

Rodolfo Núñez Hernández y
Patricio Jaramillo Fernández (editores)

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN LA ESCUELA CATÓLICA: pistas para la reflexión y la aplicación



LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN LA ESCUELA CATÓLICA: PISTAS PARA LA REFLEXIÓN Y LA APLICACIÓN

*Rodolfo Núñez Hernández y Patricio Jaramillo Fernández
(editores)*

COLECCIÓN EDUCACIÓN RELIGIOSA

Ediciones Universidad Finis Terrae
Av. Pedro de Valdivia 1646, Providencia
Teléfono: (56-2) 2420 7416
www.uft.cl

ISBN: 978-956-391-086-5
Primera edición: abril de 2025

Diagramación: Fabiola Hurtado Céspedes

Este libro fue sometido a un sistema de referato ciego por pares
evaluadores externos.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons:
Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



ÍNDICE

Prólogo	7
Introducción	11
Pastoral educativa en la Escuela Católica. Algunas oportunidades desde el Pacto Educativo Global <i>Loreto Moya Marchant</i> <i>Francisco Vargas Herrera</i>	21
Educación Religiosa Escolar y diálogo fe-vida <i>Ricardo González Hidalgo</i>	59
Una experiencia de transformación curricular: ¿qué dicen los docentes al implementar un currículum evangelizador? <i>Naiomi Vera Merino</i> <i>Patricia Imbarack Dagach</i>	77
La interdisciplinariedad en la Educación Religiosa Escolar Católica: algo más que solo metodología <i>Rodolfo Núñez-Hernández</i> <i>Patricio Jaramillo-Fernández</i>	117

Didáctica de la Educación Religiosa Escolar en
escuelas católicas: una reflexión desde la realidad
chilena 175
Isabel Margarita Gómez Rojas

La inoficiosa estrategia del sacramentalismo
en las escuelas católicas 239
Javier Díaz Tejo

PRÓLOGO

Uno de los grandes desafíos que enfrenta la Educación Religiosa Escolares el “divorcio” entre fe y cultura, o entre fe y vida. Se observa claramente una separación de la vida de fe y las responsabilidades “sociales”, como si ambas dimensiones pudieran desligarse sin correr el riesgo de deshumanizar a nuestros niños, adolescentes y jóvenes estudiantes.

En su artículo segundo, la Ley General de Educación declara que “La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”. Esta normativa reconoce la necesidad de una formación integral para lograr el pleno desarrollo del ser humano; ahora bien, en la medida que negamos o excluimos alguna de esas dimensiones promovemos una verdadera deshumanización de nuestros estudiantes.

Nos preguntamos, junto con los autores del texto: ¿Podemos educar a los niños y jóvenes alejándolos de la realidad en la cual viven y se desarrollan sin que esto

implique desconocer la dimensión “encarnatoria” del mismo Dios a quien confesamos como hecho hombre en su Hijo Jesús? También nos interrogamos: ¿En qué medida las prácticas de la pastoral educativa han incidido en la crisis de fe y sentido que experimentan nuestros estudiantes?

Al comenzar su lectura, en las páginas de este libro encontramos afirmaciones audaces y desafiantes, toda vez que se reconoce que las propuestas marcadamente “sacramentalistas” pueden provocar reacciones anticristianas. Esto obedece a que son percibidas como una imposición en la incipiente vida de fe de los adolescentes y jóvenes de nuestros colegios.

En muchos pasajes del libro se hace referencia a ese “divorcio” ya mencionado, que separa la fe de la vida y de la cultura. Ahora bien, podemos pensar en la necesaria interpelación al modelo de pastoral educativa que hemos desarrollado en las escuelas, un modelo que, por cierto, ha entrado en crisis, como la crisis de identidad religiosa y espiritual que enfrentan los estudiantes de nuestro país y del mundo entero. A pesar de ello, seguimos afanándonos en sostener un enfoque que caducó hace décadas.

En medio de esta realidad tan compleja y, por cierto, crítica, el texto nos ofrece intuiciones y pistas sobre los procesos de búsqueda de mejora. Estas tienen un gran valor, ya que son producto de investigaciones académicas que es necesario considerar cuando intentamos realizar

un trabajo pastoral serio y fundamentado dentro de la Escuela Católica.

Frente a esta crisis que vivimos en una sociedad de consumo promotora del individualismo, toda propuesta pastoral debe iniciarse desde el diálogo interdisciplinar y multidisciplinar, pero también interreligioso e intergeneracional.

Al presentar el camino del diálogo y la comunión, los autores del texto se adentran, sin duda, en la respuesta creadora de Dios, ya que la comunión es la vocación fundamental de todo ser humano: comunión con el entorno creado, comunión con las demás personas y comunión con Dios. Por tanto, el diálogo, tal como se describe aquí, se ofrece como instancia humanizadora. Y es precisamente este uno de los aportes más destacados que encontramos en las páginas de este texto que nos ofrece tan distinguido grupo de autores.

Roberto Pavez Meneses

Director

Área Educación de la Conferencia Episcopal de Chile

INTRODUCCIÓN

Este libro refleja nuestra preocupación por explorar acciones cuyo objetivo central es revertir la progresiva pérdida de identificación de la comunidad nacional con la condición de creyente y practicante católico(a). El espacio de realidad que nos convoca es el que se constituye en la Educación Religiosa Escolar de colegios católicos (EREC), toda vez que existen a lo menos dos investigaciones significativas que dan cuenta de la importancia de lo que está ocurriendo en este ámbito educativo.

El 2019, una investigación de Núñez e Imbarack constató que los estudiantes secundarios de colegios católicos resultaban ser más agnósticos, ateos y descreídos que los estudiantes de colegios laicos, y que los primeros perdían su fe en mayor medida que los que se formaban en colegios laicos. Con estos antecedentes, nos abocamos a estudiar qué ocurría con la Educación Religiosa Escolar en colegios católicos, y los datos obtenidos (Núñez y Jaramillo, 2022) evidenciaron que resulta del todo necesario optimizar el modo en que se está llevando a cabo este trabajo formativo, siendo los reclamos más incuestionables aquellos que dan cuenta de una formación escasamente motivante, carente de un enraizamiento en la realidad vital de los estudiantes,

con ausencia de diálogo interdisciplinar y cargada de sacramentalismo.

Ante este estado de situación, convocamos a distintos académicos vinculados a la EREC, quienes desempeñan su trabajo profesional en las principales escuelas pedagógicas formadoras de los docentes en esta especialidad, y les pedimos que escribieran y compartieran sus comprensiones y sugerencias para optimizar el trabajo religioso formativo en nuestros colegios católicos. Sus aportes han quedado plasmados en los capítulos de este texto, y estimamos que serán de gran provecho en la noble tarea de formar a los estudiantes en la vida creyente desde las aulas de los colegios de nuestro país.

En el primer capítulo, el trabajo de Moya y Vargas aborda la realidad educativa escolar considerando las directrices del Pacto Educativo Global propuesto por el papa Francisco, así como también asume elementos centrales del magisterio aportados por san Juan Pablo II y el Concilio Vaticano II. Los autores plantean reflexiones que permiten aseverar que la pedagogía de Jesucristo es el núcleo central de la educación católica, y ofrecen fundamentos teológicos al esfuerzo de

llevar a los jóvenes a conocer el mundo que les rodea, ayudándoles a discernir la presencia del hombre y la presencia de Dios en la búsqueda y camino de la verdad; ayudarlos a cultivar cualidades espirituales y de interioridad que les permitan encontrarse con ellos

mismos para que puedan encontrar a Dios, fuente última de sus deseos de infinito; abrirlos al trabajo en equipo, a la comunicación, al servicio recíproco, no como un simple medio didáctico, sino como el vértice de toda la formación cristiana; iniciarlos a vivir solidariamente en el mundo en función del servicio creador y en comunión fraterna con todos; moverlos a hacerse responsables, abriéndolos progresivamente a la autodisciplina.

Para el pedagogo católico y para quienes están interesados en el diálogo entre la Iglesia y la educación, este capítulo entrega vínculos valiosos que permiten apreciar las relaciones entre el magisterio y el quehacer en el aula. Se evidencia que la mirada estratégica —propia del saber teológico— debe estar en sintonía con la cotidianidad del trabajo formativo y evangelizador que se lleva a cabo en los espacios pedagógicos de los colegios católicos.

En el siguiente capítulo, en el que se exploran las relaciones entre la EREC, la fe y la vida, González, su autor, realiza una potente afirmación: “La Educación Religiosa Escolar nuestra, si no prepara para la vida, con la vida, desde la práctica de la fe, es una educación destinada a morir”. En respuesta a este desafío, el texto propone una serie de acciones, temáticas y métodos de trabajo destinados a contrarrestar la amenaza identificada y revitalizar el enfoque de la educación religiosa. Se trata de desplegar lo que se llama una “pedagogía testimonial”, en la cual se vive lo que se enseña; así también, de renovar el lenguaje, a fin de que este permita al docente sintonizar con el mundo juvenil con el cual interactúa.

Otro aspecto relevante dice relación con la urgencia de que la comunicación de la fe se lleve a cabo en un diálogo interdisciplinar y multidisciplinar, reflejando el modo natural en que se genera el conocimiento en la cultura. Un cuarto punto que aborda el autor es la necesidad de que los programas y proyectos en el área reconozcan la crisis como una constante inherente al existir cotidiano en el mundo que habitamos. Para ello, recomienda aplicar lo que denomina “pedagogía de la crisis”, una metodología abierta al diálogo y a la capacidad de transformar los obstáculos en oportunidades de desarrollo. Avanza en su exposición refiriendo a la conveniencia de incorporar la producción de un sentido existencial en los jóvenes, un sentido trascendente a sus vidas, mediante la que denomina “pedagogía del sentido”. Completa sus propuestas enfatizando la urgencia de asumir la crisis ecológica y medioambiental como una tarea propia de la educación religiosa, recogiendo el llamado del papa Francisco a promover una ciudadanía ecológica.

La implementación de esta batería de ideas permitiría, si no superar, al menos disminuir la probabilidad de extinción de la educación religiosa, al abordar y enfrentar dinámicamente su irrelevancia como comunicación performativa.

Por su parte, el capítulo de Vera e Imbarack

analiza la experiencia vivida por profesores frente a un proceso de cambio curricular en los enfoques formativos

evangelizadores de un colegio católico, y con ello busca aportar a la reflexión curricular tomando en cuenta la tensión producida entre los objetivos del currículum prescrito y la experiencia del currículum vivido.

Los datos con que se trabaja fueron obtenidos mediante un estudio de caso y procesados con una metodología cualitativa. Esto permitió —en el decir de las autoras— establecer vínculos entre la realidad y los saberes teóricos. En este esfuerzo observacional, se recupera información que enfoca especialmente la naturaleza del objeto a enseñar —su definición, objetivo y valor—. Así también, los datos incluyen las características del profesor, en tanto persona y como profesional. Otros elementos recogidos abordan las experiencias durante la implementación del cambio, tales como dificultades, capacitación, participación y expectativas de logro ante el cambio curricular.

Se propone un modelo explicativo sobre cómo circula la experiencia del profesor frente a un cambio curricular en el que se enfatiza la comunicación del Evangelio, considerando las complejidades de implementar un tal currículum evangelizador en el sistema escolar. Las autoras revisan las implicancias que comporta un cambio curricular, destacando la necesidad de considerar la cultura escolar en que se implementará, así como la insoslayable participación de los docentes involucrados, quienes son agentes activos fundamentales en este proceso. Enfatizan, asimismo, la importancia del conocimiento pedagógico del contenido por parte de los

docentes involucrados para el éxito del cambio propuesto. Las autoras precisan sus sugerencias aludiendo a la figura del “profesor-pastor” y a la conveniencia de adoptar la “pedagogía de Jesús” como marco de referencia en la implementación del nuevo currículo en la Escuela Católica.

La lectura del texto desarrollado por Núñez y Jaramillo permite explorar la complejidad del trabajo interdisciplinar como respuesta a las solicitudes planteadas en las investigaciones sobre la percepción de la educación religiosa en los colegios católicos. Se analiza la tensión que debe conciliarse entre las diversas fórmulas ontoepistémicas que están presentes en el currículum escolar, los enfoques abordados y los éxitos relativos que se han alcanzado. No se elude la potencial inconmensurabilidad entre los saberes centrados en la materialidad y la objetividad cuantitativas y aquellas comprensiones surgidas de las humanidades, relacionadas en particular con las síntesis del conocimiento creyente.

Resulta muy interesante la propuesta de alcanzar una formación de doble lógica, en la que se enfatice la existencia de diversos modelos lógicos para producir verdad y conocimiento. Si se implementa con éxito, esto evitaría una aproximación excluyente y limitante en la que solo lo objetivo, medible y replicable se considera verdadero, mientras que lo que no cumple con estas condiciones se considera falso.

Este capítulo también recoge experiencias concretas de esfuerzos pedagógicos para implementar un currículum interdisciplinar, a partir de información referida a tres casos: uno de un colegio laico-municipal, y dos de colegios congregacionales. Ofrece pistas valiosas sobre las rigideces y elasticidades esperables cuando una organización se plantea este esfuerzo disciplinar, mostrando la distancia entre la teoría y la práctica. De este modo, entrega elementos que permiten construir criterios efectivos para la toma de decisiones de una unidad educativa al considerar la implementación de opciones curriculares en las que el Evangelio tenga una importancia equivalente a la de otros componentes formativos.

Seguidamente, la exposición de Gómez se inicia con un valioso recorrido teórico por los textos magisteriales que fundamentan la EREC y luego aborda una lectura del marco institucional nacional referido a la educación religiosa. Son muy útiles sus aproximaciones al “Marco para la buena enseñanza” y las referencias insoslayables que comportan para la educación religiosa. A medida que avanza su análisis, se recogen elementos que aluden a la identidad de la Escuela Católica, destacando la importancia de orientarla hacia el diálogo con la cultura en que se inserta.

En lo que respecta a la educación religiosa, la autora indica que

debe convertirse en un proceso que ayude a los estudiantes a encontrar sentido a sus vidas y a desarrollar una relación personal y comunitaria con lo trascendente, fomentando valores como la fe, la esperanza, la caridad, la justicia y la paz, los cuales son fundamentales para la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Sus propuestas para llevar a cabo esta tarea sugieren el uso del “método de la correlación”, que puede implementarse a través de diversas estrategias diseñadas para promover el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad. Estas acciones deben ser evaluadas mediante lo que se denomina “evaluación auténtica”. Además, la autora complementa lo expuesto con valiosos ejemplos que facilitan el mejor aprovechamiento de la información compartida.

El capítulo responde a la solicitud de Gómez sobre la EREC, cuando afirma que

la Enseñanza Religiosa Escolar debe impartirse utilizando métodos propios del ámbito educativo y no catequísticos, ya que estos últimos incorporan aspectos de la experiencia religiosa, como celebraciones sacramentales y litúrgicas. De esta manera, se espera que el profesor de Religión posea la preparación necesaria para abordar estos temas con la misma objetividad científica que se espera de los docentes en otras disciplinas.

Se completa este libro con el capítulo escrito por Díaz titulado “La inoficiosa estrategia del sacramentalismo en las escuelas católicas”, que se hace cargo de un aspecto

altamente sensible en las dinámicas formativas escolares. El autor señala que “muchas iniciativas pastorales siguen respondiendo a un modelo de cristiandad, es decir, a la época en que la Iglesia era el centro de la sociedad y su perspectiva prevalecía sobre cualquier otra”. Se trata de un enfoque en el que se descuida una lectura mesurada y con perspectiva respecto del estado de situación en el cual se lleva adelante el proceso formativo en el actual contexto sociocultural; e incluye una comprensión realista del nivel de fe presente en la comunidad escolar, un aspecto fundamental que no debe ser ignorado para diseñar estrategias pastorales más efectivas y significativas.

Díaz ofrece criterios clave para abordar la realidad escolar desde una perspectiva que se aleje del sacramentalismo. A partir de la noción de “espiritualidad”, entendida como una dimensión intrínseca a lo humano y más amplia que lo religioso, sugiere que este concepto puede ser una herramienta eficaz para replantear la educación religiosa y orientarla hacia una formación más integral. Asimismo, propone un “modelo de misión” en el ejercicio de las tareas de la educación religiosa que prioriza la vivencia de los valores evangélicos y fomenta un compromiso activo con la comunidad, priorizando el desarrollo de una espiritualidad que dialogue con las realidades cotidianas de los estudiantes, integrando la fe en sus experiencias de vida de manera más significativa y menos ritualizada. Enfatiza, además, la necesidad de que el trabajo en la escuela debe incorporar a todos los

agentes que se encuentran involucrados en el proceso formativo, incluida la relación con la Iglesia, pero debe haber una especial consideración y atención a los niveles de madurez en la fe cristiana que posea la comunidad educativa en la cual se trabaje.

Para finalizar, deseamos expresar que a los editores de este libro les asiste la certeza de que la complejidad que comporta revertir la pérdida de adherentes y practicantes católicos es una tarea que posee la condición de proceso y que este esfuerzo requiere que todos los bautizados se sientan conmovidos con la situación. Desde esta perspectiva, los puntos de vista que en este texto ponemos a disposición de la comunidad son una expresión de lo que nos ocupa y esperamos que su conocimiento resulte un estímulo para que cada uno, desde el lugar en que se encuentra, aporte de un modo consciente y activo en la dirección de sostener el mensaje evangélico en la vida de nuestras comunidades educativas.

PASTORAL EDUCATIVA EN LA ESCUELA CATÓLICA. ALGUNAS OPORTUNIDADES DESDE EL PACTO EDUCATIVO GLOBAL

Loreto Moya Marchant¹
Francisco Vargas Herrera²

INTRODUCCIÓN

El siguiente texto tiene como objetivo reflexionar acerca de cómo el llamado del papa Francisco a asumir el Pacto Educativo Global es una gran oportunidad para mirar la Escuela Católica, su misión y el lugar de la pastoral educativa. Para ello, este escrito consta de tres grandes apartados. El primero, desea dar una panorámica sobre algunos de los cambios culturales que hemos vivido en los últimos decenios y mostrar cómo estos han impactado no solo en la comprensión que se tiene de las religiones, sino también en las prácticas religiosas y, por lo tanto, también en la Escuela Católica, la pastoral educativa y en toda la vida eclesial. El segundo apartado está dedicado a la Escuela Católica, y en él recordaremos

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4123-579x>

² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0718-6616>

las grandes definiciones respecto de su misión y de su rol evangelizador. Con ello, veremos la preocupación y el aporte que el magisterio han hecho respecto de estos temas, los cuales cimientan la invitación que el papa Francisco nos realiza por medio del Pacto Educativo Global (PEG). Finalmente, en el tercer apartado, nos detendremos en las grandes líneas de este pacto, destacando cómo esta preocupación por la educación se inserta coherentemente en el camino del pontificado de Francisco. Allí, mostraremos como el Pacto Educativo Global ofrece oportunidades para la pastoral educativa, al abrir un espacio para el diálogo sobre algunas de las grandes temáticas de la sociedad contemporánea y permitirnos continuar, con renovado vigor, el anuncio de la Buena Noticia de Jesús.

1. ALGUNOS RASGOS Y TENSIONES DE LA CULTURA CONTEMPORÁNEA

El ser humano es constructor de cultura y vive, por lo mismo, su relación con Dios y su pertenencia eclesial en y desde una cultura determinada. Esto es evidente desde los orígenes del cristianismo, momento en que podemos encontrar diversas expresiones de diálogo cultural con el que las comunidades buscaron establecer relaciones fecundas dentro de sus ámbitos de influencia. Testimonios de esta dinámica se hallan ya en el periodo de los padres apostólicos, pasando después por los padres de la Iglesia y hasta nuestros días.

Este diálogo ha versado sobre una amplia gama de temáticas, algunas directamente relacionadas con la fe, mientras que otras han abordado los más diversos ámbitos del quehacer humano. No podía ser de otro modo si la Iglesia desea efectivamente ser una “experta en humanidad”. En efecto, tal como nos recuerda *Evangelii nuntiandi* (1975):

El Evangelio, y por tanto la evangelización, no se identifican ciertamente con la cultura, y son independientes respecto de todas las culturas. Sin embargo, el Reino que el Evangelio anuncia es vivido por hombres profundamente ligados a una cultura, y la construcción del Reino debe necesariamente servirse de los elementos de la cultura y de las culturas humanas. (#20)

Como puede apreciarse, desde la perspectiva de la Iglesia católica, la fe y la cultura son dos ámbitos estrechamente vinculados. De hecho, tal como nos recuerda Gallagher:

Sin duda, la reflexión sobre el “estado” de la fe en nuestro tiempo es una de las [cuestiones] que más nos desafían y nos acosan como creyentes. Se trata de una cuestión que nos interpela personalmente, pero que posee también una implicación social y cultural, porque la fe toca al hombre en su profundidad y en sus relaciones, además de ser inseparablemente personal y eclesial. (2014, p. 9)

Por lo tanto, ante la pregunta acerca de cuáles son los ámbitos de relación entre la fe y la cultura es esencial considerar, como nos recuerda *Gaudium et spes* (#53), que la persona humana accede a su plena y verdadera

humanidad siempre por medio de la cultura. Esto, evidentemente, sitúa a la cultura y las culturas como un polo fundamental que necesita ser asumido desde la perspectiva de la fe, ya que, tal como puede leerse en la carta fundacional del Consejo Pontificio de la Cultura (1999), “una fe que no se convierte en cultura es una fe no acogida en plenitud, no pensada en su totalidad, no vivida con fidelidad” (#1). La cultura abarca “toda la actividad del hombre, su inteligencia y su afectividad, su búsqueda de sentido, sus costumbres y sus recursos éticos” (#2).

Es muy importante, entonces, tener presente que la Revelación se presenta siempre revestida de un ropaje cultural del cual es indisociable; por lo mismo, la relación entre fe y cultura es también estrecha por el hecho de que la Revelación plena de Dios en Jesucristo se expresa en una cultura particular, pero al mismo tiempo, no se circunscribe exclusivamente a ella. En efecto, la Buena Noticia de Jesucristo, y la evangelización que de ella se deriva, no se identifican con una sola cultura; es más, son independientes de todas ellas. Por lo mismo, “Evangelio y evangelización no son necesariamente incompatibles con ellas, sino capaces de impregnar a todas sin someterse a ninguna (EN, #20).

Es importante relevar que la cultura actual es reiteradamente descrita como cargada de “antivalores”. En efecto, es frecuente escuchar la afirmación de que nuestra cultura ha cambiado enormemente y que en ello radicaría uno de los motivos centrales para explicarnos la

crisis actual de la transmisión de la fe. Sin embargo, esto debe ser revisado críticamente, ya que es un facilismo hacer de la cultura una especie de chivo expiatorio al cual culpar de todos nuestros proyectos fallidos (Gallagher, 2014). No puede olvidarse que Jesucristo se encarnó en la cultura. Por lo mismo, es relevante que los métodos utilizados para acercarnos a un contexto cultural y discernir qué hay de bueno, bello, verdadero en él sean los adecuados.

Estas ideas son fundamentales para reflexionar sobre el quehacer pastoral, puesto que las acciones pastorales se desarrollan culturalmente situadas y requieren de un permanente diálogo interdisciplinar e intercultural. Este enfoque permite que la tarea de la evangelización se nutra de nuevas preguntas, desafíos y aportes para su quehacer propio y original.

Si bien es cierto que la situación actual de la fe en su diálogo con la cultura es demasiado amplia para abordarla completamente desde una perspectiva particular, en esta sección intentaremos destacar algunos elementos que consideramos relevantes para caracterizar, aunque sea de manera superficial, los rasgos fundamentales de los cambios sociorreligiosos que estamos experimentando. Estos cambios son múltiples y diversos, pero resultan importantes como antecedentes inmediatos para comprender los fenómenos religiosos actuales.

Aplicado al tema que nos ocupa —el ejercicio de la pastoral en medio de los importantes cambios

sociorreligiosos experimentados, especialmente en el paradigma occidental— podemos identificar como punto de partida al menos tres aspectos centrales: (i) ha cambiado nuestra relación con la religión; (ii) ha cambiado nuestra idea acerca de cómo es esa relación; y (iii), por lo tanto, es necesario elaborar una nueva relación con la religión que responda a los paradigmas sociales actuales. Antes de referirnos en detalle a estos puntos, consideramos conveniente delinear un marco general que nos ofrezca claridad acerca de qué caracteriza al cambio de paradigma subyacente a esta nueva forma de experimentar lo religioso. Para ello, seguiremos a Torres Queiruga (1997), quien plantea algunos conceptos que resultan útiles para nuestro análisis:

- *Autonomía e historicidad*: hoy resulta absolutamente de consenso sostener que el núcleo más determinante del ser humano contemporáneo, al menos en Occidente, es su creciente autonomía en las diferentes esferas de la vida. Esto se ha manifestado y se manifiesta en una ruptura con y una deslegitimación de toda autoridad tradicional de carácter extrínseco, lo que dio paso a una radicalización del pensamiento y de la acción orientada a validar exclusivamente una legalidad intrínseca que garantice autonomía y que es fundamentalmente histórica y evolutiva. Este punto resulta muy importante, porque “si algo marca el fondo radical de la conciencia contemporánea es el descubrimiento del carácter evolutivo de todo lo real” (p. 96).

- *Un proceso legítimo e irreversible:* esta nueva conciencia en el ser humano autónomo e histórico influye en el fondo de las creencias que articulan el sustrato cultural, en el sentido de que toda propuesta religiosa deberá explicitar su plausibilidad y, de alguna forma, su propia verdad contextual. No se trata, evidentemente, de que la fe deba dimitir ante la cultura contemporánea y rendirse acríticamente a sus pies. Es evidente que no todo lo que ofrecen la modernidad y sus cambios sociales y religiosos resulta verdadero, aceptable y/o compatible con la fe cristiana. Sin embargo, esto no impide que estemos ante un proceso irreversible. No se trata, entonces, de hacer visible la fe en Jesucristo a pesar de la cultura, sino que el desafío es hacer visible la fe en Jesucristo *en y con* la cultura. “La apuesta consiste justamente en acertar con aquella configuración que en cada caso responda a una realización auténticamente humana” (p. 97). Se requiere, evidentemente, hacer una crítica de la modernidad, aunque esto “no es tarea exclusiva de la teología, sino de todo pensamiento vivo y liberador” (p. 97). El camino, sin embargo, implica superar un estadio de defensa o de resistencia absoluta a posibles abusos que los cambios sociales originados en la modernidad puedan contener, para abrirse a reconocer la realidad de este desafío tratando de aprovechar sus posibilidades en cuanto expresión de la libertad humana desplegada en la historia. Esta es la actitud más adecuada para permitir que la fe se

sitúe plena y legítimamente como una voz pertinente en el diálogo cultural, uniéndose a todos aquellos que buscan lo mejor para la humanidad.

Al observar los cambios en materia religiosa desde la modernidad, podemos distinguir con fuerza, por una parte, una impronta de conservadurismo y, por otra, una crítica secularista. En efecto:

Un sector importante de la cultura ha interpretado que no existía otra posibilidad de asegurar las nuevas conquistas humanas, sobre todo por el costado de su autonomía, que la de negar la realidad de la Trascendencia. Esta, en efecto, aparecía como algo alienante, representada por actitudes que se oponían (unas veces de hecho y otras, al menos, en apariencia) al desarrollo humano y al ejercicio de la libertad. Por el otro costado, una buena parte del mundo religioso —sobre todo el institucionalmente más influyente— no vio mejor manera de defender la experiencia de la fe que mantenerla prisionera de unos moldes pasados, encerrándose en una actitud apologética que se resistía a admitir la legitimidad de una buena parte de las nuevas conquistas en el proceso de la realización humana. (p. 98)

Lo expuesto hasta aquí, junto otros aspectos que no podemos desarrollar en extenso, son indicativos de la urgencia de construir una nueva manera de comprender las religiones y la experiencia religiosa en medio de la sociedad y las culturas actuales. Intuimos con Torres Queiruga que esto incluye una visión de la trascendencia que se realiza en la máxima inmanencia, es decir, una visión religiosa en la que

Dios no tiene que venir al mundo, porque está ya siempre en su raíz más honda y originaria; no tiene que intervenir, porque su acción es la que lo está sustentando y promoviendo todo; no acude e interviene cuando se le llama, porque es Él quien desde siempre está convocando y solicitando nuestra colaboración. (p. 101)

A esto debería sumarse el fenómeno de una nueva subjetividad religiosa, dado que “ningún conocimiento concreto y real de Dios resulta posible por simple iniciativa humana, pues —siempre y por necesidad estricta— solo puede darse como respuesta a su iniciativa” (p. 110). Reflexionar, discernir y poner en práctica estos aspectos desde la realidad, es decir, desde abajo, viviendo la fe como respuesta a la Revelación en las culturas, favorecen una mejor comprensión del papel positivo y revelador que ellas poseen y son un aspecto fundamental para la teología práctica, porque facilitan:

ver el proceso cultural como la posibilidad de elaborar con mayor riqueza y precisión lo que podríamos llamar el signifiante teológico, pues una mejor comprensión de los procesos mundanos, sociales y antropológicos propicia una más justa y adecuada elaboración de las categorías teológicas. (p. 115)

Los cambios que se han introducido desde la modernidad, y que continúan hasta el día de hoy, han ido transformando no solo los paradigmas clásicos de la sociedad y sus ordenamientos, sino también han impactado en las formas en que las personas viven sus prácticas religiosas. Es claro que hoy no vivimos una sociedad cristiana y que esto ha trastocado nuestras

formas tradicionales de transmisión de la fe. Una sociedad que ya no transmite una fe por medio de su cultura, pero que sí permite la opción libre de una fe determinada, nos coloca en un escenario que, aunque existe hace décadas, nos incomoda y cuestiona sobre cómo hacer hoy una oferta atractiva, cómo hacer que esta Buena Noticia que anunciamos pueda tener eco en el corazón de los hombres y mujeres de hoy.

Si nos detenemos en la realidad chilena, vemos que los diversos cambios culturales han provocado mutaciones en las maneras de creer y de relacionarnos con lo sagrado. En primer lugar, podemos señalar el creciente distanciamiento que existe respecto de la “institución” religiosa. Estudiado está que en nuestra sociedad hay una molestia, una distancia no con lo sagrado ni con lo religioso, sino con la institución. Según la *Encuesta Bicentenario* (2023), el porcentaje de chilenos que se declara católico asciende al 45% de la población, y, en el caso de los evangélicos, este porcentaje llega al 17%. La misma encuesta indica que el 33% de la población se declara sin afiliación religiosa. Sin embargo, aunque el porcentaje de afiliación a una religión particular baja, frente a la pregunta por la creencia en Dios el 77% de los encuestados dice creer en Él y nunca dudarlo; el 13%, que en algunos momentos sí y en otros no, y solo el 9% dice no creer. Tal como lo describen diversos teólogos, como Fossion (1997; 2010), es la institución la que genera una distancia o incomodidad, y eso ocurre incluso entre quienes se declaran católicos.

Otra encuesta reciente muestra nuevos datos relevantes respecto de las creencias en el mundo. La IPSOS del año 2023 fue aplicada en 26 países, entre los cuales se consideró Chile. En nuestro país, el 59% de los encuestados se identifica con el cristianismo, el 4% con otra religión y el 29% señala no tener religión. Entre las prácticas religiosas, el 47% de los chilenos encuestados dicen orar fuera de un lugar de culto, y el 20% va a un lugar de culto al menos una vez al mes. Respecto de las creencias, el 52% cree en un Dios como se describe en las Sagradas Escrituras; el 63% cree en el cielo; el 62% en espíritus sobrenaturales; el 48% en el infierno, y un 51% en el diablo. Interesante es observar los resultados cuando se pregunta por el papel que juega la creencia en Dios o en un poder superior: el 80% de las personas afirma que esta creencia ayuda a superar crisis; el 75% señala que creer en Dios o en fuerzas superiores da sentido a la vida, y el 67% cree que permite ser más feliz que el promedio. Estos datos evidencian la relevancia que la fe sigue teniendo en aspectos fundamentales de la vida, incluso en un contexto de creciente secularización.

También es relevante destacar el cambio en la manera en que se viven las creencias hoy en día. No podemos afirmar que hoy no se cree, sino que las creencias se experimentan de maneras diversas. Bahamondes (2016) postula una mercantilización de lo sagrado. En un estudio sobre prácticas sagradas, el autor devela cómo la forma en que las personas se relacionan con lo sagrado ha sido modificada, entre otras cosas, por la sociedad del

consumo en que vivimos. Así, ha aumentado el “mercado” de los objetos religiosos, lo que permite a las personas transitar de prácticas institucionalizadas, como los ritos propios de una religión, a experiencias de consumo de otras “sabidurías” que les ofrecerían respuestas a nuevas necesidades resultantes de los desafíos de vida en la sociedad actual. Esto no causa inconveniente en el fuero más interno, pues

los sujetos manifiestan que su objetivo, lejos de romper con su religión de origen, es complementarla con renovadas interpretaciones que se ajusten a los cambios permanentes de la sociedad. Frente a peligros inminentes (cesantía, conflictos laborales, enfermedades, desestructuración familiar, entre otros), el requerimiento pasa por soluciones o explicaciones que les otorguen sentido a las dificultades que les presenta la sociedad actual. (Bahamondes, 2016, p. 9)

Lo anterior nos lleva a preguntarnos cómo y dónde las personas buscan o encuentran hoy lugares o discursos que les permitan conferir sentido a sus vidas. Históricamente, las religiones aportaron sistemáticamente discursos capaces de guiar las vidas de distintas generaciones, ordenando, así, las prácticas religiosas y sociales de las personas. Tal como hemos visto en la primera parte de este apartado, la pregunta por el sentido hoy no recibe respuesta de una sola institución y los espacios de búsqueda se extienden más allá de los márgenes de las iglesias. Es probable que la creciente distancia entre la vida cultural y la Iglesia haya profundizado esta herida, llevando a que

hombres y mujeres, como seres humanos necesitados de respuestas que les permitan entender y vivir más felices, amplíen los límites de esas búsquedas. Sin embargo, las religiones tradicionales siguen siendo reconocidas por ofrecer un discurso que, aunque uno entre muchos, recibe aún una valoración positiva y/o valiosa.

2. LA PASTORAL EN LA ESCUELA CATÓLICA, UN APOORTE A LA EVANGELIZACIÓN

Los cambios culturales y religiosos presentados anteriormente también se ven reflejados en las instituciones educativas, las cuales son fundamentales, junto con las familias, en los procesos de socialización de niños y jóvenes (Bahamondes et al., 2020, p. 119). Ante la complejidad que desafía a los espacios pastorales, especialmente en la Escuela Católica, la teología pastoral tiene la tarea de recordar y acoger la riqueza de la evangelización, así como de reconocer en las nuevas prácticas religiosas aquellos aspectos que permiten que la experiencia de Dios pueda ser acogida y vivida. Por ello, no se puede renunciar a la misión evangelizadora de la Escuela Católica, justamente porque la evangelización es la vocación más amplia y propia de la Iglesia. La Escuela Católica debe ser uno de los espacios privilegiados para la evangelización, pues ella es parte, colabora, contribuye y aporta a esta misión de la Iglesia desde lo que le es propio, a saber, procurar la síntesis entre fe, cultura y vida por medio de la evangelización de la cultura.

Ahora bien, si la evangelización es la primera y auténtica vocación de la Iglesia, es muy importante clarificar su significado en el contexto de la educación católica. Precisar ese sentido implica definir la identidad de la educación católica, y entender su identidad nos permite descubrirla como una mediación práxica que contribuye a un objetivo más global, como es la evangelización. En otras palabras, no podemos asumir que toda educación *per se* es evangelizadora, sino más bien, debemos precisar que la educación puede contribuir con la evangelización si posee ciertas características y condiciones que la pongan al servicio de este complejo proceso.

Entendemos que la Escuela Católica se caracteriza por que:

su nota distintiva es crear un ambiente comunitario animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad, ayudar a los adolescentes para que en el desarrollo de la propia persona crezcan a un tiempo según la nueva criatura que han sido hechos por el bautismo y ordenar, finalmente, toda la cultura humana según el mensaje de la salvación, de suerte que quede iluminado por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre. (Gravissimum educationis, #8)

De esta comprensión conciliar podemos deducir dos orientaciones susceptibles de guiar esta reflexión:

- 1) Es propio de la Escuela Católica promover los valores humanos (comunidad, desarrollo integral, cultura) de forma integrada con los valores religiosos y de la fe (espíritu evangélico, vida bautismal, testimonio de la fe). Parece ser que, cuando esto no se produce y existe la disociación, la Escuela Católica y la educación que ella ofrece pierden su esencia y, por lo tanto, su sentido. Adquieren mucha fuerza, entonces, las siguientes palabras:

La ruptura entre Evangelio y cultura es, sin duda alguna, el drama de nuestro tiempo (...) De ahí que hay que hacer todos los esfuerzos con miras a una generosa evangelización de la cultura, o más exactamente, de las culturas. Estas deben ser regeneradas por el encuentro con la Buena Nueva. (EN, #20)

- 2) Es propio y distintivo de la Escuela Católica la formación de auténticas comunidades educativas. Ser Iglesia para los colegios católicos debe ser formar una comunidad cristiana que posee una función muy particular: integrar fe, cultura y vida, ya que:

efectivamente, el anuncio no adquiere toda su dimensión más que cuando es escuchado, aceptado, asimilado y cuando hace nacer en quien lo ha recibido una adhesión de corazón (...) En una palabra, adhesión al reino, es decir, al “nuevo mundo”, al nuevo estado de cosas, a la nueva manera de ser, de vivir, de vivir juntos que inaugura el Evangelio. (EN, #23)

Esto nos hace dar cuenta de que la Escuela Católica tiene un rol evangelizador que impacta, también, en cómo se concibe la pastoral educativa. San Juan Pablo II, en la carta *Novo millenio ineunte*, afirma que

los hombres de nuestro tiempo, quizás no siempre conscientemente, piden a los creyentes de hoy no solo “hablar” de Cristo, sino en cierto modo, hacérselo “ver”. ¿Y no es quizás cometido de la Iglesia reflejar la luz de Cristo en cada época de la historia y hacer resplandecer también su rostro ante las generaciones del nuevo milenio? (#6)

Esta expresión nos aclara una vez más la vital importancia que posee el testimonio en la Escuela Católica, tal como ya lo había señalado san Pablo VI en su célebre frase: “El hombre moderno escucha más a gusto a los testigos que a los maestros, y si escucha a los maestros es porque son testigos” (EN, #41). Y el mismo san Juan Pablo II lo reafirma nuevamente en *Ex corde ecclesiae* (#22), cuando señala que “los docentes cristianos están llamados a ser testigos y educadores de una auténtica vida cristiana, que manifiesta la lograda integración entre fe y cultura, entre competencia profesional y sabiduría cristiana”.

De ahí que podemos deducir que lo que hace decididamente católica a una institución educativa no es simplemente el hecho de depender del obispado o de una familia religiosa, ni el contar con un proyecto educativo con ciertos elementos cristianos, ni mucho menos el que ofrezca clases de religión. Lo propio, lo específico de ella es vivir el Evangelio como búsqueda del sentido de la vida

y de la verdad practicando los valores que surgen de esta búsqueda, siendo el principal y primero de ellos el amor (Jn 13:35). Todo lo demás, administración, currículo, metodologías, etcétera, debe estar continuamente permeado por estos valores que se derivan de la vida y del mensaje de Jesús. Es precisamente la pedagogía de Jesucristo el núcleo central de la Escuela Católica; Él enseña con autoridad; es maestro porque es testigo de lo que enseña; y es profeta porque anuncia la llegada del Reino de Dios, denunciando el antirreino que se opone al proyecto de su Padre.

Según Peresson (1999), en la praxis educativa, la pedagogía de Jesús se reconoce por considerar a la persona como el centro del proceso educativo, hacer de la educación una praxis de la libertad, vivir el mandamiento del amor, formar al ser humano a imagen de Dios, y educar más con la pregunta que con la respuesta, suscitando una práctica transformadora desde la perspectiva del Reino. Por lo tanto, debemos afirmar que los principios de la Escuela Católica se fundamentan en la pedagogía de la libertad, del amor y del conocimiento, evitando todo tipo de reduccionismo.

¿Cómo enfocar hoy entonces la evangelización en el lugar específico de la escuela? Maymí (1998) asegura que debemos plantear la evangelización no como una reacción enérgica ante aquello que descubrimos como antievangélico, sino que más bien debemos pretender ser luz, sal y fermento, es decir, construir un estímulo renovador que nos haga revisar críticamente nuestros

errores personales e institucionales, nuestra calidad educativa y comunicativa, nuestro individualismo y nuestra visión del apostolado. Debemos tener cada vez más claro que quien evangeliza es la comunidad; por lo tanto, potenciar el trabajo en equipo, la misión compartida, la formación y la mayor participación de los laicos serán tareas prioritarias para la Escuela Católica de hoy. En este contexto, no es la doctrina lo esencial y primero, sino el comportamiento amoroso.

Si el objetivo de la evangelización es poner en intimidad a los estudiantes con Jesucristo y el objetivo de la Escuela Católica es ofrecer una síntesis entre fe y cultura, debemos asumir como presupuesto que toda Escuela Católica requiere unir maduración humana y maduración cristiana, plenitud humana y plenitud cristiana; esto, porque evangelizar en la Escuela Católica debe ser fundamentalmente desarrollar en los estudiantes una vocación de servicio cultural, es decir, encarnar en ellos una concepción cristiana de la vida en todo su amplio sentido: llevarlos a conocer el mundo que los rodea ayudándoles a discernir la presencia del ser humano y la presencia de Dios en la búsqueda y camino de la verdad; instarlos a cultivar cualidades espirituales y de interioridad que les permitan encontrarse con ellos mismos para que puedan encontrar a Dios, fuente última de sus deseos de infinito; abrirlos al trabajo en equipo, a la comunicación, al servicio recíproco, no como un simple medio didáctico, sino como el vértice de toda la formación cristiana; iniciarlos en la vivencia de la solidaridad en el

mundo en función del servicio creador y en comunión fraterna con todos; moverlos a hacerse responsables, abriéndolos progresivamente a la autodisciplina. Solo una Escuela Católica que asuma estos desafíos podrá encontrar hoy justificación para su existencia y podrá elaborar recursos y estrategias que le confieran cada vez con mayor fuerza un carácter propio y específico. En este sentido, y solo en este sentido, la Escuela Católica mantiene el valor profundo y permanente de ser un lugar apto para la evangelización.

No podemos perder de vista que no evangelizamos porque tenemos colegios católicos, sino que es al revés: tenemos colegios católicos porque evangelizamos. Hoy más que nunca los colegios católicos merecen el reconocimiento, apoyo y ayuda fraterna de toda la Iglesia, pues se encuentran, tal como observara san Pablo VI, en la primera línea de evangelización de la Iglesia. Y esto porque

la Escuela Católica, a la par que se abre como conviene a las condiciones del progreso actual, educa a sus alumnos para servir a la difusión del Reino de Dios, a fin de que con el ejercicio de una vida ejemplar y apostólica sean como el fermento salvador de la comunidad humana. (GE, #8)

Por eso, la Escuela Católica debe hacer esfuerzos cada vez más conscientes e intencionados para servir a la comunidad social por medio de la educación escolar y la promoción de la cultura y de la ciencia. Evidentemente, esta misión no es nueva; es tan antigua como la propia Iglesia.

El Concilio Vaticano II ha afirmado que los cristianos estamos llamados a contribuir a la humanización progresiva de la humanidad, al desarrollo de la sociedad, a la construcción de un mundo mejor mediante el acrecentamiento del saber, el perfeccionamiento de las relaciones interpersonales, el desarrollo de la conciencia social, el aumento del bienestar y de la felicidad para todos. La Escuela Católica, en este campo, tiene mucho que aportar, pues posee un compromiso religioso absoluto por el nuevo proyecto de ser humano y de sociedad; por eso, con el Concilio Vaticano II, la Escuela Católica debe seguir contribuyendo a superar la separación de la fe de la temporalidad, pues

el divorcio entre la fe y la vida diaria de muchos debe ser considerado como uno de los más graves errores de nuestra época (...) No se creen oposiciones artificiales entre las ocupaciones profesionales y sociales, por una parte, y la vida religiosa por otra. Se equivocan quienes consideran que pueden descuidar las tareas temporales, sin darse cuenta de que la propia fe es un motivo que les obliga al más perfecto cumplimiento de todas ellas según la vocación personal de cada uno. Pero no es menos grave el error de quienes, por el contrario, piensan que pueden entregarse totalmente a los asuntos temporales, como si estos fuesen ajenos del todo a la vida religiosa. Alégrense los cristianos de poder ejercer todas sus actividades temporales haciendo una síntesis vital del esfuerzo humano, familiar, profesional, científico, técnico, con los valores religiosos, bajo cuya altísima jerarquía todo coopera a la gloria de Dios. (GS, #43)

Hoy más que nunca la Escuela Católica debe ser un aporte a la pedagogía, pues en virtud de su especificidad es una instancia privilegiada para contribuir a madurar determinadas disposiciones humanas, como el sentido crítico frente a la realidad, el gusto por la investigación, la capacidad de admirarse, el sentido de la historia y del futuro, la búsqueda de las raíces profundas de toda problemática, el deseo de objetividad, el espíritu científico, el sentido del límite. Por ello, es tarea irrenunciable de toda Escuela Católica asumir la misión de anunciar a las jóvenes generaciones un mensaje de salvación que les haga descubrir la trascendencia del hombre y la mujer frente a todo proyecto humano, su vocación de hijos amados de Dios y su incorporación activa a la Iglesia.

La Escuela Católica posee una doble misión: ser un servicio para la promoción de la persona humana en el pleno desarrollo de todas sus dimensiones y de todos los valores; y ser un servicio de la Iglesia en el anuncio explícito de la Palabra de Dios para que el mundo encuentre en Cristo toda su plenitud. Por eso afirmamos que humanización y evangelización son las tareas propias y específicas de la Escuela Católica. Esto implica que la Escuela Católica debe estar abierta a las orientaciones de la Iglesia y, al mismo tiempo y con espíritu de discernimiento, estar abierta a las transformaciones culturales del presente. Deberá también, por supuesto, ser receptiva a las nuevas corrientes y tendencias pedagógicas, pues las exigencias propias de su misión educativa le impiden quedar satisfecha con métodos que

fueron excelentes en otros tiempos, pero que hoy han quedado obsoletos.

Podemos decir, entonces, que la relación de la Escuela Católica con el proceso de evangelización deriva de su propia identidad; ella contribuye al cometido global de este proceso al ofrecer un servicio particular orientado a la evangelización de la cultura. Así, la Escuela Católica será una forma de evangelización si no renuncia a su ser de humanizar y de evangelizar la cultura. Es evidente entonces que, si asignamos a la evangelización el cariz de vocación esencial e irrenunciable de toda la comunidad eclesial, la Escuela Católica en cuanto colaboradora de esta tarea posee una gran importancia, pues ella se inserta en el corazón mismo de la misión de la Iglesia.

3. PACTO EDUCATIVO GLOBAL (PEG) COMO CLAVE PARA LA PASTORAL EDUCATIVA

Tanto el contexto cultural y religioso como la misión evangelizadora de la Escuela Católica nos hacen preguntarnos cómo y dónde encontrar discursos y prácticas que nos permitan acompañar a los miembros de la comunidad escolar en sus vidas para que puedan ser más plenos y felices acogiendo el mensaje de Jesús.

Con este propósito deseamos proponer la visión del papa Francisco en su llamado al Pacto Educativo Global. Esta iniciativa no es una improvisación ni un desvío en el pontificado de Francisco. De hecho, al conocer

su magisterio, que comenzó con *Evangelii gaudium* (2014), el Papa nos muestra el camino evangélico que desea recorrer durante su pontificado: ser una Iglesia en salida, dialogante y preocupada por la persona, sin discriminación; todo esto volviendo a poner a Jesús en el centro del anuncio misionero. Cada uno de estos aspectos se analiza en sus diversos escritos, en los que profundiza en temas centrales para la vida de la Iglesia y del mundo contemporáneo como son la familia, el cuidado de la “casa común”, la santidad, los jóvenes y la política, entre otros. No es de sorprender, entonces, que el papa Francisco reflexione sobre la tarea del mundo de la educación, que es una instancia de cambio central en nuestra sociedad. Como hemos visto a lo largo de este trabajo, la educación es una preocupación y un lugar de reflexión significativo para la Iglesia. En ese sentido, Francisco se suma a la tarea que sus antecesores tuvieron y retoma, también, la preocupación que América Latina ha manifestado respecto de la educación.

En efecto, el magisterio latinoamericano post Concilio Vaticano II se ha referido con énfasis a la situación de la educación en nuestro continente, destacando tanto el rol insustituible que esta tiene en la vida de las personas y sociedades como los grandes males que la amenazan. Destacamos la propuesta de Medellín de una *educación liberadora*, que tiene como principales rasgos

la creatividad para anticipar el nuevo tipo de sociedad para el continente, personalización de las nuevas generaciones, concientización sobre la dignidad humana,

favorecer la autonomía y el sentido comunitario, apertura al diálogo, aprecio por las peculiaridades locales y nacionales, formación para el cambio permanente. (Klein, 2022, p. 12)

En este contexto, el año 2019 el papa Francisco llama a promover un Pacto Educativo Global. En el mensaje de lanzamiento oficial, el Papa explica que este pacto desea ser “un encuentro para reavivar el compromiso por y con las jóvenes generaciones, renovando la pasión por una educación más abierta e incluyente, capaz de la escucha paciente, del diálogo constructivo y la mutua comprensión” (Francisco, 2019, p. 9). La necesidad del pacto se sustenta en las continuas transformaciones sociales que vivimos con rapidez, situación que lleva al pontífice a postular que experimentamos un cambio de época al cual la educación no puede escapar. Sin embargo, hablar de educación no es solo referirse a la institución educacional, sino a toda la sociedad. Para Francisco, “se requiere construir una ‘aldea de la educación’ donde se comparta la diversidad, el compromiso por generar una red de relaciones humanas y abiertas” (Francisco, 2019, p. 10). En octubre de 2020 se lanza el PEG en un contexto dramático para la humanidad, como fue el de la pandemia de Covid-19, que tuvo graves consecuencias en distintos ámbitos de la vida y, entre estos, en el mundo de la educación. Las brechas educativas y tecnológicas se acrecentaron, llegando incluso a hablarse de una catástrofe educativa con más de 250 millones de niños en edad escolar excluidos de toda actividad educativa

(Francisco, 2020, p. 14). Este contexto deja en evidencia afectaciones profundas de la humanidad, sacando a luz fracturas que impactan la vida de las personas, sus relaciones y, de manera significativa, su educación.

Mons. Zani (2022) identifica tres fracturas culturales que afectan a la educación: la primera es la que *separa la realidad de la trascendencia*; frente a esta fractura, la educación y la pastoral educativa deben esforzarse por abrir los horizontes de los niños y jóvenes, de manera que todas sus dimensiones, incluida la espiritual o religiosa, puedan ser atendidas y desarrolladas. La segunda es la *fractura horizontal*, “es decir, la relación entre generaciones y entre sujetos diferentes, entre culturas y pertenencias distintas” (p. 30). La tarea de la educación es sanar esta fractura, recomponiendo las relaciones entre los diferentes, fomentando la capacidad de caminar junto a otros en el camino de la vida, aprendiendo a dialogar y respetar la diversidad. Esto significa cambiar el paradigma de la formación, entendiendo la transmisión de saberes “como un bien ‘relacional’ que promueva en la persona sus potencialidades emocionales y sensibles para abrirse a la relación con los demás en un sentido solidario y constructivo” (p. 30). La tercera fractura es la que existe entre *el ser humano, la sociedad, la naturaleza y el medioambiente*. La educación desempeña también un rol fundamental en este ámbito, pues una antropología sana promueve “un sujeto que ama el mundo, la historia, que hace cultura, que asume la responsabilidad de la

vida pública” (p. 30); en otras palabras, un sujeto que se preocupará del otro, de la naturaleza, de las periferias.

De esta manera, el llamado a unirnos por la educación toma mayor fuerza y urgencia pues, como lo dice el papa Francisco, “creemos que la educación es una de las formas más efectivas de humanizar el mundo y la historia. La educación es ante todo una cuestión de amor y responsabilidad que se transmite en el tiempo de generación en generación” (Francisco, 2020, p. 15). Es a través de la educación que podemos proponer un mundo que supere las fracturas antes descritas, así como las lógicas del individualismo, del consumismo y de las injusticias sociales que acechan nuestra sociedad. Atendiendo y cuidando la educación estamos cuidando el futuro de la sociedad, para que hombres y mujeres puedan vivir plenamente y en armonía. Como estrategia para lograr este cometido, el papa Francisco pide un compromiso personal y nos insta a:

- Primero: poner en el centro de todo proceso educativo formal e informal a la persona, su valor, su dignidad, para hacer sobresalir su propia especificidad, su belleza, su singularidad y, al mismo tiempo, su capacidad de relacionarse con los demás y con la realidad que la rodea, rechazando esos estilos de vida que favorecen la difusión de la cultura del descarte.
- Segundo: escuchar la voz de los niños, adolescentes y jóvenes a quienes transmitimos valores y conocimientos, para construir juntos un futuro de justicia y de paz, una vida digna para cada persona.

- Tercero: fomentar la plena participación de las niñas y de las jóvenes en la educación.
- Cuarto: tener a la familia como primera e indispensable educadora.
- Quinto: educar y educarnos para acoger, abriéndonos a los más vulnerables y marginados.
- Sexto: comprometernos a estudiar para encontrar formas de entender la economía, la política, el crecimiento y el progreso, para que estén verdaderamente al servicio del ser humano y de toda la humanidad en la perspectiva de una ecología integral.
- Séptimo: salvaguardar y cultivar nuestra “casa común”, protegiéndola de la explotación de sus recursos, adoptando estilos de vidas más sobrios y buscando el aprovechamiento integral de las energías renovables y respetuosas del entorno humano y natural, siguiendo los principios de subsidiariedad y solidaridad, y de la economía circular.

A partir de estos principios, bien cabe hacer la pregunta acerca de qué oportunidades surgen para la pastoral educativa al implementar el Pacto Educativo Global. Desde nuestra perspectiva, este pacto abre grandes oportunidades para toda la pastoral en la Iglesia y, por lo mismo, también para la pastoral educativa. Una de las grandes fuerzas de esta invitación del papa Francisco es que los temas centrales que levanta generan empatía inmediata en el mundo infantojuvenil. Es difícil que hoy cuestiones como la ecología, el rol de la mujer y nuevas

formas de pensar la economía, entre otras, no despierten interés tanto entre los jóvenes como en la sociedad en general; por lo tanto, sirven como una llave de entrada para captar la atención de los interlocutores, incluso si la primera aproximación no proviene necesariamente del cristianismo o de la forma tradicional en que se entiende. Se trata de temas que, en sí mismos, nos permiten establecer una invitación y un primer diálogo que, en un segundo momento, puede dar paso a la propuesta de una visión cristiana sobre estos asuntos.

De la misma manera, estos temas facilitan el desarrollo de la empatía tanto con los demás como con el mundo que nos rodea. En un contexto en el que la tendencia prevaleciente es el individualismo, el papa Francisco nos invita a ampliar nuestra perspectiva y reconocer a quienes caminan junto a nosotros, a aquellos que están marginados en nuestra sociedad y a toda la “casa común”. Desde una perspectiva pastoral, esto representa una oportunidad para ofrecer una experiencia de *diaconía*, manifestada en el amor, el servicio, la promoción humana y la solidaridad. El signo evangelizador de la diaconía, en palabras de Alberich:

responde al deseo de hallar una alternativa a la lógica de dominio y egoísmo que envenena la convivencia humana (...). La comunidad cristiana está llamada a manifestar un nuevo modo de amar y servir, una tal capacidad de entrega a los demás que haga creíble el anuncio evangélico del Dios del amor y del reino del amor. (2003, p. 32)

Otra dimensión de oportunidad del Pacto Educativo Global es que abre la posibilidad de replantear el concepto de una escuela *en* pastoral. Esto implica superar la visión reduccionista de que la pastoral educativa se limita a la existencia de un grupo específico dedicado a esa función. En realidad, desde hace décadas se ha venido sosteniendo que la pastoral educativa debe ser comprendida como una característica integral de todas las actividades y el *ethos* de la escuela. Los siete ejes del PEG atraviesan el currículum educativo, pues son temáticas que, como hemos dicho anteriormente, pueden ser acogidas y tratadas por todas las asignaturas. En este contexto, el desafío para los líderes educativos es informar a los profesores y a todos los miembros de la comunidad educativa sobre este pacto, y colaborar conjuntamente en la implementación de sus principios. Suárez-Orozco (2022) afirma que la educación

debe esforzarse por inculcar en los niños y jóvenes la sensibilidad humana, la empatía y la capacidad de perspectiva, la capacidad de comunicación y de colaboración, junto con las habilidades cognitivas de orden superior para el pensamiento crítico, así como las capacidades metacognitivas para aprender durante toda la vida a convertirse en agentes cívicos. (p. 286)

Y justamente ese es el espíritu del PEG y la tarea de toda la educación; por lo tanto, de todo el currículum.

Asimismo, la pastoral educativa no debe considerar estos ejes simplemente como una lista de temas a abordar, sino como una oportunidad para instaurar un

nuevo modo de relacionarnos y tratarnos. Si la pastoral educativa quiere ser signo de la *koinonía*, “debe manifestar un modo nuevo de convivir y de compartir, anuncio de la posibilidad de vivir reconciliados y unidos, con plena aceptación de todas las personas y máximo respeto de su libertad y originalidad” (Alberich, 2003, pp. 32-33). El Pacto Educativo Global se transforma así en un *estilo* de pastoral, que aspira a vivir según el ejemplo de Jesús, quien inspira cada uno de los ejes de esta iniciativa.

CONCLUSIÓN

El llamado del papa Francisco a asumir el Pacto Educativo Global representa una oportunidad histórica para reconfigurar la misión y visión de la Escuela Católica, particularmente en el ámbito de la pastoral educativa. En un contexto cultural y religioso en constante cambio, en el que las transformaciones sociales y tecnológicas influyen profundamente en la comprensión y práctica de la religión, la Escuela Católica se convierte en un terreno crucial para la evangelización y la promoción humana.

Las reflexiones ofrecidas en los apartados previos destacan varios puntos clave. Primero, el impacto de los cambios culturales en la comprensión de las religiones y la vida eclesial, subrayando la necesidad de adaptar la pastoral educativa a las nuevas realidades y desafíos que enfrentan los niños y jóvenes hoy en día. En segundo lugar, reafirman la misión evangelizadora de la Escuela Católica, recordando las definiciones y directrices

establecidas por el magisterio, y cómo estas se enriquecen con la invitación del papa Francisco a asumir y reflexionar sobre los problemas y preocupaciones contemporáneos. Finalmente, releva la importancia del Pacto Educativo Global en sus líneas fundamentales, mostrando cómo este nos ofrece una plataforma para el diálogo y la acción en áreas críticas y acuciantes de la sociedad actual.

Como se puede apreciar, el PEG se presenta no solo como una respuesta a los desafíos educativos contemporáneos, sino también como un medio para revitalizar la pastoral educativa. Esta iniciativa propone una visión inclusiva y dialogante, y se focaliza en la dignidad de la persona y en la construcción de relaciones humanas basadas en el respeto y la solidaridad. Los siete compromisos propuestos por el papa Francisco enfatizan la centralidad de la persona en el proceso educativo, y su implementación en la pastoral educativa nos abre un abanico de oportunidades. Primero, permite una aproximación más empática y resonante con las preocupaciones y aspiraciones de los jóvenes, facilitando un primer contacto que puede llevar a una profundización en la fe y en los valores cristianos. Segundo, promueve una visión integral de la educación, en la cual la pastoral no es un añadido, sino una característica intrínseca de toda la vida escolar. Los líderes educativos de la Escuela Católica tienen, entonces, el desafío de integrar los ejes del PEG en el currículo y en las actividades escolares, fomentando así un ambiente en el que la enseñanza y la pastoral se entrelacen de manera orgánica. Además, este pacto

invita a la comunidad educativa a repensar sus métodos y objetivos. La pastoral educativa debe transformarse en un signo visible de koinonía que manifieste un nuevo modo de convivir y de compartir. Esto implica una revalorización del concepto de diaconía, entendida como amor y servicio hacia los demás, en contraposición a las lógicas de dominio, egoísmo y competencia tan presentes y predominantes en nuestra sociedad (Alberich, 2003). La Escuela Católica *en* pastoral, y no *con* pastoral, puede ser un espacio en el que la enseñanza de los valores humanos no solo se comunica, sino que se vive y testimonia en cada relación interpersonal y en cada iniciativa de la comunidad.

De cara al futuro, las proyecciones para la pastoral educativa en el marco del Pacto Educativo Global son vastas y prometedoras. Su implementación nos permite soñar con una Escuela Católica más abierta y comprometida con los grandes temas de la contemporaneidad, donde la humanización, la formación académica interdisciplinar y la educación en valores se integren de manera sinérgica. La colaboración con otras instituciones, públicas y privadas, será esencial para fortalecer este proceso, creando redes de apoyo y de acción conjunta que amplifiquen el impacto del PEG en toda la sociedad.

Como se puede ver, el Pacto Educativo Global emerge como un faro de esperanza y renovación para la Escuela Católica y la pastoral educativa. Este llamado

no solo puede ofrecer nuevas prioridades a los sistemas educativos, sino que además puede ayudarlos a redefinir el papel de la educación como agente de cambio social y cultural y, en el caso de la Escuela Católica, a profundizar su arraigo en los valores del Evangelio. Por supuesto que la implementación efectiva del PEG implica cambios profundos en la manera en que concebimos la educación y su propósito, pero esto también es una oportunidad y, al mismo tiempo, un desafío ya no solo eclesial, sino también para la sociedad en su conjunto. Este es un llamado que rebasa “los muros” de la Iglesia, un llamado a ser agentes de transformación, a construir puentes en lugar de cercas, a educar para la paz y la justicia, y a cuidar la “casa común” que compartimos.

En conclusión, el Pacto Educativo Global no es solo una hoja de ruta para mejorar la Escuela Católica, sino, además, una invitación a transformar radicalmente nuestra manera de entender la educación. Al poner en el centro a la persona y al abrirse al diálogo y la inclusión, se construye una comunidad educativa que no solo transmite conocimientos, sino que forma seres humanos íntegros y comprometidos con la justicia y la paz. Esta es la visión que nos propone el papa Francisco, y es nuestra responsabilidad y oportunidad llevarla a cabo con pasión, dedicación, creatividad y audacia, asegurando que cada niño y joven pueda florecer plenamente, abrazando su identidad única y contribuyendo positivamente al mundo que compartimos.

Finalmente, nos atrevemos a postular que una pastoral educativa que acoge la invitación del Papa es, de por sí, una pastoral de la alteridad, pues la invitación es a abrirnos a los diferentes, a salir de nosotros mismos, a aprender a mirar a nuestro alrededor y darnos cuenta de que no vivimos solos, que no nos salvamos solos y que, por lo mismo, necesitamos de los otros y ellos también nos necesitan. Esto se vive en el ámbito personal, familiar, social, medioambiental y en la solidaridad con los marginados de la sociedad. Descubrimos así un gran espacio para la pastoral educativa, la cual, inspirada en la persona de Jesús, debe invitarnos a vivir de una manera fraterna y a relacionarnos con los otros, con la naturaleza y con Dios. Ciertamente, nos queda un largo camino que recorrer, pero lleno de oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberich, E. (2003). *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*. Abya-Yala.
- Bahamondes, L. (2016). Aproximaciones al estudio de la mercantilización de lo sagrado en la ciudad de Santiago de Chile. *Newsletter ACSRM*, (34), 15-25.
- Bahamondes, L., Marín, N., Aránguiz, L. y Diestre de la Barra, F. (2020). *Religión y juventud. El impacto de los cambios socioculturales en los procesos de transmisión de la fe*. Ediciones UAH.
- Centro de Políticas Públicas UC. (2023). Resultados. Encuesta Nacional Bicentenario UC 2022. Religión.

- Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://encuestabicentenario.uc.cl/resultados/>
- Concilio Vaticano II. (1965). *Constitución pastoral Gaudium et spes*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html
- Consejo Pontificio para la Cultura. (1999). *Para una pastoral de la cultura*. https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/cultr/documents/rc_pc_pc-cultr_doc_03061999_pastoral_sp.html
- Fossion, A. (1997). *Dieu toujours recommencé. Essai sur la catéchèse contemporaine*. Lumen Vitae, Cerf, Novalis, Labor et Fides.
- Fossion, A. (2010). *Dieu désirable. Proposition de la foi et initiation*. Lumen Vitae, Novalis.
- Francisco. (2022 [2020]). Videomensaje con ocasión del encuentro “Global Compact on Education. Together to look beyond”. En Congregación para la Educación Católica, *Un futuro para la educación. El Pacto Educativo Global, líneas estratégicas* (pp. 13-19). PPC.
- Francisco. (2014). *Evangelii gaudium*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Francisco. (2022 [2019]). Mensaje para el lanzamiento del Pacto Educativo Global. En Congregación para la Educación Católica, *Un futuro para la educación. El Pacto Educativo Global, líneas estratégicas* (pp. 9-12). PPC.
- Gallagher, P. (2014). *El Evangelio en la cultura actual. Un frescor que sorprende*. Sal Terrae.

- IPSOS. (2023). *Religión global 2023. Creencias religiosas en el mundo*. <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-05/Ipsos%20Global%20Advisor%20-%20Religión%20Global%202023.pdf>
- Juan Pablo II. (1990). *Ex corde Ecclesiae*. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html
- Juan Pablo II. (2001). *Novo millenio ineunte*. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_letters/2001/documents/hf_jp-ii_apl_20010106_novo-millennio-ineunte.html
- Klein, L. (2022). *El Pacto Educativo Global en América Latina. Documento de trabajo*. <https://celam.org/wp-content/uploads/2022/09/pacto-educativo-global-DG-3.pdf>
- Maymí, P. (1998). *Pedagogía de la fe*. San Pío X.
- Pablo VI. (1965). *Gravissimum educationis*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html
- Pablo VI. (1975). *Evangelii nuntiandi*. https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html
- Peresson, M. (1999). *Educación para la solidaridad planetaria*. Indo American Press.
- Ramos, J. (2004). *Teología pastoral*. BAC.
- Suárez-Orozco, M. (2022). Educación: un Pacto Educativo Global para un tiempo de crisis. En Congregación para la Educación Católica (2022), *Un futuro para la educación. El Pacto Educativo Global, líneas estratégicas* (pp. 283-291). PPC.
- Torres Queiruga, A. (1997). La razón teológica en diálogo con la cultura. *Iglesia Viva*, (192), 93-118.

Zani, A. V., Mons. (2022). La educación entre crisis y esperanza. Directrices para el Pacto Educativo Global. En Congregación para la Educación Católica (2022), *Un futuro para la educación. El Pacto Educativo Global, líneas estratégicas* (pp. 21-49). PPC.

EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR Y DIÁLOGO FE - VIDA

Ricardo González Hidalgo¹

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes cuestionamientos que se formulan hoy a nuestro sistema educacional es su creciente desconexión con la vida de las personas y con la realidad social. La educación estaría proporcionando conocimientos e insumos intelectuales, algunos valores morales y cívicos, pero sin considerar las necesidades vitales, existenciales, de sentido y ecológicas del ser humano (ver Morin, 2011, pp. 20-26; Freire, 2010, pp. 35-93; González, 2020, pp. 17-25 y 63-75; González, 2021, pp. 111-121). ¿Cuáles son las necesidades vitales y existenciales que enfrentan hoy los niños y jóvenes chilenos y latinoamericanos? Es crucial considerar el contexto social y cultural de nuestro continente al pensar en la educación, pues, en Latinoamérica, miles de niños y jóvenes están excluidos del sistema escolar². La pobreza y la extrema pobreza siguen siendo una triste realidad

¹ Universidad Finis Terrae. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0136-1778>

² Antes de la pandemia, en América Latina se registraban 16,5 millones de niñas, niños y adolescentes en edad escolar que estaban fuera de la escuela: 6,1 millones

en la mayoría de nuestros países³. Los niños y jóvenes, a través de las redes sociales, conocen un mundo de éxitos, riqueza y consumo que no les pertenece. Así, el hedonismo y el materialismo, junto con el relativismo moral, se apoderan de amplias masas de niños y jóvenes, quienes a menudo encuentran el estudio aburrido.

Son muchos también los que se quedan en el camino atrapados por el alcohol y las drogas, y cada vez menos los que se comprometen seriamente con el cambio social, la justicia y la paz. Sin embargo, junto con esta niñez y juventud que camina hacia el precipicio, como en todas las épocas, hay miles de niños y jóvenes que trabajan por un presente y un futuro mejores. Los Juegos Panamericanos y Parapanamericanos Santiago 2023, realizados en nuestro país, donde participaron miles de niños y jóvenes de todo el continente, son un claro ejemplo de lo dicho; allí convergieron el esfuerzo, el sacrificio, la dedicación y la responsabilidad de muchos. También hay que considerar los voluntariados de todo tipo, las campañas solidarias, el trabajo ecológico y las sociedades científicas, donde niños y jóvenes se destacan con particular dedicación, protagonismo y talento.

Entonces, ¿qué es lo que necesitan los niños y jóvenes chilenos y latinoamericanos? Ante todo, que sus familias tengan “tierra (comida), techo (vivienda) y

estaban fuera de la educación preescolar, 1,6 millones fuera de la primaria y 2,3 millones fuera de la secundaria (Banco Mundial; UNICEF 2022).

³ CEPAL. (2022). Panorama social de América Latina y el Caribe. CEPAL, Santiago.

trabajo (empleos dignos)”, que “son derechos sagrados”, afirma el papa Francisco (2015). Luego, podemos pensar en la educación, en la igualdad de oportunidades, en la inclusión social, en los sueldos de los profesores, en la infraestructura de las escuelas, en la calidad de la enseñanza-aprendizaje, entre muchas otras necesidades.

La Educación Religiosa Escolar (ERE) no es ajena a la realidad social de nuestro continente. Aunque dicha realidad forma parte de una sociedad en crisis social y cultural que afecta a toda la humanidad, es crucial tenerla en cuenta a la hora de educar en la fe. Por ello, es urgente proponer nuevos caminos para acercar la educación a la gente, para que esta cumpla verdaderamente con su misión. En particular, es imperativo revisar y renovar la propuesta de la ERE vigente y contribuir con nuestra reflexión teórica a su mejoramiento..

Uno de los grandes y graves problemas de la Educación Religiosa Escolar, de acuerdo con lo planteado, es el creciente divorcio entre la fe y la cultura, entre la fe y la vida. Las injusticias sociales en nuestro continente, por ejemplo, son prueba de ello. ¿Cómo enfrentamos estos desafíos que nos presenta nuestra sociedad?

FE Y FE CRISTIANA

En el corazón de la ERE se encuentra el tema de la fe. De ahí que, para comprender con mayor exactitud el problema planteado, conviene profundizar en el

significado del término fe. La palabra fe viene del latín *fides*, que significa confianza y lealtad; de hecho, tener fe en alguien significa que puedo “fiarme” de esa persona, porque existe con ella una relación de mutua fidelidad. La fe sería, entonces, la conjunción entre la confianza y la fidelidad. La fe no es un acto puramente intelectual, sino una experiencia que nos lleva a fiarnos del otro y a serle fiel.

¿Y la fe religiosa? La fe religiosa viene definida como “el asentimiento firme de la voluntad a una verdad basada sola y únicamente en la revelación divina” (Royston, 1960, p. 123). También se define como “la adhesión del entendimiento a una verdad por la autoridad de un testimonio” (Enciclopedia Espasa-Calpe, 1924). Ambas definiciones tienen un componente intelectual, ya que la fe no sería un simple consentimiento⁴, sino un asentimiento⁵ de la voluntad que consideraría un motivo específico. En la definición de la fe, el componente intelectual ha predominado en nuestra cultura religiosa occidental, a menudo desligado de sus componentes experienciales y testimoniales.

Si bien la fe cristiana considera las definiciones mencionadas anteriormente, les añade un valor esencial: *la adhesión vital a una persona, a Jesús*. Creer en Jesús,

⁴ El *consentimiento* implica un acuerdo expreso o tácito entre dos personas respecto de alguna acción. Dicho consentimiento debe ser libre, informado, voluntario e inequívoco.

⁵ El *asentimiento* es admitir como cierto o conveniente algo que otro ha afirmado o propuesto antes.

tener fe en Él, significa fiarse de Él y serle fiel; la fe cristiana, antes que fidelidad a un elenco de verdades enseñadas por el Señor, es fidelidad a la vida y a la persona de Jesús, y nace de una experiencia crucial: “lo que hemos oído, lo que hemos visto con nuestros ojos, lo que hemos contemplado y han palpado nuestras manos” (1 Juan 1:1), eso es lo que anuncia el apóstol Juan. Se trata de un testimonio: creer en un testigo, en alguien que ha estado presente. Es ese testimonio de fe el que se ha transmitido a lo largo de las generaciones. Por último, para la Iglesia, la fe es “un don” de Dios, un regalo del Padre que tenemos que pedir con insistencia y que se realiza en el amor (YOUCAT, 2010, #21).

FE Y VIDA

Para comprender la fe cristiana tenemos que distinguir entre la fe *de* Jesús y la fe *en* Jesús. La fe de Jesús nace de su experiencia trinitaria, de su comunión con el Padre, de una relación profunda de amor al interior de la Santísima Trinidad como Hijo de Dios. La enseñanza de Jesús y su vida dan testimonio de su origen y de su experiencia impregnada por el Espíritu Santo, siendo sus discípulos los primeros testigos de esta realidad.

Tener fe en Jesús, en cambio, significa confiar en él, serle fiel, no limitándose a una creencia superficial o meramente intelectual. Significa *entregarse a él con todo nuestro ser*. Esta entrega produce, o debería producir, convicciones profundas y determinantes en nuestra vida.

Una convicción se expresa en el hecho de que orientamos nuestro comportamiento conforme a ella. El que está convencido de que tiene que hacer una cosa, la hace o intenta hacerla. Y si no la hace o no intenta hacerla, es que carece de convicción. Creer en Jesús, creer en el Evangelio, es estar convencido de que tenemos que vivir como vivió Jesús, de acuerdo con su estilo de vida, es decir, tenemos que vivir los valores que enseñó y encarnó (Revista Mensaje, 2021). Aquí está el nudo indivisible entre la fe y la vida. Evidentemente, ser consecuente con la propia fe es difícil; un cristiano, de hecho, vive en permanente conversión, es decir, en un proceso continuo y constante de lucha por la propia autenticidad.

Se podría concluir esta parte afirmando que, junto con la crisis moral, de sentido y ecológica que enfrenta nuestra sociedad, existe una aun más profunda, que es la crisis de fe. Estas cuatro manifestaciones de la crisis se retroalimentan mutuamente.

DIÁLOGO FE Y CULTURA

Otro elemento clave de la Educación Religiosa Escolar es la cultura, y especialmente el diálogo entre fe y cultura. Este diálogo se encuentra enraizado en las convicciones más profundas del pueblo de Dios. Según una definición de Juan Pablo II, la cultura “es un modo específico del ‘existir y del ‘ser’ del hombre” (1980), que se alimenta, entre otras cosas, de las costumbres, del arte, de la moral y, fundamentalmente, de las creencias y convicciones

del ser humano, de su fe y su visión del mundo. La fe se hace cultura cuando el estilo de vida de Jesús, sus valores, penetran el tejido social y transforman la sociedad en Reino de Dios. La fe impregna y transforma la cultura, y esta, a su vez, influye en la conducta del ser humano. Este proceso recíproco es esencial para entender cómo la cultura y la fe interactúan. Una clave para el cambio y la transformación de la humanidad radica en la evangelización de la cultura, un proceso que busca integrar los valores del Evangelio en las diversas expresiones culturales, promoviendo así una renovación desde lo más profundo del ser humano y su entorno.

PREGUNTAS A LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

La primera pregunta que surge en este contexto es si la Educación Religiosa Escolar está facilitando un encuentro auténtico y transformador de los educandos con la persona de Jesús, contribuyendo así a superar el creciente distanciamiento entre la fe cristiana y la vida cotidiana. La segunda cuestión que debe plantearse es si la Educación Religiosa Escolar, en su configuración actual, integra de manera efectiva el diálogo entre fe y cultura como un pilar fundamental de su misión. La tercera pregunta se relaciona con la crisis social y cultural que enfrenta la humanidad, en la que se cuestionan la identidad, los valores, el sentido de la vida y el desarrollo sostenible del planeta, es decir, la fe, la moral, el propósito de la existencia y la ecología. La Educación

Religiosa Escolar, ¿tiene alguna propuesta concreta de acompañamiento de los educandos en este momento crítico de la historia? En medio de este cambio de época, que conlleva un cambio paradigmático, ¿la ERE tiene la mirada renovada para juzgar el tiempo presente, para leer los “signos de los tiempos”, para *aggionarse*?⁶ ¿Es un agente de cambio, un aporte eficaz en la transformación del mundo y en el cuidado de la creación?

EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR Y CRISIS DE FE

“Al que no tiene crisis de fe, le falta algo”, decía el papa Francisco (2016) a un grupo de estudiantes en Roma, y es que las crisis son parte de la vida y son “oportunidades de crecimiento” (Boff, 2004, p. 26).

El origen filosófico de la palabra crisis viene del sánscrito *kri* o *kir*, que significa “dispersar”, “purificar”, “limpiar”. Una crisis sería el proceso de purificación de todo lo accidental que “ha asumido indebidamente el papel principal (...) Después de cualquier crisis (...), el ser humano sale purificado, liberando una serie de fuerzas para una vida más vigorosa y llena de renovado sentido” (Boff, 2004, p. 25). Dicho proceso de purificación “implica ruptura, división y discontinuidad” (p. 25); por eso, muchas crisis pueden llegar a ser extremadamente dolorosas y dramáticas. Otro significado de la palabra

⁶ *aggiornamento*: término usado por el papa Juan XXIII al convocar el Concilio Vaticano II que significa “ponerse al día”, actualizarse.

crisis viene del término griego *krínein*, que hace referencia a la decisión final en un juicio; este término se aplica, por ejemplo, a la enfermedad, cuando el paciente ha superado el “punto crítico” y comienza su recuperación. Las crisis son parte integral de la vida, surgen cuando se alcanza un punto límite, y resultan esenciales para provocar un cambio, renovar la existencia y permitir un nuevo comienzo. De hecho, en el ámbito de la religión la superación de la crisis religiosa se llama *conversión*, “que es un cambio radical de camino, de las coordenadas referenciales del modo de pensar y actuar, creación de un nuevo cielo con otras estrellas que orientan y dirigen la vida” (Boff, 2004, p. 26).

La Educación Religiosa Escolar, por lo tanto, debería asumir las crisis “como estructura fundamental de la vida” (Boff, 2004, p. 27) y educar para enfrentarlas y superarlas. Y en cuanto a las crisis de fe, estas deberían ser, en cierto sentido, permanentes. No podemos conformarnos con el modo de ser del mundo; nuestra tensión existencial debe estar siempre orientada a “vivir como vivió Jesús”, en conformidad con su estilo de vida. Es un ejercicio permanente de autenticidad, de cambio de dirección, de florecimiento de la vida.

EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR Y CRISIS MORAL

La crisis moral que vivimos como humanidad responde a una crisis cultural, en la que todo parece ser relativo y nada es absoluto, todo es subjetivo y nada es permanente.

Las fronteras entre el bien y el mal se diluyeron. Se podría afirmar que dicha crisis nace del relativismo moral en el cual está sumida nuestra sociedad. El cardenal Ratzinger, en la misa “*Pro Eligendo Romano Pontífice*”, lo describe como sigue: “Se va constituyendo una dictadura del relativismo que no reconoce nada como definitivo y que deja solo como medida última al propio yo y sus apetencias” (2005). La pregunta que cabe hacerse es: ¿De qué forma la Educación Religiosa Escolar podría, en este contexto, aportar al acompañamiento de las personas y a la superación de esta crisis?

EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR Y CRISIS DE SENTIDO

Hay una crisis que está en la raíz de las dos antes mencionadas, se trata de la crisis de sentido. Es una crisis que apunta a “lo difícil que se hace hoy la búsqueda de una razón para vivir”, a “lo inútil que parece otorgarle un significado a la existencia”, a lo “vano que parece preguntarse por el sentido” (González, 2020, pp. 23-24)⁷. No superar esta crisis, es decir, no resolver “vitalmente lo que el papa san Juan Pablo II llama la *duda radical* de

⁷ La autocita en este capítulo, legítima y necesaria, obedece a la ampliación de temáticas tratadas y publicadas con anterioridad. Se trata de dar continuidad lógica-investigativa a publicaciones de este autor. Ver por ejemplo el libro: *¿Para qué vivir? La búsqueda de un sentido y proyecto de vida trascendente* (Al Viento, 2020), y los artículos: Educación Religiosa Escolar para una ciudadanía ecológica (2022, *Revista de Educación Religiosa*, 2(5), 59-75. <https://doi.org/10.38123/rev.v2i5.263>), y Cuatro desafíos imprescindibles para la catequesis hoy (2023, *Revista de Educación Religiosa*, 2(6), 80-94. <https://doi.org/10.38123/rev.v2i6.313>).

la existencia... se enfanga en la frustración y en el vacío existencial más profundo” (González, 2020, p. 24). Ya en 1998, el pontífice sostenía que

uno de los elementos más importantes de nuestra condición actual es la “crisis de sentido” (...) Y, lo que es aún más dramático, en medio de esta baraúnda de datos y de hechos entre los que se vive y que parecen formar la trama misma de la existencia, muchos se preguntan si todavía tiene sentido plantearse la cuestión del sentido. (Fides et ratio, #81)

La superación de la crisis de sentido y la búsqueda de un significado para la propia existencia “son una tarea de tal magnitud e importancia que requieren una atención especial de parte de toda la sociedad, en modo particular de aquellos que trabajan en el maravilloso mundo de la educación” (González, 2020, p. 25). El acompañamiento de los educandos en la búsqueda de su sentido de vida es parte fundamental de la misión de la Educación Religiosa Escolar.

EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR Y CRISIS ECOLÓGICA

Son muchas y diversas las crisis que enfrenta la humanidad hoy, pero una de las más amenazantes para nuestra supervivencia es la crisis ecológica y medioambiental. Nuestro planeta sufre cambios radicales provocados por los seres humanos que amenazan la vida y la continuidad de las especies. Estos cambios desajustan el equilibrio

ecológico y, dado que nuestro ecosistema funciona como un todo interconectado y en mutua interdependencia, las consecuencias resultan desastrosas.

Nunca como ahora la humanidad había tenido tanta conciencia del daño provocado al medioambiente. De hecho, son miles las personas en el mundo comprometidas en el cuidado y la protección ecológica de la creación. Sin embargo, nunca antes en la historia el ser humano había dañado tan brutalmente su entorno natural como lo hace en este siglo. La creación sufre silenciosamente por la irracionalidad e inconsciencia humanas. (González, 2021, p. 111)

A continuación, se presentarán algunas ideas y propuestas para responder a lo planteado anteriormente.

IDEAS Y PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

La primera idea y propuesta es que la Educación Religiosa Escolar debe dar un vuelco hacia *lo testimonial*. El papa san Pablo VI (1974) afirmaba que la gente hoy “escucha más a gusto a los que dan testimonio que a los que enseñan, o, si escuchan a los que enseñan, es porque dan testimonio” (p. 568). La alianza entre la fe y la vida se logra a través del testimonio del profesor, a través de una *pedagogía testimonial*⁸. Cada contenido de fe debe ser

⁸ La *pedagogía testimonial* sería el acompañamiento de los educandos desde el ejemplo virtuoso del educador, quien enseña la fe desde una perspectiva eminentemente práctica y pragmática: enseña a vivir para amar.

presentado con su correspondiente testimonio de vida. Son muchos los recursos a los cuales puede recurrir el docente en esta área, como, por ejemplo, documentales de iniciativas y proyectos de cambio social, realizados e inspirados en la fe; relatos testimoniales en vivo de jóvenes sujetos de su propia conversión; visitas a centros de espiritualidad, entre otros. Y, sobre todo, acompañar a los niños y jóvenes para que sean protagonistas de su propio camino de fe, que es personal y colectivo a la vez, sirviendo solidariamente a la comunidad en la que están insertos.

La segunda idea y propuesta se refiere al *lenguaje*. Para comunicarse, el ser humano requiere hacer un triple ejercicio: aprender el lenguaje del otro, usar un lenguaje común y/o enseñar al otro el propio lenguaje. Muchas veces se desconoce el lenguaje verbal y no verbal de los estudiantes, no se usa un lenguaje común, y el docente no traduce sus propios términos en un lenguaje comprensible para todos. Sin actualización del lenguaje no hay transmisión adecuada de la fe. El lenguaje verbal y no verbal incluye el contexto emocional y social de los estudiantes; de hecho, para comunicar y comunicarse verdaderamente, se requiere entrar en el otro, en su mundo, en su cosmovisión de las cosas, en sus intereses. Es necesario encontrar un “lugar común”: lugar de comunión en el que se puede dar el aprendizaje significativo y la transmisión de la fe (González, 2023, pp. 80-81).

Un docente debe trabajar permanentemente en la actualización de su lenguaje, sobre todo en lo que respecta al lenguaje juvenil.

La tercera idea y propuesta se refiere a la *interdisciplinarietà*. Vivimos en un mundo en el que las distintas experiencias humanas se interrelacionan permanentemente entre sí, de modo que en este contexto la educación religiosa no puede permanecer aislada; es necesario e indispensable que se integre y dialogue con otras disciplinas. La transmisión de la fe debe darse a través del *dialogo interdisciplinar y multidisciplinar*, solo desde esta perspectiva se fomentará un diálogo auténtico con la cultura, permitiendo que la fe se conecte de manera significativa con las diversas áreas del conocimiento y las realidades humanas. Para facilitar dicho diálogo es importante rescatar el valor de una preparación multidisciplinar por parte de los docentes, al modo como los antiguos y nuevos profesores de educación primaria y básica, que tienen nociones generales de todos los saberes.

La cuarta idea y propuesta para mejorar la Educación Religiosa Escolar es la necesidad de considerar, en los proyectos y programas formativos, lo que podemos llamar la *pedagogía de la crisis*⁹. Nuestro mundo hoy vive en una crisis permanente, es decir, en un estado de

⁹ La *pedagogía de la crisis* es el acompañamiento de los educandos desde el paradigma del cambio, a veces crítico, sea personal, emocional y espiritual, sea político, social, económico o ecológico. Se trata de educar para enfrentar, superar y transformar las crisis en oportunidad de crecimiento.

cambio acelerado de paradigmas y cosmovisiones que afectan positiva y negativamente al ser humano. Junto con la crisis global están las crisis personales. Se requiere urgentemente educar para enfrentar y acoger los cambios desde una perspectiva de fe. A menudo se percibe a los cristianos como seres que viven a la defensiva del mundo, protegiéndose de las críticas y sin ofrecer propuestas ni iniciativas de cambio social. La pedagogía de la crisis debe proporcionar herramientas para dialogar y transformar cada obstáculo en oportunidad, cada crisis en una posibilidad de crecimiento.

La quinta idea y propuesta se refiere a la *pedagogía del sentido*¹⁰. En un mundo en el que muchos caminan sin rumbo, donde el sinsentido se apodera de millones de jóvenes y se avanza a tientas, y en el que “el suicidio es la segunda causa de muerte en jóvenes entre 15 y 29 años” (Correa, 2019, p. 7), se hace imprescindible una educación que no solo tenga sentido, sino que también facilite el sentido. La Educación Religiosa Escolar debe acompañar a los y las estudiantes en la búsqueda de un sentido trascendente para sus vidas.

Por último, la sexta idea y propuesta se refiere a cómo enfrentar la crisis ecológica y medioambiental que estamos viviendo. Se requiere un compromiso formal y pedagógico de la Educación Religiosa Escolar en la

¹⁰ La *pedagogía del sentido* es “la forma como se acompaña a la persona en la búsqueda de un significado para su existencia”; acompaña “el proceso de descubrimiento de la propia razón de vivir” (González, 2020, p. 130).

configuración y construcción de lo que el papa Francisco, en su encíclica *Laudato si'* (2015), ha llamado una *ciudadanía ecológica*¹¹ (#211). Se trata de educar en la responsabilidad del cuidado del medioambiente y en la preservación del equilibrio ecológico de nuestro hábitat común. Educar es acompañar al otro en el aprendizaje de la vida; se trata de aprender a vivir en fraternidad unos con otros. En este contexto, una iniciativa particularmente interesante, además de plantar árboles, es la implementación de huertos escolares ecológicos en cada escuela, de modo que los niños y jóvenes puedan producir sus propios alimentos y compartirlos con los demás.

CONCLUSIÓN

Probablemente, los desafíos planteados superen con creces nuestras capacidades y medios actuales; cada uno hace lo que puede. Sin embargo, detrás de esta exposición hay una idea central que subyace y que es esencial para la Educación Religiosa Escolar: *la religión cristiana es la religión de la vida*. Jesús es un personaje vivo en la historia que quiere, a través de su Evangelio, ser parte del “estilo de vida” de cada niño y joven, que quiere cambiar la sociedad. La Educación Religiosa Escolar nuestra, si no

¹¹ La *ciudadanía ecológica* se refiere al conjunto de derechos y deberes del individuo en relación con la sociedad en que vive. Es la responsabilidad de la persona en el cuidado de la “casa común”, de las relaciones interpersonales y del medioambiente.

prepara para la vida, con la vida, desde la práctica de la fe, es una educación destinada a morir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¿Qué significa creer en Jesús? (29 de julio de 2021). *Revista Mensaje*. <https://www.mensaje.cl/que-significa-creer-en-jesus>

Banco Mundial; UNICEF. (2022). *Dos años después: salvando a una generación*. Informe Anual. <https://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf>

Boff, L. (2004). *La crisis como oportunidad de crecimiento*. Sal Terrae.

CEPAL. (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/48518>

Correa, A. (2019). *Mirándonos. Promoviendo la empatía para prevenir la conducta suicida*. Editorial Al Viento.

Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana. (1924). Fe. En *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*. Espasa Calpe.

Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato si' sobre el cuidado de la casa común*. San Pablo.

Francisco. (2015). Discurso del papa Francisco en el II Encuentro Mundial de Movimientos Populares en Bolivia, 9 de julio de 2015. *Vida Nueva Digital*. <https://www.vidanuevadigital.com/la-revista/>

- Francisco. (2016). Discurso del papa Francisco a un grupo de estudiantes en Roma, 20 de junio de 2016. https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2016/june/documents/papa-francesco_20160616_convegno-diocesi-roma.html
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, R. (2020). *¿Para qué vivir? La búsqueda de un sentido y un proyecto de vida trascendente*. Editorial Al Viento.
- González, R. (2021). *¿Por qué sufrir? Un sentido teológico del sufrimiento humano*. Editorial Al Viento.
- González, R. (2022). Educación Religiosa Escolar para una ciudadanía ecológica. *Revista de Educación Religiosa*, 2(5), 59-75. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i5.263>
- González, R. (2023). Cuatro desafíos imprescindibles para la catequesis hoy. *Revista de Educación Religiosa* 2(6), 80-94. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i6.313>
- Juan Pablo II. (1980). Discurso de S. S. Juan Pablo II ante la UNESCO, Roma, 2 de junio de 1980. *L' Osservatore Romano*.
- Juan Pablo II. (1998). *Carta encíclica Fides et ratio*. Paulinas.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Pablo VI. (1974). Discurso a los miembros del Consilium pro Laicis del 2 de octubre de 1974. AAS 66.
- Ratzinger, J. (2005). Homilía del cardenal Joseph Ratzinger en la Misa *Pro eligendo Romano Pontifice* del 18 de abril de 2005.
- Royston, E. (1966). *Diccionario de religiones*. FCE.
- YOUCAT. (2010). *Catecismo Joven de la Iglesia Católica*. Encuentro.

UNA EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR: ¿QUÉ DICEN LOS DOCENTES AL IMPLEMENTAR UN CURRÍCULUM EVANGELIZADOR?

Naiomi Vera Merino¹
Patricia Imbarack Dagach²

CONTEXTO. COMPLEJIDADES DE UN CAMBIO CURRICULAR

Los procesos de cambio curricular establecen escenarios complejos que movilizan a sus profesores y permean sus experiencias: se cuestionan, sufren, cambian las relaciones entre sí, aprenden y desaprenden (Magrini, 2015). Es decir, configuran historias de vida en el cotidiano del espacio escolar (Rocha, 2016; Santos Guerra, 2010). La implementación de un cambio curricular impacta directamente el rol de los profesores como mediadores del currículum (Friesen, 2017; CPEIP, 2008; Shulman, 2001). Este foco en su agencia es posible si se define el currículum como un espacio decisional en el que la

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4639-0304>

² Pontificia Universidad Católica de Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0264-6329>

escuela y los profesores desempeñan roles protagónicos (Gimeno Sacristán, 1991; Grundy, 1998; Marrero, 2010; Zabalza, 2009) y tienen las habilitaciones profesionales para optar por lo que se desea transmitir a las nuevas generaciones. Esto se diferencia del papel ejecutivo que desempeñan los profesores bajo una definición de currículum reducida a la consecución de objetivos de un plan delimitado y dirigido por la escuela (Tyler, 1949), donde la agencia del profesor se ve limitada y subordinada a las reglas preestablecidas de aquel currículum. Por ello, al pensar en un cambio curricular es necesario considerar tanto la experiencia de los profesores como la naturaleza del objeto a enseñar, ya que objeto y persona están en armonía cuando se abordan desde una perspectiva integral, teniendo en cuenta que lo que está en juego no es simplemente un hecho técnico.

En varias ocasiones, la complejidad de la escuela limita la profundidad de los cambios (Murillo y Pinar, 2019), ya que, comúnmente, el cambio aborda superficialmente lo que quiere cambiar, provocando confusiones, desapegos y resistencias que dificultan su implementación (Escudero, 2000; Cuevas et al., 2016; Díaz Barriga, 2010). Romero (2003) explica que, generalmente, al pensar en un cambio se piensa desde el vacío, pues no se considera que existe una cultura, una historia, una tradición y un sentido arraigados a la gramática escolar. Partir de la base de ese conocimiento permitiría la existencia de espacios de desarrollo curricular cuyo propósito sea no solo el cambio, sino también la participación de los mismos

profesores gestionando, planificando y resignificando dicho cambio (Di Pizzo y Cabrera, 2022; Fullan, 2002; Zúñiga, 2012).

Esta perspectiva subraya la necesidad de comprender al profesor no solo como destinatario y ejecutor, sino como parte fundamental de las transformaciones educativas, lo que apoya la idea de repensar la política educativa desde la subjetividad de los actores, en cuyo eje se sitúa el docente por preeminencia (Fuentealba e Imbarack, 2014). Lo anterior, asumiendo la práctica pedagógica como modos de actuar y de relacionarse que los docentes despliegan en espacios concretos de acción (Aparicio et al., 2015). La práctica docente adquiere hoy un rol central en la discusión internacional y en la construcción de políticas educativas, en tanto se ha tornado un imperativo enfocarse en el quehacer docente en aula como un elemento que marcará la diferencia en los resultados de aprendizaje (Mula-Falcón et al., 2021).

Este profesor-agente podrá propiciar un diálogo entre la experiencia vivida y el currículum, buscando comprender la particularidad o el valor del conocimiento detrás de cada contenido y explorando la manera en que el objeto a enseñar interpela y se relaciona con su propia experiencia (Murillo, 2020; Pinar, 2014). Esto provee un contexto desafiante para la enseñanza (Sacristán, 2013) en contextos confesionales, pues demanda una perspectiva proactiva de la fe y de su rol en la sociedad, especialmente en la Escuela Católica (Cox e Imbarack, 2017). La consideración de dicho contexto se vuelve

crucial en un proceso de cambio curricular, ya que, además, se debe atender a la complejidad del objeto a enseñar.

En consecuencia, este artículo analiza la experiencia vivida por profesores frente a un proceso de cambio curricular referido a los enfoques formativos evangelizadores de un colegio católico, y con ello busca aportar a la reflexión curricular tomando en cuenta la tensión producida entre los objetivos del currículum prescrito y la experiencia del currículum vivido (Arratia y Osandón, 2018; Bolívar, 1999; Grundy, 1998; Moreno, 2006). Este proceso dialógico debe considerar a los docentes como protagonistas, agentes, creativos y autónomos (Díaz Barriga, 2016), que utilizan sus experiencias para el enriquecimiento del currículum.

Se espera que el análisis de estas experiencias en torno al cambio ilumine la importancia del rol del docente como mediador del contenido curricular. Se trata, en este caso, de un currículum evangelizador que interpela su propia experiencia de fe y lo desafía a vincularla con sus competencias profesionales. Este currículum alude al “conjunto de oportunidades de aprendizaje que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes y de todas las demás personas que integran la comunidad” (González y Barahona, 2009, p. 78) y que, siguiendo la reflexión de Neira-Díaz (2020), expresa el encuentro entre los contenidos curriculares y la propuesta evangelizadora de la Iglesia. Se busca que cada disciplina abra espacio a una visión integral de la

persona humana, a la luz del Evangelio, lo que demanda atender a la relación que los educadores tienen con la fe y con la Iglesia, adoptando una mirada curricular amplia, es decir, considerando que todo lo que sucede en la escuela es de orden curricular.

Esta unión facilitará un acompañamiento integral a los estudiantes en su proceso de formación, orientado al cumplimiento de la misión de un colegio católico. Asimismo, promoverá una reflexión sobre los contextos normativos en los cuales los docentes se desempeñan y, en consecuencia, sobre el grado de adopción de las prácticas institucionales, en tanto sujetos que individualmente y desde sus propias subjetividades transitan por marcos normativos.

Para esto, es fundamental la reflexión en torno al conocimiento pedagógico del contenido³ del currículum evangelizador y del rol mediador que juega el profesor en este proceso, sin descuidar que toda mediación debe orientarse al logro de determinados aprendizajes en los estudiantes. La propuesta de mejora se enfoca en las características del profesor encargado de implementar el currículum evangelizador y su relación con este tipo de

³ El conocimiento pedagógico de los contenidos (CPC) identifica los bagajes distintivos de conocimientos para la enseñanza. Según Shulman, uno de los máximos exponentes del concepto, el CPC hace referencia a la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. El conocimiento pedagógico de la materia es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo (Shulman, 2001).

conocimiento. Para llevar a cabo el análisis, el artículo se orienta en torno a la pregunta: ¿Cuál es la experiencia de los profesores frente a un proceso de cambio curricular en los enfoques formativos evangelizadores de un colegio católico? Se utiliza un caso concreto como punto de partida, adoptando la metodología de estudio de caso, con toda la riqueza y las limitaciones propias de una aproximación cualitativa.

LA ESCUELA CATÓLICA EN EL ESCENARIO ACTUAL

Lo primero que se debe evidenciar es que la comprensión de la experiencia de los profesores frente a un proceso de cambio curricular en los enfoques evangelizadores está situada en una institución de educación católica; por ende, es necesario aproximarse a la comprensión de este tipo de instituciones y sus particularidades para atender adecuadamente los procesos de cambio curricular.

En ese marco, la educación católica responde a los vaivenes de la sociedad de la cual es parte, de modo que adopta, recibe y resignifica los mismos procesos de crisis social, tales como el crecimiento del secularismo, una disminución en la confianza en la Iglesia como institución social y la desilusión o pérdida de lo sagrado como parte de la cotidianidad (Ábrigo y Baeza, 2015; Fuentealba e Imbarack, 2015). Todas estas aristas conforman el contexto en el cual se sitúa la institución escolar católica en el Chile actual.

Así como otras instituciones, los establecimientos de educación católica se encuentran inmersos en un campo compuesto por diversas organizaciones y, por ende, experimentan las mismas tensiones y adversidades vinculadas a la pérdida de confianza y legitimidad que afecta a la mayoría de las instituciones en las sociedades latinoamericanas (Montaño, 2020). Estas se exponen al escrutinio público respecto de la pertinencia o no de sus proyectos formativos, situación que ya tempranamente fue constatada por la Congregación para la Educación Católica (1997, #1), que reconoció a la educación católica como un ideario educativo interpelado por muchos dinamismos y cambios sociales que modifican tempranamente los rasgos de la cultura.

Lo interesante y particularmente relevante es que, independientemente de los dinamismos ya expuestos e incluso de un decrecimiento notable de su presencia en el sistema educativo (en matrícula y número de escuelas), el aporte y valor de la educación católica siguen siendo incuestionables. Cualquier debate en torno a su pertinencia en el currículum responde a demandas de tipo identitario que subrayan el aporte vocacional que este tipo de educación provee a los sistemas educativos (Madero et al., 2023).

A partir de necesidades identitarias, la investigación en educación católica ha tradicionalmente puesto el acento en una apología que reivindica las particularidades, beneficios y orientación de este subsector educativo

durante los últimos 30 años. No obstante, como propone este artículo, los pasos futuros deben centrarse en la “construcción de conocimiento”, es decir, en realizar un análisis honesto y sólido de lo que realmente hacen las escuelas católicas, más allá de la mera preservación de ellas mismas (Miller y Burke, 2023).

Al mirar la educación escolar católica es prácticamente imposible articular la discusión de su relevancia sin atender a la clase de Religión, como bajada visible de este tipo de propuestas educativas. Con ello, a la discusión precedente se suma la fragilidad de la enseñanza de la religión escolar y, de manera especial, la referencia a quien es el actor principal: los profesores de Religión católica, quienes históricamente han debido validar sus competencias pedagógicas frente a sus pares de otras asignaturas (Guzmán et al., 2021). Esto ocurre, sobre todo, en relación con el conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 2001), ya que se ha superpuesto o, incluso, intercalado lo catequístico con la enseñanza de la religión propiamente tal, debido a las fronteras difusas entre ambos campos del saber y la raíz catequética de la clase de Religión (Ahumada, 2019).

Esta situación se agudiza en un contexto de cambio curricular, por lo que es crucial definir claramente el tipo de conocimiento que se trabajará con los estudiantes. Además, es necesario reflexionar sobre la complejidad de abrir el campo de la enseñanza de la religión escolar a profesores de otras asignaturas, sin considerar las particularidades de la disciplina, como las dificultades

de implementar un currículum evangelizador. La escuela católica fundamenta su quehacer en la sociedad al evangelizar mediante la educación y educar a través de la evangelización.

Entonces, atendiendo al contexto ya descrito, ¿qué complejidades trae un cambio curricular en clave de currículum evangelizador? En primer lugar, es importante mencionar que en cualquier proceso de cambio las relaciones entre los sujetos, su subjetividad y los elementos culturales propios del contexto inciden y desafían la experiencia de cambio curricular (Romero, 2003; Murillo y Pinar, 2019). Moreno (2006) sostiene que el cambio se manifiesta en dinámicas en la cuales se interrelacionan el cambio y sus mecanismos de control —que promueven una reforma— con las dinámicas discursivas de consenso y conflicto que definen el currículum como un escenario de debate. De ambas dinámicas —consenso y conflicto— pueden surgir dos escenarios: *control-conflicto*, en el que el control se utiliza como mecanismo para mantener el cambio, y *control-consenso*, donde existe un énfasis en el proceso de participación y la democratización de las prácticas. Este último escenario es el ideal para propiciar la concreción y el logro de los objetivos de un cambio curricular como el que aquí se analiza.

DESCRIPCIÓN DEL CASO

El establecimiento educativo observado posee una larga tradición en la formación de estudiantes con

una vocación de servicio público y social en nuestro país. Corresponde a una institución que atiende una población importante, con una matrícula de más de 2500 estudiantes distribuidos desde prekínder a cuarto medio en modalidad humanístico-científica. El colegio se caracteriza por recibir estudiantes con muy baja vulnerabilidad económica y responde a un ideario de congregación que impregna toda la vida escolar.

La formación evangelizadora del colegio en el que se realizó este estudio es transversal a su Proyecto Educativo Institucional y se implementa desde prekínder hasta cuarto medio. Esta involucra la formación litúrgica y sacramental y la práctica comunitaria de la fe (eucaristía y actividades de servicio pastoral). Además, se incluye en las planificaciones de todas las asignaturas una dimensión evangelizadora, planteada como un objetivo que se trabaja en una de las unidades de aprendizaje. Durante el 2019, esta dimensión se sometió a un cambio derivado de la renovación del Proyecto Educativo Institucional; este proceso reafirmó la misión de desarrollar una formación integral de la persona, preparando ciudadanos competentes y cristianos comprometidos con la transformación de la sociedad. Se determinó que la espiritualidad de la congregación sería uno de los pilares de la misión, enfatizando el servicio fundamentado en la formación católica. Para lograr esto, se propuso anclar el servicio en una formación basada en el Evangelio, mediante un currículum evangelizador que contribuya a la experiencia de fe de los estudiantes.

A fines de 2020, se comunicó la necesidad de implementar el currículum evangelizador. El proceso comenzó con una capacitación para los docentes, en la que se les solicitó la creación de objetivos para cada unidad de aprendizaje, así como actividades y mecanismos de evaluación. En 2021, se inició la implementación del currículum, acompañada de un sistema de observación de clases para verificar su alineación con la espiritualidad de la congregación. La puesta en marcha suscitó debate debido a algunos ejemplos de actividades, guías y cápsulas de contenido difundidos en la prensa en el 2021⁴ que generaron reacciones adversas en algunos grupos de apoderados. A fines de 2021, se decidió suspender la implementación del currículum evangelizador para someterlo a evaluación y reformulación en 2022. En este contexto de diseño, implementación, crisis y reestructuración, se han observado y recopilado datos en este establecimiento para responder a la pregunta de investigación.

METODOLOGÍA

La metodología de investigación responde a un estudio de caso (Stake, 2020) abordado mediante un enfoque de análisis cualitativo. De acuerdo con el contexto anteriormente descrito, se buscaron pistas en

⁴ Se omiten las referencias a artículos de prensa para resguardar la identidad de los participantes.

las experiencias y subjetividades de los participantes (Saldaña, 2013) para establecer vínculos entre realidad y saberes teóricos (Marchant y Foster, 2019) a fin de generar un nuevo conocimiento.

El estudio se realizó en un colegio particular pagado de la comuna de Vitacura que cuenta con una planta de funcionarios (docentes y administrativos) de alrededor de 400 personas. Se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico, por conveniencia, intencionado y de casos extremos (Moser y Korstjens, 2018). Se buscó a profesores de la comunidad escolar partícipes del proceso de cambio y que pertenecieran a las asignaturas que más concitaron la atención durante el proceso de implementación del currículum evangelizador (Inglés, Teología, Biología y Física). Finalmente, el estudio contó con entrevistas a cuatro participantes según una capacidad acotada de recolección y análisis (Fernández et al., 2014).

Para la recolección y registro de datos se empleó una entrevista semiestructurada que buscó comprender la subjetividad de los participantes (Moser y Korstjens, 2018) en su experiencia frente al cambio; estas se realizaron durante el año 2022. Para la creación de la entrevista se formuló un guion con una secuencia de preguntas organizadas en torno a temas que se desprenden del propósito del estudio y del marco conceptual. La entrevista se estructuró en base a preguntas conductoras que buscan relatos descriptivos de la experiencia vivida, y preguntas de profundización,

para ampliar aspectos relevantes mencionados por los participantes que sean pertinentes al estudio. El guion de la entrevista se sometió a un proceso de revisión de pares para verificar su coherencia de acuerdo con el propósito y la pregunta del estudio (Galicia, 2017). Esto, a fin de asegurar la credibilidad de los datos. El audio de las entrevistas fue grabado y, posteriormente, transcrito para poder llevar a cabo el análisis.

Para el análisis de los datos, se emplearon las fases del análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2012): familiarización con el corpus de datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas preliminares, revisión de los temas consolidados, definición y propuesta de nombre de cada tema de análisis seleccionado, y generación del reporte de resultados⁵. También se explicitaron los criterios de rigurosidad que se aplicaron.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos del análisis de los datos, los cuales surgieron como respuesta a la pregunta de investigación que guio este estudio: ¿Cuál es la experiencia de los profesores frente a un proceso de cambio curricular en los enfoques formativos evangelizadores de un colegio católico? La

⁵ Se ocultaron los nombres de los participantes para efectos de confidencialidad y los autores de las citas se identificaron de la siguiente forma: *Profesor 1, Inglés; Profesor 2, Teología; Profesora 3, Biología, y Profesora 4, Física.*

descripción de resultados se desarrolla a partir de tres temas relativos a la experiencia de los profesores frente al proceso de cambio curricular: (1) particularidades respecto de la naturaleza del objeto a enseñar; (2) características que debe tener el profesor; y (3) vivencias en la implementación del cambio curricular.

1) Particularidades respecto de la naturaleza del objeto a enseñar

El análisis de los datos recolectados muestra que los profesores reconocen particularidades en relación con *la naturaleza del currículum evangelizador en tanto objeto a enseñar*. Entre estas se identifican apreciaciones en cuanto a definición, valor y objetivo de este.

Definición: ¿fe, espiritualidad, religión u otra cosa?

Se observa que el objeto a enseñar —currículum evangelizador— es polisémico y complejo de unificar. Algunos profesores se refieren a él como “fe”: “Estoy seguro de que no todos los estudiantes ven la fe o experimentan la fe de la misma forma (...) Según mi opinión, la fe no tiene forma” (Profesor 1, Inglés). Esta cita es la puerta de entrada para comprender que este tipo de conocimiento —sin forma— ofrece múltiples posibilidades formativas. Por otro lado, otros participantes reconocen la necesidad de llegar a un consenso: “Tengo que ponerme de acuerdo primero sobre qué entiendo por espiritualidad y cuántas espiritualidades coexisten en el colegio (...)

Dependiendo del momento vas a tener que trabajar aspectos emocionales o académicos o más religiosos con los estudiantes” (Profesor 2, Teología). En estas citas se aprecia que ambos participantes notan que la definición del objeto no es convencional. Además, dan cuenta de sus diferencias, ya que uno se refiere al objeto como fe, y el otro, como espiritualidad, e incluso se mencionan aspectos emocionales o religiosos. Cabe destacar que ambos participantes consideran a los estudiantes y sus propias necesidades o experiencias de fe como elementos importantes a tener en cuenta.

Valor: lo que nos hace humanos

Los docentes destacan el valor del currículum evangelizador y que debiese ocupar un espacio de relevancia en la formación de los estudiantes: “También son importantes los valores, las actitudes, la fe; como que se espera que una persona educada y responsable las posea” (Profesor 1, Inglés). Este profesor plantea que los atributos que entrega un currículum evangelizador definen a una persona educada. Algo similar se observa en la siguiente cita: “Hace bien creer, tener fe o una cierta espiritualidad, porque es parte del ser humano, de lo que nos distingue de los animales” (Profesor 4, Física). Ambos docentes demuestran que el currículum evangelizador desempeña un papel incluso ontológico en la formación de los estudiantes. Desde su comprensión del valor de este currículum, reafirman lo ya expuesto y

destacan las complejidades de precisar qué se asume por “currículum evangelizador”.

Objetivo: formar en la fe, encantar, vincular con Dios

Los participantes expresan sus ideas respecto del objetivo del currículum evangelizador y se refieren a sus propósitos en la formación de los estudiantes: “Lo que busca es ver cómo se va formando en la fe el estudiante (...) si de alguna manera integró, adquirió o incorporó algunos de esos elementos en sus 14 años en el colegio” (Profesor 2, Teología). Del mismo modo, los profesores identifican las características que debe tener este currículum para lograr su objetivo: “Hay que encontrar reflexiones profundas y vinculantes a lo que tú estás enseñando (...) y que sean hermosas; en el fondo, yo creo que eso es lo que a ellos les puede encantar” (Profesora 3, Biología). La misma docente conecta el contenido con un objetivo trascendental para la relación con Dios: “Comprender que Dios no quiere solo a los perfectos (...) que yo le puedo hablar no solo en la Iglesia, sino que en cualquier lado, y que está cerca mío, ¿cachái?” (ibid.). Según estos profesores, el objetivo del currículum evangelizador debe dar cuenta de la formación en la fe que los estudiantes reciben en el colegio. Además, debe facilitar un vínculo entre los estudiantes y Dios. Por último, se destacan tres características que este currículum debería tener: hermosura, profundidad y capacidad de generar vínculos.

2) Características que debe tener el profesor

El segundo tema que aparece en la voz de los participantes son las características del profesor que enseña el currículum evangelizador. Se pueden observar dos características: competencias profesionales como gestor del proceso de cambio curricular y atributos propios del docente como una figura salvadora y evangelizadora.

La figura del profesor como salvador y evangelizador

Corresponde a cualidades que los docentes desarrollan y expresan en su rol durante la implementación del cambio curricular. Los participantes reconocen que “los profesores, como que tienen un trato que ha salvado en cierto modo al colegio, en que escuchan a sus estudiantes y como que intervienen en los procesos de esta verticalidad” (Profesor 2, Teología); es decir, es clave la figura del docente en el éxito o fracaso de dichos procesos. Del mismo modo, el actuar de esta figura “salvadora” es la que permite llegar a los estudiantes con el mensaje evangelizador: “Una persona cuya forma de ser evangelice (...) La figura que está adelante muchas veces llega mucho más que una actividad específica de algo (...) Ahí el profesor es más significativo en esto de la evangelización” (Profesora 3, Biología). En ambas citas se observa que un profesor que encarna una forma de ser evangelizadora puede mediar de manera más efectiva la relación entre un currículum evangelizador y su impacto entre los estudiantes.

Competencias profesionales que van un poco más allá

Corresponde a características del ámbito profesional de un docente relacionadas con su labor en la contextualización curricular. Se expresa la necesidad de relacionar el contenido evangelizador con lo propio de la asignatura; aunque se advierte que las características intrínsecas de este currículum valioso deben desplegarse de manera orgánica y no forzada.: “Tendría que ser una persona que maneje mucho de fe (...) y que tenga el cuerpo de conocimientos, o no va a poder ligarlo bien (...) y los cabros quedan como ‘¿profe, de qué estás hablando?’” (Profesora 4, Física). Se asume, con ello, la exigencia de una competencia profesional que articula saberes y que permite conectar lo disciplinar con aspectos propios de la evangelización.

Además, se muestra la potencialidad de vincular este conocimiento con las demás disciplinas: “La biología es una disciplina que tiene muchos puntos para conectar. Una de las cosas que me motivó a estudiarla es que yo sentía que ahí estaba la maravilla de la creación, que era la obra de Dios en la tierra” (Profesora 3, Biología). Ambas citas muestran que la implementación de un cambio curricular de esta naturaleza no solo requiere la participación de los profesores, sino también que ellos sean capaces de realizar lecturas técnicas y dinámicas del currículum para interpelar la experiencia de los estudiantes, de preferencia de manera colaborativa entre distintos saberes disciplinares.

Por otra parte, llama la atención que estas competencias se expresen como atributos que van más allá de saber enseñar un contenido: “Siento que muchas veces se espera que como profesores podamos encantar a los chiquillos con la materia que enseñamos” (Profesor 1, Inglés). A esto se suma la necesidad de mantener en mente el objetivo de este currículum: “Primero, no renunciar a la pregunta: ¿Qué tipo de estudiante quiero que salga de este colegio? ¿Qué es lo que busco? ¿Cómo combino el desarrollo del espíritu crítico con el desarrollo de una conciencia social?” (Profesor 2, Teología). La capacidad de “encantar” y mantener el enfoque en el objetivo del currículum se refleja también en la siguiente cita, en la que se pone como ejemplo las enseñanzas de un sacerdote del colegio: “La vinculación que él hacía entre la razón y la fe como dos alas de una misma ave que volaban juntas y que no eran contrarias sino que eran complementarias, esas metáforas que él hacía me llegaron muchísimo (...) Yo me emocionaba cuando él hablaba” (Profesora 3, Biología). En estas tres citas se evidencia la necesidad de contar con un profesorado competente en la contextualización del currículum, capaz de alcanzar una esfera más profunda en la vida de los estudiantes.

3) Vivencias en la implementación del cambio curricular

Respecto de la implementación del cambio, los profesores reportan vivencias en relación con las siguientes áreas:

sentirse capacitados para realizar el cambio curricular, nivel de participación en el proceso de cambio y expectativas de logro del cambio.

Capacitación: delicadeza, recursos y acompañamiento

Se refiere a los recursos con los que cuentan los profesores para la implementación del cambio curricular, como tiempo y conocimientos específicos: “Está bien motivar la fe, pero es un trabajo tan delicado que, si no se hace con el tiempo, recursos y la especialización que se debe tomar, termina siendo esto, que funciona más o menos y después dicen ‘¿Saben qué? Mejor suprimámoslo’” (Profesora 4, Física). Esa sensación de falta de rigurosidad se muestra en la siguiente cita: “Eh, mira qué interesante, porque siento que nos enseñaron a crear objetivos, pero no hubo en esa misma capacitación un seguimiento de cómo trabajarlos en la clase” (Profesor 1, Inglés). Ambas citas muestran opiniones respecto de la insuficiencia de las capacitaciones realizadas para apoyar el proceso de implementación del currículum evangelizador, así como la demanda de recursos y acompañamiento que den validez y certezas a este proceso.

Participación: encontrar sentido y “subirse al barco”

Los profesores reflexionan respecto de su nivel de participación en el cambio y sobre su impacto en el éxito del proceso tanto para ellos como para los estudiantes:

“Si tú no eres parte, no le vas a encontrar sentido y no lo vas a poder transmitir (...) Vas a cumplir con la cuota que te piden, pero no lo vas a hacer a conciencia porque no entiendes, porque no fuiste parte del proceso” (Profesora 4, Física). Aquí se refleja la necesidad de involucrar a los docentes en los procesos de cambio, de manera de satisfacer la demanda de sentido ante la transformación curricular. Análogamente, la falta de participación se refleja en la siguiente cita: “Realmente hay que subir a todos al barco antes de decidir qué hacer, porque si no, es un barco que está navegando solo y la verdad es que pareciese ser que la gente cumple, pero todos se bajaron hace mucho rato” (Profesor 1, Inglés). Los profesores evidencian su nula participación en el proceso de diseño del currículum evangelizador, razón por la cual se observa que la implementación no se “hace a conciencia”, o probablemente no se realice en absoluto.

Expectativas de logro: de lo imposible a lo probable

También se percibieron las expectativas de los profesores acerca de la capacidad de implementar un currículum evangelizador y las posibilidades de alcanzar su objetivo. Por una parte, se constata un pesimismo respecto del logro: “Creo que este proyecto nació muerto porque (...) si le preguntas a un especialista en espiritualidad, quizás te dirá que solo Dios puede ver lo que hay en el corazón y si realmente hubo algo que lo marcó” (Profesor 2, Teología). El profesor de Teología explica la dificultad

de medir tradicionalmente el logro del objetivo debido a la naturaleza y particularidades del objeto a enseñar. Por el contrario, la siguiente cita muestra una visión más esperanzadora del efecto del currículum evangelizador: “Al menos esto te deja algo en tu mente que a lo mejor en diez, 15, o 20 años puede resonar en ti. Porque eso ocurre, que de repente algo pasó en tu vida que quizás en el mundo adulto sí cobra significancia” (Profesora 4, Física). La docente considera que, a pesar de la incertidumbre respecto del logro, el currículum evangelizador puede producir frutos más allá del espacio-tiempo escolar y proyectarse en la vida futura de los estudiantes.

Dificultades: cuándo cabe, cuándo es raro y cuándo satura

Se plantean dificultades para establecer vínculos entre el currículum evangelizador y los contenidos propios de las asignaturas: “Cuando tenía que hablar de astronomía, ¡fácil, poh! Porque la comprensión del universo es como algo más filosófico (...) Pero cuando uno ve mecánica, movimiento, fuerzas, es como ‘¿dónde lo meto acá?’” (Profesora 4, Física). En esta cita se evidencian dificultades relacionadas con la naturaleza de los aprendizajes y contenidos del saber disciplinar, y cómo estos, en su diversidad, pueden conectarse en mayor o menor medida con lo que propone un currículum evangelizador. Esto es especialmente desafiante debido a que la articulación se requiere desde la propia disciplina. La misma profesora

pone un ejemplo controversial de implementación donde hubo un vínculo forzado: “Sucedió con Matemática, que hablaban de la parábola de la ecuación y la parábola de las enseñanzas de Jesús y lo metieron de una manera muy poco orgánica; era totalmente antinatural y terminó siendo una noticia en un diario” (ibid.). Este ejemplo grafica la necesidad de realizar una lectura compleja del currículum, como se observa también en la siguiente cita, en la que además emerge la necesidad de que los docentes consideren instancias de trabajo interdisciplinario: “[Si] el profe de Historia dice ‘vamos a empezar a rezar ahora’, hasta los niños lo encuentran raro (...) Entonces estoy inventando un problema, porque podría trabajar interdisciplinariamente con el profe de Historia la Doctrina Social de la Iglesia sin obligarlo a que haga lo mismo que yo hago en Teología” (Profesor 2, Teología).

Por lo demás, se perciben dificultades referidas a la presencia y persistencia del currículum evangelizador en todo ámbito de la actividad escolar y la oposición que generó en los estudiantes: “No tengo que poner a Dios en todo para medir la fe, porque la fe se traduce en obras, entonces ¿qué obras, qué acciones quiero que el alumno logre?” (Profesor 2, Teología). El docente de Teología menciona que es necesario enfocarse en aspectos específicos que desarrollar entre los estudiantes, idea que refuerza la profesora de Biología en la siguiente cita: “Hubo una saturación de currículum evangelizador en todo, además de la distancia entre la disciplina y la fe que a ellos [estudiantes] tampoco les hacía mucho

sentido” (Profesora 3, Biología). Los profesores expresan cómo el currículum evangelizador interactúa con otros contenidos de manera más o menos orgánica. De sus relatos se desprende la idea de que algunos temas o tópicos podrían tratarse de manera más amigable dentro del marco de esta renovación curricular. También señalan que no es necesario forzar un vínculo con todos los contenidos, sino que se deben explorar otras alternativas, como el trabajo interdisciplinario.

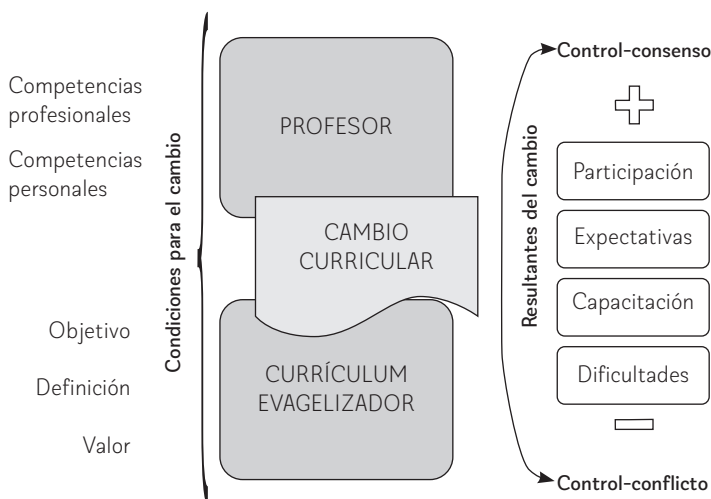
En síntesis, los resultados muestran la experiencia de los profesores frente a un proceso de cambio curricular en los enfoques formativos evangelizadores de un colegio católico. Respecto de la implementación, los docentes destacan tres aspectos clave en su experiencia: primero, las particularidades de la naturaleza del objeto a enseñar, incluyendo su definición, objetivo y valor; segundo, las características del profesor, tanto a nivel personal como profesional; y por último, las vivencias durante la implementación, abarcando percepciones sobre dificultades, capacitación, participación y expectativas de éxito del cambio curricular.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presenta un modelo explicativo que sintetiza los principales hallazgos del estudio relacionando la experiencia de los profesores con los términos del marco conceptual.

Una experiencia de transformación curricular:
¿qué dicen los docentes al implementar un currículum evangelizador?

Figura 1.
Experiencia de los profesores frente a un cambio curricular.



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Figura 1, en primer lugar, ante procesos de cambio curricular los docentes se cuestionaron la naturaleza misma del currículum evangelizador en tanto objeto a enseñar. Los profesores se preguntaron —y aventuraron respuestas— a las interrogantes curriculares por excelencia: ¿cuál es el conocimiento de mayor valor? ¿Cuáles son los contenidos que caben y los que se desdeñan? ¿Qué enseñamos y para qué lo enseñamos? De este modo, emergen deliberaciones respecto de la definición del currículum evangelizador, su valor, objetivo y relevancia para la formación de los estudiantes. Además, se muestra la complejidad y el

desafío que representa para los profesores de otras asignaturas proponer conocimientos relacionados con la espiritualidad (Shulman, 2001). Este hallazgo refleja la noción de currículum como una conversación compleja (Da Silva, 2001; Pinar, 2014; Sacristán, 2013), dando cuenta de un conocimiento que adquiere valor por sí mismo y que no persigue, necesariamente, fines externos. Por el contrario, se valora la experiencia educativa de cada individuo —profesor y estudiante— relevando un sentido de responsabilidad personal respecto de sí mismos y del mundo que los rodea.

En este punto cabe preguntarse: ¿qué conocimiento está construyendo el currículum evangelizador? A partir del análisis y de la teoría expuestos, se puede afirmar que el conocimiento que construye este currículum es complejo y se relaciona directamente con la especificidad de su naturaleza. Tal como lo indican reflexivamente los docentes, no es lo mismo enseñar mecánica y fuerzas que interpelar con un contenido de estas disciplinas la espiritualidad de los estudiantes. El contenido de este currículum es mediado poderosamente por los profesores, cuya pasión y convicción harían la diferencia entre enseñar técnicamente un contenido y formar a un estudiante integralmente, a través de la relación y la trascendencia (Fink, citado en Friesen, 2017; Kant, 2003). En este caso, el currículum no solo está mediando la experiencia de los profesores, sino que también les confiere atributos de identidad.

En segundo lugar, aparecen con fuerza elementos relativos a las características del profesor. Los participantes identifican con claridad que un docente mediador de un currículum evangelizador debe poseer características singulares. Por un lado, reconocen competencias profesionales referidas al ejercicio docente. Estos deben cumplir con el perfil de buen profesor (CPEIP, 2008) y además ser agentes curriculares (Di Pizzo y Cabrera, 2021) que codesarrollen el currículum y cuestionen los cambios que implementan. Por otro lado, reconocen características inherentes a la persona, argumentando que la forma de ser de cada profesor determinará si el mensaje evangelizador logra llegar al corazón de los estudiantes. En este sentido, les confieren a estos rasgos personales mayor relevancia que a las competencias profesionales, ya que la forma en la que el profesor vive la fe debe manifestarse en su compromiso profesional cotidiano (Marini y Galioto, 2021). Este compromiso cobra mayor valor cuando, a través del currículum, el docente logra acompañar a los estudiantes en su propio camino de fe, vinculando los contenidos con sus experiencias de vida.

Por último, las experiencias relacionadas con la implementación del cambio curricular revelan una conexión directa con los procesos de contextualización curricular. Los profesores destacan la importancia de contar con una adecuada capacitación para llevar a cabo una implementación exitosa del cambio. Asimismo, mencionan ejemplos de momentos tanto positivos

como negativos que enfrentaron durante este proceso, subrayando cómo estos influyeron en su percepción y ejecución del currículum evangelizador. Por una parte, se relatan experiencias de satisfacción en las que se logró un vínculo orgánico entre el currículum evangelizador y la propia disciplina. Por otra parte, aparecen ejemplos que reflejan una enseñanza técnica que no demuestra una lectura compleja del currículum (Espinoza et al., 2017), lo que generó incluso resultados mediáticos negativos para la comunidad. Esto se explica, y lo justifican sus propias voces, por la ausencia de un lineamiento común acerca de lo que se deseaba cambiar y del modo de hacerlo (Cuevas et al., 2016). Este hallazgo refuerza la noción de Fullan (2002) de que toda innovación debería ser planificada y resignificada por todos los sujetos que sean parte de la implementación.

Respecto de las expectativas de logro, los profesores muestran opiniones divergentes. Por una parte, el docente de Teología considera imposible que un currículum pueda medir la complejidad de la experiencia de fe de un estudiante. En cambio, los profesores de Ciencias estiman que la implementación misma de este currículum es un acto de fe, porque aunque probablemente no se conozcan los resultados en el corto plazo, se habrá sembrado una semilla que eventualmente fructificará en la vida futura de los estudiantes. Esta perspectiva esperanzadora responde a un sentido amplio de espiritualidad, que permite la conexión de los profesores con algo trascendente (Madero, 2022) y que va más allá de la mera transmisión

de conocimientos. Se refiere a las motivaciones profundas que impulsan a los docentes a formar estudiantes. Este llamado —o vocación— se vincula estrechamente con una visión pastoral de la educación. Un profesor-pastor⁶, comprometido con la educación integral del estudiante en toda su complejidad, podría ser clave para impartir un currículum de esta naturaleza.

Las dificultades del proceso de implementación se relacionaron directamente con la calidad del vínculo que se generó entre el currículum evangelizador y los aspectos específicos de cada asignatura. Los profesores mencionan que en ocasiones parecía que el currículum evangelizador debía “meterse” a la fuerza. Esta situación muestra la necesidad de dar un giro trascendental a la experiencia educativa (Pinar 2014). Los profesores deberán dialogar íntimamente con el contenido curricular y establecer vínculos significativos, “sencillos y hermosos”, como proponía la profesora de Biología y como reitera Shulman (2001), generando poderosas analogías, ilustraciones y ejemplos. La figura del profesor-pastor también respondería a este tipo de vínculos, ya que pondría en el centro la dignidad del estudiante (Valenzuela, 2020; Rocha, 2019) y la necesidad de

⁶ El profesor-pastor es aquel que no solamente instruye, sino que forma para la vida. Rocha (2019) pone de manifiesto un énfasis sagrado en la dignidad de la persona y la necesidad de protegerla de la despersonalización. Este enfoque permite dar un paso más allá y responder al llamado a trascender, a llegar a ser más plenamente humanos.

protegerlos de la despersonalización como consecuencia del mero cumplimiento de un objetivo.

Lo anteriormente descrito da cuenta fielmente de que la noción de currículo alude a un campo de deliberación complejo (Díaz Barriga, 2016) que abre paso a la manifestación de dinámicas que influyen significativamente en la práctica docente. En este estudio se identifican las dinámicas de control-conflicto y control-consenso (Moreno, 2006). El *control-conflicto* se aprecia en el sentir de los profesores frente a su nula participación en el diseño del cambio curricular, lo que se expresa en la sensación de tener que “meter” el currículo evangelizador en todas las asignaturas. Esta dinámica presume que la situación que genera conflicto provoca poco involucramiento de la comunidad. Los profesores usan la analogía del proceso de cambio como un barco que navega solo y del cual todos se bajaron, o como una tripulación ocupada en aumentar la velocidad para llegar a puerto sin atender a los peligros a los que se enfrentan (Santos Guerra, 2010). La dinámica de *control-consenso* se aprecia cuando los profesores perciben procesos curriculares democráticos que incluyen a los actores. Si bien estas características no fueron intencionadas desde la gestión curricular, los docentes lograron valorar el objeto a enseñar. Por lo tanto, el consenso se genera a raíz del valor intrínseco del currículo y del impacto que puede tener en la formación de los estudiantes de acuerdo con el PEI del establecimiento.

CONCLUSIONES

A modo de respuesta a la pregunta orientadora de este estudio —¿cuál es la experiencia de los profesores frente a un proceso de cambio curricular en los enfoques formativos evangelizadores de un colegio católico?—, se puede concluir que los docentes encontraron valor en la naturaleza del objeto a enseñar. El currículum evangelizador no les fue indiferente, a pesar de haber sido impuesto, a fin de lograr correlaciones exactas entre objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación. La experiencia de implementación abarca la comprensión del objeto en dos dimensiones clave. Primero, desde un enfoque técnico, permitiendo la contextualización curricular que demuestre competencias profesionales y refleje una lectura compleja y dinámica del currículum. Segundo, desde una perspectiva humanizadora y trascendental, apelando al sentido de trascendencia del estudiante, mediado por un docente que encarne el poder transformador del contenido a enseñar.

Una formación cristiana que comprenda al sujeto en su complejidad —ya sea profesor o estudiante— debe entender el proceso educativo como la meta misma. En este enfoque, los momentos cotidianos adquieren un papel central, convirtiéndose en las instancias formativas más significativas, donde el aprendizaje y el crecimiento personal se integran de manera orgánica en la experiencia diaria. El trabajo de los profesores es, por tanto, sembrar por amor a la siembra en sí misma, teniendo convicción

de que la semilla guarda el potencial de fructificar en algún momento de la vida de los estudiantes.

Por esta razón, se apunta a que los gestores curriculares adopten la figura del *profesor-pastor* como intermediario ideal del currículum evangelizador, y, además, que orienten a los profesores de asignatura en el camino a seguir para facilitarles que se configuren a sí mismos a la imagen del profesor-pastor. Esto daría cuenta de un proceso de gestión curricular comprensivo en el que los sujetos incorporan a sus prácticas no solo los conocimientos, sino también el sentido transformador de un currículum evangelizador.

El desarrollo de la figura del profesor-pastor es complejo, pues se debe preparar nada menos que el corazón de los docentes para ser receptivos a los conocimientos y la experiencia de cambio. Según Rocha (2019), todo trabajo educativo serio necesita de una preparación previa, por lo que propone considerar elementos curriculares que permitan pensar en la enseñanza como una “filosofía pastoral”. El proceso es complejo, ya que requiere el desarrollo de competencias, habilidades personales e interpersonales que no pierdan de vista el desarrollo de la experiencia educativa en comunidad (Biesta, 2009), así como el cumplimiento de los aspectos técnicos del currículum (Tyler, 1949).

Finalmente, se debe mencionar que la figura del profesor-pastor no es la única vía de mediar y robustecer la implementación de un currículum evangelizador

en la Escuela Católica. Un segundo camino podría ser la inclusión de la *pedagogía de Jesús* como marco de referencia para el ser y hacer de la Escuela Católica; es decir, no es tarea exclusiva del profesor de Religión adoptar como modelo a Jesús en su labor pedagógica, sino que más bien es responsabilidad de la comunidad educativa en su conjunto levantar pistas para plantear esta renovación curricular, lo que se traduce en una pedagogía que, al igual que Jesús, genera vida. Son abundantes las reflexiones existentes en esta línea; no obstante, lo central es comprender que se trata de una pedagogía que va más allá de la mera construcción de conocimientos, ya que transforma el ser y hacer de los estudiantes mediante una integración entre teoría y práctica que se enseña en la vida diaria (Ortiz, 2014). La pedagogía se basa en el encuentro y en las oportunidades de generar espacios de encuentro entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y estudiantes, entre el estudiante y la realidad, pero sobre todo entre el Maestro, Cristo Jesús, y los miembros de la comunidad educativa.

Una tercera apuesta asume que la Escuela Católica es, en sí misma, un espacio de evangelización, cuyo centro vital es la pastoral como espacio privilegiado de acción y apostolado. Dotar a la pastoral de las herramientas necesarias permitiría implementar un currículum evangelizador en las mejores condiciones. Ello obliga a que la pastoral no sea vista como un añadido a la acción evangelizadora de la institución educativa, sino como una

instancia esencial para el anuncio mismo del Evangelio (Escuelas Católicas, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ábrigo, C. y Baeza, J. (2015). Educar para la fe en el contexto de la realidad juvenil de hoy. En P. Imbarack, (Ed.), *Educación católica en Chile: Perspectivas, aportes y tensiones* (393-416). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ahumada, E. G. (2019). La pedagogía lasaliana es esencialmente inspiradora. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 9(16), 87-107.
- Aparicio Molina, C. A., Miranda Jaña, C. E. y Amtmann Moyano, C. A. (2015). Percepción del desarrollo humano en jóvenes vulnerables: Estudio exploratorio en contextos escolares del sur de Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 105-120.
- Arratia, A. y Osandón, L. (Eds.). (2018). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. MINEDUC-UNESCO.
- Ávalos, B. (2005). Competencias y desempeño profesional. *Revista Pensamiento Educativo*, 36, 19-32.
- Biesta, G. (2009) Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), 33-46
- Bolívar Botia, A. (1999). El currículum como ámbito de estudio. En J. R. Escudero, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 27-34). Síntesis.
- Braun, V. y Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Congregación para la Educación Católica (1997). *La Escuela Católica en los umbrales del tercer milenio*. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_sp.html
- Cox, C. e Imbarack, P. (2017). Catholic elite education in Chile: worlds apart. En R. Bruno Jofré y J. I. Zaldívar, *Catholic Education in the Wake of Vatican II* (pp. 232-258). University of Toronto Press.
- Cuevas, H. G., Cerda, F. P., Ibáñez, C. C. y Arriagada, F. Q. (2016). Representaciones sociales de formadores de docentes frente al cambio curricular por competencias en Educación Superior. *Educere*, 20(66), 201-214. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35649692002>
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *RIES*, 1(1). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15>
- Díaz Barriga, F. (2016). Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada: surgimiento, crisis, reconceptualización e internacionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 641-646. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200641&lng=es&nrm=iso
- Di Pizzo Mateus, R. y Cabrera Borges, C. (2021). ¿Ejecutores, implementadores o agentes curriculares? Perfiles docentes

- en relación al currículum. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 41-62. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3048>
- Escudero, J. (2000). Del currículum diseñado y diseminado al currículum en la práctica: Profesores y reformas. En J. Escudero, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 267-290). Síntesis.
- Escuelas Católicas. (2019). Escuela evangelizadora. Una propuesta para encarnar el Evangelio en los centros educativos. FERE-CECA. <https://www.escuelascaticas.es/pastoral/escuela-evangelizadora/>
- Espinoza, O., Riquelme, S. y Salas, A. (2017). Contextualización curricular. *EDU 0162: Currículum*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. y Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Friesen, N. (2017). Eugen Fink and Education beyond the Human. En *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 591-608). Springer.
- Fuentealba Jara, R. e Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, 40(especial), 257-273. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Fuentealba Jara, R., & Imbarack Dagach, P. (2015). Let's talk about teacher professionalism: The teaching of Catholic religion in Chile. En M. T. Buchanan & A.-M. Gellel (Eds.), *Global perspectives on Catholic religious education in schools* (pp. 293-305). Springer.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.

- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- González, T. y Barahona, S. (2009). *Evangelización del currículum, el desafío de evangelizar educando*. Congregación Salesiana.
- Guzmán, A., Imbarack, P. y Berríos, F. (2021). Formación de profesores de religión católica en Chile: Perfiles de egreso y configuración de una identidad profesional. *Cultura y Religión*, 15(1), 44-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-47272021000100044>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal.
- Madero, C. (2022). Sentido, vocación y trabajo: Los profesores en el contexto escolar católico. En *La llamada a educar. La vocación docente en escuelas jesuitas en América Latina y Estados Unidos* (pp. 19-42). Biblioteca Comillas.
- Madero, C., Horn, A., Lobos C. y Emilfork, C. (2023). Cambios en el subsistema escolar católico en tiempos de crisis en Chile. Afiliación institucional, electividad, matrícula, y dotación docente en establecimientos educacionales en el período 2013-2022 [Documento de trabajo]. UAH- ICALA.
- Magrini, J. M. (2015). Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 274-299. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002113>
- Marchant, P. y Forster, C. (2019). Una metodología de análisis de casos para orientar la toma de decisiones en el contexto escolar. En C. Forster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula*. Ediciones UC.
- Marini, G. y Galioto, C. (2021, 1 enero). Integración fe, cultura y vida en la Escuela Católica: Claves de comprensión y

- orientaciones. *International Studies in Catholic Education*, 13(1), 124-151. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1298930>
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Morata.
- Miller, A. F., & Burke, K. J. (2023). Making Catholic Schools Research Relevant: Assessing Contemporary Trends in the Field of Catholic Education. *Educational Researcher*, 52(1), 39-47. <https://doi.org/10.3102/0013189X221136560>
- Montaño Hirose, L. (2020). Encrucijadas y desafíos de los estudios organizacionales. Una reflexión desde las perspectivas institucionales. *Innovar*, 30(78), 19-34. <http://dx.doi.org/10.15446/innovar.v30n78.90304>
- Moreno, J. M. (2006). La dinámica del diseño y del desarrollo del currículo: Escenarios para la evolución del currículo. En A. Benavot y C. Braslavsky (Eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. (pp. 311-350). Granica.
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9-18. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091>
- Mula-Falcón, J., Cruz-González, C. y Caballero, K. (2021). Los sistemas de evaluación docente y su impacto en el profesorado universitario. Una revisión sistemática. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 91-109. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15841>
- Murillo, F. y Pinar, W. (2019). William Pinar responding to Elliot Eisner. *Encounters in Theory and History of Education*, 20(1), 159-164. <https://doi.org/10.24908/encounters.v20i1.13558>

- Murillo, F. (2020, octubre 15). *El concepto de Bildung: Recuperando al sujeto en la formación* [ponencia]. Webinar Educación en Pandemia: Desafíos para América Latina, Sesión 2: “Formación integral y priorización curricular en tiempos de crisis”. AGCID- PUC.
- Neira-Díaz, M. A. (2020). La pastoral escolar: Espacio para una síntesis creyente de saberes y experiencias orientada a la formación integral. *Revista de Educación Religiosa*, 2(1), 41-72. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i1.43>
- Ortiz, I. (2014). La propuesta pedagógica de Jesús. Consulta *Educando para Transformar*, Centro Esdras, Guatemala.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Rocha, S. D. (2016). Folk phenomenology and the offering of teaching. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 13(2), 121-135. <https://doi.org/10.1080/15505170.2016.1191390>
- Rocha, S. D. (2019). *Una base para la filosofía y la educación*. Cascade Books.
- Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110109>
- Sacristán, J. G. (Ed.). (2013). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Santos Guerra, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 175-200. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198009>

- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, 83(1), 164-196.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. (6.^a ed.). Morata.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Routledge.
- Valenzuela Ríos, R. C. (2020). *Presentación y alcances de la figura del profesor pastor en el contexto del sistema educativo chileno: una propuesta frente a los desafíos de la profesión docente* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Gredos. <http://hdl.handle.net/10366/144214>
- Zabalza, M. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.
- Zúñiga Carrasco, M. (2012). *Innovación en Educación Superior: Reflexiones en torno a la dirección del cambio y algunos componentes en la innovación curricular*. FIIU.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR CATÓLICA: ALGO MÁS QUE SOLO METODOLOGÍA

Rodolfo Núñez-Hernández¹
Patricio Jaramillo-Fernández²

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo surge como una respuesta a las demandas de los estudiantes y apoderados respecto de la educación religiosa en los colegios católicos (Núñez y Jaramillo, 2022). Estos la interpelan solicitando un mayor vínculo entre la clase de Religión y las demás asignaturas, así como entre la clase de Religión y la realidad: “que tenga que ver con las otras asignaturas, con lo que ocurre en la vida real, que sea interdisciplinar” (sic). Según la comprensión aportada por estos actores, esta forma de trabajo permitiría comunicar de un modo más efectivo, útil y atingente a la naturaleza de la tarea que le corresponde.

¹ Universidad Finis Terrae. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3871-3108>

² Universidad Finis Terrae. ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-7612-3670>

El despliegue de esta idea en torno a lo interdisciplinar cuenta con un vasto espectro de investigadores que procuran hacerse cargo del modo de entender y de proceder que exige esta línea de trabajo. El filósofo e historiador Georges Gusdorf (1983) es uno de ellos. En su ensayo “Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria”, realiza una exhaustiva revisión de esta metodología, pudiendo registrar su amplitud y profundidad, y las consecuencias que implica asumir alguna perspectiva comprensiva —cualquiera sea esta— en el modo de producir y validar conocimientos. Gusdorf (1983) asevera que:

La noción de interdisciplinariedad debe evocar un horizonte global, pero no totalitario del acontecimiento universal. El programa consistiría en la reunión de la aproximación de la inteligibilidad según la multiplicidad de las vocaciones individuales, y la diversidad de las perspectivas de la cultura mundial. La pluralidad de los espacios y de las épocas y la multiplicidad de las formas de lo humano imponen una especie de politeísmo epistemológico, respetuoso con las discordancias y las discontinuidades, con los intervalos. (p. 16)

Para este autor, lo interdisciplinar es esencialmente lo diverso, lo múltiple, y todo esfuerzo de encontrar una fórmula única o exclusiva para abordar y validar la producción del conocimiento está condenado al fracaso, toda vez que no existe una modelo de conocimiento capaz de contener toda la potencia de lo humano y su expresividad.

Lo indicado tiene una aproximación equivalente en el campo del trabajo pedagógico. George Vaideanu (1987) hizo una sólida síntesis del trabajo realizado desde 1970 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En dicho estudio, refiere que la interdisciplinariedad no derriba la disciplinariedad, sino que desmonta la barrera entre las disciplinas y revela la complejidad que se presenta en el acto de conocer.

La interdisciplinariedad supone una amplia y compleja condición que implica una exigencia superior para el currículo escolar nacional. Esto se debe a que conlleva tareas cuya correcta implementación requiere un diálogo tanto ontológico como epistémico. Además, afecta la construcción del currículo, la conformación de equipos profesionales, la creación de actividades y tareas en el aula, y los modos de evaluación, todo con el fin de garantizar un ejercicio profesional válido y significativo.

Para abordar esta temática proponemos un recorrido que comienza con la consideración de fenómenos referidos a la dispersión y fragmentación del conocimiento y sus consecuencias. Posteriormente, nos adentraremos en algunos aspectos del currículum nacional para conocer elementos en los cuales la interdisciplinariedad está (o podría estar) presente. En un tercer apartado, reflexionaremos en torno a algunos puntos centrales de la revelación cristiana que dejan lo interdisciplinar en algo más que una simple cuestión metodológica. La

cuarta parte enfoca su reflexión en las *Bases Curriculares y Programa de la Asignatura de Religión Católica* (2020), de la Conferencia Episcopal de Chile, documento del cual analizaremos sus dimensiones epistémicas, curriculares y metodológicas. La quinta parte y final muestra dos casos de trabajo interdisciplinar en colegios católicos.

De este modo, se procura proporcionar al lector los suficientes antecedentes como para que pueda abordar el tema de la interdisciplinariedad con una perspectiva holística e integral, evitando así caer en reduccionismos tanto de forma como de fondo, los cuales pueden conducirnos, en ocasiones, a crear espejismos que rápidamente se desvanecen.

1. LA DISPERSIÓN EN EL MODO DE PRODUCIR CONOCIMIENTO Y LAS CONSECUENCIAS DE APROXIMARSE A UNA COMPRENSIÓN FRAGMENTADA

Respecto del modo de elaborar comprensiones y conocimientos, como se observa en el trabajo cotidiano de la mayoría de los colegios en nuestro país, es posible rastrear su origen remoto en el texto de Toulmin et al. (2003), en el capítulo titulado “La invención de las disciplinas”. Según este autor, este enfoque del conocimiento tiene sus raíces en cambios que se originaron en el siglo VIII, los cuales se pueden situar en relación con dos ejes principales. El primero es de carácter intelectual y está vinculado a la argumentación establecida por Descartes y al uso de la geometría como modelo para

la producción y validación del conocimiento. El segundo eje es de tipo institucional y se refiere a la división del trabajo en profesiones y gremios. Toulmin extiende este análisis a las ventajas que la existencia de especialistas en la ejecución de tareas aporta al desarrollo de la actividad productiva, ya que permite una optimización evidente en las labores y en los rendimientos involucrados.

González (2019), por su parte, amplía esta idea de trabajar el conocimiento en parcelas disciplinarias, aludiendo a planteamientos de Platón, quien reconocía que, aunque exista una sola ciencia, esta se manifiesta de maneras diversas. Completa esta idea indicando que es Aristóteles quien se esfuerza en desarrollar una comprensión que abarca distintos tipos de conocimiento. González continúa el desarrollo de esta perspectiva citando a Francis Bacon, Isaac Newton y René Descartes como agentes intelectuales que consolidan esta fórmula. Durante el período denominado la Ilustración, sitúa el trabajo de Diderot y D'Alembert, conocido como la *Encyclopédie*, como un ícono de lo que habría de ser, a largo plazo, el modo de comprender la producción y desarrollo del conocimiento en Occidente (Blom, 2004).

En Uribe (2012), la comprensión en base a distintas disciplinas tiene su origen en la Revolución Científica y la Ilustración, es decir:

La consolidación de campos del saber en disciplinas autónomas se abrió paso gracias a la conceptualización de objetos de estudio diferenciados, con lo que fue posible construir un número creciente de objetos organizados

en un cuerpo separado de conocimientos. Esto requirió de un conjunto de instrumentos, teorías y métodos que mediaran las experiencias así obtenidas. La percepción de una disciplina como el estudio de un objeto concreto se modificó porque cada una de ellas se planteó la constitución de problemas propios. Los problemas así definidos se aplicaron a una serie de objetos nuevos, con lo cual se dio lugar a una mayor especialización. La aplicación de este conjunto de conocimientos, métodos y conceptos a nuevos objetos de estudio y análisis tornó más generalizable su aplicación a nuevos objetos y fenómenos. Esto explica la explosión de las disciplinas ocurrida hacia 1800. (Wiengart, 2010, citado en Uribe, 2012, p. 155)

La aprehensión de la realidad en parcelas de conocimiento no responde al modo en que aprendemos. Los sujetos estamos permanentemente integrando información de una realidad que no se manifiesta fraccionada y con la cual interactuamos en su totalidad. En consecuencia, esta fragmentación resulta disfuncional, dificultándonos tanto la transposición de los saberes aportados por la asignatura al quehacer cotidiano como la conversión del saber cotidiano (que se presenta en forma integral) en un saber parcelado. Esta lectura parcializada, inconexa y desvinculada podría estar a la base de las demandas que estudiantes y apoderados hacen a la Educación Religiosa Escolar (ERE), como se observa en los estudios que dan origen a este libro.

Este arco de posibilidades, complejo y diverso, se refleja en la escuela. Las diferentes asignaturas del currículum obedecen a estructuras epistémicas distintas y, en ocasiones, pueden entrar en abierta confrontación. Por ejemplo, las materias que abordan las ciencias naturales y aquellas que trabajan las dimensiones artísticas, o las que se refieren a las ciencias sociales, coexisten, pero tensionan sus modelos de realidad al límite de lo manejable. Como resultado, sus mundos a menudo se ignoran o descalifican mutuamente.

Como es de esperar, existe una creciente inquietud en relación con las limitaciones evidentes en el modelo de representación que se deriva del enfoque basado en asignaturas y en el conocimiento fragmentado. Esta preocupación adquiere una relevancia significativa, especialmente a la luz de enfoques contemporáneos, como los propuestos por la UNESCO en 1996 y por epistemólogos notables, como Jean Piaget. Todos ellos han abordado las deficiencias que enfrentamos en la forma en que actualmente tratamos el conocimiento.

Las comprensiones de Piaget se expresan de manera más precisa en un texto publicado en 1979, titulado *La epistemología de las relaciones interdisciplinarias*, en el cual el epistemólogo ofrece afirmaciones que establecen relaciones entre las diversas áreas del conocimiento en tres niveles de coordinación y complejidad, cada uno con un grado creciente de interconexión.

El primer tipo de conexión, que Piaget denomina “multidisciplinariedad”, implica una resolución de problemas que solo considera la contribución de distintas disciplinas. Sin embargo, este enfoque a menudo conlleva confrontación de saberes y no siempre redundan en un enriquecimiento mutuo. El segundo tipo es la “interdisciplinariedad”, que se encuentra en un nivel más avanzado de relación, en el cual la cooperación entre disciplinas o entre sectores heterogéneos de una misma ciencia conduce a interacciones reales y a un enriquecimiento recíproco (Piaget, 1979, p. 12).

En el contexto de la interdisciplinariedad, se busca una comprensión más profunda de los fenómenos y sus explicaciones. Se asume que los tipos de interacciones interdisciplinarias se ajustarán a las diversas formas de relaciones estructurales. Estas relaciones se vuelven más comprensibles y deducibles una vez que se comprenden las estructuras involucradas (Piaget, 1979, p. 12).

El tercer nivel de relaciones es la “transdisciplinariedad”, y va más allá de las investigaciones o interacciones entre proyectos especializados de investigación. La transdisciplinariedad sitúa estas relaciones dentro de un sistema total que no establece fronteras rígidas entre las disciplinas (Piaget, 1979, p. 14).

Este enfoque de tres niveles propuesto por Piaget ofrece una perspectiva valiosa sobre cómo las disciplinas pueden relacionarse entre sí, promoviendo un entendimiento más profundo y una colaboración efectiva en el ámbito del conocimiento.

También es posible abordar la problemática disciplina-interdisciplina desde la perspectiva analítica de Jürgen Habermas (1992). Su “teoría de la acción comunicativa” ha inspirado a investigadores y docentes, especialmente en la comunidad brasileña, facilitando la utilización de su modelo para promover una mayor integración interdisciplinar y dialógica en el ámbito escolar y académico. Este enfoque busca una mayor coherencia y colaboración entre los diversos actores involucrados en la trama pedagógica. Gonçalves (1999) ofrece un análisis logrado sobre la superación de una concepción de la razón meramente racional e instrumental, centrada en fines técnico-productivos. Propone, en cambio, una nueva racionalidad basada en la razón comunicativa. Esta nueva perspectiva rescata lo humano, lo vincular y lo subjetivo, proporcionando una fórmula necesaria y válida para desarrollar nuevas síntesis en el trabajo pedagógico. Su enfoque busca formar sujetos activos y críticos de su realidad, promoviendo una educación que valore la comunicación y la reflexión.

Este punto es abordado por diversos pensadores vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Edgar Morin (1984) destaca cómo los valiosos aportes de las ciencias —disciplinas presentes en el currículo escolar, diremos nosotros— enfrentan el desafío de la hiperespecialización, que conduce a la compartimentalización y la fragmentación del saber. Morin argumenta que, en Occidente, se ha desarrollado un pensamiento basado en categorías de discernimiento

que enfatizan la disyunción, reducción y abstracción (1990). Este enfoque busca producir ideas claras y distintas mediante la reducción de lo complejo a lo simple, centrando la atención en unidades básicas y microelementos que pueden constituir la realidad, fenómeno que ha llevado a “la incapacidad de concebir la conjunción entre lo uno y lo múltiple. O unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad” (p. 30). Es decir, el énfasis en aprender desde lo distinto, desde lo diferenciador, trae como costo la dificultad de alcanzar una aprehensión del enlace e integración en que se encuentra la experiencia de lo real.

En la obra de Morin (2011), se destaca su esfuerzo por trascender lo que él denomina “simplicidad” y su relación con la “complejidad”. De ahí que sostenga que

la complejidad emerge donde el pensamiento simplificador fracasa, pero al mismo tiempo integra en sí misma todo aquello que aporta orden, claridad, distinción y precisión al conocimiento. A diferencia del pensamiento simplificador, que descompone la complejidad de lo real, el pensamiento complejo busca incorporar al máximo los modos simplificadores de pensamiento, pero rechaza las consecuencias mutiladoras, reduccionistas y unidimensionales de una simplificación que pretende ser un reflejo de lo que es real en la realidad. (p. 11)

Al mismo tiempo, el autor advierte del peligro de confundir complejidad con completitud, es decir, de suponer que el análisis agota toda la realidad. La

riqueza de este enfoque radica en la idea de que pensar en términos de interdisciplinariedad es factible y ofrece diversas opciones. Cada una de estas opciones implica enfoques distintos para abordar la realidad y, por supuesto, diversas dimensiones comprensivas que pueden ser aplicadas según las necesidades de los educadores y las comunidades a las que sirven.

2. LA INTERDISCIPLINA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR NACIONAL

La amplitud y profundidad que implica un quehacer interdisciplinario está detalladamente desarrollada en el trabajo de Lenoir (2015). Este aborda el tema como una cascada de complejidades, explorando los “tipos de interdisciplinariedad basados en la relación con el saber disciplinario, los objetivos sociales y la concepción epistemológica de las relaciones interdisciplinarias” (p. 57).

Llevar adelante un trabajo de este orden, es un esfuerzo por establecer coordinaciones inteligibles y útiles entre órdenes categoriales que se sitúan en los distintos puntos del arco de producción de conocimiento. Establecer diálogos y coordinaciones entre saberes, procura situar a la educación religiosa en un plano de igualdad con las asignaturas que se imparten en el trabajo formativo escolar. Dado el nivel de complejidad que conlleva el trabajo interdisciplinar, es crucial considerar el universo comprensivo que se propone en los contenidos del

currículum escolar nacional. Se puede observar una amplia gama de enfoques para alcanzar el conocimiento, que van desde una lectura religiosa de la realidad hasta soluciones estrictamente materialistas.

Desde la comprensión creyente, la existencia es una realidad creatural, en la que Dios es una esencia única y trina, omnisciente, omnipresente y eterna, que se relaciona por gracia con su creación (Catecismo de la Iglesia Católica, 2018). Este modelo comprensivo debe interactuar con otras fórmulas de sentido que comportan afirmaciones tales como que la realidad es susceptible de ser objetivable, mensurable, replicable y que, por ende, excluye dimensiones que no resulten ser del tipo empírico-verificacionista.

También es imprescindible abordar la interacción con paradigmas que consideran la realidad como construcciones subjetivas de los observadores. En este contexto, es fundamental reconocer que las coordinaciones intersubjetivas son la única opción para recuperar un sentido compartido, ya que la noción de una realidad única y excluyente, así como una verdad definitiva e inmutable, resulta inviable según estos enfoques. Asimismo, es necesario incorporar formas de comprensión que reconocen que el conocimiento está cargado de valores y actúa como un vehículo para la creación y transformación social, empoderando a los grupos marginados y oprimidos dentro de la vida social (Padrón, 2007; Torres, 2021; Sanz, 2005).

La distancia en la operacionalización de estas fórmulas, resulta evidente al apreciar lo propuesto por el Ministerio de Educación, toda vez que la educación religiosa no forma parte de las Bases curriculares que entrega este Ministerio, sino que se instala desde una legitimidad paralela entregada por la Iglesia católica.

Una somera comparación de sus propuestas, inscritas en las Bases curriculares para los estudiantes de 7° a 2° medio (2016) y en las Bases curriculares para la asignatura de Religión católica (2020), da cuenta de los modelos que debieran conjugarse para avanzar en interdisciplinariedad.

Tabla 1.

Modelos de realidad en las asignaturas curriculares en Chile

Modelo de realidad propuesto
Lenguaje
La construcción y transmisión de las culturas, el establecimiento y mantención de las relaciones e instituciones humanas, y la formación de identidades individuales y colectivas no serían posibles sin la comunicación verbal. Lo que somos y el mundo en que existimos están, en importante medida, fundados en el lenguaje. (p. 32) Este currículum tiene un enfoque cultural y comunicativo. El enfoque cultural asume el rol que cumplen para las y los jóvenes el lenguaje y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades. Además, el enfoque cultural busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras. Esta pluralidad permite entender tanto lo que nos es común como las diferencias que son necesarias para el desarrollo y son propias de una sociedad plural, diversa y en constante cambio. Por su parte, el enfoque comunicativo busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. Estas se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que consideran importante. En síntesis, el enfoque cultural y comunicativo aporta a la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de que viven insertos(as) en una cultura que interactúa con otras y en dinámicas capaces de ejercer su libertad en armonía con los demás, libres de prejuicios y otras formas de discriminación, y que tienen las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales. (p. 33)

Matemáticas

Los estudiantes, deben desarrollar el pensamiento matemático, definido como una capacidad que nos permite comprender las relaciones que se dan en el entorno, cuantificarlas, razonar sobre ellas, representarlas y comunicarlas.

En este sentido, el papel de la enseñanza de las matemáticas es desarrollar las habilidades que generan el pensamiento matemático, sus conceptos y procedimientos básicos, con el fin de comprender y producir información representada en términos matemáticos. Se pretende que las y los estudiantes desarrollen el razonamiento lógico, que implica seleccionar, ordenar y clasificar consistentemente, de acuerdo a criterios bien definidos, así como seguir reglas e inferir resultados. Se pretende, además, que avancen progresivamente hacia el trabajo deductivo y el pensamiento abstracto, dándoles sentido a sus experiencias a partir de premisas o símbolos matemáticos.

La asignatura se focaliza en la resolución de problemas. Resolver un problema implica no solo poner en juego un amplio conjunto de habilidades, sino también la creatividad para buscar y probar diversas soluciones. (p. 95)

Ciencias Naturales

Se espera que las alumnas y los alumnos puedan comprender las grandes ideas que organizan gran parte del conocimiento científico; explicar su entorno científicamente; comprender que el conocimiento científico es contingente; aplicar habilidades para realizar investigaciones científicas; desarrollar actitudes personales y de trabajo en equipo inherentes al quehacer científico; y vincular el conocimiento científico y sus aplicaciones con las exigencias de la sociedad.

Se busca que adquieran los procedimientos, habilidades y capacidades para obtener y usar evidencias y, de esta manera, puedan transferir sus aprendizajes a situaciones emergentes.

Asimismo, se pretende que valoren sus aprendizajes, que adquieran un mayor aprecio e interés por la ciencia y que reconozcan que esta está —y debe estar— disponible para todas las personas sin exclusión; en fin, que perciban que todos los individuos necesitan de la ciencia para sobrevivir, para entender el mundo natural y para progresar en esa comprensión, sea que se dediquen profesionalmente a ella o no. (pp. 131-132)

Ciencias Sociales

Se busca contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Asimismo, personas con las herramientas para comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro. Al mismo tiempo, se espera entregar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos y ciudadanas activas(as) y respetuosos(as) de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos.

Para lograr estos objetivos, estas Bases Curriculares desarrollan los siguientes énfasis:

- a) Perspectiva multidisciplinar;
- b) Pensamiento histórico;
- c) Pensamiento geográfico;
- d) Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos;
- e) El carácter interpretativo de las Ciencias Sociales;
- f) La historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica;
- g) Las Ciencias Sociales: perspectiva política y económica.(p. 176)

Inglés

El aprendizaje de otros idiomas y la comprensión de la cultura de sus hablantes constituyen habilidades esenciales para el desarrollo y el éxito de las y los estudiantes en el mundo globalizado del siglo XXI. Aprender otra lengua no solo contribuye al desarrollo cognitivo y profesional, sino también a respetar y comprender mejor la visión de mundo de otras culturas, a apreciar la propia, y a desarrollar una conciencia de globalidad. Asimismo, saber otros idiomas es fundamental para poder interactuar en forma efectiva con el resto del mundo y acceder a nuevos conocimientos a través de los medios tecnológicos y las redes de comunicación social. El propósito es que las y los estudiantes continúen desarrollando las habilidades del inglés para poder comunicarse en situaciones similares a las de la vida real y acceder a diversos conocimientos que contribuyan a su vida académica o laboral futura. También se espera que adquieran habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico y creativo, que les permitan evaluar, organizar e internalizar la nueva información y los aprendizajes a los que acceden por medio del idioma. (p. 216)

Educación Física y Salud

Su propósito principal consiste en brindar oportunidades a todos los alumnos y todas las alumnas para que adquieran los conocimientos, las habilidades y las actitudes que les permitan mejorar, mediante la actividad física habitual, su calidad de vida y la de los demás. En otras palabras, la asignatura se orienta a que los hábitos de una vida activa y saludable y la práctica regular de actividad física sean parte central de la vida de los y las jóvenes, tanto dentro como fuera de la escuela. También se propone que incentiven el uso de variados espacios públicos y se conviertan en promotores y promotoras de una vida activa y saludable en su curso, familia, comunidad y establecimiento. Parte fundamental de estos aprendizajes se refiere a reconocer y manejar medidas de autocuidado y seguridad para practicar actividad física.

Por medio del juego y los deportes, las alumnas y los alumnos podrán aprender a aceptar su cuerpo y reconocer su personalidad, interactuando con sus compañeros y compañeras en actividades en las que pongan en práctica los valores personales, sociales, morales y de competencia, como la amistad, la responsabilidad, la inclusión, el respeto al otro, la serenidad frente a la victoria o la derrota, la satisfacción por lo realizado personalmente y el gusto por el trabajo en equipo. (p. 256)

Música

Se espera que los y las estudiantes reconozcan la música como un lenguaje propio de la humanidad, dinámico y generativo, que permite a su vez conocer tanto la propia cultura como otras, afirmando lo propio como parte de una identidad personal y valorando lo existente como punto de partida de cada experiencia. Así, se propiciará que los y las estudiantes conozcan, participen y se reconozcan en las manifestaciones culturales locales, regionales y del país, por medio de actividades y experiencias que los y las motiven a sentirse parte de su propia cultura. Asimismo, se espera que los y las estudiantes sean capaces de valorar cada expresión musical y artística desde su contexto generador histórico, geográfico y social, además de expresar su opinión personal.

Comprender las diversas conexiones que existen entre la música, otras áreas y la vida misma, y ser capaces de descubrir y crear nuevas relaciones a partir de sus experiencias y conocimientos se plantea como un desafío y base sobre la cual el y la estudiante podrá continuar trabajando en forma personal. (p. 286)

Artes Visuales

Se considera las artes como manifestaciones tangibles e intangibles desarrolladas por el ser humano para expresar sus pensamientos, creencias y emociones, por lo que permiten a quienes las contemplan aproximarse sensible, reflexiva y críticamente a lo que otras personas piensan, creen y sienten acerca de sí mismas, su entorno, problemáticas sociales, artísticas y de otra índole. Estas expresiones artísticas se han manifestado en el pasado, el presente y en todas las culturas, y reflejan lo que es propio y único de cada artista o comunidad.

Se espera que los y las estudiantes desarrollen sus habilidades de imaginar, expresar, crear y comunicar por medio de trabajos y proyectos visuales personales o colectivos, basándose en la experimentación e investigación de un amplio repertorio de medios de expresión visual y materialidades. Es relevante que las y los jóvenes logren la construcción de una postura personal como resultado del desarrollo de las habilidades de apreciación, interpretación y reflexión crítica acerca de su entorno, el legado artístico nacional y mundial, la cultura visual, su propia creación y la de sus pares. (p. 315)

Religión

La asignatura de Religión Católica debe lograr en los estudiantes promover su apertura racional y afectiva hacia la trascendencia y fortalecer su proyecto de vida, su sentido de misión y cultivo de la fe mediante la reflexión y construcción de relaciones interpersonales positivas basadas en principios éticos, derechos y responsabilidades personales y sociales, considerando los principios de inclusión y valoración de la diversidad, para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable.

Los estudiantes deberían adquirir, además, conocimientos, habilidades y actitudes que afiancen una sólida formación personal para la vida espiritual y apertura a la trascendencia con el objetivo de:

- a) Interpretar religiosa y cristianamente la realidad, de modo de comprender el mundo a la luz de la fe, discernir en forma crítica sobre los diversos acontecimientos y actuar de manera responsable y ética ante las diversas situaciones de la vida.
 - b) Participar activamente en el grupo religioso al que pertenece, o con otros grupos religiosos, en proyectos comunes de promoción humana, de mejora de condiciones de vida, o en cualquier actividad que contribuya positivamente a la sociedad de la que forme parte. (p. 11)
-

Fuente: Conferencia Episcopal de Chile. (2020). Asignatura Religión Católica. Bases curriculares y programa de estudio. Santillana.

De la lectura de los modelos de comprensión de la realidad que promueven las asignaturas presentes en el currículo, asoman aspectos que es necesario abordar, a saber:

LA DISTANCIA ENTRE LAS DISCIPLINAS VINCULADAS AL CAMPO DE LA REALIDAD MATERIAL Y LAS REFERIDAS A LAS DINÁMICAS SOCIALES Y ESPIRITUALES

Para desarrollar esta comparación, utilizaremos dos instrumentos. El primero es el modelo propuesto por Luis Claudio Figueiredo (2008). Aunque originalmente diseñado para comprender el desarrollo de la psicología, este modelo ofrece un marco analítico interesante para observar las asignaturas del currículo nacional, destacando los criterios diferenciadores entre las disciplinas. El autor refiere a dos matrices de conocimiento, denominándolas matriz cientificista a una y matriz romántica y postromántica a la otra³.

Las matrices cientificistas están constituidas por toda forma de producción de conocimiento —es decir, procedimientos, lógicas y estructuras teóricas— que asuma el criterio de la existencia de un orden natural en el devenir de la realidad. Esta clasificación está integrada por una *matriz nomotética y cuantificadora*, referida a

³ La síntesis desarrollada a continuación es deudora del trabajo realizado por Adriana Kaulino y Antonio Stecher (2008), en Cartografía de la psicología contemporánea.

todas aquellas aproximaciones que procuran mostrar este orden natural a través de clasificaciones y leyes generales, es decir, son propuestas de talante positivistas y neopositivistas. Una segunda es la *matriz atomista y mecanicista*, en la cual se procura encontrar relaciones deterministas o probabilísticas a partir de una idea lineal y direccional de causalidad. Se completa esta categoría clasificatoria con la *matriz funcionalista y organicista*, en la cual los conceptos de función, estructura y génesis, temporalidad, valor y significado son utilizados para descubrir este orden natural.

Las matrices románticas y postrománticas, por su parte, buscan la aprehensión de la experiencia, la recogida de la vivencia subjetiva, para comprender cómo el ser humano interpreta y habita el mundo. Aquí se encuentran la *matriz vitalista y naturista*, que valida la intuición, las sensaciones corporales, el flujo de la energía vital y la liberación emocional. También está la *matriz comprensiva*, que procura hacerse cargo de la problemática de la expresión, sus sentidos y sus significados y busca comprender y/o explicar la experiencia humana cultural y simbólicamente constituida. A partir de estas matrices, se asume la problemática de la validez de las interpretaciones como referencia de la verdad (Kaulino y Stecher, 2008, pp. 30-31).

Usando estas categorías podemos apreciar como las asignaturas del currículo nacional pueden diferenciarse con claridad, a saber:

Matrices científicas	Matrices románticas y postrománticas
Matemáticas	Lenguaje
Ciencias Naturales: Biología, Química, Física	Ciencias Sociales
	Inglés
	Educación Física
	Música
	Artes Visuales
	Religión

Fuente: Elaboración propia a partir de Kaulino y Stecher, 2008.

Se aprecia la fisura evidente entre un modelo científico y uno romántico o postromántico, con la esperable deriva hacia el polo de lo objetivo versus lo subjetivo, lo comprobable versus lo interpretable. Esta tensión lleva a una dicotomía que afecta la forma en que se concibe lo “verdadero” —entendido como lo empíricamente comprobable— y lo “no verdadero”, por no poder ser demostrado de manera objetiva. Así, se genera un doble movimiento en el entramado educativo: por un lado, la realidad es fragmentada en asignaturas, y por otro, estas disciplinas se distancian aún más debido a las diferentes lógicas constructivas que rigen su enseñanza. La insuficiencia de este sistema de conocimiento aparece reclamada en los colegios católicos por los jóvenes estudiantes y sus apoderados, cuando piden que su formación en educación religiosa sea interdisciplinar.

1.1. La fractura que existe entre la asignatura de Religión y las otras del currículo

La Educación Religiosa Escolar parte de un posicionamiento acerca de la naturaleza de las cosas que responde a un principio trascendente. Las actuales *Bases Curriculares y Programa de la Asignatura de Religión Católica* (2020) señalan que

la razón más alta de la dignidad humana consiste en la vocación del hombre a la unión con Dios. Desde su mismo nacimiento, el hombre es invitado al diálogo con Dios. Existe pura y simplemente por el amor de Dios, que lo creó, y por el amor de Dios, que lo conserva. Y solo se puede decir que vive en la plenitud de la verdad cuando reconoce libremente ese amor y se confía por entero a su Creador. (Lumen gentium, #19, citada en CECh, 2020, p. 4)

Este planteamiento difiere notablemente de lo que se define en otras asignaturas del currículum nacional. Conciliar estos supuestos sobre la naturaleza de las cosas es una tensión que se extiende desde la duda metódica de Descartes hasta nuestros días, y esperar resolverla para abordar un trabajo integrador es un desafío que demanda nuestros mejores recursos profesionales.

Las acciones exploratorias en esta dirección tienen como objetivo establecer una fórmula que permita la formación del estudiante en una especie de “bi-lógica” o “lógica plural” en la producción de conocimiento. Esto implica validar la epistemología que subyace

a la perspectiva creyente, ayudando al estudiante a comprender que la realidad puede ser abordada desde diversas lógicas racionales. Cada una de estas lógicas proporcionará diferentes formas de entender el mundo y el papel del ser humano en él, enriqueciendo así su experiencia diaria (Núñez, 2014). Otra acción en esta dirección busca emplear las trayectorias de aprendizaje como un medio para facilitar el diálogo interdisciplinario, prestando especial atención a los siguientes aspectos:

- a) Que el estudiante pueda identificar y diferenciar las distintas dimensiones del conocimiento en: artística, religiosa, histórica y científica.
- b) Que el estudiante, producto de la diferenciación en el paso anterior, no experimente confusiones o contradicciones entre dichas dimensiones.
- c) Que el estudiante tenga disponible diversos modelos explicativos para diversas vivencias según la multidimensionalidad expuesta en el punto “a”. (Valero, 2021, p. 49)

Se debe prestar especial atención a este esfuerzo de diálogo e integración, así como a la pretensión de que sea interdisciplinario, ya que la amenaza de una inconmensurabilidad de saberes es altamente posible. A este respecto, los planteamientos de Sankey resultan muy ilustrativos:

El hacer extensivo que definiciones de una teoría no pueden ser traducidas al lenguaje de otra teoría, implica que los contenidos de una no pueden ser comparados

con los contenidos de otra. Así visto, en ausencia de traducción afirmamos la imposibilidad de que una teoría pueda, cualquiera sea el caso, afirmar o negar las mismas cosas como una aseveración derivada de otra teoría.

Las tesis inconmensurables pueden ahora ser descritas de una forma clara. Dos teorías científicas son inconmensurables si y solo si:

I) Hay diferencias comprensivas entre el vocabulario de las teorías.

II) Fallan las traducciones entre las teorías.

III) Como resultado de (I) y (II), los contenidos de cada teoría no pueden ser comparadas. (Sankey, 1997., p. 428)⁴

Esta advertencia nos permite reenganchar con la necesidad de formar a los estudiantes en lenguajes epistémicos diversos, para que eleven sus niveles de libertad comprensivos y puedan tolerar analíticas diversas e incluso contradictorias sobre tópicos comunes, pudiendo entonces construir una aproximación diversa, plural, no confrontacional.

Para articular un trabajo interdisciplinar desde este punto, se necesitaría un metamodelo, una comprensión holística que proponga una síntesis capaz de asumir estas distancias en la definición de lo real. Tal desafío no puede ser abordado plenamente desde un enfoque pedagógico, dado el estado actual del arte en la teorización sobre lo interdisciplinar. En consecuencia, se debe intentar

⁴ La traducción es de los autores de este artículo.

trabajar en puntos de coincidencia, abordando los problemas en planos distintos de concreción, más allá del plano óntico-epistémico.

Puesto en contexto el desafío que implica avanzar en la producción de lógicas interdisciplinares, surge inevitablemente la pregunta sobre el modelo a seguir. Es decir, una vez asumida la opción de trabajar interdisciplinariamente, ¿cómo se puede implementar de manera efectiva?

1.2. ¿Cómo elegir entre distintos modelos de trabajo interdisciplinar?

En la comprensión expuesta por Lenoir (2013), es posible identificar tres modelos o enfoques para el trabajo interdisciplinar. El primero se caracteriza por la búsqueda de un *sentido* en lo que se está realizando, procurando alcanzar una síntesis conceptual entre los actores presentes en la dinámica intelectual. Este enfoque pone énfasis en la coordinación de perspectivas filosóficas o epistemológicas y es más común en las comunidades académicas francesas.

La segunda opción se enfoca en lograr *un saber inmediato y utilizable* que responda a las preguntas de la sociedad y aporte soluciones operacionales. Este tipo de interdisciplinariedad se manifiesta en la realización de proyectos y se caracteriza por su *perspectiva instrumental*. Este modo de abordar la interdisciplinariedad es propio de la tradición estadounidense.

Una tercera fórmula enfatiza el rol del sujeto en el proceso interdisciplinar. Es un esfuerzo por alcanzar *respuestas prácticas y operativas* a una necesidad personal, a una búsqueda del yo. Lo que se produce en estos casos es una *búsqueda fenomenológica* de las interacciones internas. Se reconocen líneas de trabajo en este sentido en las prácticas brasileñas.

En nuestro país, la educación religiosa podría encontrar viabilidad en el trabajo interdisciplinario utilizando el segundo y el tercer enfoque. Esto se debe a que la formación inicial de los profesores no integra suficientemente aspectos filosóficos que permitan trabajar con el primer modelo. En tales casos, solo se lograrían reflexiones introductorias en el plano filosófico. No es posible mantener coordinaciones onto-epistémicas que construyan un sentido reflexivo y crítico desde perspectivas a menudo separadas por categorías inconmensurables. Sin duda, este aspecto requiere una revisión en las mallas de formación inicial y continua de los profesores de nuestro país.

En el segundo de los casos es posible crear alternativas que respondan a las demandas de comprensión y acción respecto de problemas locales —en el barrio, en la comuna— o inmediatos —lo que se está viviendo en la comunidad escolar, o incluso lo que resulta importante para el grupo curso—, que pueden ser abordados con una lógica interdisciplinaria.

En el tercer caso, la experiencia interdisciplinar debe resonar en la vivencia de los participantes directos

del proceso, y puede reconocerse en acciones como el “trabajo de fábrica”, una práctica común en los colegios de inspiración ignaciana.

1.3. Los esfuerzos de llevar adelante lo interdisciplinar a nivel nacional

En el trabajo interdisciplinar en nuestro país, se aprecian esfuerzos del Ministerio de Educación (2018) que refieren a tres experiencias en distintos liceos nacionales. Una de ellas tiene como objetivo general “analizar, diseñar e implementar, en conjunto con el equipo directivo y docentes, una experiencia de desarrollo curricular a través de una experiencia integral para estudiantes de primer año medio”. Uno de sus objetivos específicos es “desarrollar una experiencia educativa para la construcción de aprendizajes significativos, mediante situaciones de la vida cotidiana de las y los estudiantes” (p. 11).

La experiencia comienza con el despliegue de una reflexión de los docentes en torno a las Bases Curriculares. Esto permite explorar las visiones y los sentidos que se le da al currículo nacional, a los aprendizajes y, en consecuencia, a las prácticas que conllevan las distintas visiones aquí presentes (MINEDUC 2018, p. 33).

Para efectos del trabajo interdisciplinar, se estimó pertinente considerar las asignaturas de Filosofía, Religión, Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el objetivo de

Generar un panel con cuatro (4) docentes, con su visión, desde su área del conocimiento, sobre la “cuestión social” en Chile a principios del siglo XX, desde una mirada histórica, filosófica, desde la Iglesia católica y desde la literatura. Se mostrarán medios audiovisuales motivadores para dar a conocer la época y las vivencias allí experimentadas. (MINEDUC, 2018, p. 34)

Como actividad de aprendizaje, se solicita que los estudiantes realicen un trabajo grupal con el objetivo de crear argumentos para un discurso que será expuesto al curso. Esta actividad se evaluó en función de la capacidad de los estudiantes para crear un discurso con argumentos válidos que, entre otros criterios, reconozcan las implicancias sociales, morales, religiosas y culturales, con el fin de desarrollar una opinión y valoración sobre la “cuestión social” (MINEDUC, 2018).

Lo valioso de este enfoque radica en evidenciar la pertinencia del saber religioso en la interpretación de la realidad cotidiana y en el aporte que puede brindar en un diálogo con otras disciplinas, según lo establecido en el currículo nacional.

3. LA RELIGIÓN, UN ESPACIO ESENCIALMENTE INTERDISCIPLINAR

La educación religiosa encuentra en la religión su espacio original y propio. Por ello, para hablar de interdisciplinariedad, es necesario, en primer término, volver la mirada hacia lo religioso con al menos dos

objetivos: el primero es identificar elementos que, desde su esencia, la alineen con una perspectiva interdisciplinar. El segundo es comprender el valor que esta perspectiva puede aportar al desarrollo de la Educación Religiosa Escolar.

El ser humano, por su naturaleza, es un “ser abierto”. La inteligencia, la voluntad, la conciencia y todas las demás expresiones de sus facultades esenciales lo conectan consigo mismo, con el mundo y con los demás. Sin embargo, esta apertura no se limita a los confines físicos y temporales a los que estamos sujetos. La maravilla humana no solo se abre a estas realidades, sino que las trasciende. Aunque estamos constitutivamente creados para vivir en un tiempo y un espacio determinados, poseemos el extraordinario don de trascenderlos.

Esta capacidad de trascendencia es una característica esencialmente humana, que se nos otorga pero que, al mismo tiempo, requiere nuestra decisión si queremos cultivarla para alcanzar los horizontes más vastos y profundos de la existencia. La trascendencia no es exclusiva de la dimensión religiosa; también se manifiesta en el arte, la música, la cultura, la familia y tantas otras expresiones esenciales de la humanidad. Sin embargo, lo religioso le brinda una dimensión y profundidad que trasciende las condiciones estrictamente humanas, llevándola a horizontes existenciales infinitamente más vastos y ricos.

Para profundizar en el tema, se invita a partir de los fundamentos de la experiencia religiosa cristiana, ya que esta es el marco vital y primordial del que se derivan las demás expresiones religiosas, incluyendo la Educación Religiosa Escolar. Dios se nos comunica en un proceso que denominamos revelación. A través de ella, Dios nos muestra quién es, quiénes somos y cuál es su plan para nosotros y la creación. Así, se nos presentan claves fundamentales que ayudan a comprender elementos centrales de lo religioso en el contexto de la tradición cristiana.

En el relato de la creación aparecen claramente tres personajes: Dios, la creación y el ser humano. Este triángulo primordial, el mismo cuya desintegración nos tiene sumidos en las crisis antropológica y ecológica actual (Castelao, 2020), marca el horizonte general en el cual “lo religioso” se lleva a cabo. Lo religioso permea la totalidad de dimensiones que son parte de nuestra humanidad. Igual que la savia de un árbol que recorre todas sus partes, llenándolo de vida, así la dimensión religiosa no se limita o restringe a un espacio acotado, desconectado de la realidad. Ella vivifica lo que somos y hacemos; otorga sentido, dirección, motivo, fuerza, esperanza a nuestro existir.

Si consideramos su etimología más clásica, el término religión proviene de tres acepciones: “re-eligere”, volver a Dios después de haberlo abandonado; “re-legere”, culto del ser humano a Dios a quien reconoce como su Principio; “re-ligare”, vínculo esencial y constitutivo entre el ser

humano y Dios. Más allá de los matices propios de cada término, en todos ellos existe una dimensión vinculante. Es así como la relación del ser humano consigo mismo, con los otros, con la creación y con Dios constituye el espacio en el que “lo religioso” se desarrolla. Toda la realidad se torna espacio adecuado para que “lo religioso” sea conocido e interiorizado, vivido y compartido. Desde esta dimensión vinculante y relacional, la religión constituye un camino de búsqueda y, al mismo tiempo, de respuestas a las preguntas existenciales que han preocupado al ser humano desde sus orígenes. La religión aborda cuestiones concernientes a su origen, a la vida, la convivencia, la muerte y nuestro destino último (Bentué, 1986).

En la revelación, Dios usa toda la realidad humana para comunicarse con la persona. Ningún espacio de la vida es ajeno a este Dios que nos quiere decir quién es Él, quién es el ser humano, cuál es su plan, cuál es nuestro destino. La historia, la cultura, las tradiciones, el lenguaje, la naturaleza... todos son medios a través de los cuales Dios se comunica y revela, pero también son los espacios en los cuales el ser humano hace efectiva su respuesta de fe. La vida y la cultura, en todas sus dimensiones, situaciones y contextos, son los escenarios en los cuales la manifestación de Dios y la respuesta del ser humano cobran vida.

Jesucristo, plenitud de la revelación de Dios al ser humano, es claro ejemplo de cómo la dimensión religiosa atraviesa todas las esferas de la vida personal

y social. La predicación que hace es amplia y variada, se vale de infinidad de temas, situaciones y contextos para transmitir su mensaje, para enseñarles a todos, sin distinción, quién es Dios y qué quiere para nosotros. Jesucristo se encarna, y con ello no solo da sentido a todo nuestro “aquí y ahora”, sino que lo usa como mediación para invitarnos a caminar por horizontes y dimensiones trascendentes y sobrenaturales. Así, lo material se vincula con lo espiritual, lo natural con lo sobrenatural, lo antropológico con lo divino, lo personal con lo comunitario, el tiempo con la eternidad.

La pedagogía de Dios, subyacente en el contenido, dinamismo y método de la revelación, es un espacio privilegiado para comprender que la interdisciplinariedad no es solo una opción metodológica accidental (que podría estar o no), sino que es una dimensión esencial del contenido y la dinámica de nuestra fe, y, por lo tanto, un camino privilegiado (no solo conveniente o recomendado) para la implementación de la educación religiosa en el sistema escolar.

4. LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LOS PLANES DE RELIGIÓN 2020

El año 2020 se editaron las *Bases Curriculares y Programa de la Asignatura de Religión Católica*. Fue un trabajo colaborativo de varios años que, siendo inicialmente impulsado por la Red de Centros Teológicos y de Ciencias Religiosas y Filosóficas de las Universidades Católicas

de Chile, contó con el respaldo del Área Educación de la Conferencia Episcopal de Chile, la entonces Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago y un sin número de instituciones y profesores de Religión a lo largo del país.

Una de las ideas centrales era la necesidad de adecuar la Educación Religiosa Escolar a los desafíos actuales, sin que ello significara perder su identidad, un riesgo siempre latente. La sociedad era distinta, los niños y jóvenes también habían experimentado cambios significativos, la educación era más diversa y plural. Incluso la Iglesia atravesó años turbulentos, enfrentando situaciones profundamente contradictorias, como los abusos sexuales y de conciencia perpetrados por algunos de sus miembros, y una forma de actuar por parte de su jerarquía que no estaba a la altura de la verdad y transparencia de las que debía ser testigo.

A partir de estas consideraciones, los Programas de Religión 2020 se construyen sobre una lógica epistémica, curricular y metodológica diversa a la propuesta en los Programas de Religión precedentes, que se remontan al año 2005. En estos últimos el foco era teológico-pastoral, con más presencia de la lógica catequística; mientras que los actuales tienen una mirada más amplia, que parte de consideraciones antropológicas, abriéndose a otras dimensiones constitutivas del ser humano, hasta llegar a la apertura a lo trascendente, en especial al Dios cristiano (Muená, 2022). Es así como la nueva propuesta entra en diálogo con el currículum actual: con las Bases

Curriculares del MINEDUC, con la Ley General de Educación y con las directrices pedagógicas del resto de las asignaturas del currículum escolar (Zúñiga y Soto, 2020).

La nueva propuesta incorpora en su esencia el discernimiento personal y comunitario en relación con lo que es el ser humano y los vínculos que le son propios y constitutivos (los otros, la creación, Dios). En una realidad social y escolar en la que, en muchas ocasiones, la fe compartida no es el punto de partida, se busca ampliar la perspectiva y comenzar desde otras dimensiones que, aunque se alejan de la visión tradicional de la educación religiosa, también forman parte de la experiencia religiosa del ser humano. Esto promueve un diálogo constructivo y respetuoso en espacios que son más transversalmente compartidos y habitados.

Los Programas de Religión 2020 ofrecen amplios espacios y formas para incorporar la interdisciplinarietà en la asignatura. Las definiciones curriculares especifican que los Objetivos de aprendizaje se estructuran en una triple dimensión: conocimiento, habilidades y actitudes, en una clave de desarrollo integral de los estudiantes, mediante el logro de un aprendizaje integrado. Entre otros objetivos, se busca desarrollar capacidades que permitan vivir la dimensión personal desde una perspectiva ética, favoreciendo el pleno desarrollo del individuo y su rol como miembro de una comunidad. Además, se pretende que los estudiantes se desenvuelvan en un mundo global, cambiante y pluricultural, sin perder de vista la apertura

a la vida espiritual y a la trascendencia. La amplitud y profundidad de estos objetivos no puede ser abordada exclusivamente desde una asignatura, sino que requiere un trabajo articulado y colaborativo entre todas las áreas del currículo, lo que es especialmente relevante para la educación religiosa.

Los Objetivos de Aprendizaje Transversales [OAT] son otro espacio estructuralmente concebido para la interdisciplinariedad. Así lo reconocen los propios Programas de Religión que, en su primer apartado, destinado a los fundamentos de las bases curriculares, dedica varias páginas a enunciar dichos objetivos para los niveles de Educación Básica y Media, deteniéndose a desarrollar el aporte específico que la asignatura de religión realiza a las dimensiones de los OAT. Esta idea se ve reforzada cuando en la segunda parte del documento, destinado a las Bases Curriculares de Religión Católica (BCRC), junto con mencionar el rol de la clase de Religión en el trabajo interdisciplinar en la Escuela; declara que los Objetivos de Aprendizaje Actitudinal (OAA), tan relevantes dentro de la estructura curricular de los Programas de religión, “surgen de los Objetivos de Aprendizaje Transversales” (CECh, 2020, 44).

Las dimensiones propuestas por los OAT y los OAA, tanto por su naturaleza como por su dinamismo exigen de un proceso de articulación de disciplinas dentro del currículum. Nótese que se habla de articulación y no solo de acciones conjuntas. La articulación implica conexión, sincronía, sistematicidad, intencionalidad,

secuencia, proceso, entre otras variables. Estos objetivos constituyen un espacio curricular que, si la educación religiosa escolar los asume en plenitud, bien podrían ser no solo un lugar de validación de la asignatura en el currículum, sino incluso de reconocimiento de su valor, aporte y sentido más allá de los límites tradicionalmente asociados a su quehacer disciplinar.

Es importante destacar que la interdisciplinariedad en la escuela no solo implica participar, junto con otras asignaturas, en abordar temas de manera conjunta. La interdisciplinariedad requiere que cada disciplina contribuya desde su particularidad e identidad, integrando sus fundamentos ónticos y epistémicos en el estudio de la realidad, a través de sus propios contenidos y metodologías. Por lo tanto, no se trata de que la educación religiosa se diluya en el currículo nacional, sino de que sea más consciente de su especificidad disciplinar y del aporte único que está llamada a ofrecer.

La interdisciplinariedad le exige a la Educación Religiosa Escolar acercarse *junto con* las otras disciplinas a las dimensiones física, afectiva, cognitivo-intelectual, sociocultural y ciudadana, moral, espiritual, proactividad y trabajo, planes y proyectos personales, tecnológicas y comunicación; pero especialmente le exige acercarse *desde* su identidad propia: lo religioso. Es así como la interdisciplinariedad nos exige mirarnos con detención a nosotros mismos, ver qué somos disciplinariamente, cuál es el aporte específico que la educación religiosa

está llamada a entregar a nuestra niñez y juventud. Conquistar una clara y sólida identidad disciplinar es un requisito fundamental para participar efectivamente de procesos interdisciplinarios.

El logro de una identidad madura supone obviamente un trabajo interno de personas e instituciones que piensan, diseñan, implementan, evalúan y desarrollan la ERE. Pero también supone que las personas e instituciones externas, es decir, quienes interactúan o son beneficiarios de ella, le permitan ser lo que está llamada a ser y a hacer. Cuando la Educación Religiosa Escolar se ve forzada a apartarse de su centro e identidad epistémica y curricular, corre el riesgo de perder su coherencia interna. Esto puede generar una desarticulación que la debilita como disciplina, dificultando su capacidad para establecer vínculos significativos y pertinentes con los actores e instituciones del sistema escolar.

El Programa de Religión 2020 organiza su currículo en torno a tres ejes: Naturaleza y cultura, Persona y sociedad, y Religión y espiritualidad. Si observamos detenidamente, estos ejes nos remiten al “triángulo primordial” mencionado anteriormente. Aunque podría parecer que esta estructura nos aleja de lo esencialmente religioso, humanizándolo y relativizándolo, despojándonos de una auténtica educación religiosa —a menudo entendida como el conocimiento doctrinal, la práctica litúrgico-sacramental y la vivencia ética y moral—, la propuesta actual se basa en etapas previas a

esas formulaciones clásicas. Estas, aunque fundamentales para comprender y vivir nuestra fe, son el resultado de procesos previos ligados a la experiencia, la construcción de sentido, el discernimiento y la opción vital.

Estos tres ejes articulan toda la propuesta formativa con que la ERE quiere aportar a la educación escolar en nuestro país. Diversas temáticas se desarrollan en estos ejes que pueden ser trabajadas interdisciplinariamente. A modo de ejemplo, tomaremos cinco ámbitos temáticos del Programa de Religión 2020 y veremos posibles articulaciones con otras áreas del currículum escolar.

Tabla 2.

Ejemplos de articulaciones interdisciplinarias de la EREC

Contenido ERE	Descripción general	Otras áreas del currículum
Antropología y valores humanos	Estudio de lo que por esencia somos y la forma en que llevamos a plenitud nuestra existencia en sus diversas dimensiones.	Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Filosofía; Educación Ciudadana; Orientación
Religiones del mundo y diversidad cultural	El estudio comparativo de las religiones permite un acercamiento a diversas concepciones culturales, sociales y religiosas.	Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Filosofía; Lenguaje y Comunicación
Ética y moral cristianas	Abordar los principios éticos y morales desde una perspectiva cristiana, tanto en la dimensión personal, social y de respeto por la creación.	Filosofía; Ciencias Naturales; Orientación
Sagrada Escritura	La Sagrada Escritura es la fuente central de la revelación de Dios al ser humano. Es un libro cuya estructura, sentido y mensaje pueden ser conocidos desde diversos contextos disciplinarios, y que a su vez puede aportar al estudio del ser humano, su historia y cultura.	Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura; Artes Visuales
Ecología integral	Promueve el cuidado del ambiente, pero también del lugar del ser humano en este mundo y de las relaciones con la realidad que lo rodea.	Ciencias Naturales; Ciencias Sociales; Educación Física y Salud; Filosofía

Para transformar lo declarado en los Programas de Religión 2020 en una práctica pedagógica efectiva, el rol

del profesor de Religión es fundamental. Esta afirmación cobra mayor relevancia cuando por la normativa vigente o por prácticas instaladas en diversos estamentos de nuestro sistema escolar, la clase y el propio profesor de Religión hacen frente a particularidades que los suelen dejar en condiciones profesionales de inestabilidad e incluso de vulnerabilidad. Un profesor que logra generar un trabajo de aula atractivo, dinámico, vinculado con la realidad del niño y del joven, genera una propuesta que no solo se torna significativa y atractiva para los estudiantes, sino que además se valida dentro de un sistema escolar que muchas veces condiciona su adecuada inserción y aporte curricular.

El trabajo interdisciplinar supone el uso de metodologías que promuevan la integración de saberes, el trabajo colaborativo y el aprendizaje activo. De ahí la necesidad de que los profesores se animen a incorporarlas en su trabajo diario. Es necesario incursionar en metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Colaborativo, el Estudio de Casos, el Aprendizaje Integrado, entre otras. Ello requiere que los profesores de Religión desarrollen competencias profesionales que les permitan ejercer el liderazgo pedagógico que suponen estas estrategias.

Resulta clave, entonces, que el docente posea un conocimiento profundo de su disciplina, que realice una permanente reflexión de su práctica docente y que desarrolle sus competencias pedagógicas. De igual forma,

requerirá de competencias asociadas a la colaboración y trabajo en equipo; al liderazgo y la gestión; al diseño, planificación y gestión de proyectos; a la flexibilidad y capacidad de adaptación; y al manejo de tecnologías de la información y comunicación, entre otras.

Sin embargo, no sería justo ni realista depositar toda la responsabilidad en los profesores. Si bien son actores clave, no son suficientes por sí solos para enfrentar satisfactoriamente el desafío de la interdisciplinariedad desde la identidad. Las instituciones eclesiales, académicas, ministeriales y las propias comunidades escolares también tienen responsabilidades en este ámbito, cada una desde su propia naturaleza y atribuciones. Es fundamental que todos cumplan su rol para que la Educación Religiosa Escolar sea efectivamente lo que está llamada a ser.

Es significativo el camino que se recorrió para llegar a las actuales *Bases Curriculares y Programa de la Asignatura de Religión Católica 2020*, pero es necesario seguir adelante. Estos instrumentos promueven intensamente el camino de la interdisciplinariedad, pero su implementación real va más allá de las simples condiciones de posibilidad, curricularmente diseñadas. El proveer a nuestros niños y jóvenes de una ERE de calidad supone un esfuerzo honesto y constante de todos los actores e instituciones involucrados en ella.

5. DOS EXPERIENCIAS DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR EN COLEGIOS CATÓLICOS

Los esfuerzos desde la educación religiosa en colegios católicos en el país son diversos y tienen éxitos relativos, especialmente si consideramos que estas propuestas no apuntan de un modo intencionado al componente curricular de la interdisciplinarietà aquí analizado. Más bien, hay una intención de habitar el mundo escolar desde la perspectiva creyente, respetando la particularidad que cada carisma congregacional aporta a la educación.

El primer caso es el de la Congregación Salesiana, a partir de una iniciativa del año 2008 llamada a implantar lo que se denominó “Currículo evangelizador”. Este esfuerzo se presentaba del siguiente modo:

1. Fundado en Cristo, para favorecer una práctica y vivencia de los valores cristianos.
2. Adecuado a las características del contexto donde se aplica; responde a las demandas sociales y culturales de la comunidad y, principalmente, atiende las necesidades concretas de los alumnos.
3. Humanista, para fomentar la valoración de las personas y estimular los conceptos democráticos.
4. Flexible en su aplicación, para que conciba incorporar elementos de aprendizaje como estrategias, procedimientos y/o técnicas.
5. Debe haber sido construido con participación de los integrantes sociales de su contexto; haber sido capaz

de interpretar los problemas y proyectos nacionales, regionales y locales.

6. Evaluativo, que tenga la solidez necesaria para seguir incorporando modificaciones sin llegar a su destrucción, sino a una mejor construcción que responda a los signos de los tiempos.

7. Integral, permitiendo una visión omnicomprensiva de la cultura, que favorezca la interdisciplinariedad y oriente al estudiante al encuentro real con el Evangelio, de manera que vivencien cotidianamente la interacción fe y cultura. (p. 7)

En la actualidad, esta iniciativa corresponde al *Proyecto Curricular para los Colegios Salesianos*, en el que la sensibilidad hacia la interdisciplinariedad se observa con nitidez en un aspecto clave del modelo que corresponde al Proyecto Educativo Pastoral. En su actualización 2020-2023, este explicita posicionamientos respecto de su enfoque educativo que indican:

Somos una comunidad educativa pastoral Salesiana y ponemos en el centro de nuestra preocupación y trabajo a los estudiantes; les ayudamos a captar la riqueza de su propia vida, a crecer en sus valores, prepararlos para vivir en este mundo y transformarlo según la voluntad de Dios.

Consideramos que Cristo es el modelo de hombre perfecto; por lo mismo lo anunciamos a cada uno de nuestros estudiantes, promoviendo en ellos el encuentro con Jesucristo, la profundización de su conocimiento y amistad, y el desarrollo de los valores evangélicos que permitan dar testimonio de su fe en la vida cotidiana.

Educamos según el sistema pedagógico de Don Bosco; por consiguiente, hacemos de la centralidad de la razón, de la fe y de la bondad los pilares fundamentales de nuestra acción. Promovemos una formación integral con espíritu crítico, creativo y reflexivo, enfatizando el desarrollo de sus aptitudes y habilidades cognitivas, afectivas, sicomotrices y sociales, acorde a las innovaciones que se presentan en el campo educativo. (p. 21)

Este modelo busca crear un entorno socioeducativo evangelizador, procurando que la vida cotidiana se refiera a categorías de fe. Esto se observa tanto en el proyecto mencionado como en su implementación en los 22 centros educativos de la congregación. Respecto del perfil que aspiran a desarrollar en el estudiante salesiano, se destacan afirmaciones como:

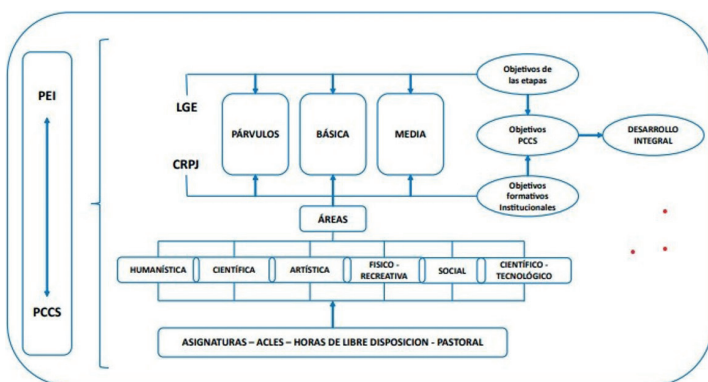
f) Los y las estudiantes de nuestro establecimiento son personas íntegras, que hacen vida los valores cristianos participando en forma positiva en las actividades que los involucran ("Buenos días", liturgias, eucaristías, retiros, pastorales asociativas, otras). (Colegio Domingo Savio. Alto Hospicio, p. 17)

En la implementación de este modelo, los salesianos procuran concretarlo integrando los elementos y dinámicas sugeridos por el Proyecto Curricular Local. Es decir, cada uno de los 22 colegios que ofrecen a la comunidad desarrolla una versión adaptada del modelo global, tomando en cuenta las particularidades propias de cada institución. Esto es comprensible, dado que los colegios se distribuyen a lo largo del país, lo que genera

un abanico de posibilidades que refleja la diversidad de contextos.

En el año 2023, en diálogo con uno de los gestores de este modelo, el doctor en educación, sacerdote salesiano Galvarino Jofré⁵, actual rector de la Universidad Raúl Silva Henríquez, señaló que en este modelo la implementación del trabajo interdisciplinar se gestiona considerando específicamente el área humanista. Resulta del todo ilustrativo observar el posicionamiento que este esfuerzo tiene en el modelo aludido, tal cual se aprecia en el siguiente esquema (cfr. p. 21):

Cuadro 2.
Proyecto Curricular Colegios Salesianos



Fuente: Jofré et al., 2023

Actualmente, cada uno de los colegios de la congregación adapta este modelo general de acuerdo

⁵ G. Jofré, en diálogo con los autores, 2023.

con sus capacidades, según los equipos profesionales con los que cuenta y el nivel de asimilación que el modelo va logrando en la cultura de cada institución.

En agosto de 2023, en diálogo con Carmen Gloria Hidalgo⁶, directora del colegio Salesianos de Linares, ella señaló que el trabajo interdisciplinar en el establecimiento está dando resultados debido a un modelo concebido orgánicamente, donde la idea de trabajo por áreas es una categoría útil y funcional. Explicó que la interdisciplinariedad es un proceso de asimilación progresiva, que requiere el desarrollo de nuevas competencias tanto para la organización como para los docentes, ya que implica un trabajo colaborativo constante y el desmantelamiento de los límites naturales de las asignaturas, permitiendo una comprensión que integre diversas perspectivas dentro de este modelo.

Una segunda línea de exploración proviene del trabajo de la Compañía de Jesús, bajo la llamada “pedagogía ignaciana”. Este modelo afirma que la educación en las escuelas ignacianas “incluye una actitud religiosa que impregna toda la educación”, desarrollando “una propuesta de fe que resiste el secularismo, promueve la adoración a Dios y la reverencia a la creación”. Se trata de perfeccionar la formación del estudiantado considerando que “la educación de la Compañía es un instrumento apostólico al servicio de la Iglesia, sirviendo a la sociedad humana”. Con tal propósito buscan la “excelencia”

⁶ C. G. Hidalgo, entrevistada por Rodolfo Núñez H., 16 de agosto de 2023.

mediante la adaptación de “medios y métodos en orden a lograr sus finalidades”⁷.

En esa lógica estructurante, se pueden entender trabajos que abordan el despliegue de la enseñanza en clave interdisciplinar, como el desarrollado en el Colegio San Ignacio-El Bosque, entre 2016 y 2022. Esta experiencia ha sido estudiada por Matilde Rocha Roa en su investigación para el Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa de la Universidad del Desarrollo. Rocha señala:

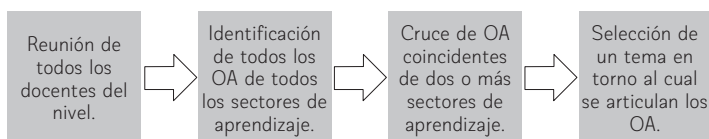
La realidad es que en los 4 años en que se ha aplicado la metodología de proyectos se han realizado anualmente, en promedio, 3 proyectos interdisciplinarios en los niveles involucrados (empezaron en 3.º y 7.º básico el año 2017, y luego se fue incorporando un nivel por año, hasta cubrir de 3.º a 5.º y de 7.º a I medio). Cada proyecto duraba aproximadamente un mes, y en ellos participaban al menos tres asignaturas, las que no estaban obligadas a participar en todos los proyectos; de hecho, hubo asignaturas que nunca se incorporaron en determinados niveles. (Rocha M., 2022, p. 3)

La investigadora constata el esfuerzo del colegio por ir más allá del aprendizaje centrado en la asignatura, para lo cual la estrategia pedagógica del aprendizaje basado en proyectos constituiría un instrumento poderoso y eficaz. El siguiente esquema describe lo llevado a cabo en la institución.

⁷ Véase *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*, 1993.

Diagrama 1.

Procedimientos usado por el colegio en estudio para la formulación de proyectos interdisciplinarios.

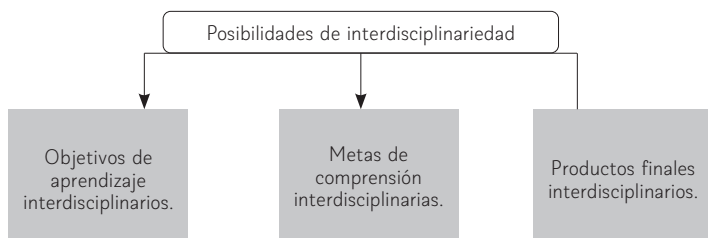


Fuente: Rocha M., 2022, p. 13.

Los antecedentes obtenidos por la investigadora dan cuenta de las dificultades que se presentaron al momento de llevar adelante este esfuerzo de innovación pedagógica. Sin duda, hay que consignar la interrupción del proceso mismo debido a la dramática situación de pandemia; pero, además, en lo que respecta a la operacionalización del mismo, se reconocen diversas problemáticas tales como: dificultades de tiempo para llevar adelante las coordinaciones y planificaciones entre los docentes involucrados en el diseño y puesta en práctica; coordinaciones no óptimas, que ubican el trabajo en el espectro del ejercicio multidisciplinar más no en el interdisciplinar; presencia de distintas comprensiones de interdisciplinariedad por parte de los docentes partícipes en el proceso, sintetizados en la siguiente gráfica.

Diagrama 2.

Posibilidades de interdisciplinariedad propuesta por los docentes entrevistados



Fuente: Rocha M., 2022, p. 17.

La información confirma la esperable dificultad que comporta el ejercicio de lo interdisciplinar, más aún en una cultura profesional que no ha sido formada ni en la reflexión ni en la actuación a dicho respecto.

En conversaciones con Matilde Rocha, la investigadora destacó que cualquier esfuerzo interdisciplinar debe estar anclado en temas directamente relacionados con la realidad, recomendando para ello el uso de la metodología basada en proyectos (ABP). Además, subrayó como factor clave de éxito la capacidad de verificar que los aprendizajes en clave interdisciplinar se están logrando. Según su perspectiva, esto implica desarrollar nuevas formas de evaluación, señalando que este es un “nudo por resolver”, ya que es fundamental garantizar la verificación efectiva de los aprendizajes.

5.1. De las consecuencias de la implementación de las prácticas interdisciplinarias

El programa de formación profesional de los pedagogos en ejercicio en los colegios de nuestro país no incluye entrenamiento en docencia interdisciplinaria. Por lo tanto, su implementación en un establecimiento se lleva a cabo a través de un “aprender haciendo”, lo que conlleva, naturalmente, las dificultades esperables. Para lograr una implementación exitosa de esta forma de trabajo, es necesario conjugar tres elementos clave.

El primero de estos elementos es que el profesional debe querer, es decir, estar genuinamente dispuesto a participar en el proyecto. Luego, el profesional debe saber lo que debe hacer; la buena disposición no es suficiente, es imprescindible que esté capacitado tanto en la reflexión como en las metodologías que implica el trabajo interdisciplinario. Finalmente, debe tener la facilidad de poder hacerlo, lo que significa contar con las condiciones materiales necesarias para llevar a cabo las tareas requeridas. En resumen, se trata de un *querer hacer, saber hacer y poder hacer*.

Los diálogos con los directivos de los establecimientos observados revelan que las dificultades y beneficios del trabajo interdisciplinario estriban tanto en su complejidad como en su novedad. Es evidente que una aproximación exitosa al trabajo interdisciplinario requiere una transformación cultural en la práctica docente, la cual debe abordarse tanto en el ámbito

de la gestión —creando instancias que faciliten coordinaciones exitosas— como en la disposición actitudinal y comportamental del docente. En resumen, se trata de una transformación que afecta profundamente al sistema educativo del establecimiento.

Por su parte, los pedagogos entrevistados para la elaboración de este texto expresan la tensión entre el “querer hacer” y un insuficiente “saber hacer” y “poder hacer”. Esto se debe a que las condiciones sistémicas en el establecimiento educativo no siempre están presentes; se trata de una tensión altamente idiosincrática y dinámica, ya que, como indican, depende de la valoración que haga la comunidad educativa y el cuerpo directivo docente sobre este tipo de trabajo profesional.

El análisis permite concluir que las solicitudes de los jóvenes, sus padres y docentes para que la Educación Religiosa Escolar en los colegios católicos se desarrolle de manera interdisciplinaria no son insalvables. Sin embargo, como hemos visto, su implementación exitosa requiere una transformación sistémica que abarca significativamente todos los subsistemas involucrados en el proceso formativo, desde las comprensiones onto-epistémicas que fundamentan el modelo curricular del Ministerio de Educación, pasando por las escuelas de formación en pedagogía, hasta los proyectos educativos de los colegios y la capacidad y disposición de los docentes en el aula.

Este esfuerzo, además, debe considerar la dinámica sociohistórica y cultural en la cual se pone en escena la

propuesta pedagógica interdisciplinar, vale decir, cuáles son los factores sociales que están presentes en este momento histórico y de qué modo se expresan en la realidad cultural en la cual se ejerce la tarea pedagógica.

A partir de estas consideraciones, constatamos que se pueden alcanzar resultados exitosos, como los que muestran los esfuerzos desplegados por la comunidad salesiana. Habrá que estar atentos para ver cómo se mantienen en el tiempo los logros alcanzados, de modo tal de aprender y adecuar las tareas en relación con el contexto en que estas iniciativas pedagógicas toman lugar. Los datos obtenidos de las entrevistas con los directivos y con la docente investigadora son alentadores, ya que sugieren una posibilidad real de éxito, aunque son instancias que claramente requieren un compromiso de toda la unidad educativa y una visión sistémica que respalde la decisión de trabajar la interdisciplinariedad en la clase de Religión de los colegios católicos.

CONCLUSIÓN

El camino recorrido comenzó por plantear la fragmentación del conocimiento y sus consecuencias, mostrando que, si bien la especialización disciplinaria es la forma predominante por la cual se ha abordado el conocimiento, esta no se condice con la forma en que nos vinculamos con la realidad y la comprendemos en nuestra experiencia cotidiana. Posteriormente, se revisó el currículum nacional, destacando elementos que

intencionan o manifiestan explícitamente la necesidad de una mayor presencia de la interdisciplinariedad en el sistema escolar.

Luego, iniciamos una reflexión en torno a la ERE centrada tanto en el libro del Génesis como en la persona de Jesucristo. Nos situamos en dos puntos clave de la revelación para comprender que ella, tanto en su contenido como en su dinamismo, incorporan toda la realidad humana. Con ello buscamos subrayar que nada de lo humano es ajeno al discurso religioso. Todo, de una u otra manera, es mediación de Dios que sale a nuestro encuentro y, al mismo tiempo, es espacio en el que concretamos nuestra respuesta a esa invitación. Las *Bases Curriculares y Programa de la Asignatura de Religión Católica 2020* dan cuenta de ello, planteándose Objetivos de aprendizaje (propios y transversales) y estructurando sus contenidos de tal forma que el abordaje integrador e interdisciplinar sea una forma privilegiada de implementar la Educación Religiosa Escolar Católica en las escuelas de nuestro país.

Concluimos el camino con la presentación del diseñado y la implementación de dos experiencias de trabajo interdisciplinar en los establecimientos educativos de dos congregaciones religiosas con amplia tradición educativa, la salesiana y la jesuita. Ello nos ha permitido apreciar elementos de forma y fondo que resultan relevantes para llevar adelante una propuesta de estas características.

Así concluimos que la interdisciplinariedad no es solo una opción metodológica para la Educación Religiosa Escolar, sino una necesidad basada en consideraciones ontológicas y epistémicas. Tanto en el conocimiento general como en el religioso, es evidente que su presencia activa es crucial en nuestros procesos formativos.

Aunque es innegable el progreso que ha logrado la educación religiosa en diversos aspectos, es esencial continuar desarrollándola como un proceso educativo siempre desafiante dentro de la escuela. Debemos seguir haciendo un trabajo colaborativo para que la ERE sea un camino de crecimiento efectivo para los niños y jóvenes de nuestro tiempo. Como se ha señalado anteriormente, esto no implica renunciar a nuestra identidad católica, sino que, por el contrario, nos desafía a volver a nuestras fuentes primarias en busca de lo que es esencial en nuestra fe. Al igual que Jesucristo, quien se encarnó y vivió entre nosotros (Jn 1:14), la Educación Religiosa Escolar debe discernir cómo “poner su tienda” en las escuelas de nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bentué, A. (1986). *La opción creyente*. Sígueme.
- Blom, P. (2004). *Encyclopédie: el triunfo de la razón en tiempos irracionales*. Anagrama.
- Castelao, P. (2020). La crisis ecológica en la antropología teológica. La necesaria recuperación del triángulo

- primordial. *Estudios Eclesiásticos. Revista de Investigación e Información Teológica y Canónica*, 95(373), 263-314.
- Colegio Salesiano Santo Domingo Savio. (2020). *Proyecto educativo salesiano*. https://www.salesianosaltohospicio.cl/phocadownload/Documentos_institucionales/PEPS%20CDS%202020-2023.pdf
- Comisión Internacional para el Apostolado de la Educación Jesuita (ICAJE). (1993). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*. FLACSI.
- Conferencia Episcopal de Chile (CECh). (2020). *Bases Curriculares y Programa de la Asignatura de Religión Católica* [BCRC]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14862>
- Cuaderno: Piaget y la educación. (1996). *Perspectivas*, 27(1), 21-210.
- Figueiredo, L. C. (2008). *Psicología. Una introducción*. USACH.
- Gonçalves, M. (1999). Teoría da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação y Sociedade*, 20(66), 125-140. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000100007>
- González, C. (2019). *La división del conocimiento*. Bonilla Artigas.
- Gusdorf, G. (1983). Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. En T. Bottomore. (Coord.), *Interdisciplinariedad y ciencias humanas* (pp. 32-52). Tecnos.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Iglesia Católica. *Catecismo de la Iglesia Católica*. (1992). Editrice Vaticana.

- Jofré, G., Celis, G. y Rossel, A. (2023). *Proyecto curricular colegios salesianos Chile: Orientaciones para su concreción*. https://www.ucsh.cl/assets/uploads/2023/07/Proyecto_Curricular_corregido.pdf
- Kaulino, A. y Stecher, A. (Eds.). (2008). *Cartografía de la psicología contemporánea*. Lom.
- Lenoir, Y. (2015). Interdisciplinariedad en educación: Una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1), (51-86). https://ru.ceiich.unam.mx/bitstream/123456789/3689/1/Interdisciplinariedad_en_educacion_Interdisciplina_v1n1.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018). *Tres experiencias educativas. Un aporte para la reflexión curricular* [documento de trabajo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14518>
- Montecinos, C., Moya, L., Vargas, F., Berkowitz, D. y Cáceres, P. (2017). *Caracterización de la enseñanza de la Religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile. Informe final. Encargado por MINEDUC y PNUD*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Muena, M. (2022). Propuesta de renovación de los programas propios de Religión Católica: Una urgencia en establecimientos educacionales del sistema educativo chileno. *Revista de Educación Religiosa*, 2(5), 10-39. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i5.258>

- Núñez, R. (2014). Propuestas generales para abordar la enseñanza religiosa en el sistema educativo actual. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 211-227. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/42/44>
- Núñez, R. y Jaramillo-Fernández, P. (2022). La Educación Religiosa Escolar en colegios católicos: Una mirada desde sus actores. *Revista de Educación Religiosa*, 2(4), 37-73. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i4.214>
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio* 28, 1-28. <https://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html>
- Piaget, J. (1979). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. *Documenta*, (2), 67-81.
- Piaget, J., Lazarsfeld, P., Mackenzie, W. y Friedman, S. (1973). *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Alianza/ UNESCO.
- Rocha, M. (2022). *Aprendizaje-servicio: una alternativa multidisciplinaria para innovar curricularmente* [seminario de intervención, magíster]. Universidad del Desarrollo.
- Sankey, H. (1997). *Incommensurability: the current state of play*. *Theoria*, 12 (30), 425-445. <http://hdl.handle.net/10810/40259>
- Sanz, V. (2005). Una introducción a los estudios sobre ciencia y género. *Argumentos de Razón Técnica*, (8), (43-66).
- Torres, Á. (2021). Filosofía de las ciencias sociales: desarrollo, enfoques y compromisos ontológicos. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 21(42), 37-72. <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/rcfc/article/view/3478>

- Toulmin, S., González, I. y Caballero, T. (2003). *Regreso a la razón: El debate entre la racionalidad y la experiencia práctica en el mundo contemporáneo*. Península.
- Uribe, C. (2012). Interdisciplinariedad en investigación: ¿Colaboración, cruce o superación de las disciplinas? *Universitas Humanística*, 73, (147-172).
- Vaideanu, G. (1987). La interdisciplinariedad de la enseñanza. Ensayo de síntesis. *Revista Perspectivas*, 17(4), (531-540). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262412_spa
- Valero, M. (2021). Revisión crítica y parcial al actual programa EREC: perspectivas para un desarrollo integral. *Revista de Educación Religiosa*, 2(2), 38-53. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i2.73>
- Zúñiga, L. y Soto, A. (2020). Presentación de los nuevos programas de religión católica 2020 [webinario]. Fundación SEPEC, Arzobispado de Santiago de Chile. https://www.youtube.com/watch?v=USmWcGFcJKE&t=31s&ab_channel=Fundaci%C3%B3nSEPEC-SERCOOP

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN ESCUELAS CATÓLICAS: UNA REFLEXIÓN DESDE LA REALIDAD CHILENA

Isabel Margarita Gómez Rojas¹

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de las transformaciones educativas necesarias para satisfacer las demandas actuales de la sociedad, este texto se sumerge en la didáctica de la educación religiosa en escuelas católicas, con un enfoque específico en la realidad chilena. Las exigencias contemporáneas de la educación han llevado a cambios significativos, como la necesidad de definiciones curriculares que capaciten a los estudiantes para desarrollar habilidades del siglo XXI, fundamentales para una vida acorde a los requerimientos socioculturales y éticos. Además, se requiere contar con docentes que promuevan el desarrollo de dichas habilidades a través de una enseñanza que logre, de manera efectiva y equitativa, aprendizajes significativos (Reimers y Chung, 2016).

¹ Universidad Finis Terrae. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5163-3658>

Este texto examina la didáctica de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en escuelas católicas, centrándose especialmente en la experiencia chilena. Se analizan los desafíos y oportunidades asociados con la formación religiosa en un entorno educativo diverso, al mismo tiempo que se entregan pistas para considerar esta realidad y se exploran estrategias pedagógicas efectivas para fomentar una educación religiosa significativa y enriquecedora.

2. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO EDUCACIONAL CHILENO

La enseñanza de la religión en las escuelas católicas de Chile tiene una larga trayectoria y una profunda significancia, tanto en el ámbito legal y religioso como en el ámbito educativo, pedagógico y didáctico. En este apartado se analizará la importancia de esta enseñanza desde una perspectiva integral, abarcando sus fundamentos legales, religiosos, educativos, pedagógicos y didácticos.

2.1. Fundamentos legales y religiosos

La libertad de enseñanza y la libertad de conciencia están consagradas en la Constitución Política de la República de Chile. Estos principios garantizan el derecho de los padres a elegir la educación religiosa y moral que

consideren adecuada para sus hijos (Constitución Política de la República de Chile, 1980, Art. 19, n.º 7 y 8).

En el ámbito religioso, la Iglesia católica ha establecido directrices claras sobre la importancia de la educación religiosa en las escuelas católicas. El Concilio Vaticano II (1962-1965) reafirmó el papel fundamental de la Iglesia en la educación de las nuevas generaciones (*Gravissimus educationis*, #1). El papa Francisco ha enfatizado la necesidad de una educación religiosa que fomente el diálogo interreligioso, la solidaridad y el compromiso con la justicia social (*Evangelii gaudium*, #203).

2.2. Fundamentos educativos, pedagógicos y didácticos

La enseñanza de la religión en las escuelas católicas no se limita a la transmisión de dogmas o creencias, sino que busca contribuir al desarrollo integral del estudiante. Esta enseñanza desempeña un rol fundamental en la formación de la persona, promoviendo valores como la fe, la esperanza, la caridad, la solidaridad, la justicia, la paz y el respeto a la dignidad humana.

Desde una perspectiva pedagógica, la enseñanza de la religión debe ser contextualizada y significativa para los estudiantes, teniendo un rol protagónico en el proceso formativo. Esto implica conectar los contenidos religiosos con las realidades socioculturales de los niños y jóvenes y utilizar estrategias didácticas que promuevan

la participación activa, la reflexión crítica y la vivencia de experiencias religiosas y éticas.

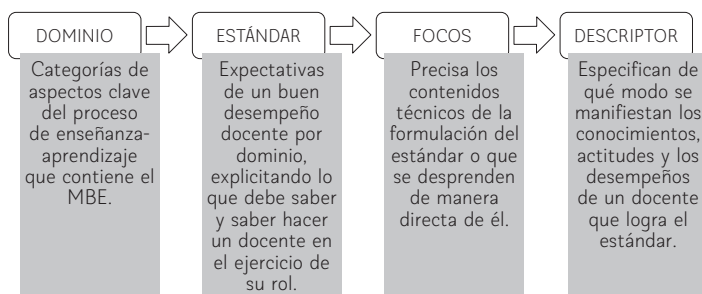
En el ámbito didáctico, la enseñanza de la religión debe utilizar recursos y metodologías innovadoras que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esto incluye el uso de tecnologías digitales, la incorporación de diversas fuentes de información y la implementación de proyectos de aprendizaje que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos y desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo en un ambiente colaborativo.

Considerando los desafíos actuales que enfrenta la educación, el Ministerio de Educación ha establecido Bases Curriculares para todas las áreas y niveles del currículo escolar chileno. Además, se ha actualizado el *Marco para la Buena Enseñanza* [MBE] (CPEIP, 2021), con una estructura que busca facilitar una enseñanza efectiva y equitativa, promoviendo aprendizajes significativos. El esquema que se presenta a continuación detalla la estructura del MBE, que se basa en la definición de cuatro dominios según lo establecido en la Ley 20903 (2016):

- a) Preparación de la enseñanza;
- b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje;
- c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes;
- d) Responsabilidades profesionales.

Cada dominio especifica un conjunto de conocimientos y habilidades que los docentes deben considerar para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje acorde a los contextos en los que se sitúan. A partir de los dominios se establecen doce estándares, con sus respectivos descriptores, y cada estándar presenta distintos focos que precisan el contenido señalado en el estándar.

Figura 1.
Estructura del MBE 2021



Fuente: Elaboración propia

Con esta estructura, el MBE entrega una herramienta que identifica los saberes y desempeños profesionales necesarios para enseñar los objetivos disciplinares y transversales señalados en las Bases Curriculares y otros documentos complementarios, tales como el plan de formación ciudadana, los indicadores de calidad que

mide la Agencia de la Calidad² y el Decreto 67³, entre otros. Aumenta los requerimientos en el manejo del conocimiento disciplinar y didáctico que necesita un docente, especialmente en la Educación Media, y pone énfasis en el desarrollo de las habilidades propias de la disciplina en los estudiantes, estableciendo requisitos más elevados en el manejo del conocimiento disciplinar y didáctico, con un énfasis particular en el desarrollo de habilidades.

En el contexto de la didáctica de la educación religiosa en escuelas católicas en Chile, es esencial considerar la estructura proporcionada por el MBE. Esta herramienta no solo identifica los saberes y desempeños profesionales necesarios para enseñar los objetivos disciplinares y transversales según las Bases Curriculares, sino que también abarca otros documentos curriculares clave, como se ha señalado en el párrafo anterior.

² La Agencia de Calidad de la Educación se creó el año 2011 como parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC), también conformado por el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Es un servicio público autónomo que se relaciona con el presidente de la República por medio del Ministerio de Educación, cuyo propósito es contribuir a la mejora de la calidad del sistema educacional y colaborar con las comunidades educativas para el aseguramiento del aprendizaje oportuno y el desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes (NNA) y adultos, desde los principios de equidad y justicia educativa.

³ El Decreto 67 de 2018 busca promover una visión de la evaluación, en contextos pedagógicos, como un aspecto intrínseco a la enseñanza, cuyo sentido fundamental es propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes. Plantea que la evaluación debe estar basada en un procedimiento de carácter objetivo y transparente, y respetar las normas mínimas nacionales sobre calificación y promoción que se encuentran establecidas en el DS 67/18.

Este marco presenta un desafío fundamental: la necesidad de empoderar a los estudiantes como participantes activos en los procesos de aprendizaje, respaldados por docentes comprometidos con el desarrollo individual de cada estudiante (Fullan y Langworthy, 2014; MINEDUC, 2012, 2018 y 2019).

La implementación del MBE incluye, entre otros aspectos, el fomento de competencias del siglo XXI, desarrollo personal y social, promoción de la equidad de género y la formación en hábitos y actitudes para el desarrollo sostenible (CPEIP, 2021). En este sentido, la Educación Religiosa Escolar Católica tiene mucho que aportar, enseñando a pensar críticamente y ofreciendo un camino de maduración en valores (EG, #64).

Uno de los criterios educativos destacados es la formación ciudadana, que busca que los estudiantes participen activamente en procesos que contribuyan al desarrollo de una sociedad democrática, basada en valores como el respeto, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Además, se subraya la importancia de reconocer la diversidad estudiantil y la necesidad de enseñar bajo el principio de inclusión. Esto exige a los docentes planificar apoyos diferenciados según las necesidades educativas y criterios de pertinencia cultural (Decreto 170/2009; Decreto 83/2015; Ley 20845, 2015; MINEDUC, 2015b; Subsecretaría de Derechos Humanos, 2018).

En consonancia con la dinámica educativa planteada anteriormente, el nuevo MBE amplía el espectro de estrategias, técnicas, conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales que se espera que los docentes evidencien en sus prácticas pedagógicas. Estos aspectos se pueden visualizar a través de los siguientes puntos (CPEIP, 2021, p. 14):

1. Ambiente de aula basado en relaciones sólidas (Dominio B): Se busca fomentar conexiones emocionales, seguridad emocional y física, así como un sentido de identidad, pertenencia y propósito entre todos los estudiantes. Esto los posiciona como corresponsables en la construcción de una comunidad educativa fundamentada en el buen trato.

La clase de Religión aporta al desarrollo de este ambiente a través de los trabajos colaborativos y la formación en los valores como el respeto, la escucha y el amor al prójimo.

2. Estrategias de enseñanza organizadas y productivas (Dominios A y C): Se promueven estrategias ancladas en la evaluación formativa que respaldan la motivación, competencia y aprendizaje autorregulado. Estas estrategias adaptan apoyos específicos según las necesidades de los estudiantes, buscando involucrarlos en tareas desafiantes y atractivas que fomenten el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y metacognitivas.

La clase de Religión es un espacio privilegiado para la reflexión personal y colectiva que facilita el autoconocimiento y los procesos metacognitivos.

3. Aprendizaje social y emocional (Dominios B y C):

Se enfatiza el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales para el progreso académico y el compromiso con el aprendizaje. Esto incluye aspectos como la mentalidad de crecimiento, el apoyo a la resiliencia y las habilidades interpersonales para el trabajo colaborativo y la convivencia democrática.

La clase de Religión aporta al desarrollo de la búsqueda de sentido de la existencia, el conocimiento y valoración de sí mismo y de los demás, fortaleciendo habilidades de colaboración y empatía.

4. Prácticas y disposiciones docentes inclusivas (Dominios A, B, C y D):

Se destaca el desarrollo de prácticas y disposiciones docentes que promueven oportunidades de aprendizaje equitativas y sensibles a la creciente diversidad estudiantil. Esto implica valorar la propia cultura y la de los demás, promover la corresponsabilidad para erradicar prejuicios y conductas discriminatorias, y fomentar la participación ciudadana en una sociedad democrática.

En la clase de Religión se potencia el diálogo ecuménico e interreligioso y se fomenta el compromiso con el cuidado de la “casa común” y el desarrollo de una sociedad más justa y fraterna desde los valores del Evangelio y la Doctrina Social de la Iglesia (DSI).

5. Colaboración entre actores y redes de apoyo (Dominio D): Se aboga por la colaboración entre diferentes actores y redes de apoyo, tanto internos como externos al centro educativo. Esto busca responder a las necesidades de los estudiantes y abordar tempranamente factores de riesgo, en estrecha conexión con las familias y organizaciones en el entorno.

Uno de los aspectos clave que se posibilita trabajar en la clase de Religión es la generación de proyectos interdisciplinarios que favorezcan una mirada religiosa de los acontecimientos de la vida.

6. Aprendizaje profesional continuo (Dominio D): Se propone un enfoque de aprendizaje profesional continuo basado en la reflexión y experimentación. Los docentes, con un énfasis en la dimensión ética de sus interacciones y decisiones, colaboran con sus pares para abordar colectivamente problemas específicos y generar oportunidades que contribuyan a la mejora continua del centro educativo.

Los profesores de Religión deben ser testigos de su fe en el establecimiento, propiciando el diálogo fe y ciencia, fe y vida, fe y cultura de manera profesional y evangélica.

La renovación del MBE, diseñada para orientar el desarrollo y aprendizaje profesional docente, implica una transformación fundamental en el rol del profesor. Este enfoque busca que el docente asuma el papel de un aprendiz constante, entendiendo que la maestría en la enseñanza se construye dinámicamente y de manera reflexiva y flexible. Esto implica adaptarse a

los requerimientos y necesidades emergentes tanto de la práctica docente como del contexto social, cultural, político, científico y religioso.

El profesor, ante estas directrices, aprende a ser docente a medida que crece en la práctica. Se requiere que, a lo largo de su trayectoria profesional, el docente desarrolle un conocimiento pedagógico mediante la reflexión crítica sobre su práctica, tanto de manera individual como colaborativa. Esto se percibe como una contribución esencial para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En este marco, el aprendizaje de la docencia se configura a través de diversos elementos, entre ellos:

- ♦ **Reflexión en, sobre y desde la experiencia individual y colectiva:** Se espera que los docentes analicen y reflexionen sobre sus experiencias en la práctica pedagógica, tanto a nivel individual como en colaboración con colegas.
- ♦ **Retroalimentación de diferentes fuentes:** La retroalimentación de estudiantes, pares, docentes y directivos se considera fundamental. Esta información contribuye a la mejora continua y al desarrollo profesional del docente.
- ♦ **Participación en instancias de desarrollo profesional:** La asistencia a oportunidades de desarrollo profesional permite a los docentes adquirir nuevos conocimientos sobre el aprendizaje

y desarrollo en diversos contextos, así como sobre la disciplina que enseñan, su didáctica y evaluación.

Estos elementos son esenciales y se espera que los docentes los incorporen conscientemente en su práctica pedagógica, ya que desempeñan un papel clave en la mejora educativa.

3. LA ESCUELA CATÓLICA

3.1. Desafíos y relevancia de la Escuela Católica en el contexto actual

La Escuela Católica enfrenta diversos desafíos en el contexto actual, entre los que se destacan las dificultades económicas que afectan su funcionamiento y la indiferencia religiosa de muchos estudiantes y familias. Sin embargo, a pesar de estos desafíos, la Escuela Católica continúa siendo un espacio crucial para el desarrollo integral de los jóvenes, proporcionando una educación que combina excelencia académica con formación en valores (Congregación para la Educación Católica, 1988).

En el documento *Dimensión religiosa de la educación en la Escuela Católica* (1988), se subraya que la Escuela Católica no solo busca la formación cultural y humana, sino también la integración de la fe en la vida cotidiana de los estudiantes. Desde sus contextos, se propicia una educación religiosa que respeta la singularidad de los estudiantes, especialmente en un ambiente educativo que

fomente el espíritu evangélico de libertad y caridad. La Escuela Católica crea un ambiente que ordena la cultura humana según el mensaje de salvación, iluminando así el conocimiento de los estudiantes con la fe (Congregación para la Educación Religiosa, 1988).

El papa Francisco ha destacado que la Escuela Católica se configura como un espacio privilegiado de evangelización, que conjuga la tarea educativa con el anuncio explícito del Evangelio (EG, #134). Cumple el rol de ser un lugar de acogida, de propuesta de fe y de acompañamiento espiritual para aquellos que lo soliciten, teniendo como uno de sus objetivos principales el profundizar en el anuncio o crecimiento de la fe como un camino de formación y maduración (EG, #160) hasta la vida plena en Cristo según el Espíritu Santo (Ga 2:20; Rm 8:5). Esta institución, plural y abierta a todos, respeta la dignidad y singularidad de cada individuo, brindando una educación integral que incorpora la dimensión espiritual y religiosa de los educandos. Las experiencias educativas en la Escuela Católica buscan mostrar el sentido de la fe en Jesucristo, nutriendo los proyectos de vida desde los valores del Evangelio.

3.2. El enfoque integral de la educación católica

Conforme a lo expuesto, la educación católica articula el saber, el saber hacer y el saber ser, estableciendo una unidad de saberes que se relacionan de manera armoniosa (Congregación para la Educación Católica,

2021). Este enfoque comprende aspectos afectivos, emocionales, espirituales y éticos. No es simplemente un conocimiento teórico, sino también una experiencia que inspira el servicio a la comunidad y la transformación de la sociedad desde los principios del Evangelio (Congregación para la Educación Católica, 2021).

Es así como no sería correcto interpretar el crecimiento de la fe como una formación prioritariamente doctrinal (EG, #160), puesto que lo más esencial del mensaje moral cristiano es la exigencia ineludible de amor al prójimo (Jn 15:12; Rm 13:8-10).

3.3. El rol misionero de la Escuela Católica en un contexto de secularización

Considerando la realidad sociocultural en la que se encuentra inserta la Escuela Católica, no se puede desconocer su rol misionero en un contexto de secularización. Aunque no exige la adhesión a la fe, pone las condiciones y prepara el terreno para que los estudiantes tengan una disposición de búsqueda espiritual y apertura a lo trascendente. Asimismo, ha sido fundamental su aporte en la renovación pedagógica y didáctica, así como en el apoyo a familias vulnerables, fomentando un ambiente de inclusión y apoyo mutuo (Congregación para la Educación Católica, 1988). Además, la Escuela Católica ha promovido una educación de calidad para todos, sin distinción de clase social o religión.

3.4. La identidad de la Escuela Católica para una cultura del diálogo

En el documento *La identidad de la Escuela Católica para una cultura del diálogo* (Congregación para la Educación Católica, 2022), se profundiza en la misión evangelizadora de la Escuela Católica y su rol en la formación de ciudadanos comprometidos con el diálogo intercultural e interreligioso. Esta debe ser un espacio de encuentro y diálogo abierto a todas las personas, sin distinción de creencias o culturas, por lo que la persona humana es el principio fundamental de la educación cristiana.

Desde aquí se aportan procesos educativos que propician una formación integral, con modelos de convivencia más colaborativos, que desarrollen el diálogo crítico con la cultura y con una clara intencionalidad en el desarrollo espiritual y religioso. El diálogo es fundamental para construir una sociedad más justa y fraterna, y la Escuela Católica tiene la responsabilidad de formar a los estudiantes en la práctica de una comunicación respetuosa y constructiva, capaz de suscitar una cultura del diálogo que valore la diversidad y la diferencia, y que fomente la comprensión mutua entre personas de diferentes culturas y religiones (Congregación para la Educación Católica, 2022).

Por lo tanto, la Escuela Católica sigue siendo una institución relevante en el mundo actual, a pesar de los desafíos que enfrenta, puesto que ofrece una educación

integral que forma a los estudiantes en el saber, el saber hacer y el saber ser desde una perspectiva cristiana.

El documento señala que la misión fundamental de las escuelas católicas es, en primer lugar, la educación integral de los estudiantes, promoviendo su desarrollo humano, cristiano y vocacional. En segundo lugar, ser un espacio que forma en el diálogo como herramienta para el encuentro, la comprensión y la construcción de la paz. Estas tareas requieren del compromiso de toda la comunidad educativa que testimonia los principios que promueve. Como se observa, el documento ofrece una guía valiosa para las comunidades de los colegios católicos, ya que reflexiona sobre la misión fundamental de estos en el contexto actual, destacando la importancia del diálogo como herramienta para el crecimiento personal, comunitario y social.

Tabla 1.

La identidad de la Escuela Católica para una cultura del diálogo

IDENTIDAD DE LA ESCUELA CATÓLICA	
Misión evangelizadora	La Escuela Católica tiene la misión de evangelizar, es decir, transmitir la Buena Noticia de Jesucristo <i>a través de todo el proceso educativo</i> (n. 6).
	Su objetivo es “la formación integral de la persona humana, iluminada por el Evangelio” (n. 2).
	Se caracteriza por “su compromiso con el desarrollo humano y social, y con la promoción de la justicia, la paz y el cuidado de la creación” (n. 3).
	Los principios del Evangelio inspiran la vida de la comunidad educativa, <i>impregnando todas las dimensiones de la escuela</i> (n. 7).
Elementos claves de la identidad católica	
Proyecto educativo	El proyecto educativo de la Escuela Católica debe estar enraizado en la fe católica y responder a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad (n. 8).
Comunidad educativa	La escuela católica es una comunidad en la que <i>todos sus miembros se comprometen</i> a vivir los valores del Evangelio y a trabajar juntos por el bien común (n. 9).
Características de la cultura del diálogo	
El diálogo debe ser	Abierto: Escuchar con atención las diferentes perspectivas y opiniones (n. 10).
	Honesto: Expresarse con sinceridad y respeto, buscando la verdad (n. 11).
	Fraterno: Buscar el bien del otro y construir relaciones de confianza y colaboración (n. 12)
	Eficaz: Llegar a acuerdos y tomar decisiones que beneficien a la comunidad educativa (n. 13).

Sugerencias para implementar la cultura del diálogo

Formar a los educadores en la práctica del diálogo (n. 14).

Crear espacios de diálogo en la escuela, como foros, debates y grupos de discusión (n. 15).

Promover el diálogo intercultural e interreligioso (n. 16).

Resolver los conflictos de manera pacífica y dialogada (n. 17).

Fuente: Creación propia con datos de la Congregación para la Educación Católica, 2022

Como se aprecia, todos los desafíos y oportunidades señalados también afectan a la realidad chilena, de modo que las orientaciones que entrega el Magisterio son un aporte significativo para la reflexión que realizan las comunidades escolares.

3.5. Desafíos y oportunidades de la educación católica en Chile

La educación católica ha jugado un papel fundamental en la historia de Chile, siendo un pilar esencial en la formación de miles de chilenos. En los últimos cinco años, este sector ha enfrentado diversos desafíos y oportunidades que han marcado su evolución y su rol en la sociedad.

No cabe duda de que los escándalos por abuso sexual infantil y encubrimiento han dañado la imagen de la Iglesia católica, provocando una crisis de credibilidad que

ha impactado en la matrícula de las escuelas católicas. Este aspecto ha traído consigo la disminución de la asistencia a misa y bajas donaciones, lo que ha generado dificultades financieras para las escuelas católicas, obligándolas a buscar nuevas fuentes de financiamiento (CECh, 2021). Todo esto ocurre en un contexto de cambios sociales significativos, entre los cuales destacan la creciente secularización y la diversificación cultural. Estos cambios han tenido un impacto considerable en el sistema educativo, particularmente en las escuelas católicas, que históricamente han desempeñado un rol central en la formación de valores y creencias en el país.

La secularización, entendida como el proceso mediante el cual la religión pierde su influencia sobre diversas esferas de la vida pública y privada, ha llevado a un cuestionamiento del modelo tradicional de educación católica. Este modelo, que en el pasado dominaba el contexto educativo, se ha visto desafiado por la necesidad de adaptarse a una sociedad cada vez más pluralista y diversa. La creciente diversidad cultural en Chile ha introducido una variedad de creencias y valores que difieren de la doctrina católica, lo que ha obligado a las escuelas a revisar sus enfoques pedagógicos para asegurar que sean inclusivos y respetuosos de todas las identidades culturales y religiosas presentes en la comunidad educativa.

A pesar de los desafíos, las escuelas católicas aún juegan un rol importante en el sistema educativo

chileno. Se estima que cerca del 30% de los estudiantes de Educación Básica y Media asisten a establecimientos católicos (MINEDUC, 2024). Según Madero y Madero (2019), en Chile, las escuelas católicas representan alrededor del 16,4% de la matrícula en Educación Básica y el 11,1% en la matrícula de Educación Media. Esto significa que aproximadamente 577.441 estudiantes asisten a este tipo de establecimientos educativos en el país.

4. SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR CATÓLICA

Es inherente a la función de la escuela la transmisión sistemática y crítica de la cultura. Este proceso va más allá de la mera adquisición de conocimientos o la introducción a métodos de aprendizaje y aplicación del saber. La escuela también desempeña un papel fundamental en la educación de la persona, fomentando su capacidad de juicio y toma de decisiones responsables. Los estudiantes asisten a la escuela no solo para adquirir información científica y hábitos intelectuales, sino también para aprender a desenvolverse en la vida individual y social, desarrollando competencias que les permitan responder a las demandas de una sociedad en constante evolución.

De acuerdo con Fullan et al. (2018), para lograr este propósito los estudiantes necesitan desarrollar competencias globales que les permitan afrontar los

desafíos del siglo XXI. Estas competencias, conocidas como las “6C” (creatividad, carácter, colaboración, ciudadanía, comunicación y pensamiento crítico), capacitan a los estudiantes para abordar problemas locales y globales de manera creativa y profunda. La formación de estas competencias no se limita al aula; se entiende como una experiencia que se vive tanto dentro como fuera de ella. Según este autor, una experiencia de aprendizaje que promueve el desarrollo de las “6C” implica procesos cognitivos de nivel superior, integra competencias académicas, interpersonales e intrapersonales, es atractiva, auténtica, desafiante y se diseña para diferentes espacios de aprendizaje, utilizando la tecnología y todos los recursos disponibles para su desarrollo (Fullan et al., 2018).

Considerando que la Educación Religiosa Escolar se imparte como una materia opcional para aquellos estudiantes que, por elección propia o de sus padres, deseen recibirla, se alinea con los objetivos fundamentales de la escuela. La escuela, como espacio privilegiado para la formación integral de la persona, según las palabras del papa Francisco, debe articular cabeza, corazón y manos como un todo, es decir, su función va más allá de la mera instrucción: debe educar y cultivar todas las dimensiones de la personalidad, incluida la dimensión religiosa.

En este sentido, la Conferencia Episcopal de Chile destaca que la enseñanza de la religión, en el marco de una educación integral, contribuye positivamente al proceso

educativo al proponer la verdad cristiana. Siguiendo el documento de Puebla (CELAM, 1979), se enfatiza que la educación favorece la humanización y personalización del ser humano, fundamental para la comprensión del individuo y del mundo. La educación cumple su función cuando logra que el hombre y la mujer desarrollen plenamente su pensamiento y libertad, fomentando hábitos de comprensión y comunión con la totalidad del orden real, permitiendo a la persona humanizar su entorno, generar cultura, transformar la sociedad y construir la historia (Puebla, #1570).

Desde esta perspectiva, la formación espiritual y religiosa en la Escuela Católica se convierte en una necesidad vital que potencia, desarrolla y complementa la labor educativa, entendida como una actividad humana dentro del ámbito cultural. En este contexto, la esencia de la educación católica tiene su centro en la figura de Jesucristo, quien es el referente de todas las experiencias en la Escuela Católica, cuyo propósito es guiar a los estudiantes hacia un encuentro con el Cristo vivo, presente en la historia.

En el ámbito de la formación integral del ser humano, la dimensión espiritual y religiosa juega un papel fundamental. En este contexto, la Educación Religiosa Escolar y la catequesis se presentan como dos procesos diferenciados, pero complementarios, que buscan acompañar a las personas en su camino de fe. La ERE se desarrolla en el marco del sistema

educativo formal, impartándose en centros públicos y privados. Su objetivo principal es ofrecer a todos los estudiantes, independientemente de su creencia o no, un conocimiento objetivo y crítico de las diferentes religiones y expresiones de fe presentes en la sociedad, incluso en la Escuela Católica. Además, se caracteriza por su enfoque académico, utilizando metodologías de enseñanza-aprendizaje propias del ámbito educativo. El profesor, como mediador del conocimiento, busca promover el diálogo intercultural e interreligioso, fomentando el respeto a la diversidad y la construcción de una ciudadanía responsable, donde todos pueden colaborar.

Por su parte, la catequesis tiene como finalidad iniciar, profundizar y madurar la fe de sus miembros. Se trata de un proceso eminentemente pastoral, en el que la transmisión de la fe se realiza desde la vivencia y el compromiso con la comunidad creyente. Se caracteriza por su carácter experiencial y vivencial, utilizando metodologías participativas que buscan el encuentro personal con Dios y el crecimiento en la fe.

4.1. Complementariedad y diferenciación: dos piezas de un mismo rompecabezas

Si bien la Educación Religiosa Escolar y la catequesis poseen objetivos y metodologías distintas, ambas se encuentran estrechamente relacionadas y se complementan entre sí, siendo ambas pilares

fundamentales en la formación integral del ser humano. La ERE ofrece las bases conceptuales y el conocimiento objetivo sobre el hecho religioso, propiciando una mirada sobre la realidad de la persona humana, la naturaleza y la cultura desde una perspectiva religiosa y de respeto a la diversidad. Por su parte, la catequesis nutre la fe desde la experiencia personal y comunitaria, y desde su carácter vivencial acompaña el crecimiento en la fe. En este sentido, la ERE puede despertar el interés por las diferentes expresiones de fe, motivando a los estudiantes a profundizar en una de ellas a través de la catequesis. A su vez, la catequesis, al fortalecer la fe personal, puede enriquecer la comprensión de los contenidos abordados en la ERE, otorgándoles un nuevo significado.

Esta distinción es fundamental al considerar que, en la Escuela Católica, no todos los estudiantes son necesariamente creyentes practicantes. Tener clara esta distinción permite impulsar el proyecto curricular de la escuela con la clase de educación religiosa y con un proyecto pastoral que acoja a los estudiantes que desean tener un proceso de crecimiento en la fe. Ambos proyectos pueden articularse, pero no confundirse.

Es decir, la Educación Religiosa Escolar, al situarse como una materia autónoma dentro del currículum escolar, debe adoptar la finalidad propia de la escuela, centrada en la formación religiosa más que en la experiencia religiosa. Su misión consiste en integrar los objetivos de la educación escolar y el proceso de

desarrollo del educando para potenciar una madurez y humanización en el ámbito religioso.

En cuanto a los métodos, la ERE debe impartirse utilizando métodos propios del ámbito educativo y no catequísticos, ya que estos últimos incorporan aspectos de la experiencia religiosa, como celebraciones sacramentales y litúrgicas. De esta manera, se espera que el profesor de Religión posea la preparación necesaria para abordar estos temas con la misma objetividad científica que se espera de los docentes de otras disciplinas.

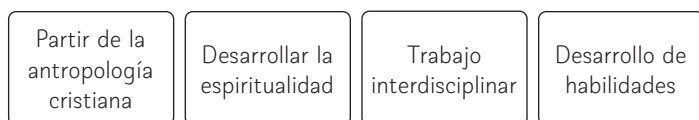
Es esencial comprender que la Educación Religiosa Escolar no puede equipararse a otras materias educativas, ya que la religión, especialmente el cristianismo, no se limita a ser un ámbito científico, sino que constituye una dimensión de la realidad concreta y vivida. Los contenidos específicos de esta materia demandan un enfoque metodológico adaptado. En este contexto, la tarea educativa de comunicar explícitamente el Evangelio se lleva a cabo en diálogo con otras ciencias y experiencias humanas, considerando la diversidad de contextos culturales y destinatarios (*Evangelii gaudium*).

4.2. Nuevo enfoque de la Educación Religiosa Escolar Católica

Las *Bases Curriculares y Programa de la Asignatura de Religión Católica* (CECh, 2020) (en adelante BCRC [2020]) destacan la importancia de centrar la enseñanza en los aspectos señalados en la Figura 2, como una

manera de alinearse con el currículo nacional y atender las características particulares de los estudiantes. Estas opciones deben ser adoptadas en todos los establecimientos del país como criterios orientadores, independientemente de que estos puedan elaborar programas propios.

Figura 2.
Opciones pedagógicas de la EREC 2020



Fuente: Elaboración propia

Desde la asignatura de Religión, los docentes deben implementar diversas estrategias en clases para alcanzar los objetivos de aprendizaje que fomenten el desarrollo espiritual de los estudiantes. Es esencial que esta asignatura sea reconocida como una de las fuentes fundamentales de formación de valores y del conocimiento de sí mismo y de los demás. Asimismo, inspira en los estudiantes el compromiso por los demás, siguiendo las enseñanzas del evangelio de Jesucristo. Es crucial reconocer que la presencia de la religión en la escuela desempeña un papel fundamental en la sociedad y en la Iglesia al propiciar, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, que los estudiantes se conozcan a sí mismos, desarrollen habilidades sociales para

relacionarse con su entorno y sean capaces de reconocer a Dios en el otro.

Desde la BCRC (2020), es posible articular la enseñanza de la religión con la dimensión histórica del educando, considerándolo como una persona que tiene una historia y que forma parte del mundo. Esto implica concebir la enseñanza religiosa como un saber transversal que se articula con las diversas asignaturas del currículum. La religión no es un apéndice ético y valórico que se limita a la clase de Religión; al contrario, a través de esta transversalidad, se favorece el desarrollo de múltiples competencias que potencian una educación integral, donde lo espiritual y religioso son elementos nucleares que otorgan sentido al estudiante en situación.

Sin embargo, para llevar a cabo un trabajo transversal e interdisciplinario, es necesario que los estudiantes posean fundamentos respecto de la religión católica. Esto les permitirá utilizar los conocimientos adquiridos de manera concreta y situada para cumplir con aprendizajes específicos y emplear sistemas de razonamiento orientados a la solución de problemas y sustentar puntos de vista personales. Asimismo, generar cuestionamientos, opiniones y visiones de la realidad en coherencia con los principios, actitudes y valores morales asumidos. Es esencial que, desde la identidad cristiana católica, los estudiantes desarrollen competencias que les permitan analizar su realidad personal y social, juzgarla a la luz del Evangelio y de la enseñanza de la Iglesia, y

actuar transformadoramente de acuerdo a este proceso de discernimiento.

En resumen, las *Bases Curriculares y Programa de la Asignatura de Religión Católica* (2020) representan un gran aporte a la educación religiosa en Chile. Es fundamental que, especialmente los colegios católicos, las asuman y desarrollen programas de estudio propios integrando los elementos de la espiritualidad o carisma que particularizan sus identidades.

En Chile, en el contexto de las escuelas católicas, la ERE desempeña un papel fundamental en la formación de los estudiantes. En un país con una fuerte tradición religiosa, la educación religiosa se considera un componente esencial del currículo, especialmente en la Escuela Católica. Por lo tanto, la asignatura de Religión debe sustentar el desarrollo espiritual y religioso de los estudiantes y ser reconocida como la principal fuente de valores, fomentando en los estudiantes tanto el autoconocimiento como el interés por los demás, y proporcionando herramientas sociales relevantes para humanizarlos a fin de que sean agentes de cambio en la sociedad actual.

4.3. Características de la Educación Religiosa Escolar en la Escuela Católica

La base fundamental de la educación religiosa en las escuelas católicas chilenas radica en la enseñanza y promoción de los valores de acuerdo con las verdades

del Evangelio y la enseñanza de la Iglesia católica. Esto incluye la transmisión de las verdades de la fe católica y el fomento de la formación espiritual de los estudiantes. Por esta razón, se sugiere orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando los siguientes aspectos:

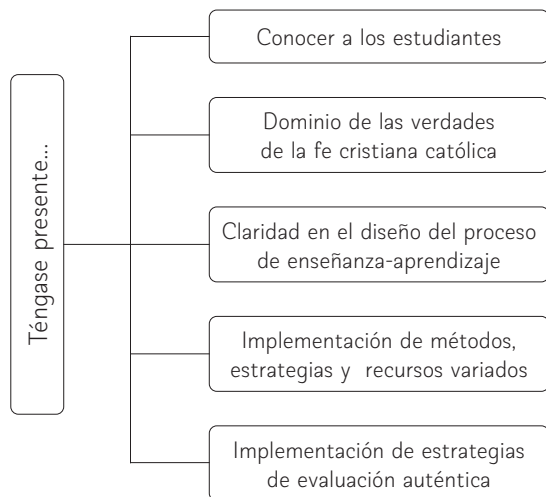
- **Enfatizar la importancia de la educación religiosa en la formación integral de los estudiantes.** La educación religiosa no solo debe transmitir conocimientos sobre la fe, sino también valores y principios que ayuden a los estudiantes a ser mejores personas.
- **Propiciar procesos de educación religiosa que ayuden al discernimiento del sentido de la vida.** La educación religiosa, desde sus objetivos, es tierra fértil para acompañar a los estudiantes a plantearse preguntas fundamentales sobre su existencia, ayudándolos a descubrir el sentido espiritual y religioso de esta.
- **Resaltar el papel de la educación religiosa en la promoción de una sociedad más justa y solidaria.** La educación religiosa debe contribuir a que los estudiantes se impliquen en la construcción de un mundo mejor, incentivando el compromiso social desde los principios de la Doctrina Social de la Iglesia (DSI).
- **Adaptar la educación religiosa a las necesidades e intereses de los estudiantes.** La educación religiosa debe ser atractiva y relevante para los estudiantes, es

decir, debe conectarse con sus experiencias personales y sociales.

- **Promover el diálogo interreligioso y el respeto a la diversidad.** Desde la identidad católica, la educación religiosa debe ayudar a los estudiantes a comprender y apreciar las diferentes culturas y religiones del mundo.
- **Fomentar la participación de las familias y de toda la comunidad en la educación religiosa.** La educación religiosa es una tarea compartida entre la escuela y la familia. Las familias juegan un rol fundamental en la formación religiosa de niños y jóvenes, creando ambientes adecuados para que, en su experiencia como estudiantes e hijos, reconozcan los elementos espirituales y religiosos como aspectos importantes en la vida de las personas.

Para realizar esta tarea de manera pertinente, el docente de Religión debe tener presentes los siguientes elementos:

Figura 3.
Elementos didácticos clave



Fuente: Elaboración propia

En resumen, la asignatura de Religión no solo forma parte integral del currículo educativo chileno, sino que también constituye un elemento nuclear en las escuelas católicas, encarnando el ideario del establecimiento y contribuyendo de manera significativa a la evangelización de la cultura.

La Escuela Católica

busca, no en menor grado que las demás escuelas, los fines culturales y la formación de la juventud. Su nota distintiva es crear un ambiente de comunidad escolar animado por el espíritu evangélico... y ordenar toda la cultura humana según el mensaje de la salvación, de suerte que quede

iluminado por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre. (GE, #8)

5. TAREAS DEL PROFESOR DE RELIGIÓN

En el panorama educativo actual, los profesores enfrentan diversos desafíos que impactan su práctica docente y el aprendizaje de sus estudiantes. Estos desafíos se intensifican en el caso de los profesores de Religión católica en Chile, quienes deben abordar las complejidades de la enseñanza religiosa en un entorno social y cultural cada vez más plural y secularizado (Saavedra, 2014).

Uno de los principales desafíos que enfrentan los profesores de Religión católica es la creciente secularización de la sociedad chilena. Según la Encuesta Nacional Bicentenario (2018), solo un 58% de la población encuestada se declara católica y, de esta, solo un 8% asiste regularmente a misa (PUC, 2018). Esta realidad implica que los estudiantes llegan a las aulas con diferentes niveles de conocimiento y compromiso religiosos, lo que exige a los profesores adaptar constantemente sus estrategias de enseñanza para atender a la diversidad (Solís, 2018).

Otro desafío importante es la falta de formación docente especializada en la enseñanza de la Religión católica. La Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20901, 2016) establece la obligatoriedad de la formación

continua para todos los docentes, pero la oferta de programas específicos en esta área es aún limitada, especialmente en las zonas más aisladas del país. Esto genera una brecha entre las necesidades formativas de los profesores y las oportunidades disponibles para su desarrollo profesional (CECh, 2020).

Asimismo, en el contexto educativo actual, uno de los principales desafíos profesionales es la implementación del trabajo interdisciplinario. Los docentes de Religión deben integrar los aprendizajes religiosos con los demás saberes del currículo, destacando así la importancia de la clase de Religión en la formación integral de los estudiantes y su contribución a la comunidad educativa en la misión de ser una escuela evangelizadora.

6. ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS

6.1. Un enfoque pedagógico centrado en el estudiante

En el horizonte educativo actual, la *pedagogía centrada en el estudiante* se posiciona como un enfoque innovador y prometedor que busca transformar la forma en que se imparte y se adquiere el conocimiento. Los fundamentos de este enfoque se sustentan en diversos principios pedagógicos y psicológicos, entre los que destacan, en primer lugar, el constructivismo, teoría que enfatiza el papel activo del estudiante en la construcción del

conocimiento a partir de sus propias experiencias y preconceitos; y el aprendizaje experiencial, propuesta de David Kolb que resalta la importancia de la experiencia directa y la reflexión crítica para el aprendizaje significativo (Kolb, 2015).

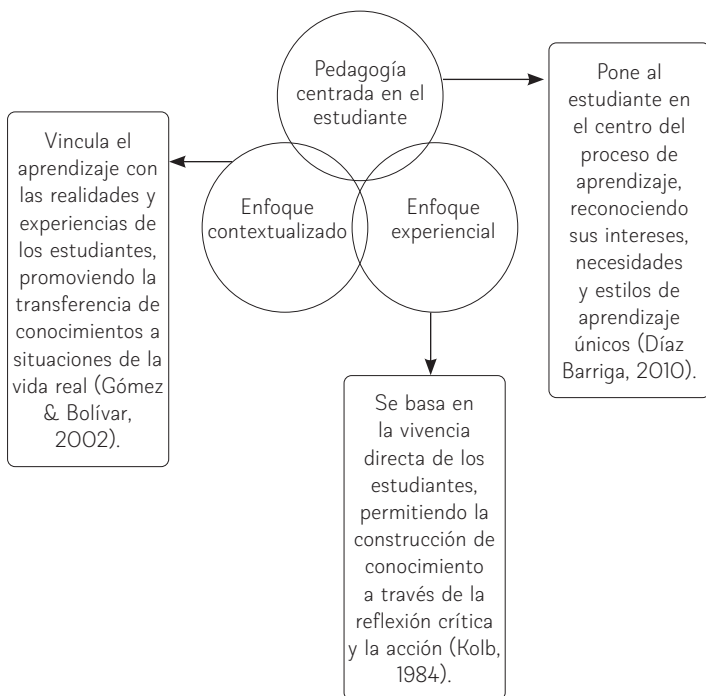
Estas distintas perspectivas se identifican por converger en un núcleo común basado en una pedagogía centrada en el estudiante, que pone énfasis en el aprendizaje activo y promueve la participación, colaboración y resolución de problemas. A partir de sus propias necesidades e intereses, los estudiantes, de manera autónoma, asumen progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje. Además, el aprendizaje activo y significativo les permite comprender mejor los conceptos y retenerlos a largo plazo, lo que mejora su comprensión. También fomenta habilidades esenciales para el mundo actual, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y el trabajo en equipo

En este contexto pedagógico, la Educación Religiosa Escolar en las escuelas católicas de Chile enfrenta un desafío crucial: trascender la mera transmisión de conocimientos doctrinales y convertirse en una experiencia pedagógica significativa que fomente el crecimiento personal, espiritual y social de los estudiantes. Esta propuesta didáctica busca abordar este desafío desde un enfoque centrado en el estudiante, promoviendo un aprendizaje activo, reflexivo y contextualizado.

El aprendizaje con foco en el estudiante, se sustenta en los siguientes fundamentos teóricos:

Figura 4.

Enfoque centrado en el estudiante



Si bien se han renovado los programas de Religión, se requiere que las escuelas católicas revisen sus propios programas a partir de las BCRC (2020) y la realidad de los estudiantes, puesto que los currículos de Religión católica en Chile han sido objeto de críticas por

considerarse desactualizados y poco contextualizados (MINEDUC, 2022). La Ley de Desarrollo Profesional Docente enfatiza la importancia de la actualización curricular, pero este proceso requiere de un trabajo colaborativo entre docentes, expertos en la materia y las autoridades educativas. En la medida en que los docentes reflexionen y se apropien del currículo, lo implementarán con convicción y eficacia.

Asimismo, la evaluación del aprendizaje en Religión católica presenta desafíos particulares, ya que se trata de una asignatura que busca desarrollar dimensiones no solo cognitivas, sino también actitudinales y valóricas (Kolb, 2015). La Ley de Desarrollo Profesional Docente promueve la evaluación formativa como herramienta central para el aprendizaje, pero es necesario contar con instrumentos de evaluación que sean válidos, confiables y que permitan medir el progreso de los estudiantes en las diferentes dimensiones de la formación religiosa (Gardner, 2011). Además, se incentiva el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula (MINEDUC, 2022). De esta forma, las TIC pueden ser recursos dinamizadores de la fe para los jóvenes, al fomentar actitudes comprometidas a nivel individual y colectiva para que la experiencia de Dios no se guarde en la intimidad, sino que impulse nuevos estilos de vida, ligados a las necesidades sociales (Rosero, 2011, citado en Gatica et al.)

Desde este enfoque

En el trabajo que realizan los profesores de Religión, algunos de los objetivos didácticos para la Educación Religiosa Escolar en la Escuela Católica apuntan a:

- a) Reconocer en la persona humana, la naturaleza y la cultura la dimensión espiritual y religiosa como fundamento de su ser.
- b) Establecer un camino de desarrollo espiritual y religioso con apertura a la trascendencia, que ayude en la búsqueda de sentido de la existencia.
- c) Promover el crecimiento moral y ético de los estudiantes como personas respetuosas y comprometidas consigo mismos y con los demás.
- d) Desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo que faciliten el discernimiento de la vida personal y de la realidad.
- e) Incentivar la participación activa y colaborativa de los estudiantes en la comunidad escolar y en la sociedad de manera creativa e innovadora.
- f) Fomentar un desarrollo espiritual y religioso que suscite una fe personal y comprometida.

Para un trabajo efectivo es necesario asumir metodologías activas y participativas que involucren a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, utilizando métodos y estrategias didácticas tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aprendizaje

colaborativo, estudio de casos, debates y servicio comunitario, entre otros.

Un aspecto importante es la forma de evaluación. De acuerdo con este enfoque, lo adecuado es lo que se denomina *evaluación auténtica*, que se centra en el proceso de aprendizaje de los estudiantes considerando su participación, esfuerzo, progreso y logros. Esto se consigue mediante diversos instrumentos de evaluación, como portafolios, en los cuales los estudiantes recopilan evidencias de su aprendizaje (trabajos escritos, reflexiones, presentaciones y proyectos); rúbricas, que permiten evaluar el desempeño de los estudiantes en diferentes tareas y actividades; y la autoevaluación, en la cual los estudiantes reflexionan sobre su propio aprendizaje y establecen metas para su futuro desarrollo.

Las clases de Religión centradas en los estudiantes implican la utilización de una variedad de recursos didácticos, entre los que se destacan los materiales audiovisuales (videos, imágenes y presentaciones multimedia); recursos tecnológicos como plataformas educativas en línea, redes sociales y herramientas digitales; textos bíblicos; textos religiosos, históricos y científicos; y referentes sociales y eclesiales como expertos religiosos, líderes comunitarios y organizaciones sociales.

Pensar en procesos pedagógicos centrados en los estudiantes implica un cambio de paradigma en la práctica docente, el diseño curricular y la evaluación del aprendizaje.

6.2. El aprendizaje experiencial de Kolb

En el ámbito educativo, el aprendizaje experiencial se posiciona como una metodología de enseñanza innovadora y eficaz, propuesta por el psicólogo David Kolb en la década de 1970. Este enfoque pedagógico se basa en la idea de que el conocimiento se adquiere y se retiene de manera más significativa a través de la experiencia directa y la reflexión crítica (Kolb, 2015).

El aprendizaje experiencial se presenta como un ciclo; es un proceso dinámico que parte de la experiencia concreta en la que el estudiante se involucra directamente con el objeto de aprendizaje, ya sea a través de una observación, una práctica o un experimento.

Pasos para aplicar el método experiencial en la ERE

1. **Detenerse y observar:** En la educación religiosa, es vital que el estudiante observe y reconozca la experiencia espiritual o religiosa que esté viviendo o que sea parte de su contexto.
2. **Reflexionar sobre la experiencia:** En esta etapa, se analiza la experiencia vivida, con el objetivo de expresar de diversas formas lo que ha significado tanto para el estudiante como para sus compañeros. Se abordan las observaciones realizadas y los sentimientos que la experiencia ha suscitado, promoviendo una reflexión profunda sobre lo vivido.

3. **Vinculación de la experiencia con referentes teóricos:** En un tercer momento, el estudiante analiza la experiencia y la relaciona con conceptos, teorías o principios previamente aprendidos, especialmente con textos bíblicos y referentes magisteriales.
4. **Experimentación:** Por último, a partir del proceso realizado, el estudiante se desafía a realizar acciones transformadoras en las que aplica los nuevos conocimientos adquiridos a través de la experiencia y la reflexión en una nueva situación o contexto.

El aprendizaje experiencial se puede aplicar en el aula de diversas maneras, utilizando estrategias como el estudio de caso, en la que los estudiantes analizan situaciones reales o ficticias para identificar problemas, plantear soluciones y tomar decisiones; simulaciones, en las que los estudiantes recrean situaciones reales o complejas en un entorno seguro para practicar sus habilidades y conocimientos; proyectos de investigación, en los cuales los estudiantes llevan a cabo investigaciones sobre temas de su interés, aplicando el método científico y desarrollando habilidades de análisis y síntesis; y el aprendizaje basado en problemas, en el que los estudiantes identifican problemas reales o relevantes para ellos, investigan, proponen soluciones y presentan sus hallazgos.

El aprendizaje experiencial ofrece diversos beneficios para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, entre los que se encuentran:

- ✦ **Mayor motivación y compromiso:** Los estudiantes se sienten más motivados e involucrados en el aprendizaje cuando participan activamente en el proceso.
- ✦ **Mejora en la comprensión y retención de conocimientos:** El aprendizaje experiencial permite a los estudiantes comprender mejor los conceptos y retenerlos a largo plazo.
- ✦ **Desarrollo de habilidades del siglo XXI:** Se fomentan habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y el trabajo en equipo, esenciales para situarse en el mundo actual.
- ✦ **Preparación para el mundo real:** El aprendizaje experiencial permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones reales.

En educación, se valora el aprendizaje experiencial de Kolb como una metodología pedagógica innovadora y transformadora que promueve un aprendizaje activo, significativo y relevante para los estudiantes. Al basarse en la experiencia directa y la reflexión crítica, este enfoque permite a los estudiantes desarrollar habilidades y conocimientos esenciales para situarse con eficacia en el mundo actual. Su implementación en el aula requiere creatividad, flexibilidad y un compromiso con el aprendizaje centrado en el estudiante.

6.3. Enfoque contextualizado

Gómez y Bolívar (2006) proponen el enfoque contextualizado como una metodología educativa innovadora que busca trascender los límites de la enseñanza tradicional y conectar el aprendizaje con la realidad sociocultural del estudiante. Este enfoque se caracteriza por su flexibilidad, dinamismo y capacidad para adaptarse a las necesidades específicas de cada contexto educativo.

- ♦ **Reconocer y partir de las experiencias y conocimientos previos del estudiante:** Se reconoce que cada estudiante posee un bagaje cultural y personal único que debe ser valorado y utilizado como base para el aprendizaje.
- ♦ **Vincular los contenidos curriculares con la realidad del estudiante:** Se busca que los estudiantes comprendan cómo los conceptos y principios aprendidos en el aula se relacionan con su vida cotidiana y con los problemas que enfrentan en su entorno social.
- ♦ **Promover la participación activa y crítica del estudiante:** Se busca que el estudiante se apropie de su proceso, siendo protagonista de su propio aprendizaje, asumiendo un rol activo en la construcción del conocimiento.
- ♦ **Utilizar metodologías de enseñanza variadas y creativas:** Estas deben estimular la curiosidad,

la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Ejemplos del enfoque contextualizado en la práctica de religión

En la aplicación de este enfoque, el trabajo interdisciplinar es clave, y se puede implementar a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), de manera colaborativa, con la utilización de herramientas TIC y plataformas digitales.

Tabla 2.

Ejemplo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Si se abordan objetivos que tengan que ver con problemáticas sociales, se pueden reunir los docentes de Historia, Artes, Lengua y Literatura, Ciencias, Matemáticas y Religión; cada uno, a partir del objetivo de aprendizaje que decide desarrollar, implementa:	
Historia	Antecedentes históricos.
Artes	Manifestaciones artísticas que tiene que ver con el tema.
Lengua y Literatura	Diseño de reportajes que narren las situaciones que se están analizando.
Ciencias	Explicación de cómo estos antecedentes contribuyen al desarrollo científico y tecnológico.
Matemáticas	Generación de encuestas y estadísticas que reflejen la importancia del tema.
Religión	Planteamiento de las consideraciones éticas y morales, desde el Evangelio y la Doctrina Social de la Iglesia.

Fuente: Elaboración propia

Es importante destacar que este tipo de trabajo permite a los estudiantes construir aprendizajes

significativos y relevantes para su vida, mejorando no solo los resultados académicos, sino también contribuyendo al desarrollo de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su comunidad.

Aunque los aspectos señalados hasta aquí se vinculan con desafíos pedagógicos y didácticos referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como con quienes enseñan y con la adecuación de los contenidos a los contextos donde serán enseñados, es necesario explorar estos desafíos de manera más explícita. La implementación de estas metodologías requiere la búsqueda de estrategias y recursos que faciliten un aprendizaje profundo por parte de los estudiantes. En este contexto, David Perkins (2010) critica la enseñanza en la escuela, señalando que la educación formal presenta el conocimiento de manera fragmentaria, sin mostrar el “juego” total. Esta analogía entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la práctica de un deporte sugiere que el aprendizaje formal debería proponerse como un acercamiento progresivo pero integral, por parte del estudiante, a lo que se busca enseñar (Perkins, 2010).

A partir de este planteamiento, se pueden establecer algunos criterios que favorecerán la docencia en todas las áreas del saber, incluyendo la enseñanza de la religión:

1. Abordar la actividad de manera holística, mostrando el todo.

2. Destacar la relevancia de la actividad, motivando su realización.
3. Trabajar sobre los elementos o partes más difíciles, propiciando que todos los estudiantes puedan participar activamente de acuerdo a sus capacidades.
4. Explorar distintas versiones de la actividad y ámbitos en los que pueda implementarse.
5. Descubrir lo que no es evidente a través de la reflexión profunda.
6. Aprender de los otros a través de trabajos colaborativos.
7. Generar experiencias de aprendizaje interesantes que respondan a los intereses de los estudiantes. Ellos aprenden haciendo, y los docentes son acompañantes en estas experiencias.

Miradas globales en la Escuela Católica

Adoptar una perspectiva más global sobre la educación religiosa en la Escuela Católica requiere entenderla como un elemento estructurante de todo el quehacer educativo, mediante un currículum evangelizador que no se limite solo a la clase de Religión. Esta mirada implica asumir la tarea de la educación religiosa de manera articulada en la clase de Religión, en la pastoral y en toda actividad de la organización escolar a partir de los criterios del Evangelio.

7. MÉTODO Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EFECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA RELIGIOSA

La educación de la fe, mediada por la acción humana, constituye un acontecimiento en el cual la gracia actúa a través de signos sensibles que se abren al misterio, facilitando la comprensión y el encuentro entre la palabra de Dios y la experiencia humana (Directorio para la Catequesis, 2020, #195).

Considerando este marco, las estrategias didácticas, entendidas como el conjunto de procedimientos mediante los cuales profesores y estudiantes disponen conscientemente de las acciones para construir y alcanzar los objetivos declarados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adquieren gran relevancia. Es imperativo llevar a cabo un trabajo de discernimiento para seleccionar los caminos más significativos de acuerdo con la realidad de los destinatarios (DC 2020, #196). En este contexto, la experiencia juega un papel fundamental para lograr el encuentro con Jesucristo. Benedicto XVI señaló respecto del encuentro con Jesús: “No se comienza a ser cristiano por una decisión ética o una gran idea, sino por el encuentro con un acontecimiento, con una Persona, que da un nuevo horizonte a la vida, y con ello una orientación decisiva” (Deus caritas est, #136). Este encuentro personal con Jesucristo, que nace de la iniciativa de Jesús, invita a cada persona a asumir su propuesta de vida, para que responda en conciencia y libertad, ya sea aceptándola o rechazándola.

Sin embargo, de acuerdo con Maymí (1998), “hablar de la experiencia, en la educación de la fe, puede tener diversos sentidos. De ahí pueden surgir diferentes modelos metodológicos, cuyo valor dependerá de las circunstancias y del fin concreto que se pretenda” (p.264). Para la educación de la fe, el contenido es la experiencia humana y no solo el método, ya que lo religioso no es un ámbito aparte sino la dimensión que envuelve en profundidad todo lo humano. Además, hay vivencias que permiten acercarse con mayor facilidad al sentido de la existencia, como el propósito y fin de la vida, el bien y el pecado, el origen y significado del dolor, el camino hacia la felicidad, la muerte y la retribución después de la muerte, tal como lo señala el Concilio Vaticano II.

Los enfoques centrados en el estudiante, experienciales y contextualizados, se pueden relacionar con métodos que tienen una larga data en las prácticas de educación religiosa en diferentes contextos. En esta lógica, los caminos o métodos para la enseñanza de la religión que deben primar son los que de manera inductiva introducen al educando en el misterio de la fe, permitiendo ahondar en la experiencia humana y correlacionando lo humano y lo cristiano.

Cabe señalar que, para orientar procesos de educación religiosa en la Escuela Católica, se propone el uso del método de correlación, ya que permite utilizar los recursos pedagógicos actuales y fomentar el desarrollo de habilidades impulsadas especialmente desde las BCRC

(2020), como el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad.

7.1. Método de correlación

Un principio clave en la educación de la fe es el de correlación, consistente en que “los acontecimientos personales y sociales de la vida y de la historia encuentran en el contenido de la fe una luz interpretativa... teniendo siempre presente las implicancias de esta relación para la vida” (DC 2020, #196). Este enfoque didáctico resulta relevante, puesto que reconoce la experiencia humana como constitutiva del proceso educativo, abarcando su identidad, contenido y método. La experiencia humana no solo es el lugar en el que resuena la palabra de Dios, sino también el espacio donde Dios mismo se comunica (DC 2020, #197). Esta perspectiva implica adoptar actitudes pedagógicas de amor, acogida y respeto hacia la vida y la historia de los educandos.

La correlación se presenta como un proceso circular que va desde la experiencia humana hasta la experiencia de fe cristiana y viceversa, proporcionando significado a los problemas de sentido que enfrentan los estudiantes en la actualidad. Mediante esta interconexión se logra abordar las interrogantes existenciales de manera integral y contextualizada, promoviendo un entendimiento más profundo y significativo.

La correlación pone en contacto tres formas de experiencias: *experiencias humanas, experiencias cristianas en la historia* que se correlacionan con la *experiencia de la encarnación de Cristo*. Es Cristo quien da sentido a la vida de la persona en la historia, razón por la que es necesario que la fe dialogue de manera profunda con las experiencias de hombres y mujeres desde sus realidades concretas. Este diálogo entre la fe, la ciencia y la cultura permite discernir respuestas a los problemas que afectan al ser humano y, así, encontrar significados. Dicha relación debe establecerse con un lenguaje accesible y comprensible para los estudiantes, adaptado a su contexto sociocultural y religioso.

En este método, el *lenguaje narrativo* se presenta como una estrategia clave para la educación de la fe. Hoy en día, la narración no solo se reconoce como un instrumento lingüístico, sino también como una forma en que la persona se comprende a sí misma y a la realidad, otorgando sentido a sus experiencias (DC 2020, #207). Narrar implica relatar algo que tiene significado tanto para quien lo cuenta como para quien lo escucha. Es un proceso reflexivo que permite dar sentido a la experiencia y descubrir los significados construidos, tanto a nivel personal como comunitario.

Figura 4.
Dinámica del método correlativo



Fuente: Elaboración propia

7.2. Proceso de correlación y pensamiento crítico

El pensamiento crítico implica reflexionar sobre la validez de la información a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que se posee. Se refiere a los procesos, estrategias y representaciones utilizados para resolver problemas y tomar decisiones. El razonamiento, en este contexto, se define como el acto de proporcionar razones para derivar conclusiones, ya sea basándose en argumentos o deduciendo consecuencias a partir de premisas. Según Chance (1986), el pensamiento crítico consiste en “la habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, y defender las opiniones” (p. 12).

En la aplicación del método de correlación, se desarrolla el pensamiento crítico en cada uno de sus momentos. Primero, cuando el estudiante reflexiona

respecto de sus experiencias de vida; posteriormente, al vincular estas experiencias con experiencias cristianas presentes en la historia; y, finalmente, teniendo como eje la persona de Jesús, estableciendo los significados de estas experiencias. Para poder desarrollar este proceso, se espera que el educador:

1. Fomente discusiones entre sus estudiantes.
2. Se involucre en la discusión de los estudiantes, expresando curiosidad.
3. Manifieste apertura y honestidad, demostrando interés por los temas que se discuten.
4. No se presente como la única fuente de respuestas correctas.
5. Mantenga claro el hilo de la discusión.
6. Evite imponer su propio punto de vista por sobre la opinión de los estudiantes.
7. Propicie un ambiente de confianza y respeto, en el que cada estudiante sienta que será escuchado y que sus opiniones se tomarán en cuenta.
8. Promueva el diálogo y la escucha activa entre los estudiantes, en lugar de centrarse únicamente en la interacción entre el educador y el estudiante.
9. Otorgue a cada estudiante el tiempo suficiente para desarrollar las respuestas a las preguntas planteadas.
10. Asegúrese de que los estudiantes entienden el trabajo planteado, parafraseando o pidiendo a algún estudiante que lo haga.

11. Realice transiciones de tema de manera fluida y natural, considerando el interés de los estudiantes y la relevancia de los asuntos planteados.

Este trabajo se ve potenciado con un espacio áulico colaborativo o cooperativo⁴, en el que los estudiantes pueden compartir situaciones, problemas o intereses comunes. La metodología cooperativa es un aporte positivo para el estudiante, al potenciar tanto su formación socio-afectiva como intelectual. Entre los efectos observados destacan:

- Mayor compromiso del educando con las tareas.
- Incremento de la responsabilidad individual dentro del esfuerzo coordinado con sus compañeros.
- Creación de mayores expectativas de aprendizaje.
- Mejor conocimiento mutuo entre los estudiantes.
- Estimulación de actitudes positivas y desarrollo de la autoestima.

El trabajo de formación religiosa utilizando el método de correlación ofrece una experiencia de discernimiento al conectar las experiencias personales con las religiosas que se han dado a lo largo de la historia, colocando a Cristo como el centro que guía e ilumina nuevos caminos de vida. Este enfoque fomenta la creatividad en la búsqueda de respuestas a las situaciones analizadas, permitiendo

⁴ Se utilizarán indistintamente ambos términos, considerandos que ambos apuntan al trabajo con otro.

una comprensión más profunda y significativa de la fe en la vida cotidiana.

Como una forma de impartir clases de Religión que asuman los planteamientos de las BCRC (2020), su enfoque y ejes a través de los objetivos de aprendizaje, el método de correlación puede ayudar a que los estudiantes realicen experiencias de aprendizaje que les permitan reflexionar desde sus experiencias y contextos a fin de que puedan descubrir a Dios presente en sus vidas e historia, como sujetos abiertos a la trascendencia.

Orientaciones para la implementación del método de correlación

1. Diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje comenzando por considerar las experiencias de los estudiantes, ya sean positivas o negativas, siempre que sean significativas.
2. Generar actividades que fomenten una reflexión profunda. Estas actividades deben provocar preguntas que guíen hacia el descubrimiento de significados.
3. Relacionar las experiencias de los estudiantes con relatos bíblicos y vivencias cristianas presentes en la historia. Se reconoce que las respuestas a las interrogantes fundamentales de la existencia humana no surgen únicamente por el esfuerzo individual, sino como un don de Dios.

4. Actualizar la importancia y significado de las respuestas de fe en conexión con la experiencia humana. Esto implica contextualizar y dar relevancia a las respuestas de fe en el marco de las vivencias y realidades contemporáneas de los estudiantes.

8. EN RESUMEN

En respuesta a la interrogante sobre la didáctica necesaria para la educación religiosa en escuelas católicas, específicamente en el contexto chileno, se ha desarrollado un análisis que recorre desde los antecedentes del sistema educacional hasta la propuesta de un método y estrategias didácticas efectivas para la enseñanza de la religión.

Las transformaciones sociales, culturales y religiosas han impactado la educación, instando a replantear el currículo nacional para desarrollar habilidades del siglo XXI. En el marco de esta evolución, se destaca la importancia de las Bases Curriculares y la actualización del MBE por parte del Ministerio de Educación, directrices orientadas a una enseñanza efectiva y equitativa.

En cuanto a la enseñanza de la religión en la Escuela Católica, esta se presenta como una asignatura autónoma con un enfoque orientado a la formación religiosa. Legalmente, la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) se inserta en la Ley General de Educación y está regulada por el Decreto 924 (1983).

La clase de Religión se posiciona como un componente esencial del currículo educativo chileno, especialmente en las escuelas católicas, donde desempeña un papel clave en la evangelización de la cultura. Contribuye no solo a la formación académica de los estudiantes, sino también a su desarrollo espiritual y moral. El rol del profesor de Religión es fundamental en este proceso, ya que este no se limita a impartir contenidos, sino que debe vivir y encarnar los valores cristianos en su día a día, ofreciendo un testimonio auténtico que inspire tanto a los estudiantes como a sus familias a seguir el camino de la fe y los valores evangélicos.

El contexto sociocultural y religioso, junto con la interpretación e implementación adecuada de las BCRC (2020), plantean desafíos pedagógicos y didácticos al profesor de Religión. Se subraya la necesidad de implementar prácticas innovadoras que resalten la relevancia de la enseñanza religiosa en el contexto actual.

Finalmente, se propone un enfoque basado en la correlación y las metodologías que fomentan el pensamiento crítico, la cooperación y la creatividad. Este método, en concordancia con la visión de la educación de la fe, busca facilitar el encuentro entre la palabra de Dios y la experiencia humana, promoviendo la comprensión a través de signos sensibles. La correlación se presenta como una herramienta para conectar las experiencias personales y sociales de los estudiantes con el contenido de la fe, impulsando caminos de vida

nueva y desarrollando la creatividad en la búsqueda de respuestas a las situaciones analizadas.

Por último, cabe señalar que la enseñanza religiosa en las escuelas católicas en Chile demanda una didáctica adaptada a los desafíos contemporáneos, capaz de promover una formación integral que articule los valores cristianos con las exigencias de la sociedad actual. Este enfoque coloca al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje, impulsando su participación crítica y reflexiva en un contexto que fomente tanto su crecimiento personal como su compromiso con el entorno social y cultural.

9. CONCLUSIÓN

La educación es un proceso orientado hacia la humanización integral de la persona, lo que implica crear condiciones que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Este proceso busca que los individuos se inserten activamente en el mundo, contribuyendo a la creación de cultura y a la transformación de la sociedad. De ahí que la Educación Religiosa Escolar esté llamada a penetrar en el ámbito de la cultura, relacionándose con los demás saberes, haciendo presente el Evangelio en el proceso personal de asimilación de la cultura de manera crítica y sistemática.

La educación, como parte y generadora de cultura, debe cultivar y transmitir lo que es propiamente humano de manera integral y trascendente, cuestionando y

confrontando los valores que subyacen en ella. Esto implica considerar al estudiante en su contexto, no solo para presentarle un conjunto de saberes, sino para promover en él o ella una reflexión profunda sobre las verdades por descubrir y los valores que se le presentan. Así, es capaz de rescatar lo mejor del pasado mientras busca caminos que respondan a los desafíos que se abren en el presente y el futuro.

En este sentido, la educación religiosa en las escuelas católicas de Chile enfrenta un desafío constante y significativo: adaptarse a las necesidades y realidades de los estudiantes en un contexto sociocultural cada vez más diverso y secularizado. La Escuela Católica es el universo cultural en el que los estudiantes interiorizan los saberes y valores de las distintas disciplinas escolares, y donde la enseñanza religiosa escolar actúa como un fermento dinamizador del Evangelio. Su propósito es armonizar esos saberes con la cultura y la realidad específica de los niños y jóvenes, ofreciendo una formación integral que abarca tanto el conocimiento académico como los valores cristianos, en un esfuerzo por conectar la fe con la vida cotidiana. Este desafío requiere una actualización, adecuación y reflexión profunda sobre el papel de la Educación Religiosa Escolar en la formación integral de los estudiantes.

Ante los vertiginosos cambios que las tecnologías han generado con el aumento de la información disponible y su acceso sin precedentes, surge la pregunta: ¿qué debe transmitir la Escuela Católica? Su tarea no es solo

transmitir contenidos, sino extraer lo más profundo del corazón humano. Debe ser un proceso que ayude a los estudiantes a encontrar sentido a sus vidas y desarrollar una relación personal y comunitaria con lo trascendente, promoviendo valores fundamentales como la fe, la esperanza, la caridad, la justicia y la paz, esenciales para construir una sociedad más justa y solidaria.

En la búsqueda de otorgar sentido a la existencia en el espacio educativo, se presenta el método de correlación como una herramienta pedagógica poderosa para conectar las experiencias personales y sociales de los estudiantes con el contenido de la fe, facilitando un aprendizaje significativo y relevante. La correlación entre la experiencia humana y la fe cristiana permite a los estudiantes ver la presencia de Dios en sus vidas cotidianas y comprender el mensaje del Evangelio de manera más profunda y personal. Sin embargo, la implementación de este método requiere una serie de estrategias didácticas que promuevan el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad. Los docentes de Religión deben fomentar discusiones abiertas y honestas en que los estudiantes se sientan seguros para expresar sus opiniones y reflexionar sobre sus experiencias, y, de esta manera, fortalecer su formación moral y ética, ayudándolos a convertirse en ciudadanos responsables y comprometidos.

Los procesos pedagógicos de planificación, implementación y evaluación deben replantearse, dejando de centrarse exclusivamente en la adquisición

de conocimientos. La evaluación debe valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, considerando su participación, esfuerzo, progreso y logros. A través de la *evaluación auténtica*, se les ayuda a identificar sus errores, comprender sus causas y encontrar soluciones a sus debilidades en contextos reales. Esto contribuye a una mejor comprensión del desarrollo integral de los estudiantes y su compromiso con los valores cristianos.

En este contexto, el rol de los docentes de Religión es crucial, puesto que no son solo transmisores de conocimientos, sino también acompañantes en el proceso de crecimiento espiritual y religioso de sus estudiantes. Su testimonio personal y su capacidad para vivir y enseñar los valores cristianos son fundamentales para inspirar a los estudiantes y ayudarlos a encontrar su camino espiritual. La formación continua y la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica son esenciales para que los docentes puedan responder a los desafíos actuales y mejorar continuamente su labor educativa.

Finalmente, es importante destacar que la educación religiosa en la Escuela Católica debe ser vista como una tarea compartida entre el establecimiento educativo y la familia. La participación activa de los padres y de la comunidad, en la educación religiosa de los estudiantes, es fundamental para crear un ambiente de fe y apoyo que favorezca el desarrollo espiritual y moral de los niños y jóvenes. La didáctica de la educación religiosa en las escuelas católicas de Chile se basa en la concepción de

la persona humana desde la antropología cristiana. A partir de esta perspectiva, debe adaptarse a los cambios contemporáneos, promoviendo una formación integral que fortalezca los valores cristianos ante las demandas de la sociedad actual, constituyendo así un camino para educar evangelizando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedicto XVI. (2005). *Deus caritas est*. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html
- CELAM. (1979). *Documento de Puebla. III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Editorial Nueva Vida.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gravissimum educationis*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html
- Conferencia Episcopal de Chile (CECh). (2020). *Bases Curriculares y Programa Asignatura Religión Católica*. [BCRC]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14862>
- Conferencia Episcopal de Chile (CECh). (2020). La Iglesia en Chile: Desafíos y oportunidades. *Iglesia*. <https://iglesia.cl/>
- Conferencia Episcopal de Chile (CECh). (2021). Educación católica en Chile: Desafíos y perspectivas. *Iglesia*. <https://iglesia.cl/>
- Conferencia Episcopal de Chile (CECh). (2022). El futuro de la educación católica en Chile. *Iglesia*. <https://iglesia.cl/>
- Congregación para la Educación Católica (1988). *Dimensión religiosa de la educación en la Escuela Católica: Orientaciones*

para la reflexión y revisión. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_sp.html

Congregación para la Educación Católica. (2022). *La identidad de la Escuela Católica para una cultura del diálogo*. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20220125_istruzione-identita-scuola-cattolica_sp.html

Díaz Barriga, F. (2010). *El enfoque socio-constructivista en la enseñanza*. McGraw-Hill Education.

Francisco. (2013). *Evangelii gaudium*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

Francisco. (2015). Discurso del Papa Francisco en el II Encuentro Mundial de Movimientos Populares en Bolivia, 9 de julio de 2015. *Vida Nueva Digital*. <https://www.vidanuevadigital.com/la-revista/>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Herder.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson. https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gatica, K., Gómez, I. y Santana, A. (2018). #EXPRESAFE. Siguiendo a Jesús en las redes. *Revista de Educación Religiosa*, 1(1), 107-138. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i1.28>

- Gómez, M. L. y Bolívar, A. (2006). *La escuela: Escenarios de aprendizaje y construcción de conocimiento*. Santillana.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: From theory to practice* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Madero, C. y Madero, I. (2019). Educación escolar católica en Chile, ¿quién elige a quién? Un análisis de la elección de escuela [presentación de diapositivas]. *Sociedad Chilena de Políticas Públicas*. https://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/BLOQUEM/Educacion_Escolar/Madero_Educacion%20escolar%20catolica_%20quien.pdf
- Maymí Pons, P. (1998). *Pedagogía de la fe*. San Pío X.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2012). *Bases curriculares primero a cuarto medio*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015a). *Bases curriculares 7.º básico a 2.º medio*. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015b). *Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018*. Ministerio de Educación, Unidad de Equidad de Género. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018). *Bases curriculares primero a sexto básico*. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2019). *Bases curriculares 3.º y 4.º medio*. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf

- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2018). *Encuesta Nacional Bicentenario*. <https://encuestabicentenario.uc.cl/visualizador-de-datos-2/>
- Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización. (2020). *Directorio para la catequesis*. Librería Editrice Vaticana.
- Reimers, F. y Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. FCE.
- Saavedra, M. (2014). Un análisis a los desafíos y necesidades pedagógicas de los profesores de religión. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 4(2). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/34>
- Subsecretaría de Derechos Humanos. (2018). *Primer Plan Nacional de Derechos Humanos (2018-2021)*. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/3668>

Normas citadas

- Constitución Política de la República de Chile*. (1980). <https://bcn.cl/2f6sk>
- Decreto Exento 83, 30 de enero de 2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. <https://bcn.cl/2f7b6>
- Decreto 170, 14 de mayo de 2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial. <https://bcn.cl/2hryq>

Decreto 67, 20 de febrero de 2018. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. <https://bcn.cl/2f7jk>

Decreto 924, 12 de septiembre de 1983. Reglamenta clases de religión en establecimientos educacionales. <https://bcn.cl/2j8xz>

Ley 20370, de 12 de septiembre de 2009, establece la Ley General de Educación. <https://bcn.cl/2f73j>

Ley 20845, de 8 de junio de 2015, de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. <https://bcn.cl/2f8t4>

Ley 20903, de 1 de abril de 2016, crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. <https://bcn.cl/2f72c>

LA INOFICIOSA ESTRATEGIA DEL SACRAMENTALISMO EN LAS ESCUELAS CATÓLICAS

*Javier Díaz Tejo*¹

INTRODUCCIÓN

En un artículo académico sobre el estado actual de la EREC en algunas escuelas católicas de Chile (Núñez y Jaramillo, 2022), sus autores relatan que entrevistaron a distintos actores escolares, incluyendo estudiantes, docentes, directores y apoderados. Algunos de los docentes destacaron un peculiar nudo en esta práctica escolar, al que denominaron *sacramentalismo*. Por medio de este término los entrevistados hacían referencia a que “sus tareas están saturadas de diversas celebraciones y eso les resta opciones para llevar adelante las tareas propias de la EREC” (Núñez y Jaramillo, 2022, p. 67).

En la presentación de este problema, los autores del artículo señalan:

Estos profesionales [los docentes de Religión] identifican una práctica que denominan *sacramentalismo* como una

¹ Universidad Finis Terrae. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6624-1806>

forma de desplegar la EREC en el colegio que consideran de un modo negativo; con ello aluden a prácticas tales como: “las pastorales del colegio se nutren bastante de las actividades, las misas, las visitas solidarias, pero yo creo que el riesgo puede estar en algo que se denomina [...] la sacramentalidad o el sacramentalismo de la fe, porque podemos tener instaladas las misas, podemos tener instaladas todas las cosas, pero yo creo que nos faltan más testimonios de la vida de Jesús” (PR/EP/5).

Se complementa esta perspectiva con lo afirmado por otro profesional de la especialidad, que señala: “Cuando hay celebraciones sí hacemos misa. Hay veces que podríamos estar trabajando en vez de estar en misa” (PR/EP/6). (Núñez y Jaramillo, 2022, pp. 53-54)².

Al tratar este asunto específico en el análisis de los resultados, los autores afirman:

Tanto los docentes de Religión como los otros actores, especialmente los estudiantes, evidencian las dificultades que nacen de una práctica sacramental que es percibida como repetitiva, impuesta y aburrida. La riqueza de la vida litúrgico-sacramental parece quedar relegada por prácticas que no terminan de revelar el sentido que ellas tienen, así como tampoco parecen entrar y transformar la vida de los miembros de la comunidad escolar. (p. 69)

A renglón seguido, hacen una propuesta:

La vivencia de los espacios litúrgicos y sacramentales parece ameritar un tratamiento distinto, no en su

² Destacado en el original.

esencia, sino especialmente en la forma en que ellos son experimentados. El pensarlos e implementarlos como espacios que tienen como interlocutores a personas, jóvenes o adultos que en su mayor parte viven una etapa de iniciación o de reiniciación de la fe, debiera ser una de las consideraciones básicas de la reflexión por la forma en que se llevan a cabo estas experiencias en la escuela católica. (p. 69)

El juicio de estos autores coincide con las críticas de Neira (2020), quien destaca una serie de desconexiones entre la pastoral y la gestión académica en las escuelas católicas de Chile, señalando, por ejemplo, que: “las misas suelen ser poco significativas”, “La pastoral suele ir por un carril paralelo y no existe mucha claridad sobre criterios y definiciones comunes para su funcionamiento”. Por otra parte, en una perspectiva más general, ese juicio también está en línea con lo señalado por el papa Francisco:

... la escuela necesita una urgente autocrítica si vemos los resultados que deja la pastoral de muchas de ellas, una pastoral concentrada en la instrucción religiosa que a menudo es incapaz de provocar experiencias de fe perdurables. Además, hay algunos colegios católicos que parecen estar organizados solo para la preservación. (Christus vivit, #221)³

³ Véase además CV,#235. Al inicio de su pontificado, el papa Francisco ya había denunciado: “En muchas partes hay un predominio de lo administrativo sobre lo pastoral, así como una sacramentalización sin otras formas de evangelización” (Evangelii gaudium, #63).

Siendo rigurosos, quizás el término “sacramentalismo” no es del todo apropiado. En efecto, además del indiscriminado recurso a las misas, los entrevistados se refieren al excesivo número de actividades apostólicas y la falta de testimonio de los miembros de la comunidad escolar, lo que afecta negativamente el desarrollo de la EREC, tal como ha sido planificada por los docentes. Por lo tanto, los síntomas no apuntan únicamente al ámbito litúrgico ni, menos, a lo sacramental, así como tampoco sus consecuencias se limitan a las escuelas católicas⁴.

A continuación deseo centrarme en este nudo problemático del “sacramentalismo” y explorar su raíz. A la luz de lo recién expuesto, propongo que esta hay que buscarla no tanto en el tipo de actividades sacramentales, serviciales, o de otro orden que propone la pastoral escolar de estos colegios, ni en el entorno externo necesariamente, es decir, en la sociedad y en el nivel de adhesión católica o el desarrollo espiritual de los miembros de las comunidades escolares católicas, sino en el modelo⁵ al que responden tales acciones pastorales. Considérese este hecho: la vitalidad y

⁴ Ya lo decía el destacado catequista español Emilio Alberich (2003): “La pastoral tradicional, centrada sobre todo en la sacramentalización y en la práctica religiosa, no tiene futuro, no siendo capaz de asumir una opción realmente evangelizadora ni de responder a los nuevos desafíos culturales” (p. 23).

⁵ No habrá un desarrollo específico de este concepto, pues, para presentarlo adecuadamente, ameritaría un espacio que supere los límites y sentido de este ensayo. Solo diré que adhiero a la opinión de Ramos (1999): “Nos referimos a la programación metódica y ordenada de todas las actividades pastorales que brota de la comprensión de la Iglesia, y del hombre y del mundo hacia los que van dirigidas sus acciones salvíficas” (p. 126), advirtiendo el riesgo de caer en simplificaciones o absolutizaciones injustificadas (véase Ramos, 1999, pp. 123-146).

creatividad pastoral en los colegios católicos suele ser un aspecto muy destacado. Aunque esta afirmación carezca de respaldo empírico, creo que pocos dudarían de que tanto los responsables de las pastorales de las escuelas católicas como sus agentes suelen ser personas muy bien intencionadas y con una abnegación encomiable en su servicio. Sin embargo, tales rasgos no bastan para implementar una pastoral escolar fructuosa que, en convergencia con la EREC, ofrezca una experiencia formativa integral para los estudiantes. Si no se orienta adecuadamente, esa vitalidad pastoral puede dispersarse en acciones fútiles y hasta contraproducentes. De hecho, aunque la multiplicidad de acciones pastorales por lo general ocurre fuera del aula, algunas de ellas pueden tener un impacto negativo en la EREC, con consecuencias como las que ya se han señalado.

Reflexionar acerca del sacramentalismo en la escuela no es asunto baladí ya que, según Núñez y Jaramillo (2022), afecta aproximadamente al 16% del alumnado en Chile (p. 40), sin contar a los restantes miembros de las comunidades escolares. Súmese además esta constatación: en una sociedad pluralista y secularizada, la EREC, pese a las limitaciones indicadas, en no pocos casos llega a ser la única instancia de evangelización que algunos niños (y mañana jóvenes y adultos) tendrán por muchos años y, quizás, en toda su vida.

En lo que sigue se desea proponer, sucintamente, cuatro aspectos clave de un modelo de pastoral escolar actualizado, cuyo grado de presencia o ausencia

permitirá reconocer la o las probables raíces de lo que se ha denominado como “sacramentalismo” en las escuelas católicas de Chile. Cada uno de estos aspectos entrega elementos suficientes para subsanar parte importante de las situaciones antes denunciadas, aunque la convergencia adecuada entre todos ellos, como se verá al final, puede proporcionar criterios aún más sólidos para discernir situaciones similares en diversos contextos pastorales, sean o no escolares.

ALGUNOS ASPECTOS DE UN MODELO PASTORAL ACTUALIZADO

Para toda la Iglesia que peregrina en América Latina el documento de Aparecida es un punto de referencia obligado. Sin embargo, a más de quince años del evento, el papa Francisco y la reciente Asamblea Eclesial han reconocido que aún quedan varias orientaciones de esa V Conferencia del Episcopado Latinoamericano en calidad de “asignaturas pendientes” (I Asamblea Eclesial, #166, #169). De hecho, entre otros asuntos, Aparecida indicó que, debido a la fuerte transformación sociocultural que vive el continente latinoamericano, es necesario transitar de “una pastoral de mera conservación a una pastoral decididamente misionera” (Aparecida, #370). Esta es una indicación clave para una pastoral actualizada, que debe traducirse a todos los contextos donde se llevan adelante iniciativas evangelizadoras,

como es el caso de las escuelas católicas. A la luz de la literatura reciente, quisiera destacar cuatro aspectos⁶.

a) El proceso evangelizador

El Concilio Vaticano II (1962-1965), acontecimiento clave de la historia de la Iglesia en el siglo xx, implicó un replanteamiento de la identidad y el quehacer de la Iglesia, no tanto en sus contenidos, sino en su formulación. Las cuatro constituciones (*Sacrosanctum Concilium*, *Dei verbum*, *Lumen gentium* y *Gaudium et spes*) dieron cuenta de tal novedad.

Las nuevas bases conciliares ayudaron a la Iglesia a comprender progresivamente la necesidad de especificar mejor el núcleo de su misión, que, una década después del Concilio, fue denominado “evangelización”. Este término ha suscitado diversas definiciones en las últimas décadas (Ramos, 1999, pp. 213-218), las cuales, en general, convergen en torno a esta noción: es la comunicación que la Iglesia ha de hacer a toda la humanidad y a todas las generaciones de la revelación de Dios manifestada en Cristo, gracias a la acción del Espíritu Santo (Pontificio Consejo, #22-23).

Esta acción comunicativa tiene su origen en un mandato explícito de Jesús a sus discípulos, consignado

⁶ De hecho, se pueden diseñar modelos completos de pastoral con la condición de que los responsables de cada establecimiento hagan las adecuaciones oportunas. Un ejemplo bien logrado para la pastoral escolar puede revisarse en Vicaría para la Educación de Santiago (2020).

en el Evangelio (Mt 28:18-20). La Iglesia, entre otros aspectos, intenta cumplir esa tarea siguiendo la pedagogía de Dios, quien se reveló progresivamente al ser humano y estableció etapas para su revelación (Catecismo de la Iglesia Católica, #53). Este enfoque teológico-pedagógico se complementa con el hecho de que la adhesión a Cristo nunca fue ni ha sido un hecho inmediato, pleno y radical, debido a los dinamismos propios de la maduración de la fe. En este sentido, las experiencias que nos presentan los evangelios evidencian siempre una progresión. Es lo que se deduce de textos como el encuentro de Jesús con la samaritana (Jn 4:1ss) y la pesca milagrosa (Lc 5:1ss), además de Pentecostés (Hch 2:1ss), entre otros.

La Iglesia lleva a cabo la evangelización como un proceso que se desarrolla en varias etapas, las cuales fomentan gradualmente una adhesión más profunda a Jesús y su mensaje. Estas etapas que conforman el proceso de la evangelización fueron presentadas por primera vez a nivel magisterial por san Pablo VI en su exhortación apostólica *Evangelii nuntiandi* (#21-24) y son:

a) Testimonio, b) Primer anuncio, c) Catequesis, d) Vida comunitaria, e) Apostolado.

Estas etapas⁷, idealmente, deberían generar en cada cristiano una dinámica de repetición cíclica en el

⁷ La noción de la evangelización como un proceso ha sido asumida y actualizada por otros documentos magisteriales posteriores, tales como el *Documento de Puebla*, #356-361; *Redemptoris missio*, #41-60; *Directorio General para la Catequesis* (1997), #47; *Documento de Aparecida*, #278; Borello M. (2009), pp. 117-120; *Directorio para la Catequesis* (2020), #31-37.

tiempo, con un progresivo crecimiento espiritual y una profundización de su fe.

Asimismo, la evangelización, en su despliegue en un contexto y con destinatarios específicos (es decir, en una *pastoral*), se expresa en cuatro áreas, llamadas también campos o ámbitos de la pastoral (Borello, 2009, pp. 22-28), o también mediaciones o funciones eclesiales (Alberich, 2003, pp. 48-50). Estas son:

Profética - Celebrativa - Comunitaria - Servicial

Estas cuatro áreas emergen y se expanden progresivamente según el ritmo y las etapas que marca el proceso evangelizador.

De las muchas consideraciones que se pueden hacer acerca de la evangelización, una señala un problema: muchas iniciativas pastorales aún responden a un modelo de cristiandad, es decir, a la época en que la Iglesia era el centro de la sociedad y su perspectiva prevalecía sobre cualquier otra. Por ello, la pastoral de muchas comunidades puede considerarse tradicional (Alberich, 2003, pp. 33-35), ya que no ha incorporado la novedad del Concilio Vaticano II y se ha mantenido enfocada en la catequesis, la sacramentalización y la vida comunitaria. Esto ha dado lugar a una serie de eventos, quizás valiosos, pero inconexos, que no generan procesos comunitarios (Merlos, 2012, p. 47). La focalización en tales acciones suele ser signo de que sus responsables y/o agentes desconocen o han olvidado que esas expresiones de la vida cristiana son anteceditas por otras

etapas evangelizadoras que las preparan y les ofrecen las condiciones de existencia. Tal focalización puede indicar también el olvido de que las funciones eclesiales mencionadas anteriormente tienen niveles de desarrollo y de implicación por parte de sus interlocutores. Esto hace que, por ejemplo, el análisis de la última encíclica del Papa, la participación en una eucaristía, la valoración de un carisma de la Iglesia o una dinámica de ayuda fraterna —todas actividades irreprochables en sí mismas— resulten inoportunas para ciertos grupos cuya madurez en la fe les impide comprenderlas, valorarlas e involucrarse en ellas.

En el ámbito escolar, quienes diseñan y coordinan el plan pastoral de una Escuela Católica deben considerar el nivel real de desarrollo y adhesión a la fe cristiana de sus interlocutores (estudiantes, docentes, administrativos, apoderados), sin asumir un nivel de fe que no existe. Es crucial que todo agente pastoral reconozca el trayecto que la Iglesia debe recorrer junto a sus interlocutores, incluso si su especialización se limita a una etapa particular en un contexto definido. Esta sensibilidad es especialmente relevante para los profesores de Religión, quienes desempeñan un papel clave en este acompañamiento.

Además, es fundamental que los responsables de la pastoral comprendan que esta no debe limitarse únicamente a las acciones litúrgicas; toda pastoral debe adaptarse al contexto sociocultural en el que se desarrolla (Merlos, 2012, pp. 143ss.). En el caso de la Escuela

Católica, su pastoral tiene que respetar las estructuras y dinámicas propias de la identidad de una escuela, sin confundirla, por ejemplo, quizás por un celo excesivo y monofocal, con la de una parroquia.

b) Iniciación a la vida cristiana

Como ya se dijo, el Concilio Vaticano II fue un acontecimiento de gran trascendencia dentro de la Iglesia, el cual respondió a diversas inquietudes que ya se venían manifestando en décadas anteriores. Entre estas, destacaba la creciente secularización en naciones y continentes tradicionalmente considerados “católicos” y el desajuste entre los valores de la fe cristiana y el modelo de sociedad que se estaba configurando, especialmente en Occidente. Este divorcio “entre Evangelio y cultura”, san Pablo VI lo denominaría después, agudamente, como “el drama de nuestro tiempo” (EN, #20).

En este contexto, algunos padres conciliares sugirieron restaurar la experiencia del catecumenado, es decir, aquel proceso formativo implementado en la Iglesia, especialmente desde fines del siglo II hasta el V d.C., al servicio de la iniciación cristiana de los adultos recién convertidos que se preparaban para recibir el Bautismo y ser incorporados a la comunidad eclesial (Catecismo de la Iglesia Católica, #1230). Este proceso estaba constituido por cuatro etapas, cada una articulada con ricas celebraciones, signos y aprendizajes específicos:

- El *pre-catecumenado*, cuyo objetivo es optar por una primera adhesión vital a Cristo y su Evangelio.
- El *catecumenado*, cuyo objetivo es profundizar la adhesión a Cristo y su Evangelio por medio de un mejor conocimiento de su mensaje y la práctica del amor fraterno.
- La *iluminación*, cuyo objetivo es revisar las disposiciones internas ante la inminente recepción o renovación del compromiso sacramental.
- La *mistagogia*, cuyo objetivo es profundizar la adhesión a Cristo y a la Iglesia, por medio de una mayor interiorización de la vida sacramental y de la práctica cotidiana de la caridad.

Varios expertos y pastores constataron que, tras siglos de hegemonía sociocultural, la Iglesia católica había descuidado la tarea de iniciar a sus fieles en la fe, ya que se suponía que dicha labor la cumplía el ambiente cristiano de la sociedad. Como resultado, el enfoque se centró en la sacramentalización y la profundización de la fe, salvo en las “tierras de misión”. Pero, tras el choque con las transformaciones socioculturales de la época Moderna, este modelo pastoral se hizo insostenible a mitad del siglo XX. Por ello, como ya se indicó, el Concilio Vaticano II ordenó: “Restáurese el catecumenado de adultos, dividido en distintas etapas” (Sacrosanctum Concilium, #64), y dio criterios al respecto (Ad gentes divinitus #10-14; Christus dominus #14).

Pero el proceso de descristianización de Europa y la secularización de Occidente adquirió un ritmo acelerado. Aunque en 1972 se elaboró el *Ritual de Iniciación Cristiana de Adultos (RICA)* para acompañar el diseño de procesos formativos, el desfase fue progresivamente evidente.

La Iglesia Universal, mediante diversos documentos⁸ y encuentros⁹, ha sido cada vez más explícita en señalar que una de las modificaciones que exigen los nuevos tiempos es el de su modelo pastoral, que afecta principalmente (pero no únicamente) a la catequesis: optar por “iniciar a la vida cristiana”. *¿Qué se quiere decir con esa expresión?*

Se entiende como iniciación a la vida cristiana el proceso por el cual una persona es introducida en el misterio de Jesucristo y en la vida de la Iglesia a través de la Palabra de Dios y de la mediación sacramental y litúrgica, que va acompañando el cambio de actitudes fundamentales de ser y existir con los demás y con el mundo, en una nueva identidad como persona cristiana que testimonia el Evangelio inserta en una comunidad eclesial viva y testimonial” (CELAM, 2015, #43).

⁸ Como las exhortaciones apostólicas *Evangelii nuntiandi*, *Catechesi tradendae* o el *Directorio General para la Catequesis* (1997) y el último *Directorio para la Catequesis* (2020).

⁹ Como la XIII Asamblea General Ordinaria del Sínodo de los Obispos (“La nueva evangelización para la transmisión de la fe cristiana”), realizada en 2012; la III Semana Latinoamericana de Catequesis (“Hacia un nuevo paradigma de la catequesis”), de 2006; o el III Congreso Internacional del Catecumenado (“La iniciación cristiana en el cambio de época”), de 2014.

La conciencia cada vez más compartida en la Iglesia señala que, para llevar a cabo la evangelización de manera actualizada, es necesario un cambio profundo en los paradigmas personales, pastorales y estructurales. Se trata de una conversión “que no puede dejar las cosas como están” (EG, #25); una transformación que responda al mundo plural, acelerado y planetario que está configurándose (AECA, 2008, #31-41). Sin embargo, es imprescindible unir a la urgencia, la paciencia: transitar a una asunción plena de la iniciación a la vida cristiana será un proceso lento, pues requiere desmontar siglos de modos de pensar, formas de sentir y maneras de proceder pastoralmente que se han entendido como las únicas o las mejores. Aún hoy, muchas actualizaciones son solo aparentes. Dice un experto latinoamericano:

El clamor que surge de quienes ya se han convertido a la necesidad de un cambio radical en el paradigma catequístico es siempre el mismo: *cómo hacerlo*, cómo poner en práctica el esquema catecumenal presentado por el RICA, cómo involucrar a toda la comunidad en este proceso, especialmente el clero, los religiosos (sí, porque los laicos son a veces mucho más entusiastas que los clérigos y los religiosos). Siempre existe el peligro del *nominalismo*: dar el nombre de *iniciación cristiana* a procesos que se mantienen iguales, ligeramente modificados, o, peor aún, la tentación del *ritualismo*: reducir el cambio de paradigma a unos pocos ritos más durante el tradicional proceso

catequético, no siempre bien entendidos y realizados. (Alves de Lima, 216, p. 246)¹⁰

Este desafío implicará necesariamente diversos cambios en las estructuras pastorales, en sus agentes, en los itinerarios formativos, en los interlocutores prioritarios, en la forma de coordinarse, de tomar decisiones, entre otros (CELAM, 2015, #53-63).

La Conferencia de Aparecida adoptó una decisión estratégica clave: establecer la iniciación a la vida cristiana como el modelo central de toda catequesis (DA, #294). Sin embargo, se considera esencial que todas las iniciativas pastorales adopten una perspectiva iniciática, especialmente en las fases iniciales de sus procesos. Lo que antes pudo haber sido opcional, hoy es ineludible. En este sentido, toda acción pastoral debe propiciar un primer gran encuentro con los interlocutores, caracterizado por una escucha profunda, diálogo auténtico y sensibilización trascendente. A partir de esta interacción, emerge de manera humilde y respetuosa, aunque firmemente convencida, el kerigma, que se convierte en el fundamento del posterior proceso catequístico y de la inserción gradual en la comunidad.

Y si “toda acción pastoral” requiere hoy dar este giro hacia la iniciación a la vida cristiana, se incluye aquí a la pastoral que se lleva adelante en las escuelas católicas. Este contexto especial también requiere un cambio

¹⁰ Destacado en el original. Traducción del autor.

de paradigma pastoral. Al no haber optado aún por realizar ese giro, ¿con qué nos encontramos? Pensamos, por ejemplo, en los miembros del cuerpo docente, administrativos y apoderados:

Un alto porcentaje de adultos no suficientemente evangelizados, poco practicantes y hasta alejados. Personas con presencia activa en diferentes ámbitos de nuestro medio nacional que no descubren en su fe mayores orientaciones; adultos en puestos de influencia social, muy sólidos en su área laboral, pero inmaduros en su fe; personas con fuertes experiencias de desorientación, sufrimiento, preguntas, que no encuentran en la Iglesia disposición ni formación pertinente para iluminarlas con el Evangelio, lo cual no deja de tener repercusiones en sus familias y en la calidad de la educación religiosa de sus hijos (Comisión Nacional de Catequesis, 2011, #15).

En una Escuela Católica, por lo tanto, los responsables de la pastoral también pueden seguir esta recomendación de los expertos del CELAM:

Proponemos que: La Iglesia pase de un modelo de cristiandad a un modelo eminentemente misionero, es decir, que no se cierre sobre sí misma en una pastoral centrípeta, sacramental y devocional, sino que se abra a la evangelización como un proyecto orgánico, global y unitario para manifestar, construir y hacer presente el Reino de Dios entre todos los hombres. (CELAM, 2015, #107)

c) Currículo evangelizador

A propósito de la evangelización, se recordó antes que la gran tarea dejada por Jesús antes de su ascensión fue anunciar el Evangelio a todos los pueblos de la tierra (Mt 28:18-20), de modo que la buena noticia llegue al corazón de las personas donde estas se encuentren. Y las personas se encuentran en diversos lugares, como sus familias, sus barrios, sus trabajos, las comunidades eclesiales de base y los movimientos apostólicos, entre otros. Para un número no despreciable de personas, al menos en Chile, uno de tales lugares es la Escuela Católica.

Esta es una institución que, por una parte, posee esencialmente las características de los institutos escolares de todo el mundo, que, a través de una actividad educativa organizada y sistematizada, ofrecen una cultura orientada a la educación integral de las personas (Congregación para la Educación Católica, 2022, #19); y, por otra parte, como católica, además de las características mencionadas que la diferencian de otras instituciones eclesiales, tiene una cualidad que determina su identidad específica: su referencia a la concepción cristiana de la realidad (#20).

Es cierto que pueden darse múltiples concreciones de este perfil, según los contextos donde se ubican y las comunidades que las animan, pero los centros educativos en los cuales se imparte la educación católica deben velar para que la comunidad educativa sea una instancia

evangelizadora en todo lo que es y hace, en todos sus niveles, cualquiera sea la perspectiva. Esta es la razón por la cual se cuida tanto, por ejemplo, el clima escolar, el tipo de relaciones que se construyen con los apoderados y sus familias, y los vínculos fraternos entre los docentes, entre otros aspectos.

En una Escuela Católica, todas las dinámicas y estructuras tienen un particular foco: la educación escolar será de calidad, alcanzando los más altos estándares, en sintonía con los últimos avances de la pedagogía, atendiendo a los requerimientos de diversos organismos gubernamentales y sociales... pero siempre en vistas a evangelizar más y mejor.

Si se entiende el currículum como una estrategia transversal a todas las directrices y actividades de la comunidad educativa para que los estudiantes principalmente, junto con los demás miembros de esa comunidad, alcancen las metas propuestas en el Proyecto Educativo Institucional, entonces dicho currículum, al menos en una Escuela Católica, no puede ser sino evangelizador.

Ya que antes consideramos qué es evangelización, procede ahora precisar lo que se entenderá por "currículum". Tal como señala un experto, con frecuencia se entiende ese término como un *contenido* determinado, una *planificación*, o una *interacción* entre educador-educando (Angulo, 1994, p. 28). Sin embargo, otro experto afirma que "el currículum es un objeto que se

construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo” (Sacristán, 1988, p. 119). Según este autor, el currículum es un complejo campo de actividad en el que intervienen diversos agentes, con competencias variadas, quienes convergen en distintos grados hacia los objetivos educativos establecidos en un lugar y un momento determinados. Es un sistema en que “no se producen las decisiones linealmente concatenadas, obedeciendo a una supuesta directriz, ni son fruto de una coherencia o expresión de una misma racionalidad” (p. 119), sino que representa “fuerzas dispersas y hasta contradictorias que crean un campo de ‘conflictividad natural’, como en cualquier otra realidad social” (p. 120).

Basado en lo anterior, podría describirse el currículum evangelizador¹¹ como el conjunto dinámico e inestable de oportunidades de aprendizaje, sintetizadas en el Proyecto Educativo, que procuran el desarrollo progresivo e integral, a imagen de Jesucristo, de todos quienes integran la comunidad escolar, en especial de los estudiantes.

Por lo tanto, el currículum evangelizador no solo permitirá a los estudiantes avanzar en la apropiación de una cosmovisión cristiana, o a la Escuela Católica cumplir

¹¹ Nótese que, respetando la lógica del concepto de *evangelización* antes citado, no tiene sentido preguntarse por la “evangelización del currículum”, sino más bien por un “currículum evangelizador”: la Buena Noticia del Señor Jesús es para las personas, no para los instrumentos; estos son solo eso, “medios”.

con su rol pedagógico y religioso mediante una propuesta curricular que involucra todas sus estructuras y dinámicas, tanto internas como externas; sino que también facilitará que la *pastoral* acompañe la vida del colegio integrándose apropiadamente en el proceso educativo.

Esto no es un detalle: ante el currículum evangelizador la cuestión más debatida parece ser por qué y cómo vincular las diversas asignaturas con la perspectiva religiosa (Moro y Neira, 2019, p. 209). Sin embargo, otro asunto igualmente sensible es comprender cómo se ubica la pastoral con su tradicional vitalidad en un contexto en que se necesita respetar la identidad original de la escuela. Neira (2020) propone:

Una pastoral que se formule desde los saberes de la escuela y no como mera yuxtaposición de prácticas religiosas [...] Se trata de una comprensión curricular donde cada disciplina sea una ventana del saber abierta a una visión integral de la persona humana, iluminada por el Evangelio.

La pregunta es cómo asegurar que la formación otorgada sea realmente integral y no un pegoteo desarticulado de saberes. La clave es que los estudiantes tengan la posibilidad de hacer una síntesis creyente de sus saberes y experiencias. Algo que la pastoral puede brindar si se coordina bien con el ámbito académico, lo cual representa

también un buen equilibrio de las modalidades señaladas. (Neira, 2020, p. 57)¹²

Así, en un contexto escolar animado por un currículum evangelizador, ¿basta si en las planificaciones de la pastoral se proponen y se realizan misas, acciones solidarias, análisis de textos magisteriales, por ejemplo? La respuesta es negativa, y esto, entre otras razones, porque el currículum posee siete niveles (Sacristán, 1988, p. 122):

1. el currículum oficial y prescrito,
2. el currículum asumido a nivel local (región o zona),
3. el currículum dentro de un centro educativo determinado,
4. el currículum proyectado según las modificaciones que introduce el docente personalmente,
5. el currículum que él lleva a cabo,
6. el currículum que se ofrece en la interacción real en el proceso educativo, y
7. el currículum que finalmente aprenden los alumnos.

Según este experto, rara vez se tiene una mirada global del currículum, más allá de lo que permite el nivel y radio propios de acción. Puede deducirse que el asunto de levantar un currículum evangelizador (niveles 1, 2 y

¹² La cita continúa con: "Descomprimiría a las asignaturas de la responsabilidad de incorporar contenidos religiosos y ayudaría a objetivar situaciones de la cultura escolar para darles una lectura desde la fe". Sostengo que las asignaturas no tienen ninguna responsabilidad en incorporar contenidos propiamente religiosos, sino mostrar la perspectiva trascendente y espiritual de las áreas del conocimiento que las sustentan.

3) no se limita a planificar algunas estrategias pastorales teológicamente inobjtables, sino que es necesario que los agentes pastorales asuman una *intencionalidad* que, con todo lo indirecto e instrumental que sea, promueva la conversión en los interlocutores específicos a los que se acompaña por medio de un reconocimiento honesto de su condición de vida, de suscitarles preguntas de sentido, de motivar sus búsquedas trascendentes, y de contrastar sus respuestas parciales con la propuesta de Jesús (niveles 4 y 5).

Más aún, parece imprescindible explorar lo que los interlocutores aprenden, es decir, el grado en que han sido impactados por el Evangelio, si ha ocurrido (y en qué grado) un cambio en su existencia (niveles 6 y 7). Si no se verifica una transformación en este aspecto concreto, se puede decir tajantemente que el currículum quizás ha sido evangelizado, pero ciertamente no ha sido evangelizador.

A esto parece apuntar aquella usual antinomia proposicional que se suele escuchar entre algunos responsables de escuelas católicas: una cosa es una escuela “con pastoral” y otra, muy distinta, una escuela “en pastoral”; es decir, cuando la pastoral intenta cumplir su cometido en una escuela de forma paralela a las distintas dinámicas inherentemente escolares, como un agregado extraño y hasta molesto; o una pastoral que intenta cumplir su cometido en un acoplamiento concurrente

y hasta estimulador de las estructuras y dinámicas inherentes a una escuela¹³.

d) Educación de la dimensión espiritual

En las últimas décadas, la dimensión espiritual del ser humano ha sido asunto de interés para numerosos especialistas de diversas áreas del conocimiento, trascendiendo el tradicional ámbito de la Teología. Cualquier visita a la base de datos *Scopus*, por ejemplo, indica que no solo sociólogos y antropólogos, psicólogos, psiquiatras y pedagogos investigan hoy la espiritualidad, sino también expertos en ciencias ambientales, en distintas ramas de las neurociencias, en *coaching*, en administración de empresas, ingenieros, economistas, matemáticos, farmacéuticos, veterinarios y químicos, entre otros.

Varias razones explican este interés tan amplio en la espiritualidad humana:

- ♦ Por una parte, el evidente proceso de secularización que vive gran parte de Occidente ha provocado que distintos tipos de profesionales investiguen las bases de la adhesión religiosa. Entre otros aspectos, esta transformación sociocultural ha levantado

¹³ A propósito de esto, parece necesario recordar que “el director [con su equipo directivo] es el primer responsable de los procesos pastorales de su comunidad educativa, lo que implica velar por la sintonía entre estos procesos y el Proyecto Educativo Institucional” (Vicaría para la Educación de Santiago y Departamento Arquidiocesano de Catequesis, 2023, p. 43).

la categoría de quienes afirman ser “espirituales, pero no religiosos” o de quienes afirman “creer sin pertenecer”¹⁴. En este sentido, el caso de Chile es notable, pues, de ser un país con una tradición católica centenaria, en solo un par de décadas dejó de ser mayoría; pero, al contrario de lo que ocurre en países de Centroamérica, donde la primacía cuantitativa se disputa principalmente con comunidades evangélicas, en Chile esa tensión ocurre con quienes son desafiliados, con quienes abandonan las religiones (especialmente la católica) sin nostalgias, hecho manifiesto entre los encuestados más jóvenes; es lo que ha mostrado de modo consistente, por ejemplo, la respetada Encuesta Bicentenario¹⁵. La espiritualidad se presenta como un interesante y novedoso concepto que establece un ámbito común de encuentro y análisis entre creyentes, desafiliados e, incluso, no creyentes¹⁶.

- Por otra parte, se ha ido evidenciando el impacto positivo que la espiritualidad tiene en la salud y el bienestar de las personas. La literatura científica señala claramente los efectos en la adhesión a

¹⁴ <https://www.pewresearch.org/religion/2021/12/14/about-three-in-ten-u-s-adults-are-now-religiously-unaffiliated/>

¹⁵ Compárese el 70% de católicos y el 14% de quienes no profesan ninguna religión de 2006, con los respectivos 48% y 30% del año 2022 (Centro de Políticas Públicas UC [2023], p. 4).

¹⁶ Díaz Tejo, (2022): “La pregunta es: ¿hay una capa todavía más de base que, como ‘área común’, por así decir, relacione a creyentes y no creyentes? Me parece que la respuesta es afirmativa: en ambos casos su experiencia vital, aunque sigue cursos diferentes, tiene por roca basal la espiritualidad” (p. 42).

distintos tipos de tratamientos y sus efectos positivos ante un amplio abanico de trastornos psicológicos y enfermedades, principalmente del cáncer. Una de las áreas en las que esto ha quedado demostrado es la de los cuidados paliativos. Aquí la espiritualidad se deja entrever en medio de complejas situaciones de dolor, enfermedad y muerte, que, más allá de asuntos biológicos u orgánicos, devela la radical vulnerabilidad humana, la cual se acentúa por la vulnerabilidad social o por factores dependientes de la misma persona¹⁷. La Dra. Christina Puchalski, en particular, ha logrado que la OMS reconozca entre los cuidados paliativos la dimensión espiritual y recomiende que todo médico tiene la obligación ética de atender la espiritualidad del paciente, en el marco de un modelo de cuidado integral (López-Tarrida et al., 2020).

- ✦ Por su parte, el ámbito educativo ha sido activo en incluir la espiritualidad. En efecto, puesto que en América Latina varias legislaciones nacionales han postulado una educación integral para sus estudiantes de escuelas públicas (Colombia, Costa Rica y Chile, por ejemplo), ello ha permitido incorporar en distintos grados la espiritualidad como

¹⁷ Al respecto, resulta provechoso leer Pontifical Academy for Life (2019), donde se afirma que la angustia espiritual de los pacientes debe ser un asunto por cautelar en los cuidados paliativos de los enfermos, y se recomienda la capacitación interprofesional sobre atención espiritual para diversos profesionales (médicos, enfermeras, capellanes, teólogos, entre otros).

asunto escolar. Ante la pregunta sobre qué aporta la espiritualidad a la educación, un autor reporta investigaciones que vinculan la espiritualidad con la resiliencia, como factor de protección psicosocial y de apoyo a la autoestima, así como un soporte para levantar espacios de aprendizaje favorables (Prado, 2019, pp. 39-40)¹⁸.

Un asunto tradicional en el tratamiento de la espiritualidad es la distinción entre esta y el concepto de “religión”. Ante la tentación de algunos de oponer ambos conceptos, hay quienes destacan que la segunda es vehículo o modo de expresión de la primera. Boff (2002), por ejemplo, cita estas palabras del Dalai Lama:

Considero que la religión está relacionada con la creencia en el derecho a la salvación predicada por cualquier tradición de fe; una creencia que tiene como uno de sus principales aspectos la aceptación de alguna forma de realidad metafísica o sobrenatural, incluyendo posiblemente la idea de un paraíso o nirvana. Asociada a todo ello hay una serie de enseñanzas o dogmas religiosos, ritos, oraciones y cosas semejantes.

Considero, por otra parte, que la espiritualidad está relacionada con aquellas cualidades del espíritu humano —tales como el amor y la compasión, la paciencia y la tolerancia, la capacidad de perdonar, la alegría, las nociones de responsabilidad y de armonía...— que

¹⁸ Un lugar especial en la reflexión escolar ocupa el concepto de “inteligencia espiritual”. Para más datos, véase Alfonso, 2022.

proporcionan felicidad tanto a la propia persona como a los demás. Ritos y oración, así como nirvana y salvación, guardan una relación directa con la fe religiosa; pero aquellas cualidades interiores no tienen por qué guardar tal relación. No hay, pues, ninguna razón por la que un individuo no pueda desarrollarlas, incluso en un grado muy elevado, sin recurrir a sistema religioso o metafísico alguno. (Boff, 2002, p. 23)

Por su parte, en lo que es hoy un clásico del tema de la espiritualidad en el mundo hispanohablante, Torralba (2010) indica: “Más allá de la adscripción confesional, todo ser humano tiene un sentido y unas necesidades de orden espiritual, y estas pueden desarrollarse tanto en el marco establecido de las tradiciones religiosas como fuera de ellas” (p.18).

Aun cuando ha concitado el interés de muchos expertos, quizás por esto mismo y por las pocas décadas de reflexión no teológica al respecto, hoy existen muchas definiciones de espiritualidad. Al explorar aquellas que han sido propuestas por los expertos, una autora (Mata-McMahon y Escarfuller, 2023) descubrió que la espiritualidad se definía de cuatro maneras distintivas según su foco, a saber:

1. Centrada en la naturaleza humana, sus conexiones y creencias internas y personales;
2. Centrada en lo externo, en el otro, en unificar y conectar con algo más allá del ser humano individual, para algunos incluyendo o destacando la conexión con la naturaleza o la fuente natural;

3. Una combinación del aspecto interno (naturaleza humana) y el componente externo (proveniente o conectado con algo o alguien más allá del ser humano) como ser espiritual;
4. Una esencia, una conciencia y/o una percepción sensorial directa, similar a un estado mental particular que permite ser espiritual.

En la reflexión católica suele afirmarse que la Teología Espiritual ha debido ganarse un espacio dentro de la Teología, donde hasta no hace mucho no había conciencia de su rol específico¹⁹. No es sorpresa, entonces, esta constatación: la espiritualidad es una dimensión de la experiencia cristiana que no suele tener mucha cabida en la pastoral, salvo de modo secundario. ¡Cuánto menos espacio, entonces, tiene en la pastoral la reflexión que sobre la espiritualidad se ha ido desarrollando a nivel “secular” o “laical”!

La espiritualidad, al ser la base de la religiosidad que se educa en las distintas instituciones religiosas, es también el fundamento de la educación religiosa católica en sus diversas manifestaciones. Así, la espiritualidad subyace en la educación religiosa que se imparte en la familia, se activa a través de las catequesis, se promueve en la asignatura de Religión y se fomenta en los distintos movimientos y experiencias asociativas, cada uno con

¹⁹ “La implantación de la teología espiritual como asignatura especial es reciente: no aparece en la enseñanza teológica hasta el siglo XX. Su itinerario es breve” (Gamarra, 1997, p. 4; véase además Bernard, 1997, pp. 9 ss.).

sus características carismáticas. Cabe preguntarse: ¿será conveniente que los responsables de las diversas pastorales se informen y se formen sobre las reflexiones recientes en torno a la espiritualidad?

Se dijo antes que la pastoral de la Iglesia está en un modo de conversión estructural, pastoral y personal debido a los procesos de iniciación a la vida cristiana, con fuerte inspiración catecumenal; y este asunto, es preciso insistir, implica a todas las formas de pastoral. Parece que sigue siendo válida esta apreciación:

... quienes hacen su servicio profesional desde la teología pastoral y la catequética harían bien en poner más atención a la espiritualidad humana. Por ejemplo, a propósito de los esfuerzos dentro de la Iglesia católica por diseñar procesos de iniciación cristiana, particularmente en el caso de la etapa precatecumenal, afirmo de modo rotundo que la espiritualidad es asunto clave, que sensibiliza a las hondas preguntas de la mente y los anhelos del corazón de toda persona. Si no hay formación en espiritualidad, ¿de qué manera los catequistas y otros agentes pastorales, tales como los animadores de pastoral juvenil, podrán hacer significativo el kerigma? Creo que el desconocimiento de la espiritualidad explica gran parte de los desaciertos que tenemos en el diseño y animación de itinerarios formativos. (Díaz Tejo, 2021, p. 140)

Quizás la pastoral de las escuelas católicas tendrá posibilidades de ser el primer espacio para aplicar los principios de la espiritualidad humana antes que otros

ámbitos pastorales, dada su cercanía con la educación escolar y la EREC en particular, pues sus expertos ya están comenzando a reflexionar sobre el lugar y aportes de la espiritualidad a la formación de los estudiantes. Algunas de las primeras investigaciones realizadas en Chile sobre el desarrollo de la dimensión espiritual en colegios han abordado la percepción de directores de instituciones tanto confesionales como laicas. Estas investigaciones, llevadas a cabo en ciudades como Santiago, Valparaíso, Talca y Coquimbo²⁰, exploran cómo la espiritualidad se integra en el entorno educativo y su importancia en la formación integral de los estudiantes

ANTE UNA PASTORAL “SACRAMENTALISTA”

Algunos de los miembros de las escuelas católicas entrevistados por los autores del artículo citado al inicio de este texto mencionaron sentirse saturados por actividades pastorales poco significativas. Respondiendo a lo propuesto por este escrito, la raíz de este peculiar nudo de la práctica escolar denominado “sacramentalismo” reside en una escasa o inadecuada comprensión y aplicación de un modelo pastoral actualizado, de “salida”, que aplique en los itinerarios las etapas del proceso evangelizador; que, con base en lo que señalan los recientes estudios acerca de la espiritualidad humana,

²⁰ Ejemplos de ello son: Vargas Herrera, J. y Moya Marchant, L. (2019a y 2019b); Prado Medel, C. y Díaz Tejo, J. (2020); Hernández Del Campo, M. y González Chávez, M. A. (2019); Díaz-Ledezma, S. y Gómez-Loyola, S. (2020).

proponga robustos procesos de iniciación a la vida cristiana; y cuya pastoral se integre, con su originalidad, en las lógicas propias de la escuela en cuestión.

Los cuatro aspectos referidos en este artículo ciertamente no son los únicos que habría que considerar para promover tal modelo actualizado. Pero su consideración, al menos, permite afirmar que la pastoral de una Escuela Católica será sacramentalista (tal como se definió al inicio) si se basa o inspira en un modelo pastoral de conservación, es decir, en uno que acentúa la profundización del Evangelio a quienes ya están cercanos y convencidos, en lugar de primero vivirlo y proponerlo a quienes no lo conocen ni se interesan en acercarse a él. A la luz de lo que se presentó previamente, la pastoral de la Escuela Católica

- ✦ que promueve los eventos más que los procesos,
- ✦ que recurre a conceptos, ritos, expresiones y lenguajes “cristianos”, sin la progresiva comprensión y asimilación previa de sus interlocutores,
- ✦ que establece una dinámica y estructuras paralelas a las propias de la escuela,
- ✦ que no explora, escucha ni toma en cuenta las profundas necesidades y anhelos espirituales de todos los miembros de la comunidad escolar,

tarde o temprano no solo entorpecerá, sino que impedirá el logro de aquellas metas declaradas en el Proyecto Educativo Institucional e influirá negativamente en

la incidencia de la misma pastoral y en las acciones formativas clave de una Escuela Católica, como la EREC.

En esta hora en que las escuelas católicas están bajo diversas y fuertes exigencias legales, socioculturales y religiosas, un detalle puede poner en peligro el desarrollo de una institución educativa. ¿Cómo hacer para que la pastoral escolar no sea una amenaza de raíz bienintencionada, con su cariz sacramentalista, con base en acciones impuestas, repetitivas y aburridas, sino que, más bien, sea un factor de identidad evangelizadora, de excelencia pedagógica, que favorece la inclusión y corresponsabilidad comunitaria para la transformación social?

Algunos requisitos serían:

- ✦ Procurar una adecuada y permanente formación del equipo de pastoral escolar en teología pastoral, en general, y en pastoral escolar, en particular;
- ✦ Que los responsables escolares de diseñar y ejecutar los planes pastorales anuales sepan coordinar adecuadamente los aspectos señalados (proceso evangelizador, iniciación a la vida cristiana, currículum evangelizador y desarrollo de la dimensión espiritual).
- ✦ Convocar e incluir en los planes pastorales a todos los miembros de la comunidad escolar, considerando a aquellos que se vinculan con la escuela (familia,

parroquia, medio social), y diseñar procesos de acompañamiento según sus específicos rasgos y niveles de madurez de la fe cristiana.

- ✦ Activar una actitud contemplativa/agradecida por todo lo que Dios ya ha hecho y está haciendo en la vida de las personas (antes, incluso, de toda iniciativa evangelizadora), así como profesional/eficiente para realizar una pastoral reflexiva, acompañante, comunitaria e incidente.

Finalmente, cabe advertir que el enfoque sacramentalista no es exclusivo del mundo escolar. En efecto, en otros contextos, como las parroquias, santuarios, universidades, movimientos, en la acción evangelizadora con los más variados interlocutores, es frecuente encontrar signos de una tendencia pastoral al mantenimiento, a no invertir recursos en buscar personal apostólico renovado o a no capacitar suficientemente a quienes son parte de sus equipos formativos; todo esto les impide desarrollar aquellas competencias que necesita aquella deseada pastoral actualizada, “en salida”. Sería interesante y aleccionador que también se exploren y describan los rostros del “sacramentalismo” en tales escenarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- I Asamblea Eclesial de América Latina y el Caribe. (2022). *Hacia una Iglesia sinodal en salida hacia las periferias. Reflexiones y propuestas pastorales a partir de la Primera Asamblea Eclesial de América Latina y El Caribe*. CELAM.
- III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. (1979). *Documento de Puebla. La evangelización en el presente y futuro de América Latina*. San Pablo.
- V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. (2007). *Aparecida. Documento conclusivo. Discípulos y misioneros de Jesucristo, para que nuestros pueblos en Él tengan vida. "Yo soy el camino, la verdad y a vida" (Jn 14,6)*. CECH.
- Ad gentes divinitus*, decreto sobre la actividad misionera de la Iglesia (1984 [1965]). En Concilio Vaticano II, *Documentos completos del Concilio Vaticano II*. Mensajero.
- Alberich Sotomayor, E. (2003). *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*. Abya-Yala.
- Alfonso Fernández, M. C. (Ed.). (2022). *Inteligencia espiritual y Educación Religiosa Escolar en contextos de libertad religiosa y de cultos*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Alves de Lima, L. (2016). *A catequese do Vaticano II aos nossos dias*. Paulus.
- Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En J. F. Angulo, *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- Asociación Española de Catequetas (AECA). (2008). *Hacia un nuevo paradigma de la iniciación cristiana hoy*. PPC.
- Bernard, C. A. (1997). *Introducción a la teología espiritual*. Verbo Divino.
- Boff, L. (2002). *Espiritualidad. Un camino de transformación*. Sal Terrae.

- Borello, M. (2009). *Obras catequéticas*. Diakom.
- Centro de Políticas Públicas UC. (2023). *Resultados. Encuesta Nacional Bicentenario UC 2022. Religión*. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://encuestabicentenario.uc.cl/resultados/>
- Christus Dominus* (1984[1965]). Decreto sobre el ministerio pastoral de los obispos en la Iglesia. En Concilio Vaticano II, *Documentos completos del Concilio Vaticano II*. Mensajero.
- Comisión Nacional de Catequesis. (2011). *Manual de formación de discípulos misioneros, de inspiración catecumenal*. CECh.
- Conferencia Episcopal de Chile (CECh). (2020). *Bases Curriculares y Programa de la Asignatura Religión Católica*. [BCRC]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14862>
- Congregación para el Clero (1997). *Directorio General para la Catequesis*. CELAM.
- Congregación para la Educación Católica. (2022). *La identidad de la Escuela Católica para una cultura del diálogo*. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20220125_istruzione-identita-scuola-cattolica_sp.html
- Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), Departamento de Misión y Espiritualidad (2015). La alegría de formar discípulos misioneros en el cambio de época. Nuevas perspectivas para la catequesis en América Latina y El Caribe. *Documentos CELAM* (195).
- Díaz Tejo, J. (2021). Soplar brasas. El nuevo y delicado arte de los docentes católicos. En J. P. Conejeros Maldonado (Coord.), *Educación y espiritualidad en tiempos posmodernos. Aportes para una espiritualidad de la labor docente*. Editorial Universidad San Sebastián.

- Díaz Tejo, J. (2022). *Espiritualidad ¡ahora! Para un desarrollo humano integral y sostenido*. Editorial Universidad Finis Terrae.
- Díaz-Ledezma, S. y Gómez-Loyola, S. (2020). Teorías subjetivas de profesores de la Región de Coquimbo (Chile) sobre educación espiritual como parte de una educación integral. *Cuadernos de Teología*, 12, e4291. <https://doi.org/10.22199/issn.0719-8175-2020-0004>
- Francisco. (2013). *Evangelii gaudium. La alegría del Evangelio. Exhortación apostólica sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*. San Pablo.
- Francisco. (2019). *Christus vivit. Exhortación apostólica a los jóvenes y a todo el pueblo de Dios*. CECh-PUC.
- Gamarra, S. (1997). *Teología espiritual*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- García Ahumada, E. (2017). *III Congreso Internacional del Catecumenado. La iniciación cristiana en el cambio de época*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Hernández del Campo, M. y González Chávez, M. A. (2019). Desarrollo espiritual en la escuela: Acercamiento desde las percepciones de los directivos. *Revista de Educación Religiosa*, 1(2), 103-122. <https://doi.org/10.38123/rev.v1i2.21>
- Iglesia Católica. (1997). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Librería Editrice Vaticana.
- Iglesia Católica. (2006 [1972]). *Ritual de iniciación cristiana de adultos [RITA]*. CECH.
- Juan Pablo II. (1979). *Catechesi tradendae. Exhortación apostólica sobre la catequesis*. Paulinas.
- Juan Pablo II. (1990). *Redemptoris missio. Carta encíclica sobre la permanente validez del mandato misionero*. San Pablo.

- López-Tarrida, Á. C., Ruiz-Romero, V. y González-Martín, T. (2020). Cuidando con sentido: La atención de lo espiritual en la práctica clínica desde la perspectiva del profesional. *Revista Española de Salud Pública*, 94. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272020000100083
- Mata-McMahon, J. y Escarfuller, P. (2023). *Children's Spirituality in Early Childhood Education: Theory to Practice*. Routledge.
- Merlos Arroyo, F. (2012). *Teología contemporánea del ministerio pastoral*. Nueva Palabra.
- Moro, A. y Neira, M. (2019) Perspectiva cristiana de la relación educativa. Una mirada a la sala de clases. En P. Imbarack y C. Madero. (Eds.), *Educación católica en Latinoamérica. Un proyecto en marcha*. Centro UC.
- Neira Díaz, M. (2020). La pastoral escolar: espacio para una síntesis creyente de saberes y experiencias orientada a la formación integral. *Revista de Educación Religiosa*, 1(2). 41-72. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i1.43>
- Núñez, R. y Jaramillo Fernández, P. (2022). La Educación Religiosa Escolar en colegios católicos: Una mirada desde sus actores. *Revista de Educación Religiosa*, 2(4), 37-73. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i4.214>
- Pablo VI (1989 [1975]). *Evangelii nuntiandi. Exhortación apostólica sobre la evangelización en el mundo contemporáneo*. Paulinas.
- Pontifical Academy for Life. (2019). *White Book for Global Palliative Care Advocacy: Recommendations from the PAL-LIFE expert advisory group*. <https://www.academyforlife.va/content/dam/pav/documenti%20pdf/2019/White%20Book/WHITE%20BOOK%20English02%2025Apr19.pdf>
- Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización. (2020). *Directorio para la catequesis*. CELAM.

- Prado Medel, C. (2019). Espiritualidad y sistema educacional chileno: Un acercamiento urgente. *Revista de Educación Religiosa*, 1(2), 37-60. <https://doi.org/10.38123/rev.v1i2.18>
- Prado Medel, C. y Díaz Tejo, J. (2020). La dimensión espiritual de las Bases Curriculares según directores de escuelas no confesionales de Santiago. En J. Díaz Tejo. (Ed.), *Religión católica. Una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos* (pp. 59-113). Ediciones Universidad Finis Terrae
- Ramos, J. A. (1999). *Teología pastoral*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Sacristán, G. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Sacrosanctum Concilium (1984 [1964]). Constitución sobre la Sagrada Liturgia. En Concilio Vaticano II. (1984), *Documentos completos del Concilio Vaticano II*. Mensajero.
- Sagrada Congregación para el Clero. (1972). *Ritual de iniciación cristiana de adultos*. Typys Polyglottis Vaticanis.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.
- Vargas Herrera, F. y Moya Marchant, L. (2019a). Analyzing the Concept of Spiritual Development Based on Institutional Educational Projects from Schools Located in Valparaíso, Chile. *Religious Education*, 115(2), 201-214. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1677986>
- Vargas Herrera, J. y Moya Marchant, L. (2019b). El desarrollo espiritual en la Educación Religiosa Escolar. En J. L. Meza Rueda. (Dir.), *La religión en la escuela. Aproximaciones al objeto de estudio de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 131-171). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Vicaría para la Educación de Santiago. (2020). *Un modelo para la escuela católica. Principios, enfoques, herramientas*. http://www.vicariaeducacion.cl/Escuela_Catolica_completo.pdf

Vicaría para la Educación de Santiago y Departamento Arquidiocesano de Catequesis. (2023). *Orientaciones para la realización de la catequesis en el contexto escolar*. Arzobispado de Santiago.

Nota: Todas las citas bíblicas en esta obra han sido obtenidas de *Biblia de Jerusalén* (2009), editada por Desclée de Brouwer, excepto cuando se haya indicado lo contrario.

LIBROS PUBLICADOS POR EL INSTITUTO “ESCUELA DE LA FE”

COLECCIÓN FARELLÓN

Teología de la educación hoy
Enrique García Ahumada

Investigación Formativa
Herramientas para la educación superior
Alejandra Santana López

Espiritualidad, ¡ahora!
Para un desarrollo humano integral y sostenido
Javier Díaz Tejo, 2.ª edición

COLECCIÓN EDUCACIÓN RELIGIOSA

Estrategias de intervención socioeducativas
Caminos para la educación religiosa en el siglo XXI
Isabel Gómez Rojas & Alejandra Santana López (editoras)

Religión Católica
Una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos
Javier Díaz Tejo (Editor)

Obras pastorales de Mario Borello
Claves para una lectura actualizada
Javier Díaz Tejo & Lorena Basualto Porra
(Coordinadores)

Catequesis para una nueva normalidad
Pistas provocativas
Javier Díaz Tejo, Abimar Oliveira de Moraes
y Hosffman Ospino (Editores)

Encuentro Iberoamericano de Catequetas 2020
SCALA-AECA

Depois da pandemia, ¿qué catequese?
Javier Díaz Tejo (Editor)

Apóstoles en la línea del fuego
Vivencias y reflexiones desde la EREC ante la pandemia
Javier Díaz Tejo (Editor)

Después de la pandemia, ¿qué catequesis?
Javier Díaz Tejo (Editor)



Rodolfo Núñez Hernández es Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado y Doctor en Psicología de la Universidad de Chile. Su trabajo académico se ha desplegado en la construcción del diálogo entre la psicología y la religiosidad. Desde ese interés ha llevado a cabo investigaciones de campo y ha escrito diversos artículos que

relacionan la Teología pastoral, la Psicología y la Educación religiosa escolar. Actualmente se desempeña como profesor asociado en la Universidad Finis Terrae.



Patricio Jaramillo Fernández es Bachiller en Filosofía por la Pontificia Universidad Gregoriana (Roma, Italia), Bachiller en Ciencias Religiosas y Profesor de Religión y Moral Católica por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magíster en Administración de Empresas por la Universidad Finis Terrae y candidato a Doctor en Educación

por la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Es director del Instituto “Escuela de la Fe”, de la Facultad de Educación, Psicología y Familia de la Universidad Finis Terrae.