

JAVIER DÍAZ TEJO (EDITOR)

RELIGIÓN CATÓLICA

*Una asignatura con nuevas
oportunidades y desafíos*



Ediciones Universidad Finis Terrae

JAVIER DÍAZ TEJO

Profesor de Religión y Psicólogo Organizacional, con grado de Licenciado en Catequética por la Pontificia Universidad Salesiana (Roma) y Magíster en Educación.

Con cargos en distintos organismos catequéticos de Chile y América Latina, es autor de diversos artículos en revistas de Teología Pastoral nacionales y extranjeras, así como coautor de textos y subsidios para la educación religiosa escolar.

Actualmente es académico y Director de Investigación y Publicaciones del Instituto Escuela de la Fe de la Universidad Finis Terrae.

JAVIER DÍAZ TEJO (EDITOR)

RELIGIÓN CATÓLICA

*Una asignatura con nuevas
oportunidades y desafíos*

Ediciones Universidad Finis Terrae

JAVIER DÍAZ TEJO (EDITOR)

RELIGIÓN CATÓLICA
*Una asignatura con nuevas
oportunidades y desafíos*

Instituciones participantes



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO



UNIVERSIDAD
Finis Terrae



Universidad
Católica del Norte



ucm
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAIPO

Instituto Escuela de la Fe

Registro de Propiedad Intelectual N°A-2301
ISBN: 978-956-391-037-7

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

Edición: Santiago Aránguiz Pinto
Diseño: Francisca Monreal

Primera edición: marzo de 2020
Impreso en Chile por Salesianos Impresores S.A.

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

Índice

PRESENTACIÓN <i>Javier Díaz</i>	9
INTRODUCCIÓN <i>Claudio Pastén Palma</i> <i>Javier Cortés Cortés</i>	II
LA ASIGNATURA DE RELIGIÓN EN CHILE. ALGUNOS ANTECEDENTES PRELIMINARES <i>Loreto Moya Marchant</i> <i>Francisco Vargas Herrera</i>	19
LA DIMENSIÓN ESPIRITUAL DE LAS BASES CURRICULARES SEGÚN DIRECTORES DE ESCUELAS NO CONFESIONALES DE SANTIAGO <i>Cristián Prado Medel</i> <i>Javier Díaz Tejo</i>	58
PROFESORES PRINCIPIANTES DE RELIGIÓN CATÓLICA: APORTES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE <i>Jessica Navarro Navarrete</i> <i>Efraín Sáez Montero</i> <i>Daniel San Martín Cantero</i>	II5
VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y LAS CONDICIONES QUE AFECTAN LA FORMACIÓN PERMANENTE SEGÚN PROFESORES DE RELIGIÓN CHILENOS <i>Javier Espinoza San Juan</i> <i>Alejandra Nocetti de la Barra</i>	169

IDENTIDAD PROFESIONAL. PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN RELIGIÓN EN CHILE <i>Mónica Hernández del Campo Albertina Quezada Bravo</i>	195
EL PROFESOR DE RELIGIÓN COMO AGENTE DE CAMBIO: DESAFÍOS SOCIALES Y ECLESIALES AL PERFIL DE EGRESO <i>Javier Cortés Cortés</i>	229

Presentación

El texto que usted tiene en sus manos es fruto del trabajo colaborativo de una comisión de académicos de distintas instituciones de educación superior de Chile, quienes, desde sus respectivas disciplinas, se han dedicado a formar docentes de Religión Católica.

Cabe destacar que este texto, fruto del proyecto mencionado, es cosa poco común en el área, la cual, comparativamente con otros sectores de aprendizaje escolar, ha carecido de similar nivel y amplitud de indagación científica.

Junto a lo anterior, habría que señalar que, más allá del valor de cada una de las investigaciones, como consideración global, este texto es un signo relevante, pues trabajar en red, colaborativamente, ante temas u objetos de estudio complejos, hoy no sólo es razonable sino perentorio. Es de esperar otros frutos de esta Comisión, así como sería deseable que también otras instituciones, responsables y expertos del área emulen esta actitud.

Estamos en una época delicada para Chile, en la que nuestra capacidad para resolver democráticamente antiguos y nuevos problemas está siendo puesta a prueba. Este

contexto, además del secularismo y de la escasa confianza hacia la Iglesia Católica, interpela a todos quienes nos desenvolvemos en los distintos sectores de la educación religiosa a buscar y dar respuestas de sentido a hechos a primera vista azarosos o de raíz solamente sociopolítica. Esta exigencia, en el particular contexto escolar, se traspassa a los docentes de la asignatura Religión y a la propuesta de Religión Católica. Espero que la lectura de esta obra estimule y genere nuevas prácticas docentes, que en los años venideros se consideren muy pertinentes.

En síntesis, por la relevancia y actualidad académica del tema que ofrece, así como por el modo en que se desarrolló, es un gusto sumar esta obra a la colección “Educación Religiosa” del Instituto Escuela de la Fe de la Universidad Finis Terrae.

Javier Díaz Tejo
Director de Investigación y Publicaciones
Instituto Escuela de la Fe
Universidad Finis Terrae

Introducción

Un libro de esta naturaleza es ambicioso, pues quiere abordar un tema tan importante y, muchas veces, tan difícil de entender como es la educación religiosa escolar católica y la formación de docentes calificados para un buen desempeño en tan noble quehacer profesional. Por un lado, es casi evidente la demanda de la alta profesionalización del docente en Religión, que se ha traducido en la incorporación de estándares de calidad, como las acreditaciones de las Pedagogías. Pero, por otro, está el carácter muy particular de la identidad profesional del docente de Religión Católica, su rol evangelizador, entendido como la invitación de lo más humanizador del Evangelio de Jesucristo. En un contexto social y escolar de cambios, pluralidad y demandas populares, la formación inicial de los docentes de Religión Católica se hace una urgencia para la construcción de una sociedad más fraterna.

El primer artículo, “La asignatura de Religión en Chile. Algunos antecedentes preliminares”, de Loreto Moya Marchant y Francisco Vargas Herrera, investiga tres temas muy importantes para la asignatura de Religión. El primero aborda algunos cambios culturales que se han producido

en la sociedad chilena y que inciden en la comprensión de la enseñanza de “lo religioso”, como son la comprensión de la familia y de las religiones. Pues antiguas alianzas que eran aceptadas sin problemas por la sociedad chilena como Estado e Iglesia o Familia y Escuela, hoy se encuentran cuestionadas desde distintas miradas.

El segundo tema aborda la forma en que se ha implementado el Decreto 924/1983, que es el marco legal regulador de la asignatura de Religión. Aquí se muestran algunas de sus dificultades, así como su inserción en el contexto de la Ley General de Educación, deteniéndose especialmente en el desarrollo espiritual y valórico.

Y, por último, el tercero presenta tres paradigmas, que el renombrado académico italiano Pajer ha sabido identificar en los establecimientos públicos de Europa, desde los cuales se ha pensado la asignatura de Religión. Dichos paradigmas pretenden responder a los cambios culturales y sociales del último siglo. Por último, este capítulo presenta algunos desafíos y oportunidades que ocurren en el contexto de la tensión de la asignatura de Religión en la educación pública.

El segundo artículo es “La dimensión espiritual en las bases curriculares según directores de escuelas no confesionales de Santiago”, de Cristián Prado Medel y Javier Díaz Tejo. Se sustenta en una investigación orientada a analizar las concepciones de directivos de establecimientos no confesionales respecto al desarrollo espiritual de sus estudiantes, asunto que se fundamenta en el artículo 2º

de la Ley General de Educación y en las bases curriculares vigentes.

Esta investigación se llevó a cabo porque, a juicio de los investigadores, en la mayoría de los establecimientos escolares del país no se está dando cumplimiento a la ley, pues no se implementa explícitamente la dimensión espiritual. Esto los motivó a indagar, desde la opinión de los directores, el estado real de la implementación que existe respecto a la dimensión espiritual en los establecimientos no confesionales.

La investigación tiene como base la Teoría Fundamentada, pues a partir de las opiniones de los directores entrevistados se elaboraron modelos explicativos para acercarse de la mejor manera a sus percepciones, en las que se encontraron en algunos casos el desconcierto y en otros la esperanza en relación al rol de la espiritualidad en la vida escolar.

El tercer artículo, “Profesores principiantes de Religión Católica: aportes para la formación inicial docente”, de Jessica Navarro Navarrete, Efraín Sáez Montero y Daniel San Martín Cantero, presenta algunos de los resultados de una investigación que realizaron sobre profesores nóveles de Religión Católica.

El método empleado dejó al descubierto los problemas que los docentes principiantes encuentran en sus primeros años de desempeño pedagógico en contextos escolares no confesionales, en contraste con aquellos que se desenvuelven en establecimientos confesionales, donde estos suelen contar con las condiciones adecuadas para la asignatura Religión.

Por último, los autores concluyen presentando la necesidad de avanzar hacia una didáctica que integre la fe y el contexto sociocultural, lo cual requiere realizar un enfoque interpretativo de la enseñanza de la Religión Católica. Para que esto se realice adecuadamente, los investigadores relevan la importancia del acompañamiento durante la formación inicial de los docentes de Religión.

El cuarto artículo es “Valoración de la formación inicial docente y las condiciones que afectan la formación permanente según profesores de Religión chilenos”, de Javier Espinoza San Juan y Alejandra Nocetti de la Barra. Estos académicos desarrollan la importancia que posee la formación inicial para mejorar la asignatura de Religión y el quehacer docente en general.

Esta investigación se llevó a cabo porque en muchos documentos eclesiales de Chile se aprecia la baja valoración del desempeño profesional de los profesores de Religión Católica. Asimismo, las evaluaciones estandarizadas para profesores muestran que los pedagogos de Religión poseen, en general, un dominio disciplinario y pedagógico inferior a la media nacional.

La investigación utilizó un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio-descriptivo con un diseño transaccional. En sus hallazgos aparece una valoración positiva de los pedagogos respecto a su formación disciplinar. No obstante, hay un grupo de profesores que duda que lo que se les enseñó en la universidad les sirva para sustentar una didáctica adecuada en las aulas escolares. Esto denotaría una distancia entre los

conocimientos teóricos entregados en la universidad y los saberes prácticos que se requieren para hacer buenas clases.

Por último, hay que señalar que este estudio posee una relevancia a nivel nacional, pues invita a la revisión de la articulación entre conocimiento teórico y saber práctico en los planes de formación. Además, muestra la necesidad de ofrecerle a los profesores las condiciones que favorezcan su formación permanente, tales como recursos económicos, disposición de tiempo y apoyo institucional.

El quinto artículo, “Identidad profesional. Percepciones de estudiantes de pedagogía en Religión en Chile”, de Mónica Hernández del Campo y Albertina Quezada Bravo, expone algunos resultados de una investigación cuyo objetivo central fue sistematizar las percepciones identitarias sobre su profesión que tienen los estudiantes de pedagogía en Religión Católica.

La identidad, como señalan los académicos, constituye un tema de reflexión para las instituciones que imparten la carrera de pedagogía en Religión, sobre todo cuando quieren conocer el nivel de apropiación del perfil de egreso declarado en sus proyectos educativos.

Esta investigación, que se realizó a través de cuatro grupos focales, pudo establecer la percepción identitaria de algunos estudiantes de Pedagogía en Religión de cuatro universidades chilenas que cursan su último año. Los datos obtenidos en las entrevistas fueron analizados a través de la codificación abierta, lo que les permitió a los investigadores identificar tres categorías y nueve subcategorías. La principal

categoría, como rasgo identitario del profesor de Religión Católica, es ser un agente evangelizador.

Otro de los resultados de esta investigación es que la identidad profesional comienza a desarrollarse desde la formación inicial, y que se relaciona con las competencias pedagógicas y disciplinares, además de un componente vocacional.

El sexto artículo es “El profesor de Religión como agente de cambio: desafíos sociales y eclesiales al perfil de egreso”, de Javier Cortés. Este artículo indaga sobre la promoción de las competencias necesarias que deben tener los profesores de Religión para constituirse en docentes competentes en su disciplina y agentes de cambio que asuman el contexto social, en especial los nuevos desafíos que han surgido a partir del “despertar de Chile”.

Este artículo aborda cuatro temas relevantes de nuestro contexto nacional: la crisis social abierta desde octubre de 2019, ser un profesor de Religión en un contexto marcado por la desigualdad, la problemática de los abusos del Clero católico y un perfil de egreso desafiante. El abordaje de estos temas lleva al investigador a concluir que los perfiles de egreso de la carrera de pedagogía en Religión, así como la misma asignatura escolar, tienen la oportunidad de configurarse como instancias que realmente incorporen el mensaje del Evangelio, condición de base para fundar la dignidad de la persona y la construcción de una sociedad pluralista, democrática, respetuosa e igualitaria.

En definitiva, los artículos de este libro se enfocan en la educación religiosa católica, pero dirigiéndose específicamente a: la asignatura de Religión, la dimensión espiritual declarada en las bases curriculares, la formación inicial docente de los profesores de Religión y su formación permanente, su identidad profesional y su rol como agentes de cambio social ante los nuevos desafíos eclesiales y sociales del país.

Este texto, sin haberlo previsto, saldrá a la luz en un contexto nacional de grandes demandas sociales e importantes cambios culturales; por lo tanto, cobrará una relevancia que seguramente sus autores no habían previsto, pues quizá sirva, por ejemplo, como base para justificar la imperiosa necesidad de formación espiritual para todos los escolares, así como, en particular, para valorar la inclusión de una renovada asignatura Religión en el marco curricular nacional, fruto de una nueva Constitución Política. Por ello, valoramos los aportes que cada uno de los investigadores le ha entregado a esta obra.

Dr. Claudio Pastén Palma
Mg. Javier Cortés Cortés
Universidad Católica del Norte
Coquimbo, 12 de diciembre de 2019

La asignatura de Religión en Chile. Algunos antecedentes preliminares¹

Loreto Moya Marchant²

Francisco Vargas Herrera³

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción

Comprender algunos de los antecedentes de la asignatura de Religión en los establecimientos educacionales chilenos exige, en primer lugar, adentrarnos a comprender diversos

¹ El presente artículo recoge diversos elementos publicados en el Informe Final de la investigación titulada Proyecto PNUD 309/2015 “Caracterización de la enseñanza de la Religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile”. Esta investigación fue encargada a investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso por el Ministerio de Educación de Chile y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. El contenido completo de ese Informe Final puede ser revisado desde: <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/387>. Dos de los investigadores de este proyecto son los autores de este artículo.

² Doctora en Teología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4123-579X>. Email: loreto.moya@pucv.cl.

³ Doctor en Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0718-6616>. Email: francisco.vargas@pucv.cl

aspectos del marco cultural actual que inciden en la comprensión de “lo religioso” en el ámbito educacional. En segundo lugar, resulta de vital importancia comprender adecuadamente la forma en que se implementa el Decreto 924/1983 que regula la asignatura de Religión en todo el sistema educativo nacional y, particularmente, implica abrir una puerta a diversos y complejos temas que se relacionan tanto con esta asignatura como con los desafíos y problemas que existen en la concepción de educación pública en Chile. Por esta razón, es necesario examinar algunos temas que permitirán comprender con mayor profundidad los hallazgos y nudos que se presentarán en los otros artículos que conforman este libro.

Por lo mismo, este artículo se encuentra organizado en tres secciones. En la primera presentaremos algunos cambios vividos en la sociedad actual chilena, centrándonos en los cambios religiosos y en la comprensión de la familia. Esto porque alianzas que en alguna época eran claras y aceptadas por gran parte de la sociedad, como iglesia-Estado o familias-escuelas, hoy se ven cuestionadas y existen múltiples miradas de cómo ellas deberían ser. La segunda sección presentará de forma detallada el Decreto 924/1983, destacando algunas de las dificultades de forma y de fondo que éste presenta. Asimismo, examinaremos su implementación en el contexto de las nuevas leyes educativas como la Ley General de Educación (LGE), deteniéndonos en los ámbitos del desarrollo espiritual y valórico. En la tercera sección presentaremos tres paradigmas de los cuales se ha

pensado la asignatura de Religión en otros países, y que intentan responder a los cambios que se han vivido social y culturalmente en el último siglo. Se concluye presentando algunas tensiones que emergen en torno a la presencia de la asignatura de Religión en la escuela pública, así como desafíos y oportunidades.

I. Algunos cambios vividos en la sociedad actual

Hoy resulta evidente afirmar que asistimos a una época de cambios vertiginosos y profundos. Varios de estos afectan particularmente a la cultura escolar y, en específico, los cambios en materia religiosa están cuestionando o tensionando la educación religiosa escolar.

Hace ya varias décadas, analistas y estudiosos de la sociedad afirman que los cambios sociales que experimentamos son vividos con mayor rapidez y de manera más radical que antes, y los discursos establecidos y valorados por su larga tradición son cuestionados. En palabras del sociólogo Bauman (1999): “las pautas y configuraciones [sociales] ya no están “determinadas”; y no resultan “autoevidentes” de ningún modo; hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante”. Pero, aun cuando vivimos una época líquida, siguen vigentes las preguntas más fundamentales del ser humano y el anhelo de plenitud y felicidad. El gran desafío

es descubrir, dentro de una larga oferta, respuestas que permitan a hombres y mujeres desarrollar aquellos ámbitos que los llevarían a una vida más completa. Sin duda que una de estas experiencias es la educación (Torralba, 1997), y aunque ella no se circunscribe exclusivamente al ámbito escolar, no menos cierto es el hecho de que nuestras sociedades han construido espacios institucionalmente formales en donde los procesos educativos se desarrollan más claramente, como, por ejemplo, la institución escolar.

Como vemos, no es posible reflexionar sobre la asignatura de Religión en Chile sin poner de manifiesto algunos de los cambios que ha vivido nuestro país a nivel social y cultural. Por esta razón, nos detendremos aquí en algunos aspectos que emergen al momento de hablar de educación religiosa escolar. Nos referimos específicamente a cambios religiosos que se han experimentado en las últimas décadas y que han modificado la relación Iglesia y Estado, así como también a cambios culturales que han afectado la relación entre familias y escuelas.

I.I. CAMBIOS EN EL ÁMBITO RELIGIOSO

Al examinar el lugar de las religiones en la sociedad occidental contemporánea vemos que ellas han vivido un desplazamiento que ya no las sitúa como el centro desde el cual se ordenan las realidades “del mundo”, sino que estas son una institución más dentro del concierto de organizaciones que conviven en los Estados. Al mismo

tiempo, la secularización ha permitido avanzar de forma notable en el cumplimiento de los derechos humanos y las libertades individuales. Esto porque la sociedad actual ya no está basada en lo religioso y ha ganado importantes espacios de autonomía, tanto en el poder civil como en el cultural. En este sentido, la secularización no es en sí antirreligiosa, sino que ha provocado una liberación de “la sociedad y las conciencias de la influencia inmediata de las referencias y poderes religiosos” (Fossion, 1990, p. 13), de manera que abre al ser humano a un nuevo espacio de libertades y de autonomía. Este cambio afecta también la relación entre Religión y Escuela, pues por varios siglos ambas instituciones estaban íntimamente unidas; sin embargo, hoy, donde un rasgo característico de la sociedad es la separación entre lo religioso y lo civil, esto se ha plasmado en que la institución escolar ha ido adoptando una forma laica.

Algunas mutaciones experimentadas en el ámbito religioso son: la pérdida de relevancia de la Religión en la sociedad secular; el surgimiento de un pluralismo religioso que “presenta al cristianismo como una de las proposiciones y opciones posibles” (Alberich, 2003, p. 168) (puesto que hoy son muchas las ofertas que son plausibles); la creciente pérdida de credibilidad de las religiones oficiales; la distancia cultural de las religiones frente a la sociedad; la polarización del clero y la falta de comunicación de éste con quienes no lo conforman; la provisionalidad de la Religión en la cultura moderna (pues frente a una cultura que se caracteriza por la fragmentación y la crisis de valores, la Religión

queda reducida a un producto que se utiliza y se tira); las adhesiones a la Religión que son cada vez más parciales y fragmentarias, etcétera. (Alberich, 2003). En Chile, esto se plasma, por ejemplo, en la baja de confianza que ha vivido la Iglesia Católica, donde en la última encuesta Adimark-UC (2019) solo el 13% de los encuestados dice confiar en ella. Asimismo, el 32% afirma no tener ninguna Religión o ser ateo, lo que muestra una gran mutación sobre las creencias religiosas en Chile.

Estos cambios de las religiones en el mundo actual también afectan, ciertamente la manera en que éstas se relacionan con el Estado. Aunque Religión e Iglesia no son sinónimos (ya que una religión puede tener un carácter no institucional, mientras que las iglesias son, por definición, institucionales), en nuestro contexto nacional ha sido la religión cristiana y la Iglesia Católica la que más fuertemente ha influido en nuestra historia y desarrollo como nación. El influjo de la Iglesia Católica en nuestro país es innegable, y se explica especialmente a partir de cómo los procesos de la Conquista incluyeron una determinada visión religiosa institucional específicamente desde la perspectiva de esta iglesia. Sin embargo, los cambios en materia religiosa antes descritos no han sido ajenos a nuestra sociedad local. De hecho, en Chile, desde 1925, estos cambios se concretaron con especial claridad a partir de la separación Iglesia-Estado; y, aunque inicialmente esta separación fue de carácter nominal, es creciente la tendencia a que ésta se plasme

efectivamente, por ejemplo, en la denominada agenda valórica (Mifsud, 2002).

Uno de los ámbitos en donde la Iglesia Católica ha influido de modo notorio es en el mundo de la educación. La ya mencionada separación Iglesia-Estado nos invita a mirar desde esta lógica la influencia que la Religión en general, y la Iglesia Católica en particular, han tenido y tienen en la educación. Si bien nunca la relación entre ambas instituciones ha estado exenta de conflictos (Esteban, 2010), es el robustecimiento de la idea de lo “público”, en cuanto valor propio de las sociedades modernas, lo que genera mayores tensiones. Sin embargo, la historia no puede negar el enorme aporte educativo que un número importante de instituciones educacionales han ofrecido al país bajo el alero de las iglesias, especialmente la católica⁴.

Junto a estos cambios en el ámbito de lo religioso, otra dimensión por considerar son las mutaciones en la forma de relación entre familias y escuelas.

1.2. CAMBIOS EN EL ÁMBITO DE LA FAMILIA

Otra institución social que ha experimentado grandes cambios es la familia. No es fácil pretender ofrecer un

4 En el caso de Chile, según presenta Celis (2015), existen 4745 establecimientos educacionales que se declaran como confesionales, lo que representa el 51% del total nacional. Estos 4745 establecimientos atienden a 1.405.844 de estudiantes lo que equivale al 44% de la población escolarizada de Chile.

concepto que sea lo suficientemente unívoco como para poder definir completamente una realidad compleja y profunda como ésta. Sin embargo, es aceptado que tanto el contenido de la expresión y, por cierto, su significado social, han ido variando tanto como ha variado nuestro contexto cultural. Se trata entonces de un “sentido” que evoluciona, especialmente a causa de cambios experimentados en el ámbito social (Mifsud, 2002). Es aceptado también que ella cumple un rol educativo central, de ahí la importancia de que cuando reflexionamos sobre educación religiosa escolar, se considere a la familia.

Nuestro contexto presenta variadas condiciones que suponen cambios en materia de familia. Algunos ejemplos que hacen referencia a este hecho son la tendencia a que los núcleos familiares sean cada vez más reducidos; una variación en los roles de género dentro de las mismas; cambios en el sentido de transitar de una estructura tradicional más bien jerárquica, a relaciones más horizontales; etcétera. Según Mifsud (2002) algunos de los cambios más significativos que actualmente se vislumbran en el ámbito de la familia son los siguientes:

- Una creciente delimitación de la familia a los cónyuges/ parejas y sus hijos, y la creciente desaparición del concepto de familia ampliada.
- Cambios en algunos roles familiares, ya que una red diversificada de organismos especializados como hospitales, hogares de ancianos, salas cuna, etcétera,

asumieron funciones que tradicionalmente habían recaído sobre la familia.

- Cambios en el rol de la mujer, dando lugar a su incorporación activa al mundo del trabajo fuera del hogar. Este cambio también ha venido acompañado de mayores niveles de independencia de parte de las mujeres, especialmente de sus padres y esposos/ parejas, lo que ha contribuido socialmente a valorar la dignidad de la mujer de acuerdo a una correcta comprensión de igualdad.
- La familia actual busca asegurar su autonomía no necesariamente en los círculos de la parentela, sino que, más aún, la autonomía pasa por desvincularse de la familia de origen en pro de la independencia de la pareja.
- Se transitó de grandes familias (en cantidad de integrantes) y de familias fuertemente jerarquizadas (en cuanto a sus roles), a familias normalmente conformadas sólo por una pareja y sus hijos. Asimismo, hoy existen familias ampliadas que surgen de personas separadas que vuelven a formar nuevos vínculos y establecen roles de maternidad o paternidad a partir de una configuración familiar que incluye no solamente a los hijos biológicos.

- Las nuevas relaciones laborales y un creciente estilo de flexibilidad laboral, sumado a jornadas de trabajo extensas, facilitan que los menores estén varias horas al día sin la presencia de sus padres. Esto podría ser un factor que influya en que hoy, de manera casi exclusiva, toda la educación de los niños y jóvenes recaea en la institución escolar.

Estos cambios afectan los procesos educativos que se desarrollan desde las escuelas y liceos, especialmente por el hecho de que la alianza entre familia y escuela considerada como relevante para poder ofrecer una educación de calidad, se realiza desde un escenario crecientemente cambiante y que supone una rápida adaptación a nuevos modelos y prácticas familiares. Como vemos, la asignatura de Religión, su comprensión y contenido, se relacionan con estos temas tratados, puesto que en no pocas ocasiones se espera que esta asignatura supla algunas de las tareas que han quedado desprotegidas con el quiebre de la alianza entre familia y escuela.

2. Algunos aspectos legales sobre la asignatura de Religión

2.1. EL DECRETO 924/1983

En Chile la agenda pública en educación está en medio de una honda reforma educacional que busca dar fuerza a la

importancia que las escuelas públicas deben tener en nuestro país. Basándose en el artículo 2 de la LGE, el Ministerio de Educación ha resaltado algunas de las características de la educación pública donde destaca que esta

incorpora una noción integral de calidad que fortalece la ciudadanía y el desarrollo personal, social y espiritual; aporta a la cohesión social reuniendo en un mismo espacio formativo a niños, niñas, jóvenes y adultos de diversas condiciones y pensamientos, y garantiza la existencia de proyectos educativos alineados con las características de cada territorio y comunidad (MINEDUC, 2015, p. 6).

Al mismo tiempo, esta reforma busca posicionar el tema de la calidad de la educación como un tema especialmente gravitante para la educación pública. Asegurar calidad en educación para las escuelas y liceos públicos “tiene el objetivo de mejorar los establecimientos escolares para garantizar aprendizajes de calidad; una convivencia escolar inclusiva; y oportunidades de futuro para todas y todos los estudiantes” (MINEDUC, s/f). Estos principios buscan promover una valoración de la diversidad política, cultural y social, buscando generar una educación pluralista y democrática que reconozca la multiplicidad étnica, de género, de edad, etcétera, todos elementos claves para conseguir calidad en educación (Magendzo, 2008; Gamper, 2014).

Por otra parte, nuestro país no ha estado exento de las importantes transformaciones sociales que hemos descrito al comienzo. Un signo de esto son los cambios

que la población chilena ha experimentado en materia de afiliación religiosa (UC-Adimark, 2018). Si bien es cierto que la diversidad religiosa en Chile no es tan plural como el escenario europeo (ya que la inmensa mayoría de la población chilena se declara perteneciente a alguna forma de cristianismo, especialmente católico o protestante), no es menos real el dato de que nuestra población se diversifica en sus cosmovisiones religiosas y no religiosas (Bahamondes, 2013).

Estos desafíos educativos y contextuales nos plantean la necesidad de preguntarnos acerca de la importancia que podría tener la existencia de espacios en el ámbito público donde las creencias y tradiciones religiosas puedan expresar sus cosmovisiones y comprensiones éticas. Históricamente, la asignatura de Religión confesional ha formado parte del currículum escolar en nuestra región latinoamericana (Domingo, 2006; Álvarez y Essomba, 2012); Chile no ha sido la excepción. Sin embargo, en el contexto de reforma y de las transformaciones sociales a las que asistimos, es necesario examinar cómo el Estado, a través del Decreto 924/1983, ha regulado su implementación para identificar las virtudes y debilidades que están detrás de esta política educativa.

El Decreto 924 firmado en 1983, establece la obligatoriedad de la asignatura de Religión en todo el sistema escolar. Dicha obligatoriedad está normada para los sostenedores de los establecimientos escolares en el sentido de que deben ofrecer esta asignatura, sin embargo, será la familia de cada

estudiante quien deberá decidir si acceden a ella o no. Se configura de esta forma una doble figura para el acceso a esta asignatura: obligatoriedad y, al mismo tiempo, opcionalidad. Se decreta, además, que esta asignatura debe poseer una carga semanal de dos horas pedagógicas, y que el sistema de evaluación que considera es de carácter conceptual (Insuficiente, Suficiente, Bueno, Muy Bueno), excluyendo de esta forma su evaluación en el cálculo del promedio general de los estudiantes. Por lo mismo, esta asignatura no incide en la promoción escolar. Otro aspecto relevante que el Decreto norma tiene relación con el hecho de que sitúa al Ministerio de Educación como el órgano que aprueba los programas de estudio, al mismo tiempo que determina que son las iglesias quienes proponen a dicho Ministerio los programas de esta asignatura. Este aspecto, sumado al hecho de que el Decreto se refiere a que quienes enseñen Religión deben contar con un certificado de aprobación de las iglesias, configura su carácter confesional.

Este Decreto prolonga una larga tradición en Chile, en donde el Estado históricamente ha actuado de forma garantista a la existencia de la asignatura de Religión en el sistema educativo. De hecho, podemos ya encontrar en el Decreto Supremo 7723/1981 –que reglamentaba toda la función docente– aspectos que se relacionaban específicamente con los docentes de Religión. Nos referimos, por ejemplo, a cuando en su quinto artículo se indica que las personas que dictarían clases de Religión debían cumplir con requisitos especiales contenidos en el Decreto 776/1977.

Este Decreto reglamentó la asignatura de Religión en Chile, hasta la promulgación del Decreto 924/1983, siendo la principal diferencia entre ambos el hecho de que el actual Decreto presenta una apertura a que se enseñe Religión desde confesiones religiosas diferentes a la católica. En efecto, desde que se firmó el Decreto 924/1983 este no ha experimentado cambios y bajo su normativa se han llegado a aprobar programas de Religión de dieciséis credos diferentes⁵, amparados todos en el presupuesto o “considerando” que se tuvo al momento de su firma:

la persona tiene una dimensión espiritual que informa su existencia; que los principios que inspiran las líneas de acción del actual Gobierno, se basan en valores morales y espirituales propios de nuestra tradición cultural humanista occidental; (y) que la educación tiene como uno de sus objetivos fundamentales alcanzar el desarrollo del hombre en plenitud (MINEDUC, 1983).

5 Estos son: Religión Judía, Ortodoxa, Presbiteriana, Católica, Corporación Iglesia Adventistas del Séptimo Día, Anglicana, Corporación Iglesia Evangélica, Luterana, Metodista, Iglesias y Corporaciones Evangélicas, Evangélica Bautista, Fe Baha'í, Iglesia Evangélica Pentecostal, Comunidad Religiosa Testigos de Jehová, Capellanía Protestante, el Ejército de Salvación y Musulmana.

2.1.1. Dificultades de la implementación del Decreto 924/1983

La aparente perspectiva plural que presenta el Decreto 924/1983 en el sentido de permitir la coexistencia de muchos programas de Religión en el sistema educativo en su conjunto, representa una problemática muchas veces oculta. Es sabido que nuestro sistema educativo no es compatible con una supuesta oferta de 16 programas para una única asignatura. Son evidentes los problemas de gestión de aula, de uso de espacios físicos, de disponibilidad de docentes, de recursos de todo tipo, de formación de profesores (sólo por mencionar algunos) que esto conllevaría (Vargas y Moya, 2014). De hecho, varios de estos problemas ya se producen en nuestro sistema educativo cuando en un mismo colegio conviven sólo dos programas oficialmente aceptados (los más frecuentes son los programa de Religión Católica y el programa de Religión Evangélica). Sin embargo, tampoco son escasas las experiencias de un auténtico “ecumenismo vivido” entre profesores católicos y evangélicos que cotidianamente realizan esfuerzos por unificar sus prácticas pedagógicas a partir de ciertos criterios y contenidos comunes al cristianismo (experiencias que, por cierto, deberían ser atentamente observadas puesto que se podría aprender mucho de ellas en perspectiva de integrar los elementos que sean útiles a una probable educación religiosa escolar en clave de ecumenismo).

Estos esfuerzos de unificación contribuyen a superar otros problemas que se derivan del Decreto 924/1983,

específicamente el hecho de que la implementación del Decreto supone que los credos religiosos y, por eso, sus programas de estudio, son radicalmente diferentes, lo que exige para el desarrollo de la asignatura separar a los estudiantes en diversos espacios o en diversos horarios, lo que deja de manifiesto un claro contrasentido al desaprovechar la oportunidad de profundizar en elementos comunes a varias religiones y que tienden hacia la unidad, así como la vivencia de numerosos valores compartidos (lo que permitiría explorar una probable educación religiosa en clave de diálogo interreligioso). Esta lógica de separación encierra además un fortalecimiento de la segregación, aspecto ya bastante presente en nuestro sistema educativo, lo que definitivamente no contribuye con una educación inclusiva y promotora de la convivencia ciudadana. También es una dificultad la inexistencia de una oferta curricular claramente definida para ser ofrecida a los estudiantes cuyas familias optan porque sean eximidos de la asignatura de Religión. Esta situación se verá resuelta de alguna forma con la entrada en vigencia de los nuevos planes de estudio de tercero y cuarto medio recientemente aprobados (Mineduc, Decreto Exento 0876).

Estos y otros aspectos nos exigen preguntarnos acerca de los diversos enfoques que podría asumir en el futuro la asignatura de Religión, pregunta que no puede desconocer ni la importante tradición cristiano católica en nuestro país, ni tampoco la creciente heterogeneidad religiosa y cultural cada vez más presente en él, lo cual abre la discusión

de si en todos los ambientes escolares la mejor oferta de educación religiosa escolar ha de ser la confesional. La coexistencia de modelos confesionales y no confesionales en un mismo sistema educativo puede ser una posibilidad para explorar en el futuro, aun cuando en la actualidad el modelo que ha imperado ha sido el de naturaleza confesional. Lo importante a tener presente acá es el hecho de que en educación no existen posiciones neutrales, sino que toda decisión “habla” de una comprensión de educación y de una comprensión del ser humano; por lo mismo, no es adecuado considerar que un enfoque no confesional para la asignatura de Religión aseguraría una correcta neutralidad del Estado frente a la asignatura de Religión, sino que más bien una opción como esta abriría a nuevas preguntas, por ejemplo, en el ámbito de la formación valórica, ética y de formación ciudadana. En cualquier caso, el rol del Estado en estas materias resulta muy importante puesto que la educación religiosa de la población escolarizada se trata de un ámbito altamente relevante en la formación de la sociedad –entre otras cosas– en su sistema valórico y en su convivencia pacífica y democrática.

2.2. EL DECRETO 924/1983 Y SU RELACIÓN CON OTROS DISPOSITIVOS LEGALES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

2.2.1. El Decreto 924/1983 y la Ley General de Educación

La Ley General de Educación (LGE) que norma el marco educativo en Chile y los deberes y derechos de la comunidad educativa, mandata en su artículo 2° el propósito de la enseñanza en los establecimientos del país:

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. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

Esta ley parece entonces asignar a la finalidad de la educación, características que no se enmarcan exclusivamente en saberes de orden estrictamente instrumentales y/o técnicos: desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico, físico.

Asimismo, el artículo 4 declara:

Sin perjuicio de sus demás deberes, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad.

Tal como señala la LGE, la concepción de educación que abarca se fundamenta en los derechos humanos y en el respeto a las libertades individuales de las personas. Importan entonces particularmente para los fines de este Estudio dos derechos humanos que esta ley parece considerar de forma implícita. Estos son:

Artículo 18: Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de Religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de Religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su Religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 26: Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de

los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Estos dos artículos –como se ve– están vinculados por aspectos de salvaguarda de libertades en el ámbito de las creencias religiosas. El Estado de Chile parece, entonces, reconocer en la LGE que las creencias religiosas de las personas constituyen un valor que debe ser salvaguardado en diversos ámbitos, incluyendo el educativo y, por este motivo, en el sistema educacional que ofrece, existiría al menos una asignatura que consideraría saberes vinculados a esta área; esta sería la de Religión.

Asimismo, en su artículo 3°, la LGE menciona que el sistema de educación se inspira, entre otros, en el principio de diversidad, explicitando que “el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él”.

Junto a otros principios relevantes, como los de equidad, flexibilidad, integración e interculturalidad, el sistema en su conjunto debe asegurar las mismas oportunidades

respetando la diversidad de proyectos educativos y de las comunidades, adecuando el proceso educativo a esa diversidad, propiciando la integración de estudiantes de diferentes condiciones sociales, étnicas y religiosas, en el marco de un reconocimiento y valoración de las diferencias y singularidades culturales de cada persona.

2.2.2 El Decreto 924/1983 y su relación con el desarrollo espiritual y ético y moral

a) En relación con el desarrollo espiritual

Además de lo anterior, la LGE refuerza el enfoque de integralidad y propone los objetivos educacionales de cada nivel para Enseñanza Básica en sus artículos 19 y 29, y para Enseñanza Media en sus artículos 20 y 30. Algunos de estos objetivos se relacionan con el desarrollo de los estudiantes en distintos niveles y consideran conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico, de acuerdo con sus edades. Asimismo, reitera el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, religiosa, étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre varones y mujeres, y el desarrollo de capacidades de empatía con los otros. En el caso de Enseñanza Media, el propósito es que su desarrollo los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable.

Los objetivos propuestos para ambos niveles de educación –básica y media–, plantean un desarrollo de los

estudiantes que contempla el ámbito espiritual como una dimensión relevante de la formación, aun cuando no se pronuncia sobre la significación específica que tiene esta dimensión espiritual, ni tampoco circunscribe la formación de lo espiritual a una asignatura específica⁶. En este marco, se resguarda el elemento de diversidad religiosa y cultural en general, asumiendo la existencia de un reconocimiento, respeto y preocupación por una formación inclusiva. En su conjunto, estos preceptos pueden leerse como una visión de la educación que considera una comprensión integral del ser humano, pues no solo se orienta hacia la adquisición de formación y habilidades en campos duros del conocimiento, sino que también se busca abarcar aspectos no cognitivos del desarrollo humano.

Este marco otorgado por la LGE podría estar relacionado con la enseñanza de la Religión en los establecimientos educacionales, ya que se ve una continuidad en los principios que la sustentan en relación a la dimensión espiritual de las personas y a su desarrollo integral. Esto aun cuando el decreto 924/1983 regula los elementos operativos asociados a la implementación de esta asignatura y fue creado con

6 Para profundizar en este tema, de los mismos autores se puede revisar: Vargas-Herrera, F. y Moya-Marchant, L. (2018), "Spiritual development: understanding and importance in schools: an analysis based on statements made by school directors from Valparaíso, Chile", *International Journal of Children's Spirituality*, 23:3, 2018, pp. 323-336; "La espiritualidad como fortaleza humana y su relación con la construcción de sentido vital. Algunas notas específicas para el campo educativo", *Cauriensia*, 13, 2018, pp. 277-299.

anterioridad a la ley que actualmente es su marco general. De esta forma, considerando que el Decreto 924/1983 atribuye a la persona una dimensión espiritual que informa su existencia, es posible sostener que probablemente el Estado a través de sus instrumentos legislativos concibe a la asignatura de Religión como un espacio para el desarrollo de la dimensión espiritual de los estudiantes. Es probable, entonces, que el Estado esté considerando a la asignatura de Religión como el espacio institucionalizado curricularmente en la educación escolar para abordar el desarrollo espiritual, estando este último dado por el aprendizaje de lo religioso. Por lo tanto, la forma en que se abordaría el desarrollo espiritual sería estrechamente vinculado con la enseñanza de la Religión.

Cabría preguntarse, sin embargo, si la asociación entre Religión y espiritualidad es automática o si es posible considerar a la espiritualidad en un sentido más amplio. Por ejemplo, relacionada con otro tipo de creencias religiosas no institucionalizadas; con procesos de introspección y autoconocimiento; con cosmovisiones socioculturales y personales que al asociar espiritualidad a una Religión institucional no quedan cubiertas desde el currículum, aun cuando todos los instrumentos jurídicos del área reconocen en el desarrollo espiritual un objetivo educacional.

b) En relación con el desarrollo ético y moral

La LGE, al referirse al desarrollo ético y moral, señala como uno de los objetivos de la Enseñanza Básica la necesidad de potenciar la dimensión psicosocial de los estudiantes acorde a normas de convivencia cívica y pacífica, en el marco del

respeto, conocimiento de derechos y responsabilidades, de forma tal que el estudiante asuma compromisos consigo mismo y con otros. En el nivel de Educación Media, señala que es necesario que los estudiantes conozcan los fundamentos de la vida democrática, sus instituciones, los derechos humanos, la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, sus deberes y derechos, respetando la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. La LGE, al pronunciarse sobre el desarrollo ético y moral, los apellida desde la noción de ciudadanía en el marco de una formación sociopolítica, en relación con el hecho de estar y convivir con otros en el mundo.

A través del Decreto 924/1983 el Estado de Chile transfiere la responsabilidad de la construcción de los programas para la enseñanza de la Religión a las diferentes confesiones religiosas, y sitúa al MINEDUC en la tarea de aprobarlos o rechazarlos: “la enseñanza de Religión se impartirá de conformidad a los programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación Pública, a propuesta de la autoridad religiosa correspondiente” (art. 6).

Al delegar esta tarea a las autoridades religiosas, se abre la interrogante sobre qué se enseña a nivel de valores en la asignatura de Religión, y si esos valores que se enseñan en nombre de una confesión religiosa están en sintonía o no con la agenda valórica del Estado. Esto hace emerger la pregunta sobre la forma en que Estado e Iglesias se ponen de acuerdo para promover el desarrollo valórico de niñas, niños y adolescentes en aquellos temas considerados

controversiales o críticos desde el punto de vista de la perspectiva de los valores que promueven las religiones en general. Asimismo, plantea la pregunta por la forma en que desde un Estado con separación Iglesia-Estado podría propiciarse una ética laica (no por esto neutra), asumiendo que Religión y ética no son sinónimos, y que es perfectamente factible que el Estado propicie un tipo de ética que plantee ciertas convergencias y diferencias en relación con aquella que promueven las iglesias.

c) En relación con el carácter confesional de la asignatura de Religión

La asignatura de Religión en Chile es comprendida por la legislación como de carácter confesional. Como hemos visto anteriormente, el decreto 924/1983 abre la posibilidad de que se puedan enseñar distintos credos en los establecimientos educacionales y que cuenten con programas provenientes de autoridades religiosas aprobados por el Ministerio de Educación. Esto precisamente es lo que le otorga su carácter confesional.

La Ley 19.638, conocida como “Ley de Culto”, ratifica el derecho de libertad religiosa al señalar en su artículo n° 6 letra d que

la libertad religiosa y de culto, con la correspondiente autonomía e inmunidad de coacción, significan para toda persona, a lo menos, las facultades de: recibir e impartir enseñanza o información religiosa por cualquier medio; elegir para sí –y los padres para los menores emancipados

y los guardadores para los incapaces bajo su tuición y cuidado– la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (Ministerio del Interior, 1999).

Desde el punto de vista de la salvaguarda de la libertad religiosa que propone la Ley de Culto, la posibilidad de enseñar Religión desde credos diferentes aparece como una propuesta que favorecería el respeto por dicha libertad. Sin embargo, cabe hacerse la pregunta acerca de la factibilidad real de poder implementar dicha libertad a partir de la multiplicidad de opciones de programas oficialmente reconocidos para la enseñanza de la Religión en las escuelas y liceos de Chile. Esto, por decir lo menos, parece complejo que se pueda implementar en la escuela pública, ya sea por falta de recursos humanos y materiales al interior de los establecimientos, ya sea por una baja priorización de la formación espiritual religiosa en el marco del currículum nacional, o por decisiones políticas vinculadas a los credos mayoritarios. En efecto, la asignatura de Religión en establecimientos públicos se encuentra ampliamente asociada a la Religión católica y, en menor medida, a la Religión evangélica, precisamente debido a que son las religiones con mayor presencia nacional.

Es importante, entonces, preguntarse si otros aspectos en materia de legislación educativa se ven asegurados o comprometidos por la existencia del Decreto 924/1983. Nos referimos, por ejemplo, a los principios que expone la LGE, actualizados en la Ley de Inclusión (MINEDUC, 2015), en la que se menciona y refrenda en su letra f) del artículo 1° que:

El sistema educativo debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes.

El Decreto 924/1983, al estipular que la asignatura de Religión debe ofrecerse en todos los establecimientos educacionales en el marco de sus planes de estudio y señalar la obligatoriedad de un número de horas semanales, fomentaría la libertad religiosa evitando así la vulneración de este derecho. Sin embargo, en el caso de que el carácter opcional de la asignatura por el motivo que fuese no estuviera respetado, podría poner en entredicho el cumplimiento de este mismo derecho.

El carácter confesional de la asignatura de Religión en Chile explica que sean opcionales, ya que es irrespetuoso de la libertad religiosa que una asignatura con estas características sea obligatoria a todos los estudiantes, pues, evidentemente, no todos ellos pertenecen con una confesión religiosa.

Como acabamos de ver, al examinar el Decreto 924/1983, se abre un abanico de temas no siempre fáciles de solucionar: su presencia en las escuelas públicas de Chile, su carácter confesional, la comprensión del desarrollo espiritual y valórico, asuntos que plantean discusiones necesarias de realizar a la hora de pensar esta asignatura.

3. Paradigmas de la asignatura de Religión

En diversos sistemas educativos del mundo existe la asignatura Religión. A continuación, presentamos tres paradigmas que Pajer (2015) identifica en establecimientos educacionales públicos de Europa que pueden orientar nuevas perspectivas para la enseñanza de la Religión en nuestro país.

a) Político-concordatorio: Caracterizado por la presencia de la enseñanza de la Religión en la escuela pública debido a la existencia de acuerdos constitucionales o concordatarios entre los diversos Estados e iglesias. Este paradigma presenta una “polarización en la transmisión del patrimonio doctrinal y moral de una determinada confesión cristiana prevalente en un determinado país” (Pajer, 2015). De esta manera, la asignatura de Religión se comprende como una enseñanza “hacia la religión o la fe” (*into religion or into faith*), con tendencia a enseñar “sobre religión/fe” (*about Religión/faith*), animada por un profesor de una confesión particular, quien sería testigo o delegado de la propia comunidad de fe y cuya formación fue provista desde instituciones vinculadas a la fe que profesa. Dentro de este paradigma son experiencias relevantes la situación de España, Italia y Bélgica.

b) Académico-curricular: Caracterizado por la presencia de la enseñanza de la Religión en la escuela pública debido a que se ve en ella un espacio donde comprender el hecho religioso como un fenómeno transnacional y cultural relevante de ser conocido críticamente. Desde este paradigma la enseñanza

religiosa escolar posee una legitimación cultural y curricular que ha sido acogida por las reformas educacionales y ha permitido el desarrollo académico de las ciencias de las religiones. La educación religiosa se comprende, entonces, como una enseñanza “acerca de las religiones” (*about religions*), con tendencia a enseñar “desde las religiones o espiritualidades” (*from religions or from spiritualities*), lo que permite un planteamiento transconfesional o interreligioso. El perfil profesional comprende al profesor de esta asignatura como experto en ciencias de las religiones y en didácticas interreligiosas, y su formación se realiza en instituciones académicas del Estado. Dentro de este paradigma es una experiencia relevante la situación de Inglaterra.

c) Ético-valórico: Caracterizado por la presencia de enseñanza religiosa escolar en la escuela pública, debido a que ella promovería una valorización de la libertad de Religión y de conciencia como derecho personal que ayuda a la convivencia social. Desde este paradigma, la asignatura de Religión en la escuela pública ayudaría a construir un *ethos* común de los valores que están a la base de la diversidad religiosa. La educación religiosa se comprende como una enseñanza “desde o a través de las religiones y creencias” (*from or through religions and beliefs*), con tendencia “a partir de las religiones” (*out of religions*). La asignatura de Religión se preocupa, entonces, de temas éticos, transreligiosos e inter-conviccionales. El profesor de Religión se concibe como un hermeneuta de diferentes confesiones de fe y de convicciones no religiosas; como experto en mediación

cultural en contextos escolares multiétnicos. Al igual que en el paradigma anterior, su formación está a cargo de instituciones del Estado. Dentro de este paradigma una experiencia relevante es la situación de la asignatura de Religión no confesional de Bélgica.

Si bien a primera vista el tema de la Religión está presente en los tres paradigmas, Pajer (2015) destaca que su comprensión semántica varía en cada uno de ellos. En el primer paradigma la Religión tiene un lugar en la escuela por la tradición y el rol que dicha Religión ha jugado en la historia del país y que, por lo tanto, ha influido al menos en su orden político, económico y artístico. La tendencia sería, entonces, enseñar esta Religión como la “verdadera” y compartida por la mayoría de los estudiantes. En el segundo paradigma, la Religión se estudia no desde una tradición religiosa, sino desde la historia, la sociología, la psicología, etc. Es decir, la Religión es un hecho universal que se plasma en múltiples manifestaciones históricas y, por lo tanto, es necesaria de ser conocida por todos los estudiantes, más allá de la probable propia confesión de fe. Finalmente, el tercer paradigma comprende la Religión como un elemento importante para la cohesión social y, por lo mismo, no considerarla pondría en peligro el hecho de vivir juntos. Estudiar la Religión desde este paradigma ayudaría a solucionar el peligro de la falta de cohesión social que acarrearía la enorme diversidad religiosa que existe en el mundo. Los valores y una ética compartida ayudarían,

entonces, a reconocer las diferencias y crecer en cohesión ciudadana.

Estos tres paradigmas ayudan a ordenar las comprensiones que existen sobre la asignatura de Religión que se explican por los contextos políticos-religiosos que moldean la comprensión de las religiones en la sociedad. Sin embargo, estos paradigmas no hacen desaparecer las tensiones que se experimentan en la puesta en práctica de esta asignatura en sociedades que continuamente mutan.

Conclusión

Reflexionar en torno a la asignatura de Religión en establecimientos educacionales públicos exige examinar otros lugares más allá de la escuela. Por esta razón, nos hemos detenido en las mutaciones sociales que se han vivido en nuestra sociedad y que han impactado en la manera de comprender, por ejemplo, a las religiones y a la familia. Asimismo, ha sido necesario examinar el marco regulador de la asignatura de Religión en la ley chilena. El Decreto 924/1983, que norma esta asignatura, se enmarca en una regulación más joven que este, y ha sido necesario también mostrar algunas tensiones que emergen desde otros dispositivos legales.

Para nuestro país estos temas poseen una alta relevancia educativa y social, especialmente hoy, en que la agenda pública de Chile considera el desarrollo de una reforma educacional que genera diversas expectativas y visiones. Este

contexto nos invita a repensar qué requiere y cómo debe ser la educación en nuestro país para que ella, efectivamente, cumpla con los fines que declara. Preguntarse por la necesidad de la existencia de esta asignatura en el currículum oficial de Chile, así como por sus fortalezas y debilidades, resulta importante para reclamar un nuevo momento de búsqueda de universos de significación compartidos. En efecto, a lo largo de la historia, toda cosmovisión religiosa ha sido portadora de un paradigma ético y antropológico, así como también de una disposición al encuentro de valores que construyen un sentido de la vida, ofreciendo un marco no sólo al presente, sino también al futuro de cada persona.

El hecho religioso, entonces, se encuentra, también hoy, presente de manera protagónica en el ocaso de la modernidad tardía y globalizada, ya sea por su afirmación desmedida o por su nostalgia (Debray, 2002). Es posible entonces suponer que la dimensión religiosa es una de las fuentes de significado que las personas le otorgan a su existencia, aunque no necesariamente la única ni tampoco vinculada estrictamente a la pertenencia a una iglesia o credo en particular (Magendzo, 2008). Esto invita a repensar los modelos de enseñanza religiosa escolar que hasta este momento se han aplicado en las escuelas públicas chilenas, teniendo presente la centralidad del problema religioso en su sentido antropológico con la intención de identificar un probable potencial educativo de la Religión, de cara a una educación para una nueva ciudadanía (Pajer, 2012), y procurando asumir el desafío de la calidad educativa. Por

lo tanto, se hace necesario que el MINEDUC tenga un rol muy protagónico al ofrecer directrices e implementar estrategias para promover la calidad en la educación religiosa de la población escolarizada en nuestro sistema educativo público. Como hemos visto, en la actualidad, y de forma implícita, es el Ministerio de Educación quien aprueba los contenidos de los programas de Religión que se utilizan en las escuelas y liceos de Chile. Esto porque, a pesar de que ellos no son de su autoría sino de las iglesias que los representan, es él quien en definitiva autoriza su aplicación. Esto conlleva para el Ministerio de Educación una responsabilidad gravitante en el proceso de enseñanza de la Religión en la institución escolar, ya que el papel de actuar exclusivamente como la entidad que aprueba dichos programas reduce considerablemente el rol que le compete, especialmente en lo referido a ofrecer orientaciones específicas relativas a qué espera el Estado de Chile de la asignatura de Religión.

Estas orientaciones son demandadas por diversos agentes relacionados con la educación religiosa escolar, quienes señalan que esperan de parte del MINEDUC la elaboración de materiales didácticos que favorezcan la realización de la asignatura de Religión centradas en el aprendizaje de los estudiantes y que cuenten con metodologías acordes con la relevancia de los contenidos que se trabajan en esta disciplina escolar. Del mismo modo, señalan que esperan del MINEDUC que este tenga un rol de acompañamiento a los profesores en la implementación de esta asignatura, demanda

que se suma a la planteada especialmente por profesores de Religión quienes señalan la urgente necesidad de que los actuales programas de Religión en uso y reconocidos por el MINEDUC sean actualizados. Esta demanda ha sido particularmente oída por la Conferencia Episcopal de Chile, quien ha impulsado un novedoso proceso de elaboración de un nuevo Programa de Religión Católica que será sometido a aprobación de parte del MINEDUC próximamente. Este proceso ha tenido un talante sinodal que ha permitido a la Iglesia chilena, a través de los profesores de Religión, los vicarios para la educación, los formadores de profesores de Religión de las Universidades católicas de Chile y otros actores relevantes, pensar juntos una asignatura de Religión católica que dé una buena noticia a los niños y jóvenes del sistema escolar chileno.

Dentro de esta renovación, podemos adelantar que la asignatura de Religión católica estará alineada con el marco regulatorio de la educación chilena, deseando contribuir a que esta asignatura sea comprendida por el sistema educacional chileno como una disciplina propiamente escolar. Ciertamente, una renovación del programa no responde a todas las tensiones y desafíos que hemos presentado en relación a la implementación del Decreto 924/1983 como es su opcionalidad y su forma de evaluación.

Al finalizar, deseamos afirmar que, aun cuando los desafíos asociados a esta disciplina escolar son amplios y profundos, creemos que la asignatura de Religión es necesaria y buena en el currículum nacional chileno, pues

ella es un espacio privilegiado para aprender a vivir con otros y a valorar los derechos de todos los seres humanos. En un país como Chile, donde la inmigración va creciendo cada día más y donde a nuestros niños y jóvenes les toca relacionarse con personas de distintos países, culturas, idiomas, colores, la asignatura de Religión puede aportar a la construcción de un país más solidario y empático, enseñando la hospitalidad que propone el cristianismo. Del mismo modo, la asignatura de Religión puede ser aquel lugar donde los niños y jóvenes de Chile puedan desarrollar su ámbito espiritual que les permita conocerse a sí mismos, reconocer y valorar el entorno y, de esta manera, educar a personas más completas y felices.

Por otra parte, la asignatura de Religión es un espacio que puede contribuir a la formación ciudadana, tal como afirma Derroitte (2011). Si lo que hoy se valora socialmente es el pluralismo, la escuela no puede ignorar la tarea de educar, también, el pluralismo religioso, desde un saber-hacer apropiado que combata la ignorancia religiosa, la cual es perjudicial para las sociedades actuales.

Como vemos, son muchas las oportunidades que se abren cuando pensamos una asignatura de Religión que entre en sintonía con las preguntas de los varones y mujeres de hoy, y que sea un real aporte a nuestra sociedad.

Bibliografía

Alberich, Emilio, *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*, Madrid, CCS, 2003.

Álvarez, J. y M. Essomba, *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó, 2012.

Bahamondes, L., *Transformaciones y alternativas religiosas en América Latina*, Santiago, Universidad de Chile, CISOC, 2013.

Bauman, Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Celis, A., “La libertad religiosa como aporte al análisis de las reformas en materia de enseñanza”, en P. Imbarack, *Educación Católica en Chile. Perspectivas aportes y tensiones*, Santiago de Chile: Ediciones UC, 2015, pp. 245-291.

Debray, D., *Rapport á Monsieur le ministre de l'éducation national. "L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque"*, 2002. Disponible en: <http://media.education.gouv.fr/file/91/4/5914.pdf>

Derroitte, H., “Cours de religion confessionnel dans un espace démocratique”, en *Religion et education citoyenne*, Collection Haubans, 5, Bruxelles, Lumen Vitae, 2011, pp. 217-239.

Domingo, A., *Ciudadanía, Religión y educación moral. El valor de la libertad religiosa en el espacio público educativo*, Madrid, PPC, 2006.

Esteban, C., *Protagonistas de la clase de Religión. Aproximación sociológica*, Madrid, Fundación SM, 2010.

Fossion, A., "*La catéchèse dans le champ de la communication. Ses enjeux pour l'inculturation de la foi*", *Cogitatio Fidei*, 156, Paris, CERF, 1990.

Gamper, D., *La fe en la sociedad secular. Laicidad y democracia*, Madrid, Trotta, 2014.

Magendzo, A., *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia*, Santiago, ICER-Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2008.

Mifsud, T., *Moral de discernimiento*, Santiago, San Pablo, 2002.

MINEDUC, Decreto 924. Reglamenta clases de Religión en establecimientos educacionales, 1983.

-----, Ley N°20370. Establece la Ley General de Educación, 2009. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

-----, Proyecto de Ley que Crea el Sistema de Educación Pública Presentación Ministra de Educación Adriana Delpiano Puelma, 2015. Disponible en: <http://www.mineduc>.

cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Presentaci%C3%B3n-Comisi%C3%B3n-de-Educaci%C3%B3n.pdf

-----, Ley N°20.845. 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, 2015. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

----- (s/f). Educación pública. Tú sueño, nuestro propósito. Disponible en: <http://educacionpublica.mineduc.cl/>

Ministerio del Interior, Establece normas sobre la Constitución jurídica de las iglesias y organizaciones religiosas, 1999. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=145268>

Organización de las Naciones Unidas, Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 18, 1948. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Naciones Unidas, Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 26, 1948. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Pajer, F., *Escuela y Religión en Europa. Un camino de cincuenta años (1960-2010)*. Madrid, PPC, 2012.

Pajer, F., “Cómo y por qué Europa enseña las religiones en la escuela: los tres paradigmas”, *Revista Electrónica de*

Educación Religiosa (REER), 5(1), 2015, pp. 1-24. Salvadori M, "Democrazia, libertà, laicità", *Quaderni laici*, 6, 2012, pp. 7-14.

Torrallba, F., *Pedagogía del sentido*, Madrid, PPC, 1997.

UC-ADIMARK. (201). Encuesta Bicentenario. Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Dropbox/Publicaciones/Art%C3%ADculos/libro%20Finis%20Terra/EB_RELIGION.pdf

Vargas, F. y L. Moya, "Pensar la clase de Religión en las escuelas públicas de Chile. Un acercamiento desde los Derechos Humanos y la Educación Multicultural", *Revista electrónica de Educación Religiosa REER* 4(2), 2014, pp. 1-16.

La dimensión espiritual de las bases curriculares según directores de escuelas no confesionales de Santiago

Cristián Prado Medel⁷
Javier Díaz Tejo⁸
Universidad Finis Terrae

Introducción

La presente investigación tiene como propósito analizar las lógicas y percepciones de directivos de colegios no confesionales relacionadas con el desarrollo espiritual de sus estudiantes. Esto, en el contexto del artículo 2º de la Ley 20.370 (Ley General de Educación) y de las bases curriculares vigentes.

7 Magíster en Educación, Master of Science. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5115-2133>. Email: cpradom@uft.edu

8 Magíster en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6624-1806>. Email: javier.diaz@uft.cl

Las principales definiciones estatales de Chile han tenido una mirada integral del ciudadano, lo cual tiene eco en sus definiciones y propuestas educativas. Con base en la Constitución Política de la República de Chile, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) y, últimamente, la Ley General de Educación (2009), han señalado que se pretende educar integralmente a los estudiantes.

Entre otras estrategias implementadas para este fin, en 2013 el Ministerio de Educación (MINEDUC) definió un conjunto de “objetivos de aprendizaje transversales” (OAT), obligatorios para todas las instituciones escolares, cuya implementación es tarea de toda la comunidad, no siendo responsabilidad exclusiva de una asignatura o de un miembro o grupo reducido de miembros de esta. Las bases curriculares vigentes actualmente presentan este desglose y orden de dimensiones: dimensión física, afectiva, cognitiva, socio-cultural, moral, espiritual, proactividad/trabajo y tecnologías de información y comunicación (TIC). Sin embargo, la simple observación informal muestra que en la mayoría de los colegios y liceos del país no se está cumpliendo con la ley al no implementarse de manera explícita la dimensión espiritual.

Por esta razón, el presente trabajo indagó respecto a la implementación de la dimensión espiritual en escuelas no confesionales, consultándole a sus directores respecto al estado real de esta situación.

Con base en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) y a partir de las respuestas de los entrevistados, se elaboraron

modelos explicativos con fin de acercarse lo más posible a sus percepciones, llegando a evidenciarse desde sensaciones de desconcierto hasta miradas esperanzadoras respecto del rol de la espiritualidad en las bases curriculares vigentes.

Este trabajo está dividido en cinco secciones: posterior a la presente introducción, se ofrece un breve marco teórico que pretende acercar al concepto de espiritualidad y situar la dimensión espiritual en el contexto del sistema educacional chileno a través de la gestión de los equipos directivos de colegios. Después, se presenta el marco metodológico sobre el cual se construyó la investigación, para posteriormente presentar los análisis de la evidencia y conclusiones sobre estos.

Las páginas finales están dedicadas a una breve discusión, donde se presentan alcances y líneas de acción por realizar a partir de los hallazgos del presente estudio.

I. Marco teórico

I. LA DIMENSIÓN ESPIRITUAL DE LOS OAT

Hablar sobre espiritualidad en el contexto del sistema escolar chileno no debería ser un asunto extraño. Las bases curriculares vigentes (MINEDUC, 2012; 2013; 2015), en sintonía con la Ley General de Educación (Chile, Ley 20.370), e incluso con el propio artículo 1° de la Constitución Política de nuestro país, señalan que uno de los deberes de las escuelas reconocidas por el Estado es desarrollar la

dimensión espiritual de sus estudiantes. Esta dimensión se menciona junto a las demás dimensiones explicitadas como Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), a saber: física, afectiva, cognitiva, socio-cultural, moral, proactividad-trabajo y TICs. Hay que notar que lo espiritual es nombrado a la par de las demás dimensiones.

La Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) establece que la fórmula de prescripción curricular son los Objetivos de Aprendizaje (OA). Las bases curriculares definen dos categorías de OA que, en su conjunto, dan cuenta de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los y las estudiantes deben aprender para satisfacer los objetivos generales para cada nivel educacional establecidos en la ley: los primeros son los objetivos de aprendizaje para cada curso o asignatura, y los segundos son los objetivos de aprendizaje transversal (MINEDUC, 2015, p. 22).

Continúa el MINEDUC (2015, p. 25), señalando que los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) establecen metas de carácter comprensivo y general para la educación escolar, referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de las y los estudiantes. Se trata de objetivos cuyo logro depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar. Esto significa que deben ser promovidos a través del conjunto de las actividades educativas durante el proceso de la educación escolar, sin que estén asociados de manera exclusiva con una asignatura o con un conjunto de ellas en particular. Los Objetivos de Aprendizaje Transversales se logran mediante las experiencias en las

clases, en los recreos y en las fiestas escolares, entre otras instancias de la vida escolar. Deben ser promovidos en estos espacios a partir de los aprendizajes de las asignaturas, los ritos y las normas de la escuela, los símbolos, los modales, el ejemplo de los adultos y las dinámicas de participación y convivencia, entre otros.

Sin embargo, a pesar de la especificidad mostrada en las declaraciones anteriores, al momento de explicar qué se entiende por Dimensión Espiritual, las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015, p. 27) entregan la definición más breve y general entre todas las dimensiones mencionadas:

Esta dimensión [espiritual] promueve la reflexión sobre la existencia humana, su sentido, finitud y trascendencia, de manera que las y los estudiantes comiencen a buscar respuestas a las grandes preguntas que acompañan al ser humano. Los Objetivos de Aprendizaje en esta dimensión son:

- Reconocer la finitud humana.
- Reconocer y reflexionar sobre diversas formas de responder las preguntas acerca de la dimensión trascendente y/o religiosa de la vida humana y del sentido de la existencia.

Sorprende que, hasta hoy, esta es la única descripción que el MINEDUC ofrece a los colegios de Chile acerca de esta dimensión transversal de la educación escolar, es la única declaración oficial que ha brotado desde la autoridad educativa de Chile para entender a qué se refiere cuando

menciona el tema. En otras palabras, a todos los colegios con reconocimiento oficial se les está pidiendo que desarrollen esta dimensión en sus estudiantes sólo a partir de este párrafo, sin otros documentos ni subsidios.

El rol de los directivos en este ámbito se ajusta a lo señalado en el Marco para la Buena Dirección (2015), donde se nombra como una de sus prácticas el monitoreo de la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes, para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica. Por lo tanto, se indica que la responsabilidad primera en la implementación de los OAT está en los equipos directivos y, de entre estos, el director(a) tiene un particular rol al liderar a su comunidad.

2. Breve acercamiento al concepto de espiritualidad

Ya desde la segunda mitad del siglo XX, y posterior al apogeo de los racionalismos más extremos, la comunidad científica ha ido dando un reconocimiento cada vez mayor a la espiritualidad humana como un fenómeno real. Investigadores venidos desde distintas áreas de las ciencias sociales y naturales están produciendo desde hace bastante tiempo conocimiento relevante sobre la dimensión espiritual del ser humano.

Díaz (2017) documenta distintas perspectivas de aproximación a la espiritualidad humana que se han ido

desarrollando, unas de orden más personal (por ejemplo, teorías de maduración religiosa, niveles de conciencia, estudios neurofisiológicos), otras de orden más colectivo (por ejemplo, influencia de los paradigmas familiares y étnicos, o la interrelación con el contexto sociopolítico). Según Prado (2019), hace varios años, algunos investigadores han intentado establecer una relación entre espiritualidad y resiliencia. Otros, han mostrado la efectividad de la espiritualidad como factor protector relacionando ésta con el bienestar psicosocial.

Por otra parte, desde la educación se ha comenzado a hablar cada vez más fuertemente de la positiva influencia de la espiritualidad en la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje (Cardona, 2017; Ramírez y Castro, 2018).

Un tema fuertemente estudiado y debatido ha sido el concepto de “inteligencia espiritual”, intentando darle a este un estatus a la par de lo desarrollado por Gardner (1994) en su original teoría de inteligencias múltiples. Torralba (2010), en Arias et al. (2015), señala que desde distintos puntos de vista y desde distintos centros académicos de reconocido prestigio intelectual, se defiende la tesis de que el ser humano posee una inteligencia espiritual, pero la caracterización de la misma, su desarrollo y su educación, constituye un tema muy abierto y digno de exploración. Según Pargament (1997), en Arias et al. (2015), una gran cantidad de publicaciones documentan la eficacia de los recursos espirituales y religiosos para desarrollar conductas adaptativas y un afrontamiento saludable. En otras palabras,

el desarrollo espiritual es una variable importante por considerar para lograr una salud integral. Emmons (2000) corrobora lo dicho por este autor.

En las conclusiones de esta aproximación teórica, los autores señalan que, desde un modelo multidimensional de inteligencia que abarca los ámbitos cognitivo, afectivo y conductual, todo ser humano que cuente con las posibilidades normales de uso de sus facultades, podría cultivar su inteligencia espiritual.

II. Marco Metodológico

I. DESCRIPCIÓN

Para describir y analizar las lógicas y percepciones de directivos de colegios no confesionales relacionadas con el desarrollo espiritual de sus estudiantes, se realizó un estudio cualitativo de carácter no experimental y descriptivo, utilizando la Grounded Theory (Teoría Fundamentada), de Glasser y Strauss (2017) y Strauss y Corbin (2002).

El uso de este método respondió a la necesidad de describir y explicar la realidad tal como la experimentan sus correspondientes protagonistas y, a partir de ello, generar nuevos modelos conceptuales o teóricos destinados a comprender de mejor manera el objeto de estudio.

Los participantes del estudio fueron seleccionados mediante los procedimientos del muestreo teórico (Flick,

2002; Glasser y Strauss, 2017), estableciendo como criterios de inclusión los siguientes:

- Ser directores(as) o integrantes de equipos directivos de colegios no confesionales.
- Tener al menos 2 años de experiencia en funciones directivas en su respectivo colegio.

A partir de estos criterios, se entrevistó a cinco directores(as) con las siguientes características:

Informante	Sexo	Formación inicial	Años de experiencia	Dependencia de su establecimiento
Director 1	F	Psicóloga	2	Particular subvencionado
Director 2	F	Profesora E. Básica	21	Particular subvencionado
Director 3	M	Profesor E. Básica	6	Particular subvencionado
Director 4	F	Profesora E. Media	14	Particular subvencionado
Director 5	F	Profesora E. Media	7	Particular subvencionado

Tabla 1: Participantes del estudio (Fuente: elaboración propia)

Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas individuales “cara a cara”. Se utilizó dicha estrategia para asegurar mayor privacidad y confianza, atendiendo a posibles ansiedades, conflictos profesionales o discapacidad social que puede aparecer a través de técnicas

de carácter colectivo. Además, a través de las preguntas abiertas, permite recolectar mayor cantidad de información menos acotada, entrelazando temas a partir del relato del entrevistado (Taylor y Bogdan, 1986).

Todas las entrevistas fueron guiadas mediante una pauta semiestructurada (guion temático), que consultó por el proceso de abordaje de la dimensión espiritual en los respectivos colegios de los entrevistados. Se realizaron preguntas tendientes a profundizar sobre las nociones de espiritualidad, así como la percepción de los participantes sobre el aporte de la misma al ámbito escolar. Cabe destacar que la estructura del guion temático permitió realizar cambios e incorporar nuevas temáticas, o profundizar en otras, a partir del análisis de la información recopilada en las diferentes entrevistas con el fin de obtener saturación teórica.

2. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron analizados a través de los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva establecidos por la Grounded Theory (Flick, 2002; Glasser y Strauss 2017; Strauss y Corbin, 2002). Las transcripciones de las entrevistas fueron examinadas a partir de las preguntas directrices del estudio, extrayendo pasajes y conceptos que permitieron codificar los párrafos más relevantes.

En primera instancia, la codificación abierta se hizo extrayendo las categorías y sub categorías inmediatamente realizadas las entrevistas. A medida que se realizaron y

analizaron nuevas entrevistas, se compararon de forma constante los conceptos y categorías con el propósito de identificar ciertos patrones en los datos analizados, dando lugar a esquemas de clasificación jerárquica que se completaron y corrigieron en la medida en que se analizó nueva información.

Finalmente, se buscó generar un esquema de codificación selectiva, es decir, un modelo representativo del fenómeno central que brotó de los análisis realizados a nivel descriptivo y relacional.

3. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Debido al rol directivo de los entrevistados, se les aseguró la confidencialidad de sus opiniones a raíz de las consecuencias profesionales que podría ocasionar la información aquí entregada. Del mismo modo, se les aseguró el respeto por su persona y privacidad, otorgándoles el derecho de cambiar de opinión respecto de la participación en el presente estudio en cualquiera de sus fases, sin implicar ningún tipo de perjuicio para ellos.

Lo anterior se concretó a través de un acuerdo libre de presiones, expresado de manera formal a través de un consentimiento informado que los participantes suscribieron. También se les explicitó que los datos analizados serían utilizados para fines académicos.

III. Resultados descriptivos y relacionales

I. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

A continuación, se detallarán los resultados descriptivos de la investigación en función de:

- Las condiciones intervinientes disímiles en la escuela para la implementación de las dos dimensiones indagadas (dimensión cognitiva y dimensión espiritual).
- El rol del MINEDUC en la implementación de estas dimensiones en la escuela.
- El concepto de espiritualidad presente en los relatos de los entrevistados.

1.1. Las condiciones intervinientes en la escuela para la implementación de las dimensiones indagadas

Los directores entrevistados identifican condiciones intervinientes disímiles al analizar la implementación de las dimensiones cognitiva y espiritual.

a) En el ámbito de la operación, entendida como el conjunto de esfuerzos de recursos humanos y de gestión destinados para la implementación de la dimensión cognitiva, los resultados se muestran en la ilustración siguiente:

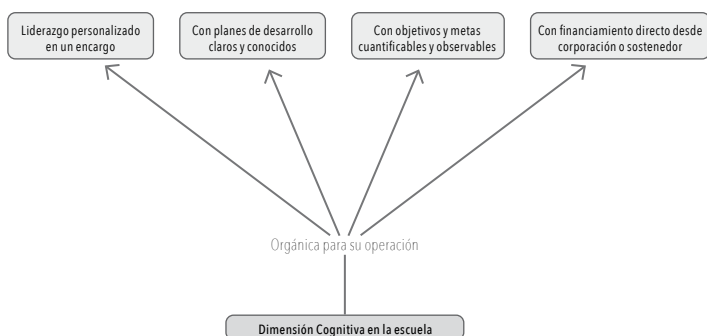


Ilustración N°1:
Orgánica para la operación de la dimensión cognitiva en la escuela
(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Frente a la consulta sobre la orgánica para la implementación de la dimensión cognitiva en la escuela, los directores logran esbozar espontáneamente una organización centrada generalmente en la figura de un director académico, jefe de UTP o algún otro actor educativo:

La estructura que nosotros tenemos primero en recursos humanos, la contemplan los subdirectores académicos, el subdirector de desarrollo, quién habla [el director] y los jefes de departamento. Por ese lado va la estructura del recurso humano. (E5, p. 1)

Nosotros tenemos una orgánica que yo instalé en el colegio con el apoyo de todos, en dónde estamos trabajando en tres áreas de gestión. Y una de las áreas –y para mí entre todas es una de las fundamentales– es el área académica, y dentro del área académica el equipo académico es el que lleva delante toda esta dimensión. Ellos velan porque esta

cuestión se lleve adelante bien, en buenos términos, en forma adecuada y de acuerdo a las bases curriculares”. (E2, p. 2).

Junto con el protagonismo del encargado académico, los directores señalaron que existen otros docentes que llevan a cabo la implementación en el aula de esta dimensión. Esta organización de académicos se materializa en los diferentes departamentos o comités, los cuales realizan una serie de procedimientos estandarizados dentro del aula para cumplir con el aseguramiento de la dimensión:

(...) Nosotros hace tres años estamos trabajando con los profesores, en metodologías que a lo mejor no son tan innovadoras ni tan nuevas, pero acá sí. (...) Entonces, primero se necesita que los profesores y los directivos estemos preparados para enfrentar eso; no es fácil, porque cuando se está en la sala bien preparado todo resulta. Si no está todo bien preparado, queda un poco el desorden; entonces, los profesores cada vez se han dado más cuenta que cuando yo tengo el objetivo claro y ando buscando actividades y metodologías innovadoras, tengo que tener todo el plan a, b... z, para que me resulte. (E3, p. 3).

A nivel de los planes de desarrollo y objetivos específicos por alcanzar en esta área, debido al histórico énfasis que se ha puesto en ella, los entrevistados dan cuenta de la existencia de orientaciones y procedimientos altamente normados. Así, existen algunas orientaciones provenientes directamente desde el MINEDUC, mientras otras son

emanadas desde las direcciones centrales (en el caso de los colegios pertenecientes a corporaciones educacionales o fundaciones), o bien desde el mismo responsable local:

Nosotros seguimos la estructura que nos entrega la Institución y, en la parte de planificación, nuestros profesores son los que planifican de acuerdo a los planes y programas del Ministerio de Educación. (...) Los profesores de toda la institución se reúnen en enero a hacer sus planificaciones. (E3, p. 2).

(...) Nosotros trabajamos la planificación diaria –que se la pedimos a los profesores– y estos tienen que apuntar hacia el desarrollo cognitivo de los niños (...) en el fondo apuntamos a que todas las clases tengan un objetivo y que ese objetivo responda al currículum, y que haya instancias en que el profesor pueda verificar que el aprendizaje del estudiante está sucediendo. (E1, p. 1).

En este en colegio, en particular, el trabajo es súper consultado. Aunque nos den los lineamientos generales, nosotros siempre los aterrizamos mucho a nuestra realidad. Porque sabemos que todos pueden aprender –eso lo tenemos súper claro– pero hay distintas formas de aprender. Tenemos realidades diferentes de las cuales tenemos que hacernos cargo. (E3, p. 3)

Sin embargo, en cuanto al procedimiento, independiente del origen de las orientaciones, ya se encuentra instalado culturalmente a nivel docente un sistema (eficiente o no) cuyo fin es implementar esta dimensión. Estas prácticas

son incluso compartidas culturalmente por los diferentes centros educativos del país.

En cuanto al tipo de objetivos relacionados con esta área, hay un predominio notorio de metas cuantificables, relacionadas sobre todo con evaluaciones estandarizadas aplicadas a nivel nacional. Este aspecto generará, más adelante, un alto contrapunto con el tipo de objetivos y metas esperables para la dimensión espiritual:

Ellos [las personas de la corporación] vienen, nos visitan, tenemos mucha observación de aula interna-externa... tenemos jefe de departamento también acá, de las mismas áreas que van armando un poco el panorama en función de esto. (E4, p. 2).

Por ejemplo, en promedio un niño que llega en pre kínder tiene 14 ó 15 palabras de vocabulario, contra otros que empiezan con 50 ó 100 ó 150 ó 200 palabras, que es lo que se espera. Entonces ¿cómo nosotros trabajamos al menos para nivelar, para poder empezar de mejor forma? Ese es el gran trabajo que se hace, no solo en vocabulario, sino en muchas otras cosas. (E3, p. 3).

Esta dimensión cuenta con un soporte financiero por parte de las corporaciones o sostenedores, el cual permite mantener capacitación para los docentes, compra de materiales y contratación del recurso humano destinado a su gestión:

La red, en su nivel central, tiene un departamento pedagógico, y a través de ese departamento pedagógico

se nos dan los lineamientos, no solo en la dimensión cognitiva, sino que en todas las dimensiones. Y hay encargados como asesores, coordinadores de área, etc. Y en el colegio tenemos la contraparte que son la directora con los subdirectores académicos... (E3, p. 2).

Además, en la gerencia corporativa tenemos un área de gestión educativa, tenemos un gerente educacional y tenemos especialistas por área. Tenemos en la gerencia un encargado de lenguaje, de matemáticas, de ciencias y de inglés, que también trabajan en planes y programas, porque nosotros tenemos planes y programas propios, ¿ya? Nos basamos obviamente en las bases curriculares, pero en función de planes propios. (E4, p. 2).

b) Al contrario de lo anteriormente expuesto, en el ámbito de la operación para la dimensión espiritual, los resultados de la indagación son distintos:

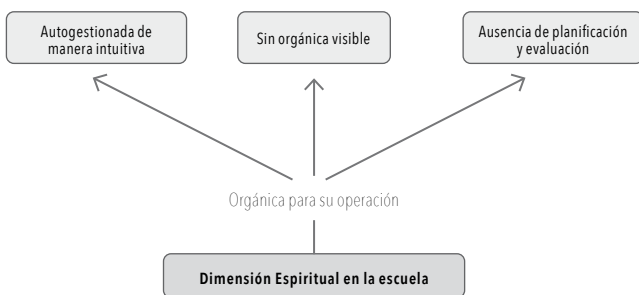


Ilustración N°2: Orgánica para la operación de la dimensión espiritual en la escuela (Fuente: Elaboración propia, 2019)

A nivel de orgánica para la implementación de la dimensión espiritual, los entrevistados señalan una ausencia de una organización explícita, sea normada o acordada por la comunidad educativa. Esto lleva a que la gestión de esta dimensión se realice de un modo intuitivo y, por lo tanto, diferente en cada comunidad escolar investigada:

Desde la acción, no es algo que monitoreamos. O sea, yo voy a observar hartos clases y las coordinadoras también... y cuando vamos a observar, nos centramos en el aprendizaje del estudiante, en el ámbito cognitivo más que en el desarrollo de la espiritualidad de los niños (E1, p. 4).

Yo, en la cosa espiritual, creo que en concreto... no me acuerdo de nada que yo haya dicho "esto va para la dimensión espiritual" (E3, p. 5).

Como consecuencia de lo anterior, se carece de una orgánica, con sus estructuras y procesos, que les dé coherencia a las acciones. En efecto, de las respuestas de los entrevistados, se concluye que la dimensión espiritual se autogestiona de manera asociada a otras áreas de la vida escolar, como por ejemplo convivencia escolar, orientación, asignatura de Religión, etc. En este punto, la evidencia es abundante:

Estamos dando pasos importantes como, por ejemplo, que el profesor de Religión ahora es parte del equipo de convivencia escolar; entonces, estamos llevando la Religión y estamos haciendo una readecuación del currículum de Religión, que busque desarrollar los valores institucionales,

que busque tener conversaciones con los niños, que puedan desarrollarse también en otras áreas (E1, p. 4).

Hemos instalado aquí en el colegio un orgánica que es diferente a la de otros colegios (...) El área de formación que hay en el colegio, la que forma parte del área comunitaria y que trabaja en sintonía con las demás, va en esta línea (...) por lo tanto, la dimensión espiritual es una dimensión entendida más globalmente, más en el desarrollo del ser humano. Está la afectividad metida adentro de ella también. Entonces lo trabajamos ahí, sin ser un colegio confesional (E2, p. 5).

A veces [la espiritualidad] se entiende solo como Religión. Yo creo que nosotros como institución, con la red y además como colegio, damos mucho énfasis en vivir los valores, en trabajar con valores. Por ejemplo, este año vamos a trabajar cinco valores con los niños [...] Entonces, yo creo que trabajar la espiritualidad con los niños de básica desde esa forma [a través de valores] es como más concreto y como que se les hace más sentido. Por ejemplo, el día lunes estamos trabajando el orden y “sé ordenado con tu mochila”, “deja limpio los lugares comunes”... es algo súper concreto. Y a los grandes también les sirve. Eso es como lo más enfocado a la espiritualidad. (E3, p. 4).

Nosotros también tenemos una línea formativa valórica que abarca un poco lo espiritual. (E4, p. 5).

La idea de la institución es fortalecer el área formativa, el área espiritual como uno lo quiera llamar digamos,

desde muchos ámbitos: desde la ecología para que tengan y sigan viviendo en un planeta, hasta la tolerancia a la frustración.. (E4, p.5).

[En lo espiritual] nosotros trabajamos con el desarrollo de la persona integral. Pero no nos vamos a quedar con la palabra bonita del desarrollo de la persona integral: nosotros trabajamos con hartos programas de mucha sensibilización psicosocial de la persona. (E5, p. 4).

[En lo espiritual] estamos con el programa XXX, que es un programa que trabaja también todas las habilidades blandas de la persona. Comenzamos a trabajar desde primero a cuarto básico y así vamos subiendo y el gran soporte de lo que nosotros tenemos súper fuerte, es poder tener consolidada la parte religiosa y filosófica. (E5, p. 5).

A partir de lo anteriormente observado, también se verifica en el testimonio de los entrevistados la ausencia de planificación y evaluación específica para esta dimensión:

No hay pruebas [ni evaluaciones] para medir eso. No te evalúan por cuán espiritual o no espiritual es uno. No hay una prueba estandarizada en que a uno lo pueda medir. No sé por qué no hay medición, no hay evaluación. No es que no le importe [al ministerio] pero yo creo que a la gente le da pudor hablar de espiritualidad para que no los encasillen (E3, p. 9).

I.2. EL ROL DEL MINEDUC EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS DIMENSIONES COGNITIVA Y ESPIRITUAL EN LA ESCUELA

A partir de las opiniones de los entrevistados, el rol del MINEDUC dentro del proceso de implementación de los OAT en la escuela se relaciona con dos condiciones: primero, con el acompañamiento y, posteriormente, con la entrega de subsidios.

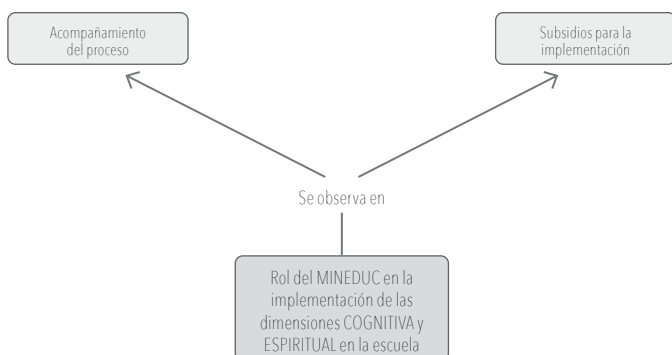


Ilustración N°3: Rol del MINEDUC en la implementación de la dimensión cognitiva y espiritual en la escuela.
(Fuente: Elaboración propia, 2019)

A pesar de que ambas condiciones debiesen ser las mismas para todas las dimensiones contenidas en los OAT, en la práctica se verifica un tratamiento desigual por parte del organismo estatal.

a) Para la dimensión cognitiva, según la apreciación de los entrevistados, existe un acompañamiento del proceso de implementación en la escuela basado primeramente en un marco normativo claro, transversal a nivel nacional, y que posee objetivos determinados por el MINEDUC y comunicados a los establecimientos:

En el fondo, apuntamos a que todas las clases tengan un objetivo y que ese objetivo responda al currículum nacional. (E1, p. 2).

Entonces, de ellos [del MINEDUC], es la documentación que nos llega [en el ámbito del desarrollo cognitivo]. (E2, p. 4).

Si, se aprovecha también [la información emanada desde el MINEDUC]. Además, que de repente todos estos informes que te llegan del ministerio post SIMCE, post PSU son súper analizados porque son muy buenos en general. (E3, p. 5).

Yo creo que lo que entrega como recurso [el MINEDUC] son las normativas de lo que ellos van a pedir. Es la parte curricular del aprendizaje de los niños. (E5, p. 8).

Por otra parte, para esta misma dimensión, se distinguen claramente los subsidios permanentes emanados por el MINEDUC para la implementación de la dimensión, sean estos consistentes en textos, cursos, seminarios u otros:

La entrega de sus libros es lo que entrega como recurso (E5, p. 9).

Las capacitaciones [que entrega el MINEDUC] son abiertas a todo el mundo y todos tienen acceso a través del CPEIP a toda la oferta completa que ustedes ubican. De eso sí hay información (E3, p. 5).

b) Como contrapunto de lo anterior, al referirles la misma pregunta sobre los subsidios y ayudas por parte del MINEDUC para la implementación de la dimensión espiritual, los entrevistados señalan de manera unánime como nulo el acompañamiento y la orientación por parte de la entidad gubernamental:

[En espiritualidad] hay solo lo que está contenido en las bases curriculares. No hay más aportes al respecto [desde el MINEDUC]. (E2, p. 11).

Yo, en la cosa espiritual creo que, en concreto, no me acuerdo de nada que yo haya dicho “esto va para la dimensión espiritual [por parte del MINEDUC]”. (E3, p. 7).

Yo no sé si [del ámbito espiritual] es del que menos se nos habla desde el Ministerio o, en realidad, los otros se nos hacen más habituales, entendiendo que son más evidentes. (E1, p. 9).

[Para el MINEDUC] todo se orienta a la convivencia escolar. Es que todo va enmarcado. Obviamente, lo más importante para ellos es convivencia escolar... salud mental en este minuto, que es súper fuerte. Pero es parte de lo mismo. (E4, p. 14).

[Por parte del MINEDUC no recibimos] nada en el tema espiritual. Solamente los programas [de las asignaturas]. Nada. (E5, p. 17).

Suelo leer los correos que mandan desde [el MINEDUC]... como las minutas que mandan, y no me suena que tampoco sea tema para el Ministerio. Como que generalmente se habla de formación integral de los estudiantes, que tengan valores, pero no se habla el concepto de espiritualidad. (E1, p. 10).

1.3. EL CONCEPTO DE ESPIRITUALIDAD DE LOS ENTREVISTADOS

Los entrevistados muestran una alta concordancia en su opinión ante el concepto de espiritualidad. Los resultados se muestran en el siguiente diagrama:

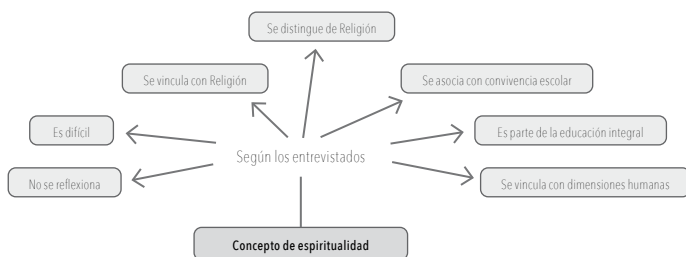


Ilustración N°4: Concepto de espiritualidad en el relato de los entrevistados. (Fuente: Elaboración propia, 2019)

Se afirma, por una parte, que la Dimensión Espiritual no es algo que se busque desarrollar de manera intencionada en la

escuela, pero en el deseo siempre está hacerlo. Al momento de querer exponer y dialogar este asunto, cuesta colocarlo a consideración de la comunidad educativa. Ciertamente, no es algo de lo que se converse:

(risas)... ¿espiritual?... Me imagino que debe... debe desarrollar... Va a sonar muy cursi, pero es el desarrollo como del alma. Como del... pienso como... como en el amor a la naturaleza, en el respeto a la naturaleza, pienso en estar bien con uno mismo, pienso en... como en... en cómo... en desarrollar en los estudiantes un equilibrio emocional para que tengan mejores y más herramientas para enfrentar... como la adversidad. En el fondo, en un mundo súper difícil, cómo yo vivo en equilibrio para vivir en armonía también con el mundo. (E1, p. 8).

Los entrevistados señalan que espiritualidad es un concepto difícil de definir en gran parte debido a que se carece de una definición concordada (quizás a nivel ministerial), o colegiada a nivel institucional. Quienes forman parte de corporaciones señalan que carecen de una definición dada a nivel central:

Nosotros tenemos cuatro valores, cuatro pilares, valores que podrían apuntar a espiritualidad, pero ni siquiera yo podría darte un concepto de qué es espiritualidad. Es como raro, porque uno escucha y dice “Iglesia, Cristo, Dios, qué se yo”, pero... (E1, p. 4).

Varios entrevistados, al ser consultados por el concepto espiritualidad, inmediatamente respondieron haciendo alusión directa al concepto “Religión”. Así, en algunos casos, al ser consultados qué opinión tenían del concepto “espiritualidad”, respondieron que en realidad era difícil el concepto “Religión”, que hablar de Religión era algo desafiante hoy. De hecho, otros inmediatamente destacaron que los profesores de Religión han desarrollado una Religión muy dogmática e intransigente, poco dialogante.

Otros entrevistados desde el inicio distinguieron “espiritualidad” de “Religión”, y otros, sólo al avanzar la conversación, asumieron que ambos conceptos no se identificaban:

No, no, no... son algo absolutamente distinto. La espiritualidad es algo mucho más amplio, más trascendente. En cambio, la Religión está asociada a un credo específico, y la espiritualidad va mucho más allá. Es una dimensión que tiende al desarrollo de una dimensión superior que solo en la fe la puedes buscar. No hay otra forma. La razón no lo explica todo”. (E2, p. 10).

Los entrevistados distinguen elementos espirituales comunes a todas las personas, más allá de su pertenencia religiosa. Así, señalaron que “espiritualidad” es algo trascendente, asociado con “Religión” y “valores”, pero estos conceptos no son exactamente lo mismo. Agregaron que la espiritualidad no se vive necesariamente a través de una fe (con prácticas

tales como rezar o ir a la iglesia), sino del cultivo del espíritu a través de distintas áreas:

Nosotros tenemos programas para la vida. Por ejemplo, tenemos “Nutrición y vida saludable”, tenemos proyectos de ecología... entonces... la verdad es que la espiritualidad no necesariamente se vive a través de la fe, sino que es como cultivar tu espíritu a través de distintas áreas...”. (E4, p. 7).

Además, señalan que la Religión ayuda a hacer consciente el desarrollo de la espiritualidad, incluso por medio de metáforas:

...al tener una Religión, está trabajando permanentemente la espiritualidad de manera consciente; yo creo que esa es la diferencia. Yo logro hacerlo consciente. Es como meterse al taller de fútbol: yo sé que en esa hora voy a trabajar fútbol. Claro, en el patio yo juego fútbol, puedo equivocarme en la técnica, puedo cometer muchos errores; pero si yo tengo Religión, tengo a alguien que me guía y me orienta en que “esto sí y esto no”, y la trabajo [la espiritualidad] de manera consciente. (E4, p. 18).

Otro aspecto que tuvo alta concordancia es la vinculación de espiritualidad con el área de Convivencia Escolar.

...no se ha tomado... no se ha tocado propiamente tal como espiritualidad. Pero, si se puede como implicitar [sic] algo, [la espiritualidad] se puede dar en el área de convivencia escolar. (E1, p. 4).

Donde se produjo más convergencia de ideas entre los entrevistados fue en la vinculación de la espiritualidad con dimensiones humanas varias. Así, se asume que la espiritualidad se trabaja mediante el desarrollo personal, en particular sobre las emociones (E2, p. 8) o las habilidades blandas (E5, p. 5), lo cual afecta positivamente la orientación vocacional y el proyecto de vida:

Para mí, la espiritualidad se mide, por ejemplo, cuando... es con el dar a otro, ¿ya? Pero, ¿cómo yo educo espiritualmente eso si yo no lo muestro, si no lo práctico, no lo vivo? ¿O salgo una vez al año a dar desayuno a los pobres... o a los mendigos de la calle? No, para mí esa es una acción, yo tengo que vivirla todos los días. Por eso, para mí es tan importante educar las habilidades blandas, porque, para mí, las habilidades blandas son como las cuerdas de la guitarra y la espiritualidad es el sonido que sale de ella, de todo eso. (E5, p. 8).

...yo creo en trabajar la espiritualidad con los niños de Básica. Desde esa forma es como más concreto y como que se les hace más sentido. Por ejemplo, el día lunes estamos trabajando el orden y “Sé ordenado con tu mochila”, “Deja limpio los lugares comunes”... súper concreto. Y a los grandes también les sirve cuidar la presentación personal. Eso es como lo más enfocado a la espiritualidad (E3, p. 4).

También la espiritualidad se asocia al desarrollo del vínculo con los demás, especialmente activado en el respeto y el amor al prójimo (E1, p. 5), sumado al amor a la naturaleza:

Es que para mí no está asociado sólo a la clase de Religión. Es mucho más amplio que eso. Porque la espiritualidad no está sólo asociada a una Religión en específico, sino que tiene que ver con la dimensión trascendente del hombre. Y ésta se desarrolla de otra forma... Por ejemplo, para mí, el aspecto de las filosofías es un elemento súper importante a trabajar. O sea, es muy racional, sin duda, pero también te ayuda a entender procesos para desarrollar la espiritualidad. (E2, p. 19).

Finalmente, la presencia de la espiritualidad en el mundo escolar se fundamenta en la educación integral del hombre. Algunos directores señalan que en sus proyectos educativos institucionales se habla de formar al hombre integral. Espiritualidad es mucho más que rezar o ir a la iglesia. Tiene que ver con el desarrollo del ser humano, en ser persona. Precisamente, lo espiritual se incluye en los OAT porque es parte de la vida del hombre: “No creo que se pueda concebir al hombre sin esta idea [la espiritualidad] que está ahí, que forma parte. Así lo entiendo yo”. (E2, p. 20).

2. Resultados relacionales

Posterior a la articulación analítica del material obtenido desde las entrevistas realizadas, se presentan a continuación dos modelos relacionales (codificaciones axiales) que dan cuenta de fenómenos observados en el objeto de estudio: por un lado, las condiciones contextuales y operativas en las cuales se desarrolla la dimensión cognitiva en la

escuela y, por otro lado, las mismas variables (condiciones contextuales y operativas) en las cuales se desarrolla la dimensión espiritual.

La presentación de resultados relacionales concluirá con un esquema de codificación selectiva en el cual se presentan las lógicas de los directores de colegios no confesionales al plantearseles la problemática del desarrollo de la dimensión espiritual en sus respectivos colegios.

2.1. DIMENSIÓN COGNITIVA: NAVEGACIÓN EN UN CONTEXTO CONOCIDO

En los hallazgos encontrados se muestra una realidad contextual favorable para la implementación de la dimensión cognitiva en la escuela. Los relatos de los entrevistados dan cuenta de un camino conocido y claro por el cual transitar hacia el logro de los objetivos emanados desde la autoridad educativa nacional. Son claros los límites, las posibilidades, la estructura y los subsidios que acompañan esta dimensión.

La ilustración N°5 presenta un acercamiento al fenómeno observado:

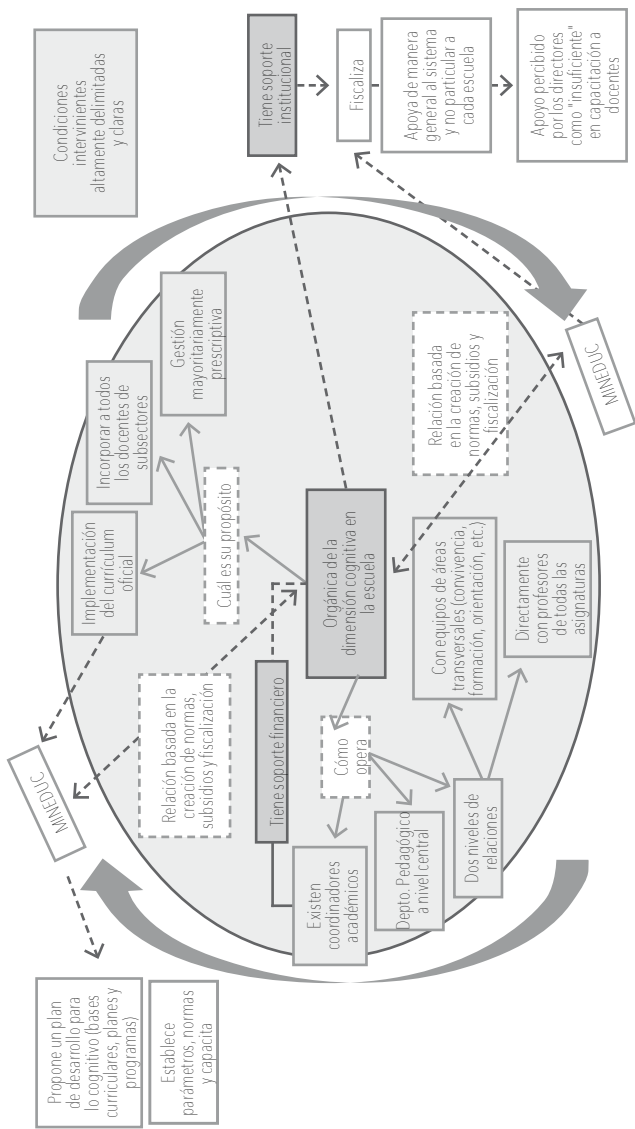


Ilustración N°5: Condiciones intervinientes altamente delimitadas y claras para la implementación de la dimensión cognitiva en la escuela. (Fuente: Elaboración propia, 2019)

La prontitud de respuesta por parte de los entrevistados, hace inferir un contexto conocido, claro y socializado transversalmente por la comunidad educativa, que incluso se transforma en parte del capital cultural propio que ostentan los docentes que trabajan en el sistema escolar chileno. Para los entrevistados existe un contexto conocido para la implementación de la dimensión cognitiva. Al consultárseles sobre diferentes ámbitos relativos a esta área, la respuesta denota claridad en los diferentes roles, encargos y objetivos. Esto también refleja una inversión importante en recursos humanos destinados a esta área (soporte financiero):

Tenemos el colegio estructurado en tres ciclos: Educación Parvularia, Educación Básica hasta sexto, y el segundo ciclo de séptimo a cuarto medio, y en cada uno de los ciclos hay coordinadores de cada una de estas áreas que les nombré y ellos forman equipos. Entonces, el equipo del primer ciclo está formado por la orientadora, el coordinador de convivencia, el coordinador del proyecto de integración y el coordinador académico. Ellos son el equipo que lleva adelante la gestión académica de esa área (E2, p. 5).

...la red, en su nivel central, tiene un departamento pedagógico y, a través de ese departamento pedagógico, se nos dan los lineamientos, no solo en la dimensión cognitiva, sino que en todas las dimensiones. También hay encargados como asesores y coordinadores de área. Y en el colegio tenemos la contraparte que son la directora con los subdirectores académicos, tenemos los jefes de departamento, porque en las asignaturas tenemos cada uno

con su plan y cada uno con su especialidad va desarrollando la mejor manera para que los alumnos puedan llegar a conocer todo lo que se espera de ellos. (E3, p. 4).

El contexto inmediato para lo cognitivo, según los entrevistados, lo coloca el MINEDUC a través de sus propuestas curriculares (bases curriculares prescriptivas, normativa y reglamentación). A nivel nacional está claro lo que se espera que los estudiantes logren en este punto:

[El ámbito cognitivo] lo cruzamos con todos los proyectos de la contingencia legislativa que ahora están. [...] El área de dimensión cognitiva obviamente impacta en toda la gestión curricular. (E5, p. 10).

Este contexto conocido tiene al mismo tiempo la presión de un medio altamente tensionado por la rendición de cuentas de la escuela a través de las distintas evaluaciones estandarizadas aplicadas (internas o nacionales). Esta condición interviniente quizás obliga a las escuelas a visibilizar aún más sus procesos operativos como una forma de dar cuenta de los esfuerzos organizados y sistemáticos para lograr las metas cognitivas:

La dimensión cognitiva es fuertemente trabajada: es un foco importante de nuestro desarrollo, de manera bastante transversal en todas las diferentes asignaturas y áreas del desarrollo de los niños. Sí, nos interesa SIMCE, PSU, independiente de que trabajamos a través de habilidades, es un tema fuerte para nosotros [...] Nos evalúan los papás por

los resultados SIMCE, nos evalúa el medio por el resultado PSU, generalmente te miden lenguaje y matemáticas, que es casi pura cognición. (E4, p. 8).

Ellos vienen, nos visitan, tenemos mucha observación de aula interna-externa. Tenemos jefe de departamento también acá de las mismas áreas que van como armando un poco el panorama en función de esto. Tenemos pruebas internas que van diciéndonos cómo vamos en función de estas áreas, por lo tanto, es un trabajo bastante minucioso que se hace. (E4, p. 9).

Aquí tenemos el trabajo de pruebas de unidad, que lo da la Institución. Nosotros tenemos el trabajo evaluativo basado en el puntaje de corte y la utilización de otros elementos para la medición y monitoreo del aprendizaje. (E5, p. 10).

A pesar de que no está ausente la crítica hacia el acompañamiento por parte del MINEDUC, se reconoce implícitamente un soporte institucional que otorga claridad en la gestión de esta dimensión:

No recibimos prácticamente nada [del MINEDUC]. Al contrario: el Ministerio de Educación descansa mucho en nosotros, para que nosotros aportemos. De hecho, a mí, pudiendo estar en otra dimensión, me pidieron que yo coordine los colegios de la comuna. Entonces nosotros tenemos que estar generando el aporte a los demás. Entonces de ellos viene la documentación que llega, eso sí. Nos llega documentación, pero de ahí a invitarnos a participar en encuentros, simposios, no. (E2, p. 6).

Yo creo que cada vez el Ministerio está poniendo a disposición materiales de buena calidad. Esa era la queja eterna: que los textos no servían, que estaban como mal compaginados, o que la planificación no estaba de acuerdo. Ahora como que todo ahora es consecuente: una cosa con la otra, como relacionado, como que conversa todo, porque hay un plan, un currículum que abordar y en la mayoría de los textos escolares está abordado ese currículum. Entonces, si el profesor no tuviera otra cosa y solo el texto del ministerio, yo creo que se pueden igualmente hacer cosas. (E3, p. 13).

Este soporte institucional tiene una múltiple misión:

- Propone un plan de desarrollo para lo cognitivo (bases curriculares, planes y programas, etcétera).
- Establece parámetros (normativa) y ofrece indirectamente (a través de CPEIP o condiciones que permite el surgimiento de ATES) capacitación a los actores en la misma.
- Fiscaliza, sobre todo de manera indirecta a través de la aplicación de evaluaciones con validez consecucional asociada a resultados académicos.

Con todo lo anterior, se concluye que el MINEDUC apoya de manera general al sistema, aunque a veces no de manera directa a la escuela. Esto último hace que su apoyo, ocasionalmente, sea percibido como insuficiente. Por lo

tanto, toda la orgánica interna para la implementación de la dimensión cognitiva en la escuela tiene reglas del juego claras, las cuales hacen que los equipos directivos puedan navegar en un contexto altamente conocido y delimitado.

2.2. LA DIMENSIÓN ESPIRITUAL: UN HALO DE MISTERIO, DIFICULTAD E IGNORANCIA

Los hallazgos encontrados en esta dimensión esbozan una realidad contextual claramente desfavorable para la implementación de la dimensión espiritual en la escuela. En este caso, los relatos de los entrevistados dan cuenta de lo que podríamos llamar una “tierra de nadie”, en la que ni a nivel prescriptivo ni operativo existe claridad acerca de la identidad y de cómo implementar esta dimensión en el ámbito escolar.

La ilustración N°6 presenta un acercamiento al fenómeno observado:

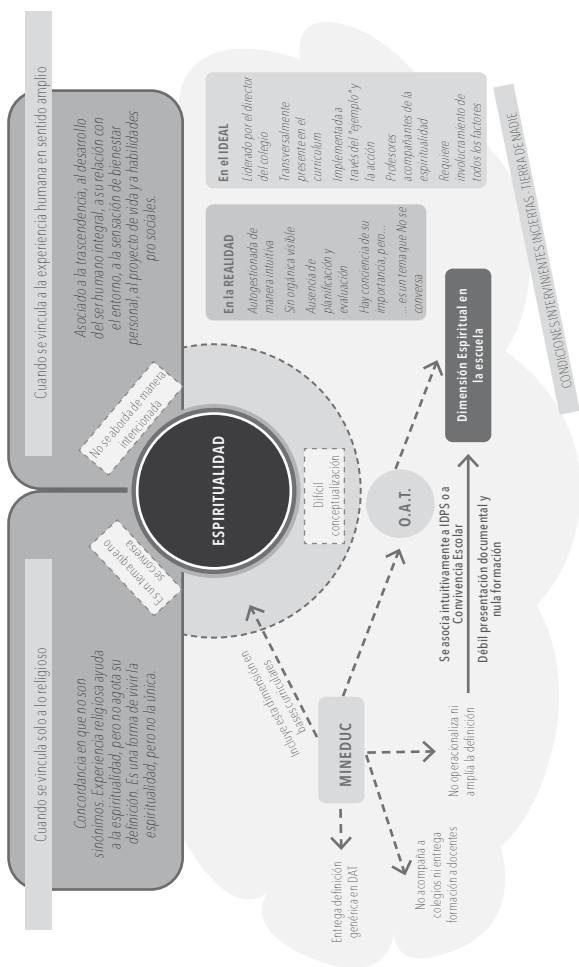


Ilustración N°6: Condiciones intervinientes altamente difusas e insuficientes para la implementación de la dimensión espiritual en la escuela. (Fuente: Elaboración propia, 2019)

Posiblemente, producto de la orientación ideológica que tiene el sistema escolar, al menos en todo Occidente, la espiritualidad en el currículum escolar resulta como un “cuerpo extraño” en un “organismo”. Por ello, en estos entrevistados que ejercen nada menos que el rol de dirección de toda una institución escolar, en forma transversal, hay cierta sorpresa e incomodidad al ser invitados a profundizar y explicar la presencia de esa dimensión humana en la escuela.

... me imagino que la espiritualidad tiene que ver con el desarrollo de... porque... claro, no es lo correcto, porque la moral también va para allá, la espiritualidad debiera ser... Pucha, ¡me pusiste la más difícil! [risas]... ¿Espiritual?... Me imagino que debe... debe desarrollar... Va a sonar muy cursi, pero es el desarrollo como del alma... Algo así me imagino, desde la guata... primera vez que lo pienso... (E1, p. 8).

Curiosa incomodidad, ya que varios de ellos señalaban espontáneamente que la espiritualidad puede ser considerada a pleno derecho como parte del currículum, bajo el supuesto que, tal como expresa la Ley General de Educación, el Estado de Chile procura la formación integral de los escolares, siendo la espiritualidad una de aquellas dimensiones por formar. Sin embargo, aquello que se enuncia solemnemente en los documentos ministeriales, no se logra en los hechos.

Por estar asociada a la Religión, como veremos, la espiritualidad humana es una realidad que ha sufrido el creciente desprecio de lo religioso y la menor valoración

que vive las ciencias sociales ante las ciencias de orden más “duro”, objetivas o científicas. Por ello, al consultar acerca del nivel de conocimiento que se tiene de espiritualidad, los entrevistados muestran una escasa conceptualización de ella.

Nosotros tenemos cuatro valores, cuatro pilares, valores que podrían apuntar a espiritualidad, pero ni siquiera yo podría darte un concepto de qué es espiritualidad. (E1, p. 4).

Igualmente señalan que son escasas las oportunidades que tienen para conversar acerca de ella, para llegar a acuerdos, además de que casi siempre se realiza de modo secundario o “por rebote”, no de manera directa e intencionada.

... sin ser un colegio confesional, una de las cosas que a mí me ha costado, es poder meter algo relacionado con la espiritualidad. Me ha costado mucho. El colegio se declaraba colegio laico (...) Entonces, eso hizo que formara parte de la cultura del colegio ¡No a cualquier expresión de tipo espiritual o desarrollo de la espiritualidad! (E2, p. 4 y p. 11).

Fue llamativo que la mayoría de quienes fueron entrevistados lograron distinguir espiritualidad de Religión, haciendo hincapié en que no son sinónimos. Algunos expresaron de modo explícito que la Religión es una expresión de la espiritualidad humana, pero que no la ahoga. Otros avanzaron a describirla un poco más: afirmaron que se vincula con la trascendencia y que las habilidades pro-

sociales y el cuidado del entorno son vías privilegiadas de desarrollo de la espiritualidad.

... nosotros, también de parte del sostenedor, hay un sello, un foco en nuestro PEI, que es formar al hombre integral, a la persona integral y hacerse cargo también, no es fácil, pero hacerse cargo también de su espiritualidad, que lo entiende la gente de distintas maneras. A veces lo entiende solo como una Religión, yo creo que nosotros como institución con la red y además como colegio, damos mucho énfasis en vivir los valores, en trabajar con valores... (E3, p. 4).

Todo lo anterior podría resumirse en que la espiritualidad es una realidad difusa, misteriosa, de difícil acercamiento racional para los responsables escolares.

¿Y por qué tendrían que ocuparse de ella? Porque el Gobierno de Chile, a través del Ministerio de Educación, ha propuesto una serie de objetivos de aprendizaje transversales para los escolares, que no son tarea de una asignatura en particular, sino que son responsabilidad de toda la comunidad educativa; uno de tales objetivos es el espiritual. Y he aquí que, según parece, los expertos del mismo MINEDUC tienen dificultades similares a las antes señaladas por los directivos, ya que, desde esa entidad, según indican los entrevistados, poco y nada han hecho para activar un proceso de implementación de esta dimensión.

... yo que he conocido un poco de desde dentro, siendo coordinador, me ha tocado mucho ir al Ministerio de

Educación de repente, y encuentro que la gente no tiene “dedos para el piano” y me da la impresión que en este ámbito hay poca preparación para la poder enfrentar la temática. Desde el Ministerio de Educación se declara muy bien, porque esto es lo que da al final la visión, ¿no cierto?, de integralidad del chico. Esto da la dimensión del concepto de educación integral. Sí, se logra todo esto, pero no están preparados. Esa es la sensación que yo tengo cuando he tocado el tema en alguna ocasión. Las personas que están a cargo de acompañarnos a nosotros no dan buenas, ¿cómo se llama?, orientaciones. (E2, p. 17).

Esto se nota en que este organismo rector sólo ha ofrecido una definición breve y genérica de espiritualidad, sin indicar cómo hacerla operativa ni entregar formación a directivos o docentes.

... a mí me llama mucho la atención que, teniendo un plan de estudio, estando la asignatura de Religión dentro del plan de estudio... el único reparo es que esté, que se cumpla teniendo un profesor de Religión, porque, si no, al quinto día te pueden demandar o denunciar. Es lo único. Pero que haya una supervisión de parte del Ministerio de Educación frente a esto, qué se está haciendo, que haya un interés de inversión en esta parte (bueno, hay que ver no más, pues, por qué los jóvenes están como están. ¿Quién se preocupa por la orientación? ¿Quién? ¿Quién se preocupa por la parte vocacional? ¿Quién?). Si tú me preguntas a mí, ¿quién se preocupa por la parte de dimensión espiritual?

El Ministerio de Educación no se está ocupando de eso, ni antes, ni ahora. (E5, p. 11).

A falta de acompañamiento, algunos entrevistados intuitivamente proponen una gestión y otros indican que realizan algunas acciones que las leen o asocian a la dimensión de la espiritualidad. En ambos casos suelen ver en esta gestión vínculos con los llamados “Indicadores de Desarrollo Personal y Social” (IDPS), en tanto otros lo estiman con el área de Convivencia escolar, pero sin incluir planificación ni evaluación expresa.

[El MINEDUC] Tendría que hacerse cargo, claro. Entonces, yo creo que... no sé, yo ni siquiera me hago cargo porque es legal. (...) ¿Qué pasa si no se hacen cargo? No pasa nada y hay directores que no se hacen cargo y no pasa nada, porque no está medido, porque ¿cómo los mide uno? Lo más cerca de medir algo así que son los IDPS, que pueden ser la convivencia escolar, el clima laboral... (E3, p. 11).

Finalmente, los entrevistados señalan algo evidente: queda mucho por hacer. Lo ideal sería que esta dimensión fuese liderada por quien encabece la Dirección, que sea un asunto transversalmente presente en el currículum, con profesores acompañantes y con una comunidad que se entiende toda ella como responsable principal de desarrollar la espiritualidad de los estudiantes, la cual se implementa principalmente a través del ejemplo y la “acción concreta”, es decir, evitando las simples declaraciones.

Yo creo que el que forma la espiritualidad finalmente... Uno le dice "¡el colegio!". Son los padres, obviamente. Lo primero que uno tiene que tener claro es que son los padres. Pero, si estamos hablando netamente de lo que entrega el colegio, partiendo de la base que son los padres, nosotros apoyamos este proceso. O sea, partiendo de esa base, yo diría que el colegio es como muy abstracto. Ahí dependemos de las personas que trabajan en los colegios. ¿Cuál es la diferencia? (...) La diferencia es que ustedes van más allá, está [en] la persona del profe. Por eso que no solamente nos tenemos que preocupar del bienestar del desarrollo de la espiritualidad de los niños, porque ese profe puede construir o puede destruir esto (E4, p. 12).

2.3. PRESENTACIÓN GENERAL DEL FENÓMENO ESTUDIADO

Las percepciones de los directores de colegios no confesionales de Santiago, respecto a la implementación de la dimensión espiritual señalada en las bases curriculares dentro de sus respectivas comunidades y al acompañamiento que reciben por parte de la autoridad ministerial para conseguir este fin, se podrían esbozar en un esquema como este:

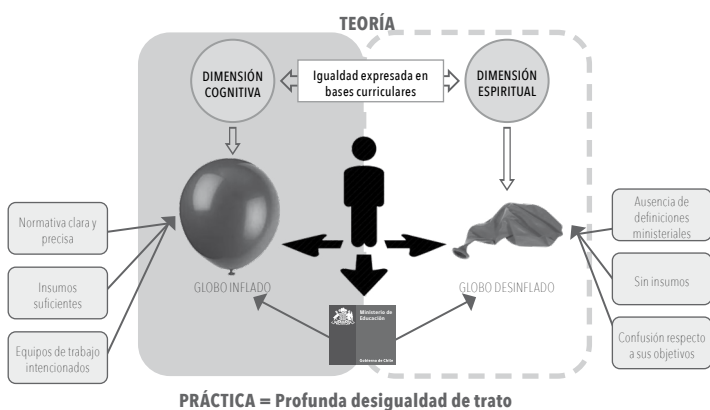


Ilustración N°7: Codificación selectiva: percepciones de los directores respecto a la implementación de la dimensión espiritual en la escuela.
(Fuente: Elaboración propia, 2019)

En el discurso de los entrevistados se percibe una confusión basal respecto al rol de la dimensión espiritual expresada en las bases curriculares. Hay una confusión respecto a su significado, utilidad, y se confunde fácilmente con expresiones referidas a la convivencia escolar, formación ética o, incluso, formación ciudadana. Se menciona una relación positiva con el desarrollo de los estudiantes, sin embargo, no se saben expresar con claridad las razones de fondo detrás de esta relación.

En cuanto al rol de la autoridad educativa nacional en la implementación de esta dimensión, hay un consenso sobre la nula ayuda recibida por parte de ella, lo cual se expresa en la falta de insumos, capacitaciones y planes concretos para el desarrollo de los docentes. Por esta razón, la dimensión

espiritual descrita en las bases curriculares es caracterizada con la forma de un globo desinflado: tiene todo el potencial para contener elementos vitales para el desarrollo integral de los estudiantes y mejorar sus aprendizajes, pero no se ocupa, lo cual la torna –en una primera mirada– en un tema aparentemente inservible para la escuela.

Por otra parte, en todas las respuestas de los entrevistados referidas a la dimensión cognitiva trabajada en los colegios, se reflejó en forma unánime una respuesta clara sobre los procesos que se están implementando o se deben implementar para su desarrollo. Las condiciones intervinientes para el desarrollo de esta dimensión son ampliamente favorables, destinándose recursos humanos, recursos materiales y tiempo específico para tal fin. En términos ministeriales, los entrevistados señalan que han recibido insumos suficientes (aunque esperan más) para orientar esta dimensión, los cuales van desde una normativa clara hasta capacitaciones periódicas, ofrecidas directa o indirectamente por la autoridad ministerial. Lo anterior, sumado a equipos de trabajo especialmente formados para este fin, hace caracterizar esta dimensión como un globo inflado, que contiene dentro de sí todos los elementos necesarios para cumplir su objetivo.

Finalmente, se puede percibir en las percepciones de los entrevistados la constatación de una profunda diferencia de trato en dos dimensiones que, prescriptivamente, tienen el mismo nivel de importancia curricular. Teóricamente, en la introducción a las bases curriculares, se expresa una propuesta de desarrollo integral de los estudiantes dentro

de los colegios; sin embargo, en la práctica, la evidencia muestra justamente lo contrario, al existir dimensiones que se llevan toda la atención y recursos por parte de la autoridad ministerial. En resumen, esto nos permite hablar de la matriz de fondo que tiene el currículum nacional, la cual, más allá de las bien escritas declaraciones teóricas, se sigue manteniendo dentro de un paradigma cognitivista de la educación.

III. Conclusiones

Lo expuesto a lo largo del presente trabajo permite llegar a las siguientes conclusiones:

1.- En cuanto a las nociones de los directores de los colegios sobre el concepto de espiritualidad y su rol en el contexto escolar.

Podemos señalar que existe poca claridad en torno a la delimitación conceptual de este término por parte de los entrevistados. Inicialmente, las respuestas se vinculan directa o indirectamente a una relación con la religiosidad y, por consiguiente, con la asignatura de Religión. En un segundo momento, después de un tiempo de elaboración, los entrevistados relacionan la palabra “espiritualidad” con solidaridad, cuidado de la naturaleza, empatía, introspección y bondad. Hay en ellos un reconocimiento unánime de las bondades y beneficios para la sociedad que brotan de

la vivencia de una sana espiritualidad, identificando esta última como una práctica alejada de los fundamentalismos extremos.

A pesar de lo anterior, no hay una respuesta clara sobre las razones o propósitos que existirían para su inclusión dentro de las bases curriculares. Si bien es cierto que existe una intuición de que el fin no es que los alumnos adhieran a un tipo de Religión en particular, para los entrevistados el fin específico de la espiritualidad es difuso dentro del sistema escolar.

2.- En cuanto a las posibilidades para el desarrollo de la espiritualidad dentro del sistema escolar:

Los entrevistados no consideran inapropiado ni descontextualizado el desarrollo de la espiritualidad dentro de la escuela. Señalan que el desarrollo de la espiritualidad no debiese depender de una asignatura en particular (Religión), aunque de igual forma mencionan al docente de ese subsector como parte de los equipos de trabajo que podrían apoyar el desarrollo en este ámbito. Creen que la escuela debe apoyar a la familia en el desarrollo de esta dimensión, aunque no mencionan las formas específicas para hacerlo.

También aseguran que el responsable del desarrollo de la espiritualidad en la escuela debiese ser el mismo director, por lo cual asumen que la gestión de esta dimensión no debe realizarse desde un ámbito técnico, sino desde un liderazgo que abarca dimensiones más simbólicas. El director

debiese ser el “líder espiritual” del centro educativo, el cual debe persuadir a los integrantes de la comunidad desde el sentido más profundo de la tarea realizada. A pesar de esta noción, los entrevistados tampoco atribuyen características específicas ni tareas concretas a este liderazgo.

Asimismo, los entrevistados relacionan rápidamente el desarrollo de la espiritualidad con ámbitos ya instalados en la escuela, tales como la convivencia escolar, campañas solidarias y acompañamiento entre pares frente a situaciones emocionalmente difíciles. También lo relacionan con motivación al estudio (aplicable para el caso de los estudiantes) y a la motivación para hacer una buena labor (aplicable para el caso de los docentes y otros funcionarios de la escuela). Por esta razón, se podría inferir que los colegios, en general, sí poseerían competencias instaladas para el desarrollo futuro de la dimensión espiritual de sus estudiantes, ya que las actividades mencionadas por los directores hacen referencia a elementos que, trabajados de manera correcta, podrían ayudar al sano desarrollo de una espiritualidad.

3.- En cuanto al rol y responsabilidad del Ministerio de Educación con todas las dimensiones planteadas en las bases curriculares, en particular, para la dimensión espiritual

Los entrevistados señalan de manera unánime no haber recibido nunca insumos por parte del MINEDUC respecto al desarrollo de la dimensión espiritual contenida en las bases

curriculares. En contraste a este dato, recuerdan de manera explícita los insumos, acompañamiento y capacitaciones recibidas por parte de la autoridad estatal para el desarrollo de la dimensión cognitiva, identificando claramente la orgánica establecida para proporcionar tales subsidios, tanto desde fuera de la escuela como dentro de ella.

A partir del simple contraste de esta información, los entrevistados señalan una alta desproporción en el tratamiento de ambos ámbitos, lo cual, según ellos, atenta de manera evidente con el desarrollo integral del ser humano buscado por la escuela en Chile. Según ellos, existen dimensiones silenciadas debido a un desconocimiento de ellas por parte de la autoridad ministerial.

V. Discusión

Algunas ideas para la discusión emanadas desde las conclusiones del presente trabajo:

I. Respecto al rol de la familia en la formación de la espiritualidad

La educación comienza con las primeras interacciones que tiene una persona con su entorno. Y el primer contexto de relaciones que tiene una persona frecuentemente es su familia. Por lo tanto, el desarrollo de la dimensión espiritual que procura la escuela tiene un importante antecedente: la educación espiritual que recibe previamente

cada estudiante en su respectivo hogar, realizada mediante actitudes cotidianas y compartidas, asimiladas por las nuevas generaciones a partir del comportamiento de los referentes. Por lo anterior, la educación de la dimensión espiritual es otra preocupación que hace converger los intereses del colegio y el hogar de los estudiantes, fortaleciendo una alianza que resulta estratégica para el objetivo de una óptima educación de niños y jóvenes. El hogar, la familia o, expresamente, los padres suelen citarse como contraparte aliada del trabajo que realiza la escuela y, en especial, los docentes. La espiritualidad surge ahora como otro aspecto que puede reforzar tal asociación.

2. Respecto al rol de otros actores sociales en la creación de insumos para la formación de la espiritualidad en la escuela

Ya se ha señalado en el presente estudio que, para las y los directores entrevistados, el MINEDUC no ha entregado información relevante acerca de qué es y cómo desarrollar la dimensión espiritual propuesta por las bases curriculares. Sin duda, ahí parece haber una deuda específica de este organismo. Pero cabe preguntarse también si las comunidades escolares que tienen interés en desarrollar esta dimensión necesariamente deben quedarse solo esperando insumos del MINEDUC. Más bien, en tanto este organismo gubernamental asume este desafío, los equipos directivos podrían sondear otras instituciones y expertos que podrían considerarse

fuentes confiables que otorguen orientaciones y directrices útiles para el mundo escolar. Aquí cabe pensar, por ejemplo, en los vínculos generados entre las mismas escuelas que compartan una inspiración religiosa similar (por ejemplo, entre escuelas católicas o de otros credos religiosos) las que pueden solicitar ayuda a entidades superiores coherentes con su afiliación religiosa (siguiendo con el ejemplo, piénsese en las vicarías de educación, asamblea de iglesias, etcétera). Por otro lado, es viable que una escuela o una red de ellas solicite apoyo a una institución de educación superior cercana. Estas instituciones poseen muchas veces intercambios de experiencias con realidades de otras partes del mundo, las cuales podrían significar un gran aporte para las escuelas. Sería necesario solo un mayor interés y proactividad.

3. Respecto a la desvinculación de la espiritualidad de un ámbito puramente teológico

El hecho de que la espiritualidad aparezca como un OAT en las bases curriculares activa un interesante cambio: con ello la espiritualidad ya no aparece un como área exclusiva del personal religioso o consagrado o de teólogos, sino que se abre a ser un objeto de reflexión y acción de especialistas del mundo educativo escolar, y esto no únicamente desde el aspecto curricular, sino también desde el ámbito de la gestión. Este punto de vista implica que la espiritualidad ya no es exclusivamente un ámbito de la *fe*, sino también de la *ciencia*, y no sólo de las disciplinas más clásicas

que se han interesado en ella (antropología, psicología, sociología) sino de otras disciplinas, incluso lejanas a las ciencias sociales, que pueden aportar concreciones muy importantes a la hora de esbozar las implicancias que tiene la espiritualidad en la vida humana. Propiciar equipos de trabajo en torno a la espiritualidad, saber comunicar el resultado de trabajos interdisciplinarios sobre espiritualidad a distintos interlocutores y distinguir las mejores estrategias formativas para esta dimensión según los distintos niveles escolares, son acciones que, ya en el mediano plazo, aportarían sustantivamente a la educación espiritual.

4. Respecto a la formación en espiritualidad desde el ámbito educacional católico

En el caso específico de colegios de inspiración eclesial o formalmente reconocidos como “de Iglesia”, resalta el rol que en este aspecto deberían tener las distintas Vicarías para la Educación, los departamentos de Educación de cada diócesis y los equipos centrales de redes o fundaciones escolares católicas. Cabe preguntarse sobre el grado de reflexión que sus responsables han tenido sobre este tema y qué están previendo. En este nivel pueden hacerse muchas preguntas, pero también es pertinente preguntarse sobre el Área de Educación de la Conferencia Episcopal: ¿qué acciones están realizando o se han realizado al respecto? O, al menos, ¿qué reflexión se lleva adelante? ¿Qué está, al menos, en clave de proyecto? Si por décadas se ha afirmado la importancia de

que los procesos formativos eclesiales apunten a lograr la síntesis fe-cultura en los interlocutores, por todo lo dicho previamente es evidente que el trabajo de tantos especialistas en torno al desarrollo de la dimensión espiritual en todos los colegios de Chile, hace de ésta una oportunidad excelente para pasar de los discursos a los hechos.

Bibliografía

Arias R. y Lemos V., “Una aproximación teórica y empírica al constructo de inteligencia espiritual”, *Enfoques*, 27, 2015, pp. 79-102.

Cardona, N. E., “La educación religiosa escolar: un camino desde la cultura y la fe”, *Revista Digital de Investigación Lasaliana –Revue numérique de Recherche lasallienne– Digital Journal of Lasallian Research*, 15, 2017, pp. 63-68.

Díaz-Tejo, Javier, *Espiritualidad ¡ahora! Para un desarrollo humano integral y sostenido*. Santiago, Ediciones Universidad Finis Terrae, 2017.

Emmons R., “Spirituality and intelligence: problems and prospects”, *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 1, 2000, pp. 57-64.

Flick, U., “Qualitative research-state of the art”, *Social science information*, 41(1), 2002, pp. 5-24.

Gardner, H., *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

Glaser, B. G., y A.L. Strauss, *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge, 2017.

Ley General de Educación N°20.370, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.

MINEDUC, *Bases curriculares Primero a Sexto básico*, 2011 y 2015. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html>

-----, Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Disponible en http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

-----, *Bases curriculares 7º básico a II medio*, 2015. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html>

Pargament K., *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*, New York, Guilford Press, 1997.

Prado, Cristián, “Espiritualidad y sistema educacional chileno: un acercamiento urgente”, *Revista de Educación Religiosa*, Universidad Finis Terrae, Vol. 1, N°2, 2019, pp. 37-60.

Strauss, A.L., J. Corbin, J. y E. Zimmerman, *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para*

desarrollar la teoría fundamentada, Medellín, Universidad de Antioquía, 2002.

Torralba F., *Inteligencia espiritual*, Barcelona, Plataforma Editorial, 2010.

Taylor, S. y Bogdan, *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, 1986.

Profesores principiantes de Religión Católica: aportes para la formación inicial docente

Jessica Navarro Navarrete⁹

Efraín Sáez Montero¹⁰

Daniel San Martín Cantero¹¹

Universidad Católica de Temuco

Introducción

La sociedad chilena actual se muestra diversa no sólo en la configuración de su población sino también en sus sistemas de creencias¹² y valores. Esto se refleja en la escuela mediante

9 Doctora en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6982-0208>. E-mail: jnavarro@uct.cl

10 Magíster en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7397-1121>. Email: esaez@uct.cl

11 Doctor en Ciencias Sociales, Director del Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6316-4411>. E-mail: dsanmartin@uct.cl

12 La última encuesta Nacional Bicentenario realizada en Chile el año

la diversidad cultural, lingüística, sexual y religiosa, que además está en constante discusión y debate. De esta manera, la Educación Religiosa Escolar Católica [EREC] tiene el desafío de responder a un contexto educativo multicultural (Vargas-Herrera y Moya-Marchant, 2014).

En el currículum chileno, la enseñanza de la Religión es una convergencia entre teología y pedagogía que podría abordar este contexto educativo multicultural. Por una parte, la teología pretende iluminar el proceso evolutivo y asimilación de las culturas, desde contenidos explícitos de la fe católica (Conferencia Episcopal de Chile, 2005). En cambio, la pedagogía se interesa por la humanización del sujeto mediante la transmisión de la cultura para la formación integral de la persona (García, 2014; Meza, 2011). Operacionalmente, la pedagogía que se explicita en el Programa de Educación Religiosa Católica considera: planificación, metodología, evaluación y procedimientos; en tanto la teología considera: integración progresiva entre fe, cultura y vida, plasticidad, libertad y diálogo, centralidad de Jesús, anuncio del evangelio y su propuesta vivencial (Conferencia Episcopal de Chile, 2005).

La Iglesia Católica reconoce a la EREC como expresión del ministerio de la Palabra, cuyo objetivo es "...hacer presente el Evangelio, como fermento dinamizador, en el proceso

2019, muestra que la Religión que profesan los chilenos es de 45% católicos, 18% evangélicos, 5% otra Religión y 32% ninguna/ateo/agnóstico (Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019).

personal de asimilar la cultura de modo sistemático y crítico, en el ámbito escolar” (Conferencia Episcopal de Chile, 2005, p. 12). Por tanto, la EREC debe promover el ecumenismo y el diálogo con creyentes de otras religiones, pero también con aquellos que no son creyentes (Conferencia Episcopal de Chile, 2005, p. 14). Sin duda, la Conferencia Episcopal de Chile está atenta en considerar la dimensión sociocultural en la formación de la experiencia creyente de las personas: “(...) lo que realmente interesa es evangelizar no de un modo ‘decorativo’, sino de manera vital, en profundidad, llegando hasta las mismas raíces de la experiencia cultural de cada persona y de cada pueblo” (Orientaciones Pastorales, 2014, p. 27).

La importancia de la EREC se expresa en el planteamiento que ofrece *Gravissimum Educationis*, del Concilio Vaticano II, en la que se explicita la presencia eclesial en la tarea educativa, especialmente por la escuela católica. Además, en 1975 la Exhortación Apostólica *Evangelii nuntiandi* del Papa Paulo VI afirmaba categóricamente que la Buena Nueva del Evangelio debía ser proclamada mediante el testimonio. En otras palabras, la educación católica actual enfrenta disyuntivas, tensiones y contradicciones de un mundo globalizado, plural y diverso, que interpela el testimonio creyente a través de sus opciones y sus discursos. En efecto, la EREC es un espacio para discutir críticamente y en un ambiente de intercambio de experiencias a través del diálogo como mecanismo para la comprensión mutua.

Mediante la Educación Religiosa Escolar [ERE] el Estado reconoce la dimensión ciudadana de la formación. Precisamente, a través del Decreto 924/1983, se norman planes de estudio, cantidad de horas, credos religiosos, carácter optativo, evaluación e idoneidad docente, todo esto en un contexto de libertad religiosa (Ministerio de Educación de Chile, 1983). Este derecho a la libertad religiosa es promovido por la EREC y el Magisterio eclesial, y se expresa en la Carta Circular n°520/2009 de la Congregación para la Educación Católica.

Este marco normativo sienta las bases para el principal propósito de la ERE, el cual es apelar al sentido de vida representado en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes. Por tanto, se debe atender a la formación de las "... dimensiones esenciales del ser humano, rasgos del carácter, valores y actitudes individuales y colectivas y, sobre todo, cosmovisiones y paradigmas que rigen los proyectos de vida de las personas y grupos." (Coy, 2009, p. 55). Siguiendo a Coy (2009) la ERE profundiza, estudia y propone elementos de comprensión, en un marco de diálogo interdisciplinar, de las realidades antropológicas, sociales y culturales. En consecuencia, la educación debe insertarse en los problemas actuales, de modo que las distintas disciplinas han de presentar no sólo un saber que adquirir, sino también valores que asimilar y verdades que descubrir (CELAM, 2007).

En el marco curricular la asignatura de Religión está llamada a poner atención al ámbito de la cultura, y a la

relación con los demás saberes (Arzobispado de Santiago, 2010). Se trata de una tarea de integración y conciliación en el dialogo entre fe y razón (Gaudium et Spes, 1965).

Entonces, para una propuesta pedagógica funcional, antes se debe reflexionar sobre los aspectos curriculares de la educación religiosa, y sobre aquellos constructos pedagógicos y didácticos que posibiliten el reconocimiento del otro (Roa y Restrepo, 2014, p. 105).

La ERE representa una herramienta para aportar a la construcción de proyectos de vida mediante una pedagogía que considere al otro. En particular, el otro en un contexto de diversidad cultural, religiosa, social, cognitiva, entre otros. En este sentido, su propuesta de educación religiosa basada en un enfoque interpretativo de la cultura releva la necesidad de diálogo interreligioso para superar estereotipos y discriminación desde lo dominante y hacia lo diferente (Jackson, 2005, 2014).

En Chile, la enseñanza de la Religión enfrenta dificultades de diverso orden (político, social, doctrinario, formación pedagógica), que, sin duda, requieren mayor atención desde la investigación educativa. Para efectos de este trabajo, interesa hacer mención al ámbito pedagógico, en particular a la didáctica de la Religión. Sin embargo, en didáctica de la enseñanza de la Religión todavía hay escaso desarrollo (Stephen, 2011; Saavedra, 2016; Vega, 2018). Destacan los estudios comparados realizados por Meza (2011) y Suárez et al. (2013) sobre la necesidad de abordar didácticamente el Evangelio en la ERE, desde nuevas propuestas que se

distancien de modelos tradicionales abstraídos de la catequesis (Meza, 2011). El mismo autor posiciona la enseñanza de la Religión y, por lo tanto, la didáctica, desde un enfoque constructivista de enseñanza (Meza, Suárez, Casas, Garavito, Lara y Reyes, 2015) que releva la experiencia de los estudiantes en atención a incorporar pedagógicamente sus proyectos de vida. Por ejemplo, para la didáctica de la enseñanza de la Religión, el diálogo y la atención a la diversidad religiosa, cultural y social, son emergencias (Roa y Restrepo, 2014) que forman parte de las demandas educativas actuales (Meza, 2011).

En términos de implementación de estrategias didácticas, la demanda de diálogo como vehículo de encuentro para la diversidad sugiere incluir: exposiciones, foros, mesas redondas, exposiciones temáticas, diarios de campo, registros de observación, proyectos de aula, entre otros (Meza, 2011).

Desde una perspectiva socioeducativa, Díaz-Barriga (2003) sostiene que la didáctica para la enseñanza de la Religión debe asentarse en un aprendizaje experiencial y situado. De este modo, las estrategias didácticas deben impulsar la participación en 'prácticas sociales auténticas' de la comunidad. Por ejemplo: solución de problemas sociales, análisis de casos, métodos de proyectos, aprendizaje servicio, trabajo en equipos cooperativos, ejercicios y demostraciones, y simulaciones situadas.

En consecuencia, para un currículum inclusivo en ERE, los profesores deben abrirse a una búsqueda de nuevas formas de enseñanza que atiendan a las demandas reales

de los estudiantes (Tezanos, 2010). En efecto, se sugiere que el profesor de ERE muestre los vínculos entre la materia y el mundo de hoy, en donde su quehacer didáctico “... es la influencia del profesor en el proceso de aprendizaje de un estudiante para que desarrolle una relación significativa con el contenido” (Kuusisto y Tirri, 2014, p. 196). Ciertamente, toda educación religiosa que considere la diversidad del mundo real ayuda a reducir prejuicios, y genera espacios para la vinculación entre el profesor y aquellos estudiantes con identidades religiosas no tradicionales, o aquellos con creencias agnósticas y ateas (Pang, 2005).

En el contexto del desempeño pedagógico, una de las principales preocupaciones de los futuros profesores de Religión es la falta de significado que tienen las estrategias de evaluación, dado que la asignatura por normativa no tiene calificación (Hernández y Quezada, 2016). No obstante, en Chile, la investigación en ERE no ha establecido descripciones precisas de lo que ocurre dentro del aula. Asimismo, metodológicamente los estudios sobre enseñanza escolar de la Religión (Espinoza, 2016; Vargas y Moya, 2014; Saavedra, 2014, 2016; Vega, 2018; Stephens, 2011; Navarro, Torres, Sáez y San Martín, 2019) tampoco consideran el criterio “experiencia profesional docente” como una dimensión que permite entender la diferencia entre el saber pedagógico de un docente experimentado y otro que se inicia en la enseñanza de la Religión.

En general, tanto en el contexto nacional como en el internacional se ha dedicado poca atención al conocimiento

y desempeño profesional de docentes principiantes de Religión (Baumfield, 2012; Van der Zee, 2012). No obstante, las evidencias disponibles en el contexto internacional nos permiten comprender el desempeño pedagógico en ERE. Por ejemplo, Berliner (1991) sostiene que los profesores principiantes frecuentemente utilizan concepciones y experiencias cotidianas como herramientas para guiar y evaluar su praxis profesional (Berliner, 1991). Igualmente, y de acuerdo con Everington (2012), los docentes principiantes incorporan vivencias personales para motivar a los estudiantes. Por lo tanto, requieren de experiencias vividas para contar con un repertorio que permita establecer relaciones y reflexiones, con el fin de lograr aprendizajes significativos.

La experiencia personal toma un lugar de mayor preponderancia que los saberes profesionales (Van der Want, Bakker, Ter Avest y Everington, 2009). Esto resulta problemático, dado que existe el riesgo de que los profesores principiantes establezcan relaciones de tipo personal con los estudiantes, y no tanto de tipo académicas. En este sentido, los estudios internacionales sugieren que los docentes principiantes reflexionen sobre su historia de vida (Everington y Sikes 2001; Everington 2005, 2007), para revisar sus creencias sobre la enseñanza de la Religión.

I. Problematización

Sin duda, en Chile no disponemos de antecedentes sobre la enseñanza de Religión en profesores principiantes. Aun cuando existen estudios sobre algunas dificultades que enfrentan los futuros profesores de Religión durante sus prácticas pedagógicas (Hernández y Quezada, 2016), esto sitúa el desarrollo de la formación inicial en una zona de desconocimiento sobre problemas que enfrentan los docentes de Religión en sus primeros años de ejercicio profesional. A esto hay que agregar las particularidades que tiene el rol del docente de Religión, por ejemplo: la vocación de orientador, el ejercicio disciplinario sobre el vínculo fe-ciencia, la ausencia de calificación para promoción de estudiantes, entre otros aspectos que pueden contribuir a complejizar el ejercicio de la docencia durante los primeros años. En consecuencia, es necesario levantar un modelo (criterios) de acompañamiento que permitan mejorar la inducción del docente de Religión.

Díaz-Tejo (2010) sostiene que es necesario ‘introducir’ al docente principiante de Religión en la cultura escolar mediante ritos formales e informales de inducción. Luego, recomienda que el profesor principiante de Religión sea acompañado por un profesor experimentado que ejerza la mentoría (Orland-Barak, 2008). No obstante, surge el cuestionamiento si efectivamente un profesor experimentado que ejerce la enseñanza en otras áreas distintas a la Religión

está en condiciones de desarrollar un acompañamiento efectivo.

En definitiva, por una parte, se requiere retroalimentar la formación inicial docente en el área de la práctica pedagógica y, por otra parte, el rol del profesor de Religión principiante se ve problematizado debido a la adaptación a protocolos y normativas propias de la dinámica de la escuela; entonces, se hace relevante la figura de un mentor que conozca la realidad escolar y los saberes propios de la ERE.

2. MARCO TEÓRICO

En atención a una propuesta de enseñanza de la Religión que responda a la diversidad de la sociedad actual, es necesario poner atención en aquellos enfoques que demuestran ser útiles para responder a la realidad sociocultural de los contextos escolares. En particular, mostraremos un enfoque que promueve una enseñanza de la Religión inclusiva y, al mismo tiempo, una propuesta para investigar los mundos de vida de niños y adolescentes en un marco de diversidad religiosa¹³. Se trata del *enfoque interpretativo de educación religiosa* propuesto por Jackson (2005, 2014) que propone principios para la enseñanza religiosa escolar en contextos pluri-religiosos (tabla N°1).

13 La propuesta de investigación en contextos de diversidad (religiosa) planteada por el enfoque interpretativo de educación religiosa, no es materia de análisis en este trabajo, por lo que se trabajará en un ensayo posterior.

Tabla N° 1

La educación religiosa inclusiva desde un enfoque interpretativo de ERE

Principios	Rasgos
Contribución al desarrollo personal y social de los estudiantes (Jackson 2015c, 2015d)	Los maestros necesitan aprender sobre las experiencias de vida de los estudiantes, hacer uso de sus conocimientos, sin invadir su privacidad.
Promoción del 'entendimiento religioso' (Jackson 2014b, 2015d)	Reconocer valores democráticos reflejados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; aceptar el principio de dignidad humana, respeto por el derecho a la libertad de Religión o de creencias (Jackson 2014a, pp. 77-86; 2014c).
Visión hermenéutica de la enseñanza y el aprendizaje (Jackson, 1997, 2009)	Reconocer mediante acuerdo común; límites a la expresión y comportamiento de los participantes a través de 'reglas básicas' para la discusión en el aula (Jackson 2014a, pp. 56-57). Integridad académica y espíritu de apertura; posiciones teóricas y opiniones de profesores no se impongan a los estudiantes.

2.1 EL ENFOQUE INTERPRETATIVO

En el ámbito educativo y de acuerdo con el escenario sociocultural actual, una educación religiosa (ER) crítica basada en un enfoque interpretativo de las culturas promueve el diálogo interreligioso para la comprensión de la diversidad de creencias. De este modo, la perspectiva de una educación interreligiosa (Jackson, 2014) aporta a explorar aquellas similitudes y diferencias entre las creencias de distintas

culturas. En este sentido, los estudios de Jackson (2005, 2014) muestran la necesidad de un diálogo interreligioso necesario para superar relaciones basadas en estereotipos y discriminación sobre aquellas creencias que no son dominantes en la sociedad moderna.

Esta tradición se ejemplifica en varios estudios teóricos. Por ejemplo, Grimmitt (1987) escribe sobre “aprender de la Religión”, mientras Jackson (2004, 2009a, 2009b) promueve la reflexividad, combinando empatía y respuestas críticamente distanciadas a nuevos aprendizajes sobre religiones. Tales enfoques de educación religiosa requieren maestros con conocimientos apropiados, habilidades y actitudes particulares que permitan apertura e imparcialidad.

2.2 MUNDOS DE VIDA Y CREENCIAS DE ESTUDIANTES

En el enfoque interpretativo de educación religiosa el profesor debe mostrar apertura y respeto por las condiciones de vida y experiencias personales y creyentes de los estudiantes. Esto significa que las creencias y experiencias son recursos que el docente de Religión puede aprovechar. Por ejemplo, las creencias y modos de vida de los estudiantes favorecen el vínculo profesor-estudiante, pero también permiten la incorporación de contenidos religiosos. Es decir, hay un ámbito socioemocional y curricular que se ven fortalecidos por la cultura de los estudiantes.

Para avanzar hacia una didáctica de la EREC se requiere creatividad y reconocimiento de la realidad; aceptar y distinguir la evolución psicosocial y religiosa para comprender el mundo de los estudiantes. A su vez, esto contribuye al entendimiento de la experiencia religiosa, y crecimiento de su fe, desde donde confieren razón a su propia existencia (Meza, 2011).

En materia de estrategias, por ejemplo, actividades conversacionales promueven formas de opinión e interacciones colectivas, a partir de problemáticas ético-sociales. A la luz de este enfoque estratégico surge la noción de aprendizaje significativo, el cual relaciona el contenido de enseñanza con la realidad del estudiante (Navarro, Torres, Sáez y San Martín, 2019). Se trata de problemáticas que provocan cuestionamientos a creencias y formas de actuar de los estudiantes.

2.3 CONFIANZA EN EL ESPACIO ÁULICO PARA EL CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES

Para la participación de los estudiantes en actividades sobre temáticas que se desprendan de la realidad sociocultural y cotidiana, es necesario ofrecer un ambiente de confianza que propicie el diálogo sobre las realidades creyentes y no creyentes. Por lo tanto, la selección y uso de estrategias para la enseñanza consideran actividades basadas en conversaciones, tales como: debates, trabajos grupales y plenarios. Estas actividades impactan socioemocionalmente

en el aprendizaje ya que el diálogo promueve un clima de afectividad y confianza entre estudiantes y profesor (Ortega y Vargas, 2017; Dorman, Fisher y Waldrip, 2006). Además, el lenguaje dialógico orienta el contenido de la clase hacia experiencias y saberes cotidianos compartidos por estudiantes y profesores.

Todavía tiene vigencia el planteamiento de Madgenzo (2000) cuando sostiene que una educación para la diversidad implica el reconocimiento de la multiplicidad de sentidos que se construyen y reconstruyen socialmente. Además, esto supone considerar el contexto intercultural e interreligioso en términos de posibilidades de diálogo y a partir de las diferencias y similitudes presentes en los modos de vida. En efecto, la EREC puede ser una oportunidad para el desarrollo de valores humanos en una sociedad pluralista que debe avanzar hacia diálogos interculturales e interreligiosos. Precisamente, Jackson (1997) sostiene que la ERE no debe aislar a los jóvenes de valores, creencias y prácticas de nuestra sociedad. Ignorar el mundo plural de la sociedad impide la preparación de los jóvenes para la vida en el futuro.

2.4 LA FIGURA DEL PROFESOR PRINCIPIANTE

A pesar de que las investigaciones en el contexto internacional sobre el profesorado principiante son variadas (Ávalos, 2004; Feiman-Nemser y Buchman, 1988; Marcelo, 2002; 2006; 2008, 2009; Veenman, 1984, Vonk, 1994), existen escasos antecedentes sobre profesores principiantes de Religión

(McCreery, 2005; Everington, 2012). Precisamente, en el caso de la investigación en Chile, no hay estudios sobre prácticas pedagógicas de docentes novatos de Religión. Esto nos sitúa en un escenario de desconocimiento pedagógico-didáctico y, en general, de desempeño profesional, que impide re-significar la formación inicial en docentes de Religión.

Este contexto de desconocimiento generalizado tiene como consecuencias: escasa información sobre el desempeño de aquellos profesores que se están iniciando en la enseñanza de la Religión, el estatus profesional del docente de Religión respecto a otras áreas de estudio, imposibilidad retroalimentar la formación inicial a partir de la experiencia de docentes principiantes, experimentación de gestión, didáctica y evaluación de la Religión, entre otros aspectos que son propios de la etapa de un neófito en la enseñanza (Huberman, Gonauer, y Marti, 1993).

En términos teóricos, un docente principiante es aquel que finaliza su carrera universitaria y se incorpora al mundo laboral para iniciar la etapa de inserción profesional (Marcelo, 2008). Junto a esto, Alliaud (2004) sostiene que el profesor principiante es portador de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, escuelas, docentes y su trabajo. Le Boterf (2003) señala que se caracteriza por un fuerte apego a las normas institucionales y débil capacidad de decisión autónoma; sin embargo, esta situación mejoraría con la práctica (Ministerio de Educación de Chile, 2001). En este punto se puede observar que el Ministerio de Educación espera que el contexto práctico-pedagógico

solucione aquellos vacíos no resueltos por la formación inicial. En efecto, la institucionalidad educativa estaría más bien posicionada en el modelo de inducción conocido como *nada o húndete* (Vonk, 1995).

Ciertamente, los profesores principiantes son aquellos que aprenden a enseñar mientras enseñan, es decir, mediante la experimentación pedagógica (Diker y Terigi, 1997). Por tanto, la etapa de socialización le sirve para integrarse como miembro activo del colectivo profesional (Imbernón, 1998) de profesores experimentados.

En términos temporales, Brizman (1991, citado en Alliaud, 2004) plantea la presencia de una “cronología de la formación”, que determina la transición temporal desde principiante hacia experimentado. Precisamente, el carácter de profesor principiante duraría tres años y posee dos etapas: (1) el “umbral o antesala” que duraría seis meses, y (2) la “madurez y crecimiento”, que representa el tiempo posterior (Imbernón, 1994). No obstante, otros estudios (Lacey, 1995; Huberman, Gonauer y Marti, 1993; Lortie, 2002) afirman que la vida profesional de un principiante es variada, pero en general, duraría hasta cinco años.

2.5 PRINCIPALES DIFICULTADES DE PROFESORES PRINCIPIANTES

Uno de los problemas más complejos que enfrenta el profesor novel es el abandono de su formación inicial para adquirir un “habitus profesional” (prácticas prevaletientes

en el contexto escolar), que le permiten desenvolverse en el contexto pedagógico al que ingresa (San Martín, 2011; San Martín y Quilaqueo, 2012). También Marcelo (2008) indica que el docente principiante incorpora saberes pedagógicos prácticos para sobrevivir en los contextos escolares. Esto puede durar varios años, hasta que se internalizan las prácticas e interacciones que permiten resolver problemas del mismo modo que un docente experimentado los resolvería (Vaillant, 2009; Esteve, 2006).

Otro problema es la ausencia de relaciones intersubjetivas (entendimiento mutuo) entre profesores principiantes y experimentados, lo cual impide el trabajo colaborativo (San Martín, 2011). Al principio, el docente principiante asume con mucha energía el desafío de la enseñanza, pero al cabo de tres o cuatro años la motivación por aprender y desarrollar su profesión disminuye (Barth, 1996).

En los primeros cinco años de experiencia se produce el proceso de “asentamiento” como docente, descrito como un período de preocupaciones por hacerlo bien. Es la etapa en que los profesores ‘neófitos’ transitan desde momentos iniciales de ‘descubrimiento’ hacia una fase de ‘estabilización’ (Huberman, Gonauer y Marti, 1993). Al llegar a esta etapa, los profesores principiantes suelen padecer más estrés, ya que tienen que encontrar la identidad de su nuevo rol, en un ambiente nuevo, cambiante, y a veces hostil. Para superar esto, necesitan grupos de apoyo que los ayuden a reducir sus problemas de ansiedad y así mejorar las tareas de enseñanza (Eirín, García y Montero, 2009).

Todos estos hallazgos se aplican a la condición de profesor principiante en variadas disciplinas de enseñanza, pero consideramos que el caso del profesor de Religión escapa a las lógicas de actuación docente que operan en la mayoría de los profesores del sistema educacional chileno. Por ejemplo, la evaluación de la materia que enseña el docente de Religión no se aplica para la promoción de los estudiantes. En este sentido, la investigación sobre la condición de profesor principiante de Religión merece atención diferenciada.

En el caso del profesor principiante de Religión, este se identifica por la incorporación de experiencias personales en la enseñanza de la Religión. De acuerdo con la evidencia (McCreery, 2005) la incorporación de experiencias personales es útil para motivar el aprendizaje, incorporar contenidos, entre otros aspectos. Sin embargo, Everington (2012) reconoce la necesidad de que el docente principiante de Religión sea consciente de la importancia de sostener una relación “profesional” maestro-estudiante. De lo contrario, existe el peligro inminente de abusar de la incorporación de su experiencia, que puede provocar la manipulación en esta relación. Esto se podría evitar mediante la enseñanza basada en aspectos pedagógicos (contenidos, discusiones, entre otros) que eviten la distorsión en la relación profesor-estudiante.

En síntesis, la escasa investigación acerca del constructo “profesor principiante de Religión” impide teorizar sobre sus características, motivaciones, expectativas, dificultades,

relaciones, entre otras dimensiones. A partir de esto, se ve necesario aumentar la investigación en el área para así visibilizar al docente principiante de Religión como un constructo que permita comprender la ERE situada en los diferentes contextos escolares de Chile.

3. Metodología

El estudio es de naturaleza cualitativa, lo cual permite una aproximación a las experiencias cotidianas e interpretaciones que los sujetos hacen sobre ellas (Ruiz, 1996; Taylor y Bogdan, 1998). Para esto, la investigación cualitativa se posiciona desde las perspectivas de los sujetos y su contexto cotidiano (Valles, 1996). Por lo tanto, requiere de una aproximación analítica inductiva sobre el objeto de estudio (San Martín, 2018). El diseño de este estudio se inscribe en la Teoría Fundamentada o Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Esta tradición de investigación y perspectiva analítica se sitúa en el interaccionismo simbólico (Coulon, 2005). Desde esta posición epistémica, y mediante los procedimientos propuestos por la Teoría Fundada, se propone teorizar sobre las experiencias de profesores principiantes de Religión.

3.1 PARTICIPANTES

Los participantes del estudio son profesores de Religión formados en la Facultad de Educación en la Universidad

Católica de Temuco. Participaron nueve profesores/as considerados principiantes en la enseñanza de la Religión. Del total de profesores/as seleccionados, siete se desempeñan en la región de La Araucanía, una profesora en la región del Biobío, y un profesor realiza clases en la Región Metropolitana.

Para acceder a las experiencias pedagógicas iniciales de los profesores, se seleccionó a aquellos profesores/as de Religión considerados principiantes. De acuerdo con la literatura disponible, la naturaleza de profesor principiante está dada, principalmente, por los años de experiencia pedagógica en contextos escolares (Marcelo, 2002, 2006, 2008, 2009; Timor, 2011). Por tanto, y de acuerdo con las investigaciones que utilizan este criterio (San Martín, 2011, 2012), se seleccionaron aquellos profesores de Religión que tienen desde uno hasta diez años de experiencia profesional, entre otros criterios de selección (ver tabla N°2).

Tabla N° 2
 Criterios de selección profesores principiantes

Criterios	Inclusión	Exclusión
Formación docente	Profesores de Religión	Profesores de Religión que no ejerce la profesión
Contexto de desempeño profesional	Escuelas y Liceos	Desempeño laboral en funciones administrativas, pastorales, gestión, entre otras
Años de experiencia pedagógica	1 a 10 años	Sobre 10 años
Certificación eclesial	Idoneidad eclesiástica	No ejercen la docencia
Total de participantes		10

La selección de los participantes estuvo orientada por el muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002). De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), más que otorgar relevancia a la cantidad de participantes, se pone especial atención a la profundidad de la experiencia y conocimientos que éstos puede aportar para la construcción teórica de códigos y categorías. De este modo, la incorporación de participantes adicionales está determinada por el potencial explicativo de códigos y categorías. Es decir, una vez que las construcciones conceptuales permiten comprender el objeto de estudio, se logra la saturación teórica o de contenido (Ruiz, 1996, 2003). Por lo tanto, ya no es necesario incluir participantes adicionales para el estudio.

3.2 INSTRUMENTOS

Para acceder a las experiencias de profesores principiantes de Religión, se utilizó una entrevista narrativa (Schütze, 1987; Flick, 2012). La entrevista narrativa se inicia utilizando una pregunta generadora de narración que es amplia (Riemann y Schütze, 1987) y referida al tema de estudio. El objetivo de esta pregunta inicial es estimular el relato principal del entrevistado. Luego, se realizan preguntas de narración para completar aquellos pasajes de la experiencia que no se detallaron lo suficiente. Finalmente, se realizan preguntas sobre explicaciones teóricas de la experiencia narrada (Hermanns, 1995). En este momento, se considera al entrevistado como un *experto y teórico de sí mismo* (Schütze, 1983).

Se realizaron nueve entrevistas narrativas, que tuvieron una duración promedio de 45 minutos. En la mayoría de los casos las entrevistas fueron realizadas en salas de reuniones de la Facultad de Educación de Universidad Católica de Temuco, mientras que en algunos casos las entrevistas se realizaron mediante el uso de *Skype*, modalidad de entrevista online (Flick, 2012) que permitió acceder a aquellos docentes que ejercen fuera de la región de la Araucanía. Los entrevistadores fueron miembros del equipo de investigación, quienes registraron las entrevistas en audio digital, para luego codificarlas en un programa de análisis cualitativo de datos.

3.3 PLAN DE ANÁLISIS

El análisis de datos cualitativos fue interpretacional (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Para esto se utilizó el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967) con el fin de cotejar incidentes, propiedades y significados, y así levantar códigos interpretativos (Taylor y Bogdan, 1996; Soneira, 2006; San Martín, 2014). Se incluyó la codificación abierta para construir categorías y sub-categorías (Strauss y Corbin, 2002), que permitieron conceptualizar las experiencias pedagógicas de profesores/as principiantes de Religión. En algunas entrevistas emergieron *códigos in vivo* (Glaser y Strauss, 1967; Gibbs, 2009; Flick, 2012) (Tabla N°3) los que se entienden como metáforas creadas por los propios entrevistados, y que dan cuenta de un proceso de reflexión profunda sobre la experiencia vivida. Para esto, se utilizó el Software Atlas-ti 7.5 (Weitzman y Miles, 1995; Gibbs, 2009), ya que permite trazar redes conceptuales para la elaboración de modelos teóricos, y así mejorar la calidad de la investigación educativa (San Martín, 2014).

Finalmente, los códigos emergentes giraron en torno a las condiciones del escenario laboral, las que dan cuenta de las dificultades de los profesores principiantes que se desempeñan en contextos escolares no confesionales, al mismo tiempo que permitieron evidenciar que el contexto escolar confesional representa el escenario laboral ideal para la práctica pedagógica del docente principiante de ERE.

3.4 DIMENSIÓN ÉTICA DEL ESTUDIO

De acuerdo con los protocolos de actuación ética en la investigación en ciencias sociales y humanas, se utilizaron los siguientes procedimientos: consentimiento informado, fidelidad, confidencialidad y anonimato (Código de Núremberg, Declaración de Helsinsky y Normas CIOMS). En este caso se elaboró un consentimiento informado para los participantes. También se resguardó la confidencialidad y fidelidad de las transcripciones (Gaudlitz, 2008). Para esto se remplazaron los nombres de cada participante por una nomenclatura alfanumérica que identifica sólo el testimonio.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados relacionados a la codificación abierta de entrevistas narrativas, las que muestran las condiciones laborales e institucionales a las que se enfrentan profesores y profesoras de Religión Católica principiantes. Se describen, entonces, situaciones asociadas al recibimiento que la institución les brinda, dificultades relacionadas con el ejercicio de la pedagogía en Religión, cuestionamientos a las exigencias propias del ordenamiento canónico de la Iglesia Católica para la EREC, entre otros aspectos.

4.1 ACOGIDA DEL EQUIPO DIRECTIVO

En el momento en que el profesor de Religión Católica ingresa al contexto laboral, experimenta un recibimiento de la comunidad. En particular, el equipo directivo y de profesores/as son los principales miembros de la institución que acogen al docente.

En el caso de los profesores de Religión de colegios no confesionales, el recibimiento se caracteriza por una buena acogida de parte del equipo directivo y de otros profesores/as; sin embargo, esta condición es temporal porque durante el desarrollo profesional del docente de Religión se altera el ejercicio de su profesión. Esto demuestra las prioridades inmediatas que plantea el equipo directivo de colegios no confesionales, por ejemplo: se utiliza el tiempo destinado de la asignatura Religión para la aplicación de pruebas estandarizadas que simulan ensayos, talleres, entre otros:

Entrevistador: ¿Cómo fue esa relación con los colegas cuando llegaste? ¿Cómo fue el recibimiento de la institución hacia ti?

Entrevistada: A ver, fue buena en un principio, pero después éramos el pariente pobre de las otras asignaturas. Entonces a mí me utilizaban las clases para SIMCE, para talleres de matemáticas, y tenía que ser de apoyo para el resto de las asignaturas en temas de disciplina.

Entrevistador: ¿Y eso te lo pedían o estaba declarado?

Entrevistada: Era impuesto, tal día vamos a aplicar ensayo SIMCE o PSU y tu clase está lista para poder aplicar ese ensayo. (Entrevista 9:3).

4.2 RELACIONES CON DIRECTIVOS

Los profesores principiantes de Religión Católica sostienen que las relaciones con los directivos inicialmente obedecen a un trato formal y cordial, sin embargo, están condicionadas al cumplimiento de las exigencias que impone el equipo directivo al desempeño del profesor principiante. Es decir, el docente de Religión Católica muestra voluntad irrestricta para responder a requerimientos que sobrepasan su rol docente:

Entrevistador: ¿Cómo ha percibido su relación con los directivos en torno a que el profesor de Religión es diferente?

Entrevistada: Mi experiencia es distinta, yo me llevo súper bien, pero a lo mejor están esperando que uno sea siempre complaciente con ellos... pero sí a costo de una presión extrema para mí, incluso de no dormir por cumplir con algo que me comprometí a hacer. El profesor de Religión normalmente cumple con lo que dice... uno es respetuoso, y uno no cuestiona mucho porque también uno evita generar conflictos, también hay cosas que a uno le molestan y que uno quisiera plantear, pero uno dice: ¿qué haría Jesús en mi lugar? Creo que más cauteloso (Entrevista 2:9).

La situación descrita muestra ausencia de resistencia frente a las condiciones que se imponen al docente. Precisamente, este evita conflictos y expresiones críticas frente a lo experimentado, pese a que reconoce el malestar frente a las decisiones del equipo directivo. De esta manera, el profesor de Religión Católica principiante se posiciona en una imagen de Jesús como modelo conciliador y comportamiento ejemplar.

4.3 EL PARIENTE POBRE DE LOS COLEGIOS

En el caso de estos profesores principiantes en colegios no confesionales, advierten que en las instituciones no valoran la asignatura de Religión. Esto ocurre de manera gradual y se expresa en la falta de materiales específicos para la EREC, pero también se manifiesta en el uso de esta clase para la enseñanza de otras asignaturas de interés para la institución:

Entrevistado: Por qué me tocó vivir esto ahora que soy profesor de Religión..., es un caos empezar desde cero; ver que no tienes material, ver que Religión es realmente el pariente pobre de los colegios... que no hay libros... que las horas de Religión las usan para preparar el SIMCE... eso fue complejo”. (Entrevista 2:1).

Así, la poca importancia que las instituciones escolares no confesionales otorgan a la asignatura de Religión, sitúan a esta en una posición desfavorable frente a clases de otras asignaturas. En particular, la asignatura de Religión opera

como un espacio estratégico para fortalecer la enseñanza de asignaturas como Lenguaje o Matemáticas, y en un marco institucional global, como la preparación para la prueba SIMCE o PSU. Por esta razón, los profesores de Religión Católica principiantes, en clave metafórica, sostienen que la asignatura de Religión es el pariente pobre en los colegios.

Por el contrario, aquellos profesores principiantes que se desempeñan en colegios confesionales, experimentan una atención especial desde la institución por la asignatura de Religión. Es decir, los colegios confesionales proveen de las condiciones necesarias para que el profesor principiante desarrolle el programa de enseñanza de acuerdo con la identidad propia del carisma religioso que rige al colegio. Esto se puede evidenciar en el siguiente testimonio:

Entrevistada: Al cuarto. Aprendí bastante en el colegio, yo creo que fue un proceso de fe que tuve que ir construyendo nuevamente, aprender a acercarme nuevamente a lo que yo creía, reforzar un poco la fe que tengo. Cuando te dicen a ti “Tengo un bus para que salgas con los chicos”, o te dices “pucha, no tengo que comprar material...” ¿puedo pedir un bus?, ¿puedo pedir esto?... En este colegio yo me empoderé de la clase de Religión. (Entrevista 9:6).

En efecto, los profesores de Religión Católica principiantes se desempeñan en un escenario escolar favorable para el ejercicio pedagógico. En consecuencia, ellos tienen la posibilidad de innovar y generar un trabajo interdisciplinario para fortalecer la didáctica y enseñanza de la EREC:

Como me empecé a empoderar, comencé a solicitarles a los colegas que trabajáramos de manera interdisciplinaria... por ejemplo, yo no tenía en el primer colegio la posibilidad de trabajar con un colega de Lenguaje ¿Qué hice yo? Trabajé con mi colega de Lenguaje ensayos, actividades, una obra dramática que los mismos chicos presentaban, y se hizo más atractivo para ellos, y me decían: ¿vamos a rezar?, y yo les decía no, vamos a aprender otros contenidos. (Entrevista 9:7).

4.4 ÉNFASIS EN FORMACIÓN VALÓRICA NO RELIGIOSA

De acuerdo a lo descrito por los resultados, en colegios no confesionales la asignatura de Religión opera como un espacio estratégico para la fortalecer aquellas materias prioritarias para la institución y la política educativa nacional. Sumado a esto, las instituciones escolares no confesionales promueven un enfoque de enseñanza en valores por sobre la enseñanza de contenidos doctrinarios:

Entrevistador: ¿Cuáles fueron los mayores apoyos u obstaculizadores para una profesora joven que recién está llegando a un colegio?

Entrevistada: Depende del tipo de colegio. En el caso de un colegio en el que trabajé que no era confesional, pero con una orientación católica, el obstaculizador es que no vaya a nombrar mucho a Jesús o a María, no haga catequesis, no

vaya a decir “pecado”... mejor hágalo como valores, ¡pero se ven los valores del Reino! (Entrevista 2:3).

De esta manera, los colegios no confesionales permanentemente están regulando la presencia de temáticas propias de la doctrina católica. Por esta razón, el profesor de Religión Católica principiante debe matizar o disminuir la incorporación de temáticas en torno a Jesús, María, entre otros. Frente a esto, la profesor/a de Religión Católica principiante genera aproximaciones marginales a los contenidos doctrinarios, es decir, sitúa la enseñanza en valores que de igual manera permiten vinculación con contenidos exclusivos de EREC:

Entrevistada: Me dijo “Pame, ten cuidado, porque en este colegio lo que se enseña es principalmente valores”. Sí, he tratado de ser cautelosa, revelo a Dios de diversas maneras, no lo ando nombrando a cada rato, pero en el amor sí. (Entrevista 2:4).

Por el contrario, en los contextos escolares confesionales la práctica pedagógica del profesor de Religión Católica es fortalecida y apoyada por la Iglesia (Vicaría). Es decir, se estimula la enseñanza de la EREC a través de la gestión de perfeccionamientos e intercambio de experiencias donde participan los profesores de Religión.

Apoyo de la vicaría, con los cursos he hecho el diplomado. En ese sentido ha sido buena el nexo, la experiencia... y

también de vida comunitaria... se han formado comunidades de profesores de Religión. (Entrevista 4:9).

Con lo anterior, se evidencia que las experiencias docentes en materia de EREC están determinadas por la presencia de un contexto confesional, en el cual la presencia de la Iglesia y la comunidad es clave para llevar a cabo la EREC.

4.5 IMAGEN SOBRE EL PROFESOR DE RELIGIÓN

Tanto en aquellos contextos escolares confesionales como no confesionales, los profesores de Religión Católica principiantes reconocen que los miembros de la comunidad escolar atribuyen una imagen sobre el docente de Religión que les sitúa como un modelo de comportamiento, con estándares éticos de actuación superiores a la mayoría de las personas. A su vez, esta imagen opera como estereotipo que genera expectativas hacia el grado de adecuación discurso-acción en el docente de Religión:

Entrevistado: Es muy común ese prejuicio de que el profesor de Religión tiene que ser el santo, una persona que tiene un perfil ya muy marcado. Yo igual he tratado de quitar ese mito, muchas veces se genera un prototipo de profesor de Religión, y yo decía: “No, el profesor de Religión es una persona normal igual que cualquier otro”. Sí, nosotros enseñamos otras materias que otros no las ven tan profundamente, que es directamente el trabajo con la persona, el ser... por eso mismo se estereotipa mucho al

profesor de Religión, que si enseña eso tiene que ser así, tiene coherencia... lo limitan a cierto prototipo de cómo tiene que pensar, ser, actuar... un obstaculizador es que te encasillen en una figura y te digan que tienes que actuar de esa manera. (Entrevista 1:4).

4.6 CUESTIONAMIENTOS A LA IDONEIDAD DOCENTE

Profesores principiantes de Religión que se desempeñan en colegios confesionales y no confesionales sostienen que el proceso instaurado para determinar la idoneidad docente como requisito para desempeñarse en contextos escolares, no cumple con la pertinencia para establecer el perfil del profesor de EREC. Debido a lo anterior, los docentes de Religión elaboran cuestionamientos referidos a los criterios de elección, los cuales no necesariamente implican el conocimiento que el presbítero tiene del profesor de Religión. De este modo, se imponen criterios como el aporte del 1% del profesor a la Iglesia para cumplir con la idoneidad. Asimismo, aspectos personales, como la vida sexual del profesor de Religión, también se traducen en criterios para determinar la idoneidad docente:

Entrevistada: (...) no sabes a cuántos sacerdotes he tenido que pedir la idoneidad, son como ocho o diez colegios, y no me conocen. Me dicen 'Pamela, no te conozco', yo tampoco lo conozco, 'pero te voy a dar la idoneidad, porque

tenemos que hacerlo, confío en ti, pero ¿pagaste el 1%?. Yo siempre llevo mi boleta, pero hay sacerdotes que me han preguntado si soy virgen.... Pienso que ese papel debería sacarse, la idoneidad es personal... (Entrevista 7:11).

En consecuencia, los profesores de Religión Católica principiantes proponen reemplazar o modificar el proceso para establecer la idoneidad docente, o al menos revisar los criterios que la rigen para así cautelar su adecuación al rol del profesor de EREC.

5. Discusión

5.1 RECIBIMIENTO DEL DOCENTE PRINCIPIANTE DE RELIGIÓN

En la literatura disponible sobre la realidad que enfrentan los profesores principiantes, es muy relevante el recibimiento que experimentan. A diferencia de otros profesores principiantes, el docente principiante de Religión experimenta una imagen construida por los profesores que forman parte del contexto escolar, que da cuenta de aspectos clericales de una vida religiosa. Por ejemplo, rectitud, testimonio, participación eclesial, acompañante personal y espiritual. De este modo, se puede entender la construcción de la figura del docente de Religión desde la noción de imaginario social que, de acuerdo con Berger y Luckmann (2006), son relevantes para la construcción de significaciones que constituyen al

sujeto en su vida cotidiana; en tanto Baeza (2003) plantea que los imaginarios sociales corresponden a construcciones mentales socialmente compartidas y legitimadas, por cuanto tienen un sentido práctico para los sujetos.

En razón a lo anterior, la Iglesia Católica ha contribuido al imaginario social sobre el perfil del docente de Religión mediante la imagen de educador católico de la escuela, creyente, orante y testigo, entre otras (Soto, 2018). Precisamente, es la imagen que se constata tanto en los miembros de la comunidad escolar en contextos escolares confesionales y no confesionales.

5.2 VALORACIÓN HACIA EL DOCENTE Y LA ASIGNATURA DE RELIGIÓN

El imaginario presente en los contextos escolares principalmente muestra una dimensión del docente principiante de Religión, no así el conocimiento pedagógico-didáctico que lo constituye como profesor de Religión. En la experiencia práctica del profesor principiante de Religión, y en general del docente de Religión, se observa una ambivalencia respecto del reconocimiento y su valoración profesional en tanto pedagogo.

En los contextos escolares confesionales se valora su dimensión participativa pastoral hacia la comunidad por sobre su desempeño pedagógico en la sala de clases. En un sentido similar, en los contextos escolares no confesionales la enseñanza de la Religión en el espacio áulico es intervenida

por otras actividades que se consideran prioritarias para la institución escolar. En cierto grado, según Soto (2018), esto corresponde a una discusión sobre el saber del oficio del profesor de Religión. Así, por un lado, se considera que su rol pedagógico sería más efectivo con mayor presencia de teología (teólogo escolar), sin embargo, otros insisten en la necesidad de más pedagogía (formador de niños y jóvenes).

El caso analizado en esta investigación se sitúa anterior a la discusión sobre el rol de teólogo/formador del docente de Religión. Así, conviene preguntarse por las implicancias sobre rol y la profesionalización del docente de Religión a partir de las decisiones de gestión pedagógica que las instituciones escolares diseñan para la asignatura Religión. Entonces, se constatan asignaturas de Religión diseñadas hacia afuera (servicio pastoral), y otras diseñadas de acuerdo a las prioridades curriculares de la institución (SIMCE, PSU, entre otras).

5.3 ALCANCES PARA LA IDONEIDAD DOCENTE

Pese a que existen variadas discusiones sobre la naturaleza de la idoneidad docente, sobre todo en el ámbito jurídico, civil y canónico, no hay un análisis sobre la idoneidad docente y el rol y perfil del profesor de Religión. Precisamente, de acuerdo con los resultados descritos, el rol del profesor principiante de Religión está en tensión de acuerdo con la exigencia de la idoneidad.

Por esto es importante el análisis de resultados desde el ámbito jurídico que sostienen la adecuación de la idoneidad al contexto del educando y a la enseñanza propuesta. Por lo tanto, la idoneidad docente debe cautelar (Precht, 2008):

- Adecuación entre la ER-particularidades de estudiantes-desempeño docente.
- Coherencia entre creencias religiosas y comportamiento docente.
- Competencia e idoneidad no pueden ser separables.

La cualificación profesional se da con la competencia y la idoneidad, y esta última se relaciona con las condiciones personales y la propia conducta. De esto se desprende que el ámbito personal conductual debe evidenciar las siguientes condiciones del docente de Religión en su relación con la iglesia (Gas Aixendri, 2012):

- Rectitud doctrinal de la enseñanza.
- Estilo de vida personal y familiar que no contraste con la moral católica.
- Comunión con la iglesia y sus pastores.

Siguiendo a Gas Aixendri (2012) lo anterior se ocupa de ámbitos subjetivos donde aplica la idoneidad docente, en un contexto dinámico que implica renovación constante de ésta, sobre todo en el escenario social actual que se

caracteriza por diversidad de conductas que ponen en tensión los límites de la idoneidad docente respecto de la moral religiosa y la moral no religiosa. Entonces, la vivencia de la sexualidad, opciones de vida en pareja conyugal o no conyugal, maternidad, entre otras situaciones, son puestas en discusión por los profesores de Religión toda vez que pueden limitar su ejercicio profesional. Respecto a esto, Otaduy (2013) sostiene que “... la idoneidad es condición de capacidad de la que penden los derechos del trabajador, garantía de la efectividad del servicio, que interese tanto al Estado, a las confesiones religiosas como, sobre todo, a los padres” (p. 864).

5.4 ACOMPAÑAMIENTO PARA EL DOCENTE PRINCIPIANTE DE RELIGIÓN

Como se ha planteado, el profesor principiante de Religión que enseña en contextos escolares no confesionales está expuesto a una serie de condiciones que impiden que se desenvuelva de manera satisfactoria como docente de EREC. Esta problemática puede ser comprendida como una dificultad que, al igual que a otros docentes principiantes, puede resultar en frustración, deterioro de vocación, o abandono de la profesión. En este sentido, en el contexto de la formación inicial docente, se requiere diseñar un espacio formativo que permita a los estudiantes/profesores en formación no sólo reflexionar sobre las problemáticas que encontrarán en los contextos escolares no confesionales, sino también

es imprescindible que tengan las herramientas pedagógicas y socioemocionales pertinentes para el escenario escolar al cual se verán expuestos.

En consecuencia, se requiere un diseño que oriente la EREC hacia la realidad heterogénea que existe en contextos escolares no confesionales. En particular, es necesario preguntarse por la relevancia que aquí tendría una EREC orientada hacia la diversidad cultural y religiosa que muestran los contextos escolares no confesionales. Tal como se ha desarrollado en países del Reino Unido, un *enfoque interpretativo de educación religiosa* (Jackson, 2005, 2014) puede ser útil, no sólo para generar un diálogo interreligioso, sino que también para situar la enseñanza de la EREC con la cultura y vida cotidiana de los estudiantes (Tezanos, 2010).

Desde lo anterior, la formación inicial del docente de Religión debe reconocer la necesidad de un acompañamiento al estudiante de EREC de manera que lo introduzca (Orland-Barak, 2008) gradualmente en una práctica pedagógica orientada hacia los escenarios sociales y culturales de la sociedad actual. Esto les permitiría a los docentes en formación conciliar sus saberes con la exigencia del sistema escolar (Pérez, 2017). Además, desde una dimensión social, se requiere un acompañamiento que sitúe relacionamente al docente principiante de Religión en un contexto escolar de creencias y conocimientos múltiples, no sólo acerca de lo educativo sino sobre la relevancia de la relación fe y cultura.

Conclusiones

A partir de los resultados y análisis precedentes se concluye que, en general, el desempeño pedagógico del docente principiante de EREC comparte problemáticas similares a las de otros docentes principiantes. Sin embargo, se evidencian problemáticas que son propias del docente principiante de Religión de contextos escolares no confesionales, como las que se desprenden de la importancia que se otorga a la asignatura de Religión, la presencia de la idoneidad docente y la imagen en torno a la figura del docente de Religión. Estos hallazgos son muy relevantes dado que hasta ahora no han sido descritos por la literatura, y, por la misma razón, constituyen una contribución para comprender (en parte) la experiencia pedagógica del docente de EREC.

Inicialmente, el docente principiante se ve enfrentado a una imagen construida del profesor de Religión. En esta imagen convergen la experiencia acumulada y rasgos propios de una vida religiosa y clerical. Sin embargo, esto no contribuye a la construcción de una valoración profesional que le permita situarse como docente de Religión. En efecto, la desvalorización del profesor principiante de Religión que se desempeña en contextos escolares no confesionales puede resultar en una crisis profesional y vocacional. Ciertamente, en los contextos escolares no confesionales se demanda que el desempeño pedagógico del profesor de Religión tenga una base en la enseñanza de valores, no obstante, el equipo directivo interviene la organización de la asignatura de

Religión con el fin de implementar diversidad de actividades que se imponen como prioridad para la institución escolar.

Desde la perspectiva didáctica, y en atención a la realidad sociocultural de los estudiantes, se constata que los docentes principiantes de Religión no están preparados para enfrentar un escenario de enseñanza basado en el diálogo interreligioso. Esto se expresa en la incomodidad que produce situar la enseñanza de valores como eje del desempeño docente. En el caso de aquellos profesores principiantes que se desempeñan en escuelas confesionales, disponen de recursos didácticos que responden a la necesidad de promover la EREC. Así, el rol de este tipo de docente supera el ejercicio pedagógico, es decir, el profesor principiante de EREC que se desempeña en contextos escolares confesionales orienta su desempeño hacia la promoción de principios de comunidad creyente representada por la escuela.

Desde una perspectiva eclesial, en general, la idoneidad docente supone un requerimiento del escenario laboral hacia el profesor docente principiante. Los cuestionamientos hacia esta exigencia están relacionados con la diversidad de criterios para determinar el perfil ético y profesional del docente.

Finalmente, con el propósito de profundizar sobre el conocimiento del docente de Religión en Chile, se sugiere indagar en el desempeño didáctico y la relación con la comunidad de docentes principiantes y experimentados de EREC. Esto permitirá precisar acciones formativas que

aporten al desempeño pedagógico del docente de Religión Católica.

Bibliografía

V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, *Documento conclusivo Aparecida*, Bogotá, Conferencia Episcopal de Chile, 2007.

Alliaud, A., “La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, *Revista Iberoamericana de Educación* 3(34), 2004 pp. 2-11.

Ávalos, B., *La formación docente inicial en Chile*, Santiago, Ministerio de Educación de Chile, 2004.

Barth, R., *Building a Community of Learners: California School Leadership Centre, South Bay School Leadership Team Development Seminar Series, Seminar 10*, 1996.

Baumfield, V., “Understanding the wider context: meaning and purpose in religious education”, *British Journal of Religious Education* 34(1), 2012, pp. 1-4.

Berliner, D., “Educational psychology and pedagogical expertise: new findings and new opportunities for thinking about training”, *Educational psychologist* 26(82), 1991, pp. 145-155.

Britzman, D. P., *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*, New York, State University of New York Press, 2012.

Concilio Vaticano II, *Constitución Pastoral Gaudium et Spes*, Roma, Editrice Vaticana, 1965.

Conferencia Episcopal de Chile, *Programa de Religión Católica*, Santiago, SM, 2005.

------. *Orientaciones Pastorales 2014-2020*, Santiago, CECH, 2014.

Congregación para la Educación Católica. Carta circular N°520/2009 a los Eminentísimos y Excelentísimos Presidentes de las Conferencias Episcopales sobre la Enseñanza de la Religión en la Escuela, Roma, Sede Vaticana, 2009.

Coulon, A., *La etnometodología*, Madrid, Cátedra, 2005.

Coy, M., “Educación religiosa escolar. ¿Por qué y para qué?”, *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu* 51(152), 2009, pp. 49-70.

Díaz-Barriga, F., “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, *Revista electrónica de investigación educativa* 5(2), 2003, pp. 1-13.

Díaz-Tejo, Javier, “Detección de los componentes del coaching ontológico en las demandas de acompañamiento

de los profesores de Religión. Un estudio de caso”, *Revista de Ciencias Religiosas* 18, 2010, pp. 77-103.

Diker, G. y F. Terigi, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

Dorman, J., D. Fisher y B. Waldrip, “Classroom environment, students’ perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: a lisrel analysis”, en D. Fisher y M. Swe Khine (eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews*, Sidney, World Scientific, 2006, pp. 1-28.

Eirin Nemiña, R., H. García Ruso y L. Montero Mesa, “Profesores Principiantes E Iniciación Profesional. Estudio Exploratorio”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 13(1), 2009, pp. 101-115.

Espinoza San Juan, J., “Determinantes, ámbitos y condiciones en los procesos de formación permanente de profesores de Religión”, *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores* 6(2), 2016, pp. 1-24. Disponible en <http://reer.cl/index.php/reer/article/view/8/8>

Esteve, J., “Identidad y desafíos de la condición docente”, en E. Tenti (ed.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo veintiuno, 2006, pp. 19-69.

Everington, J., “Adolescent Attitudes to ‘the other’: Citizenship and Religious Education in England”, en Francis, L., Astley,

J., y Robbins, M. (Ed.). *Religion, Education, and Adolescence: International Empirical, Perspectives*, Cardiff, University of Wales Press, 2005, pp. 235-261.

------. “Freedom and Direction in Religious Education. The Case of English Trainee Teachers and Learning from Religion”, en C. Bakker y H. Heimbrock (eds.), *Researching RE Teachers. RE Teachers as Researcher*, Münster, Waxmann, 2007, pp. 111-124.

------. “Individuality and Inclusion. English Teachers and Religious Diversity”, en A. Van der Want, C. Bakker, I. ter Avest y J. Everington (eds.), *Teachers Responding to Diversity in Europe: Researching Biography and Pedagogy*, Münster, Waxmann, 2009, pp. 9-41.

------. “We’re all in this together, the kids and me’: beginning teachers’ use of their personal life knowledge in the Religious Education classroom. *Journal of Beliefs & Values* 33(3), 2012, pp. 343-355.

Everington, J. y P. Sikes, “‘I Want to Change the World’: The Beginning RE Teacher, the Reduction of Prejudice and the Pursuit of Intercultural Understanding and Respect”, en H. Heimbrock, C. Scheilke y P. Schreiner (eds.), *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*, Berlin, Lit Verlag, 2001, pp. 180-203.

Feiman-Nemser, S. y M. Buchman, “Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación

del profesorado”, en L. Villar (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante, Marfil, 1988.

Flick, U., *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 2012.

García, J., “La Educación Religiosa Escolar: área significativa del conocimiento. Acercamiento pedagógico a partir de la teología del pluralismo religioso”, en *Educación Religiosa Escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*, Bogotá, Bonaventuriana, 2014.

Gas Aixendri, M., “La declaración canónica de idoneidad para la enseñanza de la Religión católica y su control jurisdiccional por parte del Estado”, *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado* (29), 2012, pp. 1-17.

Gaudlitz, M., “Reflexiones sobre los principios éticos en investigación biomédica en seres humanos”, *Revista chilena de enfermedades respiratorias* 24(2), 2008, pp. 138-142.

Gibbs, G., *Analyzing qualitative data*, Londres, Sage, 2009.

Glaser, B. y A. Strauss, *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, New York, Aldine, 1967.

Grimmitt, M., *Religious Education and Human Development: the relationship between studying religious and personal, social and moral education*, Great Wakering, McCrimmon, 1987.

Hermanns, H., “Narratives Interview”, en U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel y S. Wolff (eds.). *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1995, pp. 182-185.

Hernández del Campo, M. y A. Quezada Bravo, “Las experiencias de práctica en la formación de profesores de Religión: aprendizajes y tensiones”, *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores* 6(1), 2016. Disponible en <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/4/4>

Huberman, M., M. Gonauer y J. Marti, *The Lives of Teachers*, New York, Teachers College, 1993.

Imbernón, F., *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (cuarta edición), Barcelona, Graó, 1998.

Jackson, R., *Religious Education: An Interpretive Approach*, London, Hodder and Stoughton, 1997.

----- “Studying Religious Diversity in Public Education: An Interpretive Approach to Religious and Intercultural Understanding”, *Religion and Education* 31(2), 2004, pp. 1-20.

----- “L’ éducation interculturelle et la diversité religieuse: les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre”, en F. Ouellet (ed.), *Quelle formation pour l’ éducation à la religió*, Quebec, Le press de l’ Université Laval, 2005, pp. 105-118.

------. *Studying Religions: The Interpretive Approach in Brief*, 2009a. Disponible en <http://www.theewc.org/library/category/view/studying.religions.the.interpretive.approach.in.brief/>.

------. “Understanding the Religions and Worldviews of Others”, (2009b. Disponible en <http://erb.unaoc.org/understanding-the-religions-and-worldviews-of-others/>.

------. *Signposts-policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 2014.

------. “Addressing Religious Extremism: A Positive Approach for Policy Makers and Practitioners”, en T. Thorp y D. Cere (eds.). *Religion and Conflict: Responding to the Challenges*, Londres, Tony Blair Faith Foundation, 2014b, pp. 70-77.

------. “Religion Education, “Intercultural Education and Human Rights: A Contribution for Cornelia Roux”, *Journal for the Study of Religion* 27(1), 2014c, pp. 7-22.

------. *Señales: políticas públicas y prácticas para la enseñanza de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas en la educación intercultural*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 2015.

------. “The Politicisation and Securitisation of Religious Education? A Rejoinder”, *British Journal of Educational Studies* 63(3), 2015c, pp. 345-366.

-----". "Inclusive Study of Religions and Other Worldviews in Publicly Funded Schools in Democratic Societies", en K. Stoeckl y O. Roy (eds.), *The Future of Religious Education in Europe: Knowledge about Religion and Religious Knowledge in Secular Societies*, San Domenico di Fiesole, European University Institute, 2015d, pp. 7-18.

Kuusisto, E., y K. Tirri, "The core of religious education: Finnish student teachers' pedagogical aims", *Journal of Beliefs & Values* 35(2), 2014, pp. 187-199.

Lacey, C., "Professional socialization of teachers", *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon, 1995.

Le Boterf, G., *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Gestión 2000, 2003.

Lortie, D. C., *Schoolteacher: a sociological study*, Chicago, University of Chicago Press, 2002.

Magendzo, A., "La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna", *Pensamiento educativo* 26, 2000, pp. 173-200. Marcelo, C., "Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida", *Educación* (30), 2002, pp. 27-56.

------. *Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*, Santiago, PREAL, 2006.

------. *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Barcelona, Octaedro, 2008.

------. “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios, Profesorado”, *Revista de currículum y formación del profesorado* 13(1), 2009, pp. 1-25.

McCreery, E., “Preparing primary school teachers to teach religious education”, *British Journal of Religious Education* 27(3), 2005, pp. 265-277.

Meza, J., *Educación religiosa escolar*, Bogotá, San Pablo, 2011.

Meza, J., G. Suárez, J. Casas, D. Garavito, D. Lara y J. Reyes, “Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora”, *Civilizar* 15 (28), 2015, pp. 247-262.

Ministerio de Educación de Chile, *Marco para la Buena Enseñanza*, Santiago, MINEDUC, 2001.

------, *Decreto 924. Reglamenta clases de Religión en establecimientos educacionales*, 1983. Disponible en <http://bcn.cl/1v18g>.

Navarrete, J., A. Vásquez, E. Montero y D. Cantero, “Significant learning in catholic religious education: the case of Temuco (Chile)”, *British Journal of Religious Education*, 2019, pp. 1-13.

Orland-Barak, L., “El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes”, en C. Marcelo (ed.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Barcelona, Octaedro, 2008, pp. 155-176.

Ortega, F. y B. Vargas, “Aproximación sociopragmática a las estrategias conversacionales de los adolescentes”, *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 29, 2017, pp. 83-103.

Otaduy, J., “La idoneidad de los profesores de Religión católica y su desarrollo jurisprudencial en España. *Estudios Eclesiásticos* 88(347), 2013, pp. 849-871.

Pang, D., “Educating for location? The policy context of ‘becoming Asia literate’ in five western countries/regions in the 1990s”, *Comparative Education* 41(2), 2005, pp. 171-198.

Paulo VI, *Exhortación apostólica Evangelii Nuntiandi*, Roma, Editrice Vaticana, 1975.

Precht, J. (2008). Idoneidad del profesor de Religión. *Revista chilena de derecho* 35(3), pp. 521-524.

Riemann, G. y F. Schütze, “Trajectory as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes”, en D. Maines (ed.), *Social Organization and Social Process: Essays in Honour of Anselm Strauss*, Nueva York, Aldine de Gruyter, 1987, pp. 333-357.

Roa Quintero, L. y L. Restrepo Jaramillo, “El currículo incluyente y diverso de la clase de Religión en escuelas del Cauca, Colombia”, *Revista de investigaciones* 14(24), 2014, pp. 98-109.

Rodríguez, M., *Manual de didáctica para la educación religiosa escolar católica*. Santiago, Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago, 2010.

Ruiz, J., *Metodología de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1996.

------. *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*, Bilbao, Mensajero, 2003.

Saavedra, D., “Un análisis a los desafíos y necesidades pedagógicas de los profesores de Religión Católica”, *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores* 4(2), 2014. Disponible en <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/34>

------. “Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza”, *Estudios pedagógicos* 42(3), 2016, pp. 327-346.

San Martín, D., “Actos pedagógicos de profesores principiantes y experimentados en escuelas rurales de La Araucanía”, *Aletheia Mayor* 1, 2011, pp. 92-104.

------. “Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa”, *Revista electrónica de investigación educativa* 16(1), 2014, pp. 104-122.

------. “¿Artesanía o cazador tras la huella? Reflexiones para el análisis cualitativo de datos”, *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales* (40), 2018, pp. 65-68.

San Martín, D. y D. Quilaqueo, “Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados”, *Perfiles Educativos* 34(136), 2012, pp. 63-78.

Schütze, F., “Biographieforschung und narratives interview”, *Neue Praxis* 13(3), 1983, pp. 283-293.

------. *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudie*, Hagen, Fernuniversitat, 1987.

Soneira, A. “La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss”, en I. Vasilachis de Gialdino (ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, 2006, pp. 153-173.

Stephens, A., *Propuesta metodológica para la enseñanza de la religión según la EREC*. Santiago: Paulinas, 2011.

Strauss, A. y J. Corbin, *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2002.

Suárez, G., J. Meza, J. Casas, D. Garavito, D. Lara y J. Reyes, “Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora: elementos constitutivos”, *Civilizar*, 15(28), 2015, pp. 247-262.

Taylor, S. y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona, Paidós, 2000.

Tezanos, A. “Oficio de enseñar. Saber pedagógico. Una relación fundante”, *Educación y Ciudad* (12), 2010, pp. 8-26.

Timor, T., “Attitudes of Beginner Teachers of Special Education to Classroom Management: Who’s the Boss Here?”, *Electronic Journal for Inclusive Education* 2(7), 2011, pp. 1-24.

Trinidad, A., V. Carrero y R. Soriano, *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006.

Vaillant, D., “Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente”, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado* 13(1), 2009, pp. 27-41.

Valles, M., *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis, 1999.

Van der Want, A., C. Bakker, I. Ter Avest y J. Everington (eds.), *Teachers Responding to Diversity in Europe: Researching Biography and Pedagogy*, Münster, Waxmann, 2009.

Van der Zee, T., “Inspiration: a thought-provoking concept for RE teachers”, *British Journal of Religious Education* 34(1), 2012, pp. 21-34.

Vargas-Herrera, F. y L. Moya-Marchant, “Pensar la clase de religión en las escuelas públicas de Chile”, *Revista electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores* 4(2), 2014, pp. 1-16.

Veenman, S., “Perceived problems of beginning teachers”, *Review of Educational Research* 54(2), 1984, pp. 143-178.

Vega, J., “Aproximación al concepto de Didáctica de la Religión”, *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores* 7(2), 2018. Disponible en <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/62>

Vonk, J., “Teacher Induction: The great omission in education”, en M. Galton y B. Moon (eds.), *Handbook of Teacher Training in Europe*, London, Routledge, 1994, pp. 85-108.

Weitzman, E. y M. Miles, *Computer programs for qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

Valoración de la formación inicial docente y las condiciones que afectan la formación permanente según profesores de Religión chilenos

Javier Espinoza San Juan¹⁴

Alejandra Nocetti de la Barra¹⁵

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Introducción

La formación permanente de los profesores de Educación Religiosa Escolar Católica, junto con ser una necesidad personal y profesional, tiene como objetivo mejorar la calidad de la asignatura Religión y su acción docente en general (Merino, 2008). No obstante, en innumerables

14 Magíster en Ciencias de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1958-9877>. Email: javier.espinoza@ucsc.cl

15 Doctora en Educación. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2509-8051>. Email: anocetti@ucsc.cl

documentos de la Iglesia en Chile se evidencia que hay una baja valoración del desempeño profesional en el Área de la Educación Religiosa (Comisión Valoración de la Asignatura de Religión, 2014). Además, las evaluaciones estandarizadas para profesores –Evaluación Docente y Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica– indican que los profesores de Religión poseen un dominio pedagógico y disciplinario muy por debajo de la media nacional. Así, el porcentaje promedio de docentes de todas las asignaturas que son competentes para el ejercicio de la pedagogía en el sistema público desde 2008 a 2011 es de 70%, mientras que los docentes competentes en la asignatura de Religión católica solo llegan al 47,5% (Manzi, 2011).

Por otra parte, según lo expresado por la comisión antes señalada, muchos profesores se sienten carentes de dominio pedagógico, señalando los profesores participantes que “nos hace falta aplicación de profesionalismo en el desarrollo de la clase”. Por otro lado, se constata que el profesorado de Religión se encuentra en proceso de profesionalización, y la formación permanente constituye una oportunidad de mejora (Araya, 2018).

Muchas veces se confunde el objeto de educación religiosa escolar con la catequesis sacramental. Muchos profesores tienen claro que la asignatura de Religión no es catequesis, sin embargo, haciendo un proceso pedagógico sistemático, terminan realizando catequesis en las salas de clases, o, en otros casos, transmitiendo doctrina católica con muy poca contextualización en la vida de los estudiantes. Es así como se entrega información sin significado y sin contexto para

ser enseñado, generando desmotivación e incomprensión en los estudiantes. Los profesores lo manifiestan de la siguiente manera: “desmotivación de los niños”, “rechazo de los jóvenes a Cristo...”, “los alumnos no valoran lo que se les enseña”, etcétera. (Comisión Valoración de la Asignatura de Religión, 2014).

Asimismo, los profesores de Religión debiesen poseer un mismo nivel de capacitación que los docentes de las otras asignaturas. Esto permite poner en alerta a las instituciones preocupadas de la formación de profesores de Religión, puesto que, al parecer, esta necesidad no está del todo cubierta (Anon, 2015).

Por otro lado, existe una carencia de procesos de formación permanente específicos desde del Ministerio de Educación que no pocas veces ignora a los docentes en instancias de formación general. Saavedra (2014) plantea que, si bien existen otras instancias de formación a nivel eclesial o universitaria, se evidencian en estas una marcada inclinación al ámbito pastoral más que escolar, lo cual dejaría en evidencia el bajo reconocimiento de la labor del profesor de Religión en contextos de aula.

Hernández (2014) plantea que hay necesidades específicas para los profesores de Religión que emanan desde la propia Iglesia. No obstante, es preciso que los profesionales de la educación asuman como desafío la mejora permanente de su desempeño.

Siguiendo con los planteamientos de Hernández, el profesor encuentra un espacio privilegiado al incentivar y liderar espacios comunitarios. Esto permitiría promover el

aprendizaje en el trabajo colaborativo con otros profesores, compartir experiencias exitosas, la creación de recursos pedagógicos. La puesta en común de problemas propios de este sector de aprendizaje puede generar en los docentes comunidades profesionales que, reflexionando sobre la propia práctica, pueden mejorar el desempeño profesional y ser un puente para el desarrollo profesional. En este sentido, el foco está puesto en la detección de problemas, en la reflexión desde la práctica en comunidad.

Por otra parte, el profesor de Religión está invitado a reflexionar sobre su propio desempeño, a establecer caminos para mejorar sus intervenciones, comprendiendo que este desarrollo es parte de su misión profesional. Un instrumento para ello es la evaluación del desempeño docente, pues se intenta medir fundamentalmente la responsabilidad y el desarrollo profesional (Nieto, 1996, citado por Hernández, 2014, p. 16).

Respecto a la actualización en la formación permanente de los profesores de Religión, hay que hacer transformaciones más radicales, puesto que no se está formando al profesor para la realidad cultural que vivimos. El autor manifiesta, además, que la formación teológica es excesivamente doctrinal y, como es una formación que deviene de la teología profesional, no está suficientemente adecuada a la formación de un profesor de Religión (Anon, 2015).

Asimismo, Tello (2006) declara que, en la formación permanente de los profesores a nivel latinoamericano, existen “paquetes” importados que a veces no coinciden

con la realidad que viven los profesores. En este sentido, el acto pedagógico es: a) Un encuentro. b) Una relación. c) Se da en un espacio y en un tiempo. d) Surge en un contexto sociocultural. El autor manifiesta la necesidad de crear programas comprometidos con la realidad.

A su vez, Imbernón (2013) plantea tres grandes líneas o ejes de actuación que diferencian la formación permanente en el desarrollo profesional de la otra etapa de la profesionalización (formación inicial): 1) La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella. 2) El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa. 3) El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación. Por tanto, es necesario describir los factores que determinan la búsqueda de instancias de perfeccionamiento y las condicionantes sobre la actualización de los saberes, y cómo se relaciona con su experiencia docente, para así obtener información relevante para la formación inicial y continua de los profesores de Religión.

Esta necesidad, según Merino (2008), se entiende como una formación permanente y sistemática exigida por los requerimientos provenientes de diversos factores, tales como el desarrollo constante de las ciencias religiosas y de las ciencias de la educación, además de los desafíos propios de las realidades educativas. Por ello, se hace necesario

apoyar a los profesores de enseñanza religiosa en su proceso de profesionalización, especialmente asumiendo el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) que establece estándares para una adecuada práctica profesional del docente, las responsabilidades que contribuyen significativamente al aprendizaje de sus alumnos y las responsabilidades que asume en el aula, en la escuela y en la comunidad donde se inserta; las políticas de evaluación docente, tendientes a crear una cultura de la evaluación y el mejoramiento constante para avanzar en la calidad.

En esta misma línea, Pérez (2010) expresa cuáles son las consideraciones iniciales en la formación del profesor de Religión, caracterizando tres puntos: 1) El contexto actual de la Educación, 2) las orientaciones del magisterio de la Iglesia y 3) las interpelaciones de la realidad social y escolar. Esta última es relevante ya que son los mismos actores quienes reflexionan desde su práctica como docente y presentan las necesidades de formación que requieren.

En atención a los antecedentes analizados anteriormente, se configura un vacío de conocimiento respecto de la percepción de los propios profesores sobre la valoración de su formación inicial disciplinar y didáctica, que le permitan desarrollar las capacidades para lograr aprendizajes en sus estudiantes y, al mismo tiempo, explorar las condiciones que favorecen o no la participación en un programa de formación permanente.

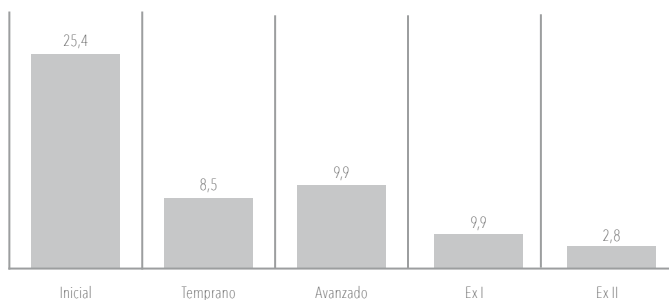
Metodología

La investigación tuvo un carácter cuantitativo, específicamente un estudio exploratorio-descriptivo (Bisquerra, 2014), con un diseño transaccional, desarrollándose la medición de las variables en una sola oportunidad (Bisquerra, 2014; León y Montero, 2015).

La unidad de análisis de la investigación correspondió a profesores de Religión. Mediante muestreo no probabilístico se seleccionaron setenta y un profesores, de los cuales 61% son mujeres y 39% varones. La media de años de experiencia laboral es de 16 años, con una moda de 18 años. La distribución de los casos según el tipo de establecimiento adquirió forma relativamente uniforme entre las categorías Particular Pagado (29%), Particular Subvencionado (38%) y Municipal (33%).

Existe una clara tendencia por parte de los encuestados a participar de programas de formación permanente desde que egresaron de su carrera (77,5% realizó algún tipo de perfeccionamiento). Respecto de las categorías de carrera docente (Figura N°1), la gran mayoría se definió como de tipo inicial (25%), mientras que las otras categorías no superaron el 10% de respuestas. En este punto es importante destacar, sin embargo, que el 18% (trece encuestados) no respondió esta pregunta.

Figura N° 1:
Distribución de la muestra según Categoría Carrera Docente



La variable del estudio correspondió a la valoración de la formación disciplinar y didáctica del programa de formación de profesores de Religión a nivel nacional. Adicionalmente, se estudiaron los factores facilitadores y obstaculizadores de la formación permanente. Conforme a lo anterior, se diseñó y validó un cuestionario. De acuerdo con Cea (1996) se desarrolló el proceso de operacionalización de la variable y, a partir de los indicadores, se formularon quince ítems de escala de apreciación. Dos de ellos contemplan los siguientes niveles de valoración: Muy deficiente-Deficiente-Pertinente-Muy pertinente y 9 ítems con los siguientes niveles de apreciación: Muy de acuerdo-En desacuerdo-De acuerdo-Muy de acuerdo, y cuatro ítems con modalidad de alternativas y selección única.

Posteriormente, se evaluó la validez del instrumento mediante el procedimiento de Juicio de Expertos. Se contactó a ocho académicos de distintas universidades y cuatro profesores en ejercicio para que evaluaran la coherencia entre cada pregunta y las dimensiones respectivas. Después de aplicar el instrumento a los participantes del estudio, se calculó el coeficiente de Cronbach y se obtuvo un valor de 0,791 lo que constituye una alta confiabilidad.

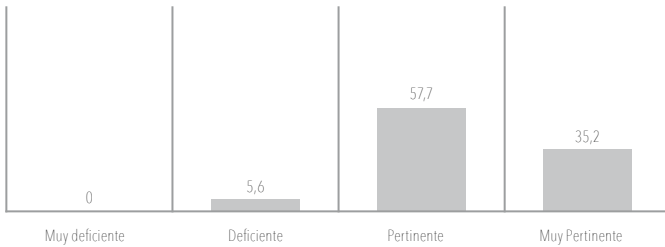
Una vez validado el instrumento, se aplicó el cuestionario a los docentes y los datos que arrojó la encuesta fueron analizados con el programa estadístico SPSS versión 23. Se desarrolló un análisis estadístico descriptivo de las dimensiones: valoración de la formación disciplinar, formación didáctica, y las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras de la formación permanente. En particular, se utilizaron tablas de frecuencias y su representación gráfica.

Resultados

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DISCIPLINAR Y DIDÁCTICA

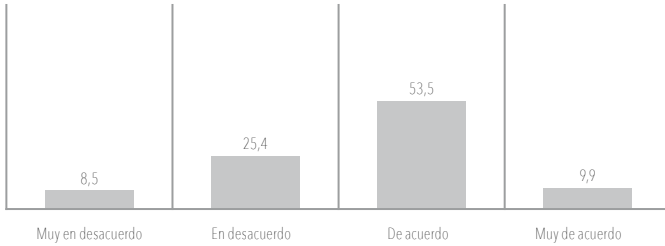
La medición de las fortalezas y/o debilidades de la formación inicial docente fue abordada mediante el dominio disciplinar (Figura N°2), específicamente en el ítem “Según mi experiencia laboral, mi formación disciplinar en el pregrado fue:”. En este sentido, un 92,9 % de los encuestados reconoce que su formación disciplinar fue pertinente.

Figura N° 2



En relación con el ítem “Creo que lo que se enseña en la universidad respecto de la disciplina nos sirve para atender los intereses de los estudiantes” (Figura N°3), la distribución también fue normal, donde el 53,5% de los casos respondió De acuerdo. Sin embargo, el segundo lugar, con el 25,4%, fue para la categoría En desacuerdo, lo que evidencia una baja efectividad de los procesos formativos disciplinares en relación con la realidad de los docentes. Lo anterior coincide con lo expresado por Vezub (2007), pues existe una distancia entre la formación recibida y la realidad educativa, es decir, el contenido disciplinar se da en forma separada, aislado de su didáctica. Esto produce que el docente sienta que su formación inicial es poco efectiva.

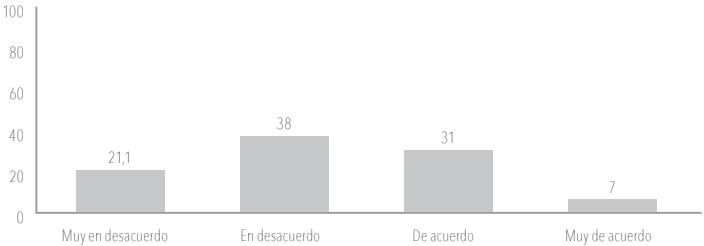
Figura N° 3



Ante el ítem “Creo que no estoy suficientemente actualizado en conocimientos disciplinares” (Figura N°4), la distribución de los datos no es normal, pues el 38% considera estar En desacuerdo con la afirmación, mientras que el 31% considera estar De acuerdo. La categoría Muy en desacuerdo obtuvo un importante 21%. Por último, la categoría Muy de acuerdo cuenta con el 7% de las respuestas. El análisis concuerda con lo expresado por Hernández (2014), quien reconoce ciertas debilidades en los procesos de formación universitarios presentes en los programas de profesores de Religión. Por ello, es necesario que exista una relación estrecha con el contexto real de desempeño profesional. Conforme a lo anterior, este autor propone mejorar la formación inicial mediante la reflexión de las prácticas pedagógicas, lo que hace pensar que a través de este análisis reflexivo se podrían reconocer algunos nudos críticos de la acción profesional.

Así, con base en lo detectado, se podrían diseñar programas de formación que respondan a las problemáticas locales y, de este modo, se logre una mayor coherencia entre la formación pedagógica disciplinar y las demandas escolares reales. En esta misma línea, Montecinos (2003) sugiere que la actualización disciplinar permitiría profundizar para innovar y mejorar las prácticas de enseñanza, más aún si los procesos formativos son de carácter colectivo.

Figura N° 4

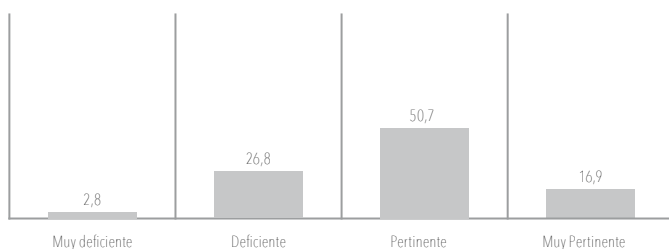


Formación didáctica

Ante el ítem “Según mi experiencia laboral, mi formación didáctica en el pregrado fue:” (Figura N°5), el resultado está bajo los tres puntos (2,84), pero muy cercana a la categoría Pertinente. No obstante, se evidencia que hay un grupo de profesores que no tienen una buena valoración de su

formación inicial en didáctica, que corresponden al 26.8% de la muestra.

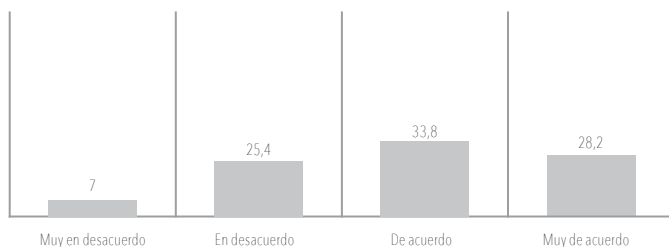
Figura N° 5



Un resultado similar se muestra en el ítem “Reconocer mi insuficiente dominio didáctico logrado en el pregrado determinó la búsqueda de instancias de formación” (Figura 6). Se evidencia que, efectivamente, al ser deficiente la formación de pregrado, un 62% determina la búsqueda de formación en Didáctica. Al respecto, Raby y Nocetti (2016) mencionan que la deficiente formación didáctica explica en gran parte el desinterés por la asignatura de Religión. Lo anterior reforzaría la necesidad de mejorar la formación didáctica, tanto en profesores en servicio como en formación. En este sentido, Saavedra (2014) afirma que, si bien existen instancias de formación en el ámbito de la didáctica, se evidencia una inclinación al ámbito pastoral más que escolar. Eso permite que el diseño no se relacione

directamente con contenidos religiosos, y explicaría la baja valoración de algunos docentes encuestados.

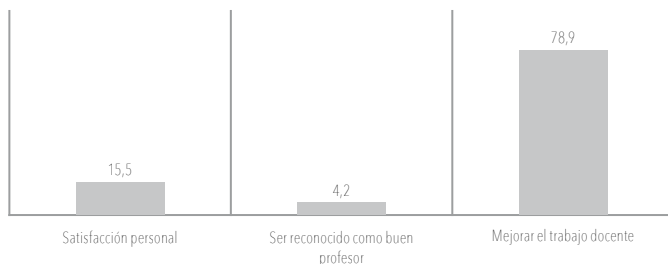
Figura N° 6



Condiciones facilitadoras y obstaculizadoras de la formación permanente

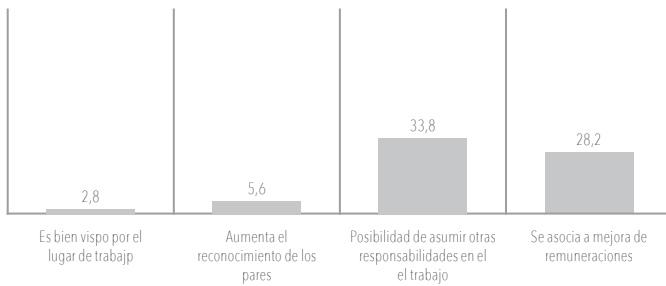
En relación con el ítem “Cuál de los siguientes factores cree que es el más importante para determinar la necesidad de perfeccionarse” (Figura N°7), casi el 80% reconoce el mejoramiento del trabajo docente como el principal factor que determina la necesidad de perfeccionamiento. Esto es interesante, ya que este resultado precisa el ítem anterior, el cual hace referencia a la satisfacción personal como una motivación para buscar instancias de formación.

Figura N° 7



Los resultados anteriores cobran mayor sentido al considerar los datos obtenidos en el ítem “Cuál de los siguientes factores cree que es el más importante para determinar la necesidad de perfeccionarse” (Figura N°8), pues la posibilidad de asumir otras responsabilidades laborales se visibiliza como la necesidad más importante para perfeccionar su trabajo. En este sentido, para Miranda et al. (2014), la formación permanente adquiere mayor protagonismo en la resolución del problema del dominio y la confianza en el manejo de los contenidos de los profesores. La formación permanente es una decisión estratégica e ineludible para organizaciones y docentes que pretenden mejorar la calidad de su trabajo, considerando el umbral de calidad que aseguraría su especialización en su desempeño profesional.

Figura N° 8

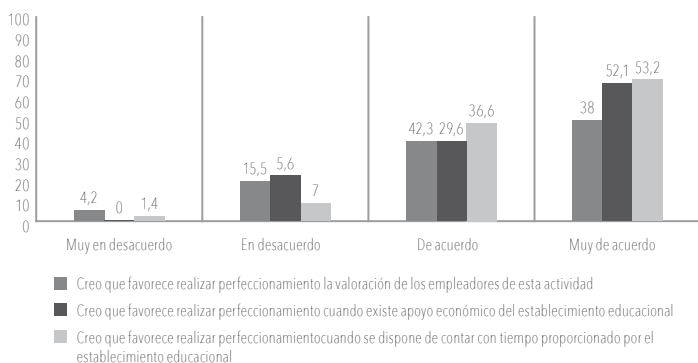


Tres ítems fueron planteados directamente como facilitadores de procesos de perfeccionamiento docente (Figura N°9). En general, los tres presentan respuestas con una clara tendencia a las categorías De acuerdo y Muy de acuerdo. En el caso de la valoración de los empleadores para la realización de perfeccionamientos, el 80,3% (sumando los porcentajes de las categorías De acuerdo y Muy de acuerdo), valoró positivamente el hecho de recibir apoyo de sus empleadores en caso de querer desarrollar una actividad de perfeccionamiento.

El 81,7% (sumando los porcentajes de las categorías De acuerdo y Muy de acuerdo), valoró positivamente el hecho de contar con apoyo económico del establecimiento donde trabajan, como un factor que facilita un proceso de perfeccionamiento docente. Similar resultado presentaron las respuestas en el ítem asociado a la disposición de tiempo proporcionado por el establecimiento (90,1% sumando los porcentajes de las categorías De acuerdo y Muy de acuerdo). Estos resultados demuestran la importancia que reconocen

los docentes en cuanto al apoyo que potencialmente puede ofrecer un establecimiento, y cómo este apoyo influye en las decisiones que toman respecto de perfeccionarse.

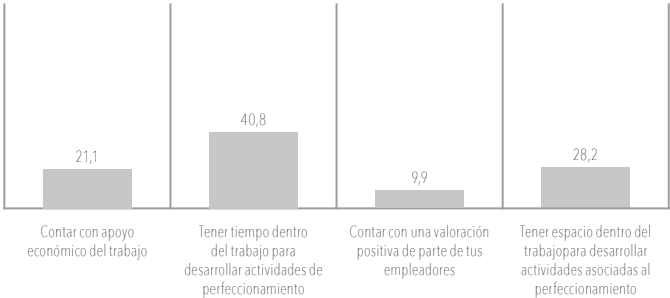
Figura N° 9



El último ítem que midió directamente los facilitadores de un proceso formativo, “¿Cuál de los siguientes factores cree que condiciona más la realización de un perfeccionamiento?” (Figura N°10), profundiza la información proporcionada por los ítems anteriores. En este sentido, es interesante observar cómo el tener tiempo dentro del trabajo es considerado el factor más relevante o que más condiciona el tomar la decisión de perfeccionarse (40,8%). Este resultado encuentra un correlato con el ítem anterior asociado a la disposición de tiempo (90,1% sumando los porcentajes de las categorías De acuerdo y Muy de acuerdo). Lo anterior

se relaciona con lo planteado por Montecinos (2003), quien afirma que, para el aprendizaje del docente en el contexto del desarrollo profesional docente, es fundamental contar con el apoyo institucional materializado en una cultura organizacional dinámica que busque el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se entrega a los estudiantes. En este sentido, Montecinos propone que los profesores cuenten con tiempo y recursos para participar en actividades de formación permanente, reconociendo que estos procesos formativos mejoran la práctica de la enseñanza y tributan al cumplimiento de la misión evangelizadora de los establecimientos escolares.

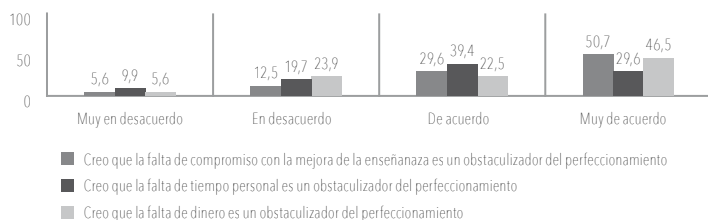
Figura N° 10



En cuanto a los obstaculizadores personales del proceso formativo, la falta de compromiso fue identificada como la más relevante (80,3% sumando los porcentajes de las

categorías De acuerdo y Muy de acuerdo). En este caso, la Falta de tiempo y Dinero, aunque sus porcentajes expresan una tendencia a las respuestas De acuerdo y Muy de acuerdo, al momento de sumar los porcentajes de estas respuestas, obtienen resultados similares (ambos bajo el 70%), pero más bajos que la variable Compromiso (Figura N°11). En este sentido, Díaz (2017), expone que la falta de compromiso se debe a que los docentes prefieren quedarse con su formación inicial de pregrado a continuar capacitándose. De esta manera, asumen el desarrollo de la realidad de una forma monótona. Además, la falta de espacio y tiempo disponible en los establecimientos para participar de procesos formativos desmotiva a los docentes pues no perciben el apoyo externo.

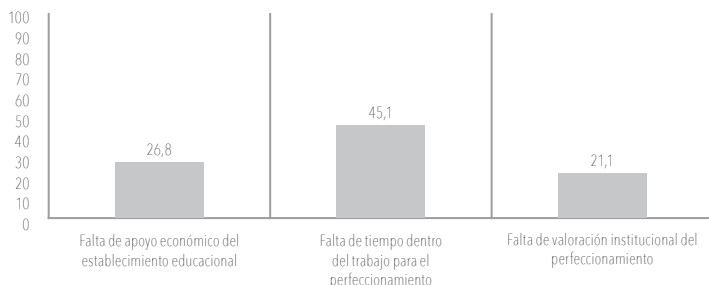
Figura N° 11



En cuanto a los obstaculizadores de los procesos de formación, el ítem “¿Cuál de los siguientes factores cree que impide más la realización de un perfeccionamiento?” (Figura N°12) identifica (como en ítems anteriores) la falta de Tiempo

como el factor más relevante que impide el desarrollo de perfeccionamientos.

Figura N° 12



Conclusiones

En general, se observa una valoración positiva del profesorado respecto de su formación disciplinar durante la formación inicial docente. No obstante, hay un grupo de maestros que duda respecto de su pertinencia cuando se trata de valorar la efectividad didáctica de lo aprendido, es decir, hasta qué punto lo enseñado en la universidad sirve para sustentar la intervención didáctica en las aulas escolares.

Lo anterior denota una distancia entre los conocimientos teóricos que se imparten en la universidad y los saberes que se requieren para enseñar en la práctica. Esto tiene, al menos, tres implicancias para el desarrollo profesional: 1) en el ámbito didáctico se deben articular mejor los conocimientos

didácticos y las habilidades que se requiere desarrollar para responder a los desafíos que hoy exige la enseñanza religiosa; 2) se debe fortalecer el diagnóstico de las necesidades de formación de los profesores en servicio y ajustar la oferta de formación permanente, a fin de mejorar la efectividad de la propuesta formativa; y 3) se debería trabajar de modo colaborativo entre la institución universitaria y escolar, a fin de enriquecer la propuesta formativa, ya sea a nivel de pregrado o posteriormente, como parte del desarrollo profesional.

Por otra parte, es valioso observar que la búsqueda de formación permanente se configura en torno al desarrollo profesional, es decir, se busca un mayor reconocimiento de los pares y una diversificación de opciones laborales. Esto significa que el profesorado asocia estas instancias de aprendizaje con el desarrollo de la profesión, lo que evidentemente es una oportunidad para que estas instancias favorezcan efectivamente un mejoramiento de la acción profesional.

Además, se puede concluir que existe una estrecha relación entre los factores facilitadores y obstaculizadores, ya que fundamentalmente tienen relación con tres aspectos: recursos económicos, disposición de tiempo y apoyo institucional. Así, la presencia de tales condiciones constituye variables que afectan positivamente la formación permanente, y la ausencia de ellas desincentiva este aspecto del desarrollo profesional.

El estudio tiene relevancia a nivel nacional porque invita a revisar en los planes de formación la articulación entre conocimiento teórico y saber práctico. Además, pone de manifiesto la necesidad de ofrecer condiciones institucionales –tiempo y apoyo económico– para favorecer la formación permanente del profesorado.

Finalmente, cabe señalar que el muestreo no probabilístico limitó la discusión. Además, los resultados que aquí se presentan no pueden generalizarse a la experiencia de docentes a nivel nacional. Sin embargo, se espera que los hallazgos que se exponen motiven el desarrollo de estudios que fortalezcan este aspecto y amplíen su alcance, incorporando otros elementos en el análisis, tanto de la formación inicial como de la formación permanente.

Bibliografía

Anon, (2015). In: Una pasión que se renueva, Congreso. Recuperado el 10 de octubre de 2019 en <http://educacioncatolica.cl/downloads/ponencias/c/Dialogo%20Panel%20Ensenanza%20Religiosa%20Escolar.pdf>

Araya, H., “¿Quiénes son los profesores de Religión Católica?”, *Revista de Educación Religiosa*, Santiago, Ediciones Universidad Finis Terrae, 2018.

Bisquerra, R., *Métodos de investigación educativa: guía práctica*, Ediciones Ceac, Barcelona, 2014.

Cea D'ancona, M., *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Síntesis, 1996.

Comisión Valoración de la Asignatura de Religión, “Resumen Valoración de la Asignatura de Religión en la Escuela”, 2014. Recuperado el 10 de octubre de 2019 en http://www.vicariaeducacion.cl/profesoresreligion/images/img_noticias/26062014_936am_53ac21cebc91b.pdf

Díaz, C., “La formación docente: un acercamiento al proceso de capacitación en la educación primaria”, 2017. Recuperado el 10 de octubre de 2019 en <https://pdfs.semanticscholar.org/1338/884e492302d44cdf220100ef2bo670ce9000.pdf>

Hernández, M., “El Profesor de Religión: Identidad y Evaluación del Desempeño”, 2014. Recuperado el 10 de octubre de 2019 en http://www.reer.cl/articulos/10-40_IDENTIDAD.pdf

Imbernón, F. y P. Canto, “La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica”, *Sinéctica* (41), 2013, pp. 2-12. Recuperado el 10 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI665-109X2013000200010&lng=es&tlng=es.

León, O. e I. Montero, *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (cuarta edición), España, McGraw-Hill, 2015.

Manzi, J., R. González e Y. Sun (eds.), “La Evaluación Docente en Chile”, 2011. Recuperado el 10 de octubre de

2019 en http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf

Merino, P., Formación continua de los profesores de Educación Religiosa Católica: propuesta de diseño curricular basado en competencias. Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores, 2008. Recuperado el 10 de octubre de 2019 en http://www.reer.cl/articulos/1_5_Ano1Numero1Merino.pdf

MINEDUC, Marco para la Buena Enseñanza, 2008. Recuperado el 10 de octubre de 2019 en <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Miranda Jaña, C., M. Arancibia H., J. Gysling, P. López Alfaro y P. Rivera R., “Impacto de la formación permanente de profesores de primaria en Chile. Evidencias para una evaluación pendiente”, 2014. Recuperado el 10 de octubre de 2019. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/141116>

Montecinos, C., “Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo”, *Psicoperspectivas*, 2003. Recuperado el 10 de octubre de 2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1710/171018074005/a>

Pérez, L., “Desafíos actuales en la formación inicial de profesores de Religión”, 2010. Recuperado el 10 de octubre de 2019. Disponible en <http://files.clasesdereligioncatolica.webnode.cl/200000025-9f6e6a0878/desafios%20en%20la%20formacion%20de%20profesores%20de%20religion.doc>

Raby, M. y A. Nocetti, “Actitud frente a la evangelización escolar católica en estudiantes de enseñanza media y la percepción de los profesores sobre este proceso formativo en una provincia de la región del Biobío”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 2016. Recuperado el 10 de octubre de 2019. Disponible en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/813/1755>.

Saavedra, D., “Un análisis a los desafíos y necesidades pedagógicas de los profesores de Religión Católica”, 2014. Recuperado el 10 de octubre de 2019. Disponible en http://www.reer.cl/articulos/16-56_Un.pdf

Tello, C., “Formación permanente de educadores, desafíos latinoamericanos, notas de análisis”, 2006. Recuperado el 10 de octubre de 2019 en <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/13/ctello.pdf>

Vezub, Lea F., “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2007. Recuperado el 10 de octubre de 2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56711102>

Identidad profesional. Percepciones de estudiantes de pedagogía en Religión en Chile

Mónica Hernández del Campo¹⁶
Albertina Quezada Bravo¹⁷
Universidad Católica del Maule

Introducción

Si bien hay una profunda reflexión en documentos magisteriales sobre el rol del profesor de Religión y su importancia en la misión evangelizadora de la Iglesia, especialmente en análisis y discusiones sobre educación católica, no hay una sistematización sobre las percepciones identitarias que tienen los estudiantes que están preparándose para ser profesores de Religión. La identidad profesional,

16 Magíster en Educación, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0692-8489>. Email: mhernandez@ucm.cl

17 Magíster en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7680-7415>. Email: aquezada@ucm.cl

aun cuando es un tema que ha sido definido y estudiado por algunos autores (por ejemplo, Beijaard, 2000; Cattonar, 2001; y Vonck, 1995), constituye un tema de reflexión para las entidades de formación inicial, especialmente cuando se quiere conocer los niveles de apropiación del perfil de egreso declarado en los proyectos formativos.

Este artículo muestra resultados de entrevistas desarrolladas a grupos de estudiantes que se encuentran en la etapa final de formación profesional de cuatro universidades chilenas que forman profesores de Religión Católica: la Universidad Católica del Norte, la Universidad Católica Silva Henríquez, la Universidad Católica del Maule y la Universidad Católica de Temuco. Estas entrevistas buscan establecer rasgos constitutivos del profesor de Religión, desde la percepción de estos estudiantes.

En la descripción de la identidad profesional se logra obtener suficiente información para identificar categorías y códigos que permitan desarrollar un levantamiento de información para determinar tareas y rasgos que configuran la identidad de un profesor de Religión. Esto permite hacer una reflexión desde la realidad, desde los datos originados en las entrevistas, como lo plantean Glaser y Strauss (1997). Se desarrolla el análisis a través de la codificación abierta, lo que permite identificar tres categorías y nueve subcategorías que se agrupan para dar forma a la identidad del profesor de Religión Católica. A esta denominación se atribuye la categoría central, desde donde se identifican rasgos, tareas y cualidades, incluso comportamientos, que son parte

del quehacer del profesor de Religión, y lo sitúa como un profesional con variadas exigencias y desafíos.

Desde las orientaciones emanadas del Programa de Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) de Chile, el profesor de Religión está llamado a “vivir esta vocación con entusiasmo y fecundidad” (CECH, 2005, p. 14), lo que instala como exigencia la preocupación que el docente debe tener sobre su formación humana, profesional y espiritual. Esta preocupación es asumida por los futuros profesores de Religión, y así como dan importancia a la formación personal, al rol evangelizador, los mismos estudiantes relevan la formación profesional en las dimensiones pedagógicas y disciplinares. Por su parte, la reflexión eclesial está más orientada a la formación humana del profesor de Religión, considerando el testimonio como fuerza transformadora en la asignatura Religión; sin embargo, no hay un llamado tan insistente a la profesionalización y a la rigurosidad de la formación teológica y pedagógica. Estas dimensiones se enfatizan en los proyectos formativos de las universidades, y se evidencian asumidos como relevantes en las percepciones de los futuros profesores de Religión.

I. Problemática y objetivos de la investigación

Siguiendo las orientaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2003), no todas las investigaciones tienen hipótesis; el hecho de formularlas depende del enfoque y del alcance

del estudio. En este caso, se desarrolla la investigación dentro del enfoque cualitativo y su alcance es exploratorio, por lo cual no es necesario plantear hipótesis, sino más bien se establece como supuesto que la identidad profesional comienza a configurarse desde la formación inicial, considerando la propia experiencia como estudiantes, los escenarios formativos que los alumnos han experimentado durante su formación profesional y las representaciones sociales que ellos han venido conjugando con el transcurso del tiempo respecto de lo que significa ser profesor, asociaciones de tareas, roles, conductas, actitudes en relación con esa profesión y, en particular, con la asignatura de Religión.

De acuerdo a lo anterior, se plantearon algunas preguntas que orientan el desarrollo de la investigación:

- ¿Cuáles son, según la percepción de los estudiantes de Pedagogía en Religión, las competencias fundamentales que debe tener un profesor de Religión para insertarse en el sistema escolar y ejercer la docencia?
- ¿Cómo se autoperciben en su rol docente los futuros profesores de Religión de distintos programas de estudio?
- ¿Qué acciones de las instituciones formadoras fortalecen la identidad de los futuros profesores de Religión según las percepciones de los estudiantes de Pedagogía en Religión de último año?

- ¿Qué necesidades formativas son capaces de identificar los futuros profesores de Religión de distintas universidades católicas?

Como es de suponer, se han propuesto para este estudio algunos objetivos por lograr. Así, se pretende identificar las competencias que los estudiantes de Pedagogía en Religión reconocen como fundamentales en la identidad de un profesor de Religión, así como describir la percepción que tienen los alumnos de Pedagogía en Religión acerca de lo que se espera de ellos una vez que egresen y se inserten profesionalmente en el sistema escolar. Se busca que los estudiantes puedan reconocer las actividades curriculares y extracurriculares que, durante la formación profesional, mayormente contribuyeron a la formación de su identidad profesional. Es importante señalar que en este artículo se muestra el resultado de los dos primeros objetivos, es decir, las competencias asociadas al rol del profesor de Religión y la percepción de los estudiantes entrevistados respecto de lo que se espera de ellos, una vez egresados.

2. Aproximación teórica

En los inicios de la conquista española hubo catequistas, principalmente presbíteros, que se encargaban de adoctrinar a través de la enseñanza del Catecismo en escuelas y pequeñas comunidades cristianas, pero más formalmente, desde el año 1930 la legislación chilena autorizó la existencia de

“Catequistas escolares”, los que tenían como tarea dictar esta asignatura de Religión con nuevos métodos y recursos didácticos, más allá del Catecismo. Décadas más tarde, en el año 1983, el Ministerio de Educación exigió que quienes ejercieran la docencia en la asignatura de Religión en los colegios municipales fueran profesionales con estudios de pedagogía, como el resto de los profesores de las demás áreas.

2.1 LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Para adentrarse en el tema de la identidad profesional, específicamente de un profesional del área de la educación, es necesario en primer lugar que esta definición de qué es ser profesor pase por la construcción de una representación social. Para esta investigación se opta por la definición de Jodelet (1984, citado en Perera, 1995), quien plantea que las representaciones sociales se pueden comprender como:

Un sistema de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y en las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo compone el universo de la vida (p. 47).

A propósito de la definición anterior, se puede inferir que una representación social tiene funciones asociadas, las que pueden ir conjugándose para permitir a un individuo hacer definiciones de roles y caracterizarlos de determinados modos. En el estudio de Perera (1999) se describe un conjunto de funciones propias de las representaciones sociales, pero, para efectos de este estudio, es preciso tener presente al menos dos de ellas:

- la primera es la función identitaria, que se refiere a la participación que tienen las representaciones en la definición de identidad y que, a su vez, permite salvaguardar la especificidad de un grupo, situando a los sujetos en un contexto social que establezca una identidad social y personal; en el caso de este estudio, acerca de qué significa ser profesor de Religión.
- la segunda es la función orientadora, donde la representación social refiere a comportamientos y prácticas para llegar a determinar tipos de conductas, relaciones, opciones de los sujetos o grupos, definir lo que es propio y esperable en un determinado contexto, lo que en este estudio tiene cabida cuando se quiere identificar características, tareas y valores asociados al rol del profesor de Religión.

2.2 EL CONCEPTO DE IDENTIDAD PROFESIONAL

En este estudio, hacer la pregunta sobre la progresiva construcción de identidad profesional implica, necesariamente, plantear cuáles son aquellas identificaciones comunes bajo las cuales los estudiantes se perciben a sí mismos como miembros legítimos de una misma categoría social (el ser futuros profesores de Religión) y, así, autocomprenderse en una determinada función o desempeño profesional, y con tareas asociadas a dicha configuración (Chihu, 2002).

La noción “identidad profesional” tiene directa relación con un campo o área específica de desempeño. Es un concepto que, según Beijaard (2000), Cattonar (2001) y Vonck (1995) entre otros, debe ser comprendido haciendo referencia a un proceso dinámico e interactivo de construcción, en el cual convergen variables de carácter tanto subjetivo (la historia personal) como social (las referencias y pertenencias colectivas).

La identidad, en palabras más sencillas, es la forma en que cada uno se representa a sí mismo y logra, desde esa representación, responder a la pregunta básica: ¿Quién soy? (Anzaldúa & Ramírez, 2002); si en esta configuración de la propia identidad se asocian tareas y roles que son el resultado de un proceso formativo, la pregunta puede ampliarse a ¿Quién soy yo como profesor de Religión?

Responder a esta pregunta implica poner en evidencia el conjunto de representaciones sociales sobre qué significa ser profesor, cuáles son las expectativas que los mismos profesionales tienen acerca de su rol, cuál es la expectativa

que ellos consideran que les exige el espacio de desempeño profesional, sus propias experiencias como alumnos, sus certezas e incertidumbres sobre la profesión, los riesgos y posibles éxitos que han experimentado durante la formación profesional, entre otras.

2.3 DIMENSIONES DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Para determinar la identidad profesional de un educador es necesario asumir una visión integradora en distintas dimensiones, considerando que esta identidad es el resultado de un conjunto de interacciones sociales, de aprendizajes y experiencias propios del proceso de formación y, especialmente, del ejercicio de la profesión en contextos reales que llevan al docente a tener una visión sobre sí mismo y sobre su rol (Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees y Mujtaba, 2006).

Es posible identificar al menos tres dimensiones que, en su conjunto, van determinando la identidad profesional de un profesor:

- la primera es la dimensión *personal*, donde cada sujeto, de manera única, se va constituyendo desde diversas pertinencias y espacios contextuales, lo que garantiza su total singularidad. Esta dimensión es dinámica, cambiante, y se va construyendo a lo largo de la vida.

- en segundo lugar, está la dimensión *profesional* que hace referencia al espacio compartido por el sujeto, su entorno personal y la institución donde ejerce su profesión. Esta identidad se va forjando desde el momento que comienza a asumir tareas propias del docente, considerando aquí el espacio de práctica que se establece como obligatorio en el periodo de formación. Esta dimensión tiende a ser un poco más estable y se asocia a la adhesión a modelos profesionales concretos.
- la tercera dimensión es la denominada *situacional*, que trata de una identidad situada desde donde es posible afirmar que el lugar privilegiado para el desarrollo de la identidad docente es la escuela. Esto implica, como en cualquier otra profesión, aprender una cultura específica, una apropiación progresiva de tareas, funciones, comportamientos, deberes, normas, valores propios de la función profesional docente.

2.4 MODELOS PROFESIONALES EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Se han identificado, desde distintos autores, al menos tres modelos profesionales que configuran la identidad profesional (Zeichner, 1993; Kelchtermans, 2001; Maroy, 2001; Schön, 1987):

- el primero es el modelo *técnico*, cuyo concepto central es el de “competencia”, entendida como aquellas acciones posibles de ser observadas y que resultan ser efectivas al momento de la medición y/o evaluación de los logros. Su premisa es que la enseñanza puede ser mejorada utilizando los resultados de la investigación y experimentación educacional. En este contexto, el profesor asume un rol pasivo en materia de diseño de programas y estrategias de enseñanza.
- el segundo es el modelo *práctico-reflexivo* que tiene sus orígenes en los aportes de Schön (1983), quien sostiene que los profesores no son sólo aplicadores o implementadores de teorías o soluciones estandarizadas, sino que ellos resignifican, interpretan y construyen su saber profesional. Esta capacidad reflexiva les permite actuar de forma creativa sobre el contexto educativo y asumir una posición protagónica sobre su desarrollo profesional.
- el tercer modelo es el *crítico-reflexivo*. Según sostienen Zeichner (1993) y Kelchtermans (2001), la reflexión es una práctica social emancipadora que implica develar los supuestos ideológicos de los programas, y la implementación de estrategias que favorezcan el desarrollo de posiciones crítico-constructivas ante el conocimiento y los condicionamientos sociales.

2.5 EL PROFESOR DE RELIGIÓN

Especial interés muestra el Programa EREC (Educación Religiosa Escolar Católica) en la persona del profesor de Religión, quien debe mantener una preocupación constante por su formación humana, profesional y especialmente, espiritual. A imagen de Jesús, Buen Pastor, y con fidelidad al estilo pedagógico de Jesús Maestro, el profesor de Religión Católica es, ante todo, un evangelizador, tal como lo describe el Programa: “alma de la educación de la fe no es un texto ni los métodos, por espectaculares que sean, sino la persona misma del educador. No basta con ser experto transmisor de cultura cristiana” (CECH, 2005, p. 14).

La “Carta a los profesores y profesoras de Religión” de la Conferencia Episcopal de Chile del año 1995, expresa lo que se pide a un docente en esta área, y se resume en los siguientes puntos:

- **Rica personalidad humana:** El profesor de Religión debe trabajar día a día por lograr una personalidad rica y equilibrada, como potencialidades que son fruto de una vida interior profunda y de un constante compromiso de vida evangélica. Tener conciencia de que: “El fruto del Espíritu es: amor, alegría, paz, tolerancia, amabilidad, bondad, fe, mansedumbre y dominio de sí mismo” (Gal 5, 22-23).
- **Centralidad en Cristo:** La evangelización en la escuela exige un compromiso, creatividad, conocimiento y

asimilación de los criterios del Evangelio y, sobre todo, una opción fundamental por Cristo. De esta opción nace la misión, el servicio evangelizador que da un particular sentido a la profesión.

- **Es absolutamente necesario que sean testigos:** La riqueza que se desprende de una rica y equilibrada personalidad humana y de un proyecto de vida personal centrado en Cristo hará posible y creíble el testimonio de vida del profesor de Religión. El ser un testigo de Jesús entre sus estudiantes y en la escuela será el medio más eficaz para que sean acogidos y respetados entre sus colegas, para que la Religión como asignatura influya en el contexto curricular y pedagógico y, especialmente, para lograr un cambio de actitud y de conducta de sus estudiantes.
- **Proyecto personal de vida:** para quien ha hecho de su vida un apostolado, desplegando una actividad educativa a través de la enseñanza de la Religión, elaborar un proyecto personal de vida es requisito indispensable para una coherencia entre el ser y el quehacer. Tal proyecto se concreta teniendo en cuenta:
 - La centralidad de Cristo en la vida, que se manifiesta a través de una experiencia cristiana coherente con el Evangelio.
 - La vida sacramental y oración.

- La búsqueda de una espiritualidad que les permita la necesaria armonía entre el trabajo apostólico y la vida interior.
- Permanente crecimiento en valores y desarrollo profesional.

3. Metodología

Para desarrollar esta investigación y alcanzar los objetivos propuestos, se utiliza el enfoque metodológico de investigación cualitativa, investigación que ha sido definida por Taylor y Bogdan (1986) como aquella que produce datos descriptivos, es decir, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Se trata de un tipo de investigación no experimental, ya que se observa el fenómeno tal y como se da en la realidad, y posteriormente se somete a su análisis. Dentro del diseño no experimental, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2003), se pueden distinguir dos tipos: el diseño no experimental transeccional y el diseño no experimental longitudinal. Para este estudio, se utiliza el modelo transeccional, ya que se recolectan datos en un momento único, teniendo como propósito describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, o describir comunidades, eventos, fenómenos o contextos. Según Goetz y Le Compte (1981), el análisis de la información debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar constructos y establecer

relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología en un camino para llegar de modo coherente a la teorización.

Para recopilar la información se utiliza el muestreo intencional en su modalidad de muestreo opinático, donde los entrevistados fueron seleccionados bajo ciertos atributos de utilidad necesarios para este estudio en particular: “se decide por los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se les antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar” (Ruiz, 1996, p. 64). De acuerdo a lo señalado, la información fue obtenida a partir de los relatos de treinta y tres estudiantes de último año de Pedagogía en Religión de cuatro universidades chilenas, ubicadas en la zona norte, zona central, zona sur y Región Metropolitana en Chile, como idóneos y representativos de la población por estudiar.

La técnica para recoger información es la entrevista grupal, dejando registro escrito y en audio de las intervenciones de los estudiantes entrevistados. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de sesenta a noventa minutos.

Para velar por la calidad de la investigación se utiliza la triangulación de datos, los que fueron recogidos y analizados en tiempos y espacios diferentes (Ruiz, 2003), debido a que los estudiantes de Pedagogía en Religión pertenecen a distintas universidades, lo que implica distinciones en sus percepciones y conocimientos dados por la complejidad de sus procesos formativos. Respecto del análisis de datos, se utiliza la codificación y categorización teórica, elaborando

redes gráficas que facilitan la relación conceptual y teórica de la información recogida en la investigación.

4. Resultados

A partir de la codificación abierta surgen algunas categorías y subcategorías que se presentan en redes conceptuales que constituyen la expresión gráfica para la posterior interpretación de los resultados encontrados. Se utiliza como recurso para el procesamiento de la información el software Atlas.ti. Es necesario aclarar que aquí se muestra el resultado de un primer análisis de los datos y su respectiva saturación, de tal modo que en las figuras siguientes se muestran las subcategorías y códigos, y la relación entre éstos, específicamente respecto del primer objetivo de investigación que tenía relación con la identificación de las competencias asociadas a la identidad profesional del profesor de Religión.

Se ha establecido como categoría central de análisis la “Identidad del profesor de Religión Católica”, producto de las mismas definiciones de los estudiantes y el proceso de codificación abierta. En la figura N°1 se muestra un modelo de interpretación de los datos sobre el rol del profesor de Religión, donde se identifican categorías y códigos asociados que emergen del análisis de las entrevistas, los que ya alcanzaron saturación teórica.

En la categoría central se han identificado tres categorías fundamentales, asociadas a competencias y expectativas que

los entrevistados expresaron que son parte de la identidad del profesor de Religión católica. En primer lugar, hay competencias de tipo *disciplinares*, directamente relacionadas con la adquisición del conocimiento teológico, altamente valorado por los estudiantes universitarios. En segundo lugar, están las competencias de tipo *pedagógicas*, que son tareas y conductas asociadas a todo profesor, donde los entrevistados afirman que el profesor de Religión es un profesional de la educación y no un aficionado que, por ser creyente, ejerce esta docencia. Y, finalmente, está fuertemente asociado a la identidad profesional la categoría de *evangelizador*, estableciendo una serie de comportamientos, cualidades y desempeños que son propios del profesor de Religión, y que, en muchos casos, constituyen el valor agregado de la profesión.

4.1 CATEGORÍA COMPETENCIAS DISCIPLINARES

La categoría “competencias disciplinares” resume las tareas asociadas a la adquisición de conocimiento teológico, saberes fundamentales que forman parte de la especialidad de la asignatura de Religión, sintetizadas en la ilustración N°2.

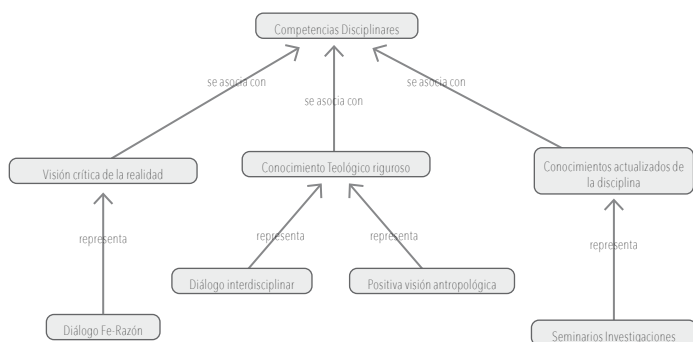


Ilustración N°2: Red Conceptual Competencias Disciplinares

A partir de las entrevistas, se advierte una alta valoración de los cursos de Antropología Teológica y cursos de tipo bíblicos, que dan una consistencia teórica sólida al futuro profesor de Religión. Estos conocimientos teológicos van formando las competencias disciplinares de los estudiantes de pedagogía que van configurando su propia identidad profesional, y les permiten valorar muy positivamente su propia formación y su futuro desempeño profesional. En esta categoría fue posible determinar la existencia de, al menos, tres subcategorías: Visión Crítica de la realidad,

Conocimiento teológico riguroso y Conocimientos actualizados de la disciplina.

La subcategoría *Visión Crítica de la realidad* está determinada por la capacidad que tiene todo futuro profesor de Religión de establecer un fecundo diálogo entre razón y fe, resultado de su formación teológica. Para los futuros profesores este diálogo permite que los profesores de Religión comprendan el mundo y la persona con una mirada más profunda y más crítica, según lo señala una entrevista:

“por nuestra formación estamos capacitados para hacer dialogar la fe y la razón, esto nos hace profesionales más críticos, capaces de ver más allá lo que sucede a nuestro alrededor y a tener una visión mucho más compleja de nosotros mismos y de todo nuestro entorno” (entrevista D4).

Esta capacidad de análisis y de comprensión de la realidad para los futuros profesores de Religión es una riqueza y una competencia profesional que los distingue del resto de los profesores, afirmando que “un profesor de Religión con una buena formación teológica podrá ver la realidad con otra perspectiva, y eso es algo que nos hace mejores profesores” (entrevista C7).

La subcategoría *Conocimiento teológico riguroso* se define por la formación que los estudiantes han tenido en las distintas disciplinas propias de esta área del conocimiento. En muchos de los relatos de los estudiantes este conocimiento es posible por la exigencia de los programas, los buenos profesores altamente especializados, que a ellos les permite

reconocer que “nuestra formación teológica en diálogo con otras disciplinas nos da una real posibilidad de ser buenos profesores y también de proyectar nuestros estudios”. Una actividad curricular altamente valorada, como se decía anteriormente, es el curso de Antropología Teológica: “... este curso es uno de los mejores de la carrera, porque nos facilita la síntesis de una positiva mirada sobre el ser humano y comprender toda su dignidad” (entrevista A2). La vinculación con otros conocimientos también es apreciado por los futuros profesores: “... creo que tenemos una ventaja formativa dada por la interdisciplinariedad, tenemos Teología, Pedagogía, Filosofía, experiencias prácticas, cursos de integración y optativos, no sé si habrá otra carrera así de completa” (Entrevista A1).

Finalmente, la subcategoría *Conocimientos actualizados de la disciplina* está representada en los relatos de los estudiantes por las actividades ofrecidas por los programas académicos en seminarios o talleres de profundización y permanente actualización de temáticas variadas dentro de la teología, como lo afirman los alumnos: “... haber participado en muchos seminarios organizados por la facultad nos ha entregado muchas herramientas para actualizar nuestros conocimientos, y eso nos ayudará a hacer mejores clases de Religión” (Entrevista B4). Así también los estudiantes señalan que el trabajo de tesis y la colaboración en actividades de investigación les permite “actualizar temas específicos que podemos aplicarlos mucho mejor en las futuras clases” (Entrevista A4).

4.2 CATEGORÍA COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

En la categoría “competencias pedagógicas” los estudiantes, futuros profesores de Religión, identifican las tareas más relevantes que deben asumir en el sistema escolar, y que determinan su desempeño profesional ya desde sus procesos de práctica como tareas comunes a cualquier otro profesional del área de la educación. Estas competencias están representadas en la figura 3 por tres subcategorías: Implementación de la asignatura Religión, Mediación pedagógica efectiva y Respeto por la profesión docente.

La subcategoría *Implementación de la asignatura Religión* se asocia con al menos cuatro tareas que se reiteraron en las entrevistas. Todo profesor debiera ser capaz de desarrollar una transposición didáctica pertinente, que haga referencia a la capacidad de todo profesional de la educación de “planificar las clases a partir de un conocimiento acabado de la disciplina, pero en relación a los aprendizajes que quiero lograr en mis destinatarios, partiendo de su propia realidad contextualizada” (entrevista D2).

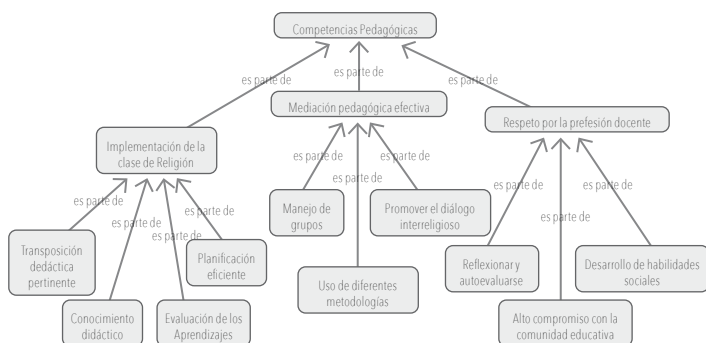


Ilustración N°3: Red Conceptual Competencias Pedagógicas

Otras tareas asociadas a esta subcategoría es la correcta planificación de clases y unidades, es decir, el conocimiento didáctico de la disciplina: “somos profesores de Religión, no somos teólogos, por lo tanto, sabemos cómo planificar, cómo explicar los temas y cómo evaluar, y eso es porque sabemos la didáctica de nuestra disciplina” (entrevista C3). Sin embargo, aparece la tarea de evaluar los aprendizajes, que es una tarea reconocida como importante, pero donde la mayoría de los entrevistados considera que faltan elementos para implementarla eficientemente. Lo expresa así un estudiante: “evaluar bien es clave, pero creo que no he recibido una formación en esta área que sea suficiente para implementar bien una evaluación. Además, considero que es más difícil, ya que la clase de Religión no lleva nota”. Esta consideración no es menor, la falta de una reglamentación que permita evaluar con nota la asignatura de Religión es una dificultad expresada por casi todos los entrevistados.

La segunda subcategoría denominada *Mediación Pedagógica efectiva*, destaca el buen manejo de los grupos. El profesor de Religión “no puede ser un profesor que no prepare sus clases, que no logre establecer un buen ambiente, no puede ser repetitivo ni relajado, sino que debe tomar en serio su asignatura; si no, ¿qué vamos a pedir a los alumnos?” (entrevista C1). Esta mediación efectiva se verá también representada en la sala de clases por la capacidad del profesor de Religión de integrar en sus clases a quienes no comparten la misma creencia, un acento clave de una universidad en particular, donde todos sus entrevistados manifestaron que “el diálogo interreligioso en nuestra realidad no es una opción, es un deber, si no instalo el diálogo y el respeto por las diferencias, estoy adoctrinando totalmente fuera de contexto... es una sala de clases, no una catequesis medieval” (entrevista D5).

El alto compromiso y mayor protagonismo del profesor de Religión en la comunidad educativa, la capacidad para autoevaluar su desempeño y mejorar y el desarrollo de habilidades sociales, son características que forman la subcategoría *Respeto por la profesión docente*. Los estudiantes asumen que ser profesor de Religión en un colegio es muy exigente, porque ellos deben demostrar que no son menos profesionales que el resto. Un gran número de los futuros profesores consideran esta reivindicación como un desafío y como una necesidad: “Muchas veces en los colegios creen que el profesor de Religión es una persona muy piadosa, pero se sorprenden al ver que somos personas creativas,

con mucho liderazgo, y que también nos atrevemos a ser evaluados” (entrevista B3). También aparece una visión más positiva, señalando que “un profesor de Religión siempre es más reflexivo, es un modelo para los alumnos, debemos demostrar que somos capaces de orientar bien a los alumnos y de ser un aporte en la comunidad escolar, debemos respetar nuestra profesión, y no llegar a parecer profesores de segunda categoría porque no lo somos” (entrevista B2).

4.3 CATEGORÍA PROFESOR EVANGELIZADOR

Esta es la categoría más explícita declarada por los estudiantes de tres universidades (B, C y D). Si bien está considerada en los otros estudiantes, no lo está con la vehemencia y valoración de los demás entrevistados. Aquí se identifican tres subcategorías, representadas en la ilustración N°4, que otorgan al profesor de Religión algunos rasgos que son constitutivos de su identidad, tales como su Proyecto de vida cristiano, asociado a un estilo de vida marcado por una vida de fe y de encuentro con Dios, además del Trabajo pastoral que le corresponde asumir al profesor de Religión como propio; y, en tercer lugar, una comprensión de la propia vocación en clave Misionera.

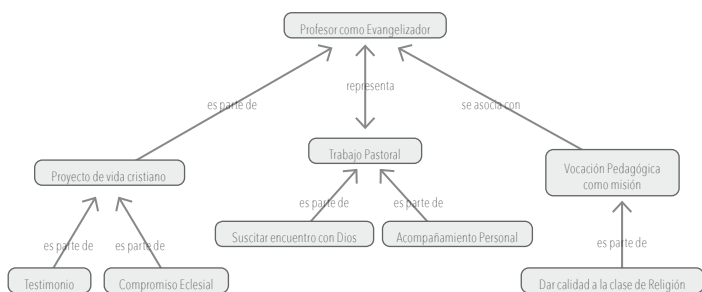


Ilustración n°4: Red Conceptual Profesor Evangelizador

La subcategoría *Proyecto de vida cristiano*, tal como se muestra en la red conceptual, se evidencia en el testimonio que el profesor de Religión debe entregar en la comunidad escolar y fuera de ella. Este concepto es comprendido como una exigencia: “es nuestro deber dar testimonio de los valores cristianos, somos profesores de Religión que no solo transmitimos conocimientos, sino que somos coherentes entre lo que vivimos, lo que creemos y como actuamos” (entrevista B9). Al mismo tiempo, se destaca en esta definición de proyecto de vida el compromiso eclesial, asociado con “la conciencia clara que un profesor de Religión es un enviado de la Iglesia, por tanto, no transmite solo sus ideas, sino también las orientaciones de la Iglesia” (entrevista B7); y también se relaciona con “la vivencia de la vida sacramental, que se vive en la Iglesia y no fuera de ella... y como profesor de Religión debo tener una vida sacramental que me dé la fortaleza para asumir mejor mi tarea” (entrevista B7).

El *trabajo pastoral*, por su parte, constituye otra subcategoría asociada al profesor como evangelizador, ya

que es una tarea que, en la comunidad educativa, la persona más idónea para asumirla es generalmente el profesor de Religión. Es importante destacar que el trabajo pastoral es percibido como altamente exigente y que los estudiantes no se sienten con las suficientes competencias para asumirlo en los colegios. Así queda de manifiesto en algunas entrevistas: “es común que nos pidan asumir trabajo pastoral, siempre es mucho, son tantas actividades que hay que hacer y yo no siento que tenga la preparación necesaria” (entrevista A2), y “lo más probable es que me pidan asumir la pastoral, pero yo no sé si podré responder con todo eso, creo que podré hacerlo después de tener algo de experiencia” (entrevista C3). El trabajo pastoral busca “hacer del colegio una comunidad, crear pequeñas comunidades, y poder crear espacios de encuentro con Dios” (entrevista D3). Otra tarea importante que asumen los profesores desde el área pastoral es el acompañamiento espiritual: “también a uno le tocará hacer acompañamiento espiritual a las personas. Eso considero que es una de las cosas más difíciles” (entrevista D3). Si bien lo nombran reiteradamente, no especifican mucho en su comprensión.

Los futuros profesores de Religión han manifestado que esta profesión que han elegido ha sido en respuesta a un llamado, a una *vocación* específica y que, por tanto, es asumida con esa convicción en clave *misionera*. Es decir, “el profesor de Religión se siente llamado por Dios para evangelizar, es decir, como un discípulo busca responder a la misión evangelizadora de la Iglesia, pero en un lugar

determinado que es la escuela” (entrevista C3). En muchos relatos aparece como una misión el anuncio del Evangelio, pero a través de una asignatura Religión de calidad; “las clases de Religión son nuestro espacio para evangelizar, y las cosas de Dios no son a la rápida, o improvisadas; deben ser con calidad, se trata de un anuncio que puede transformar la vida...”. (entrevista B7). En estas reflexiones se observa una apropiación del rol del profesor de Religión, una valoración positiva de la propia formación, y de la importancia que tiene la asignatura en la cual se deben desempeñar.

5. Discusión y conclusiones

Las competencias identificadas como categorías que constituyen la identidad del profesor de Religión católica son determinadas a partir de una reflexión de estudiantes que están prontos a su titulación, producto de la formación recibida, especialmente por la formación teológica y los espacios de práctica. Estas experiencias progresivas de acercamiento al sistema escolar constituyen espacios en donde los estudiantes reconocen tener la posibilidad de experimentar el logro de competencias y tareas descritas en las categorías analizadas. En este sentido, tal como plantea Day et al, (2006), la identidad profesional se va configurando en un acercamiento a espacios reales de desempeño. Por lo tanto, es necesario instalar en esas experiencias actividades de reflexión que puedan generar un análisis situado de la identidad profesional, que pueda ser acompañado por los

académicos responsables de la formación de los futuros profesores, para orientar y sistematizar esta reflexión desde las percepciones y la praxis que, sin duda, fortalecen la formación inicial docente .

El profesor de Religión es caracterizado por los estudiantes, en general, por tener algunas cualidades que lo hacen distinto a otros docentes. Una común denominación es ser un agente evangelizador, que pertenece a una comunidad determinada que es la Iglesia, denominación que ha sido reiterada por las orientaciones eclesiales.

Con lo anterior, queda de manifiesto que no sólo interesa que el profesor entregue conocimientos, sino que sea un profesional que refleje las características propias de un creyente, para que así los niños y jóvenes vean en él un fiel reflejo de los valores cristianos, tal como señala Juan Pablo II:

“La fecundidad de la enseñanza de la Religión y su capacidad de incidir en la mentalidad y en la cultura de vida de muchos jóvenes, dependen en larga medida de la preparación y de la continua puesta al día de los profesores, de la convicción interior y de la fidelidad eclesial con las que llevan a cabo su servicio, y de la pasión educativa que los anima.” (Juan Pablo II, 1991, n°6).

Por ello se hace necesario que día a día los docentes vayan enriqueciendo sus conocimientos, para que así transmitan las enseñanzas de la educación religiosa, y enfrenten con pertinencia y calidad los nuevos escenarios educativos,

actualizando sus propios conocimientos para responder a nuevas necesidades del sistema escolar.

Como evangelizadores, los profesores de Religión

“ponen en sus bocas la Palabra que salva, les explica el mensaje –de la Iglesia Católica– del que ella misma es depositaria, les da el mandato que ella misma ha recibido y les envía a predicar. A predicar no a sí misma, a sus ideas personales, sino un Evangelio, no a su gusto, sino como ministros para transmitirlo con suma fidelidad” (Pablo VI, 1975, n° 15).

De acuerdo a las percepciones manifestadas por los futuros profesores de Religión, hay una conciencia clara de la misión evangelizadora, pero ellos enfatizan la formación disciplinar como un elemento facilitador de un desempeño profesional que logre responder a los desafíos actuales, lo que justifica las categorías asociadas a las Competencias Disciplinarias.

Junto con cuidar la formación pedagógica, es necesario instalar espacios de profundización y actualización teológica. Esta dimensión disciplinar en la formación inicial docente es reconocida como bien lograda en la mayoría de los informantes. Por otra parte, las entrevistas develan ciertas falencias en la formación más bien asociadas al trabajo pastoral y algunas competencias pedagógicas, específicamente en el área de evaluación.

Respecto del objetivo general de esta investigación, ha sido posible establecer un conjunto de categorías asociadas a la identidad profesional que, sin duda, constituyen una

interesante sistematización que evidencia el logro de muchas de las competencias declaradas en los perfiles de egreso de los proyectos formativos de las universidades participantes.

Cada universidad ha apostado por entregar una formación inicial que logre responder a los actuales desafíos del contexto educativo y, en particular, de la asignatura Religión, con algunos acentos propios que se manifiestan claramente en las entrevistas de los estudiantes.

Se puede concluir, de acuerdo a lo anterior, que existe al término de la formación de pregrado una clara conciencia del perfil de egreso y, por tanto, de la identidad profesional. Dichas percepciones están lo suficientemente bien definidas, al menos en un nivel discursivo, lo cual podría complementarse en una investigación futura para evaluar la implementación de estas categorías identificadas en la práctica del ejercicio profesional del profesor de Religión.

Bibliografía

Anzaldúa, R. y B. Ramírez, *Subjetividad y relación educativa*, México DF, UAM-Azcapotzalco, 2001.

Beijaard, D., “Teachers’ perceptions of professional identity: an exploratory study from personal knowledge”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, (7), 2000, pp. 749-764.

Cattonar, B., “Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d’un cadre d’analyse”, *Cahiers de Recherche du Girsef*, Vol. 10, 2001, pp. 1-34.

Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. *Aparecida: documento conclusivo*, Bogotá, CELAM, 2007.

Conferencia Episcopal de Chile, Carta a los Profesores de Religión, 2005. Recuperado de http://www.iglesia.cl/breves_new/archivos/documentos_sini/824.pdf

-----, Área Educación, *Programa de Educación Religiosa Escolar Católica*, Santiago, Ediciones SM, 2005.

Chihu, A., *Sociología de la identidad*. México DF: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana-Porrúa, 2002.

Day, C., G. Stobart, P. Sammons, A. Kington, Q. Gu, R. Smees y T. Mujtaba, *Variations in teachers’ work, lives and effectiveness*, 2006. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>.

Glaser, B. y A. Strauss, *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine, 1967.

Goetz y Le Compte, *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.

Hernández, Fernández y Baptista, *Metodología de la Investigación*, México DF, McGraw-Hill, 2003.

Jodelet, D., “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”, en S. Moscovici (comp.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, 1984, pp. 469-493.

Kelchtermans, G., “Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte”, *Recherche et Formation*, Vol. 36, 2001, pp. 43-67.

Maroy, C., “Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête”, *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, Vol. 12, 2001, pp. 2-26.

-----, “Les évolutions de travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances”, *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation du Girsef*, Vol. 42, 2005, pp. 2-35.

Perera, M., “A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad”, Informe de investigación, La Habana, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 1999.

Ruiz, J., *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Ediciones Universidad de Deusto, 1996.

-----, *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 2003.

Schön, D., *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983.

-----, *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey Bass, 1987.

SS. Juan Pablo II, *Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a un Simposio Internacional sobre la enseñanza de la Religión católica en la escuela*, Libreria Editrice Vaticana, 1991. Recuperado de http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1991/april/documents/hf_jpii_spe_19910415_insegnamento-religione_sp.html

SS. Pablo VI, *Evangelii Nuntiandi*, Libreria Editrice Vaticana, 1975. Recuperado de http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi_sp.html

Taylor, S. y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1996.

Vonck, J.H., “Teacher induction: an essential elemental at the start of teachers”, *Revista Española de Pedagogía*, 200, 1995, pp. 67-91.

Zeichner, K., “El maestro como profesional reflexivo”, *Cuadernos de Pedagogía* (220), 1993, pp. 44-129.

El profesor de Religión como agente de cambio: desafíos sociales y eclesiales al perfil de egreso

Javier Cortés Cortés¹⁸
Universidad Católica del Norte

Introducción

El presente ensayo indaga en la importancia de promover en la formación de profesores de Religión las competencias necesarias para constituirse en docentes calificados y en agentes de cambio desde su disciplina, incorporando los desafíos contextuales. La hipótesis es que los contextos sociales y eclesiales implican un impacto que debe llevar a considerarles en la estructuración y reactualización de los perfiles de egreso de una carrera de Pedagogía en Religión.

La mirada se centrará en el caso de la Pedagogía en Filosofía y Religión de la Universidad Católica del Norte. La desafiante tarea antes señalada se plantea no sólo desde el

18 Magíster en Teología Dogmática. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6564-411X>. Email: jcortes@ucn.cl

papel formativo de las universidades, sino también asumiendo los nuevos desafíos del contexto social y educativo por los cuales transita nuestro país.

I. El desafiante contexto nacional

El conjunto de sucesos acontecidos en Chile desde el 18 de octubre de 2019 ya ha pasado a la memoria nacional como uno de los estallidos sociales más significativos en tiempos de democracia, el cual ha conducido a manifestaciones de diversos sectores (Zazo, 2019, p. 9).

Sin dudas, la sociedad chilena vive un escenario de graves y variados desafíos, los que demandan nuevas transformaciones a diversas escalas y temporalidades para enfrentar lo que se ha denominado una profunda ruptura social (Salazar, 2001). En este sentido, los análisis de diversas disciplinas buscan comprender los factores involucrados en el conjunto de demandas que ha levantado la población en su conjunto.

I.1. DESAFÍOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El ámbito educativo, globalmente considerado, es uno de los factores considerados a la base de la actual crisis; en diversos espacios se ha expresado la necesidad de generar cambios en la educación. Ejemplo de estas demandas más focalizadas son los reclamos por los sueldos y pensiones de los docentes, la igualdad de oportunidades en el sistema

escolar, la incorporación de una educación cívica efectiva, o la necesidad de alcanzar una educación con un currículum no estandarizado ni mercantilista.

No obstante, desde hace unos años se vienen implementando algunas medidas que forman parte de un conjunto de reformas educacionales que han sido activadas por movilizaciones estudiantiles. A este respecto, cabe recordar que ya en 2006 se inició la denominada “movilización de los pingüinos”, es decir, de estudiantes secundarios que reclamaban una mejor educación pública para reducir la desigualdad respecto de quienes accedían a la educación privada (García Huidobro, 2007); tal movilización estuvo centrada en la consigna de finalizar el lucro y una mejora de la calidad de la educación. Esta movilización ya denotaba una búsqueda de igualdad y el reclamo de la educación como un derecho, el cual –se decía– no podía ser entregado según los vaivenes de la situación económica de las familias. En definitiva, no se restringía a demandas periféricas, sino al rechazo de un asunto de fondo, a cómo se había estructurado la educación (García Huidobro, 2007). Por otra parte, las movilizaciones de los estudiantes universitarios durante 2011 volvieron a reflotar ese malestar (Mayol y Azócar, 2011), exigiendo un aumento del gasto público en la educación superior, la entrega de fondos de libre disposición a las universidades estatales, la reestructuración de becas y créditos, y la participación triestamental en todos los centros universitarios, entre otras quejas.

En ese escenario de demandas, el Ministerio de Educación (MINEDUC) implementó algunos cambios “en la arquitectura del currículum nacional, los que se cristalizan fundamentalmente en la Ley General de Educación (LGE) del año 2009” (Araya et al. 2015, p. 9). Estos determinaron un nuevo diseño curricular al incorporar los objetivos de aprendizaje definidos para cada nivel por las Bases Curriculares; los conocimientos, las habilidades y las actitudes se abordaron en estas bases de forma integrada. De igual modo, se incorporaron ajustes en la formación inicial de los docentes, en el sistema de Desarrollo Profesional Docente (según la Ley N°20.903 de 2016), donde se definieron las nuevas exigencias para el ingreso a las Pedagogías, y el desarrollo de una carrera profesional que promueva el desarrollo entre pares y un trabajo colaborativo en redes de maestros.

Por otra parte, las nuevas reformas de Bases Curriculares y de Planes y Programas de diversas asignaturas impulsadas por el MINEDUC hicieron perentorio, en el caso de la asignatura de Religión, elaborar nuevos Planes y Programas para estar en correlación con los cambios curriculares mencionados. Así, a petición de los Obispos, en los últimos años se ha realizado un trabajo de renovación de los Planes y Programas de la EREC (en fase final mientras se redacta este artículo), tarea que ha sido llevada adelante por la Red de Centros Teológicos y de Ciencias Religiosas y Filosofía de las Universidades Católicas del Chile bajo el Capítulo de Universidades Católicas de Chile, en conjunto con el

Área de Educación de la Conferencia Episcopal de Chile. Ya en 2015 la Red de Centros Teológicos (Comisión EREC) había realizado un estudio como marco referencial para un diagnóstico de la asignatura de Religión. Ahí se indicaba:

... el nuevo escenario curricular demanda un cambio en los programas vigentes de Religión Católica, pues la nomenclatura utilizada en ellos ya no está en uso según la nueva Ley (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios). Este cambio también está demandado por la Iglesia, en la medida que ella pide que la educación religiosa escolar se desarrolle según las exigencias curriculares propias del resto de las asignaturas. (Araya et al. 2015, p. 12).

Este trabajo conjunto, que renovará el Programa de Religión Católica de 2005, aún vigente, tiene la novedad de constituirse a modo de Bases Curriculares en consonancia con el Currículum Nacional. Su confección ha implicado una encuesta diagnóstica que involucró a profesores (2033 encuestas válidas, lo cual da valor a la muestra si consideramos un universo de 8.661; Araya, 2018, p. 45), a directores de establecimientos, a estudiantes y apoderados (Centro de Medición Mide UC, abril 2019). A su vez, se incorporó la participación de docentes bajo una modalidad de participación sinodal de casi la totalidad de las diócesis del país.

Uno de los grandes propósitos de la renovación de los Planes y Programas de Religión Católica, aparte de atender a los avances de rediseños curriculares impulsados por

el MINEDUC, es afrontar el desafío de ajustar la misión evangelizadora a los cambios sociales y culturales en curso. En efecto, en la medida en que los nuevos programas sean más pertinentes y dialogantes con la cultura actual, implicará una revalorización de la asignatura Religión en medio de un contexto en el cual existe un profundo cuestionamiento a todas las instituciones religiosas.

1.2. LOS NUEVOS ESTÁNDARES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los nuevos estándares para las universidades, que surgen de la Ley N°20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, también constituyen un desafío, por lo cual se han desarrollado políticas públicas que promueven la calidad, pertinencia, articulación y equidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior. En este ámbito, la acreditación de los programas de Pedagogía ha implicado diseñar perfiles de egreso que aseguren el ejercicio de la profesión docente y los propósitos de la especialidad. En este contexto pedagógico, la formación inicial docente implica una innovación curricular articulada por la calidad de la formación dentro de un proyecto social acotado y no generalizado, que involucre a los sujetos curriculares-sociales e integre una flexibilidad curricular (Burgos, Pavez y Hidalgo, 2018). Cualquiera sea el dominio disciplinar de una pedagogía, ésta requiere de una formación inicial docente y de un currículo que responda

a las exigencias socioculturales. Para la verificación de la calidad de la formación inicial docente, el MINEDUC creó la “Prueba Inicia”, la cual es rendida por los egresados de las pedagogías. De esta forma, se identifican los conocimientos pedagógicos y disciplinarios alcanzados por estos egresados en su formación.

2. Ser un profesor de Religión en un contexto social marcado por la desigualdad

Si ahora nos preguntamos específicamente por los rasgos del ejercicio docente que realizan los profesores de Religión, un adecuado punto de análisis son sus respectivos perfiles de egreso que les dieron origen.

En la formulación de los perfiles de egreso de Religión hay varias características comunes, tales como ser un educador y agente evangelizador que funda su práctica y quehacer docente desde una concepción antropológica y cristiana (Universidad Católica del Maule); que manifiesta su vocación de servicio en comunión con la visión y valores de la Iglesia Católica expresadas en el Magisterio eclesial, y que enfoca los logros de aprendizajes significativo de sus alumnos al servicio del desarrollo humano, espiritual (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) y social del país (Pontificia Universidad Católica de Chile); que actúa con responsabilidad social y respeto por la dignidad de las personas (Universidad Católica del Norte). En cierta forma, en todas ellas se traslucen las consideraciones del Magisterio

eclesial sobre la Educación Religiosa Escolar, la cual debe activar el proceso evangelizador para el “encuentro con Jesucristo” y su seguimiento (Araya et al. 2015, p. 17). No obstante, surge la interrogante: ¿cómo ser un profesor de Religión que promueva el desarrollo social o comunitario apropiándose de sus competencias profesionales, cuando se sitúa en medio de una sociedad profundamente fragmentada o marcada por la desigualdad?

La evidencia es contundente: uno de los mayores problemas que afecta a Chile es su profunda desigualdad, tal como se ha señalado en el Informe “Desigualdades” del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD 2017. En dicho estudio, se entiende por desigualdades sociales las diferencias en dimensiones de la vida social que implican ventajas para unos y desventajas para otros, que se representan como condiciones estructurantes de la vida, y que se perciben como injustas en sus orígenes o moralmente ofensivas en sus consecuencias, o ambas (PNUD, 2017, p. 18). Entre estas dimensiones sociales, una en la que se percibe mayor desigualdad es la Educación. En este sentido, el Informe demanda a los actores sociales (y entre ellos, a los profesores) promover una sociedad más integrada. Es cierto que en las últimas décadas se ha alcanzado un crecimiento económico relativamente acelerado y positivo, expresado en una amplia cobertura educacional, el incremento del ingreso familiar y un mayor acceso a bienes, con una notoria reducción de la pobreza,

todo lo cual queda de manifiesto si se compara a Chile con el resto de los países de América Latina.

Sin embargo, el propio ámbito de la Educación queda señalado en segundo lugar como ámbito de mayor desigualdad, tras la Salud. En efecto, en una escala de 1 al 10, donde 10 indica “mucha molestia”, alrededor del 67% de la población declara que le molesta mucho (9-10) la desigualdad en estos tres ámbitos (68% salud, 67% educación, 66% trato respetuoso).

El informe del PNUD 2017 es bastante lapidario. En su capítulo respecto a la Educación y Distribución de Oportunidades, recalca que “una de las formas más habituales de reproducción de la desigualdad es la transmisión de ventajas y privilegios de una generación a otra” (PNUD, 2017, p. 291). La reproducción de la desigualdad se constituye en un mecanismo que atenta contra la igualdad de oportunidades y genera perpetuidad de la desigualdad social; por lo tanto, es tremendamente injusta y condiciona la vida de las familias. De allí que, según indica el informe, las sociedades modernas buscan nivelar las desigualdades a través de políticas públicas que permitan la movilidad social. Así, por ejemplo, algunos estudios señalan el impacto que determina la movilidad intergeneracional en Chile, pero con una notoriedad:

Chile exhibe un nivel particularmente bajo de movilidad intergeneracional en comparación con la evidencia internacional. De este modo, Chile no sólo exhibiría una desigual distribución de ingresos, hecho ya

bien documentado, sino que también exhibiría una particularmente desigual distribución de oportunidades en el país, y un elevado grado de transmisión de la condición socioeconómica de los padres a sus hijos. (Núñez; Risco, 2004, p. 1).

En este contexto, el concepto de movilidad intergeneracional del ingreso ha sido considerado una medida del grado de igualdad de oportunidades existente en un país: un mayor índice indicaría que el origen socioeconómico de los individuos sería menos importante en determinar el conjunto de oportunidades disponibles para ellos.

Por otra parte, cabe recordar que Chile exhibe uno de los mayores niveles de desigualdad en la distribución de ingresos en Sudamérica, e incluso del mundo. Por ello, en la temática de las demandas sociales, el derecho a una educación gratuita y de calidad se ha hecho aún más perentorio. Al respecto, resulta muy significativo contrastar una apreciación en este punto que consignó la *Carta a los Profesores de Religión* del Episcopado Chileno de 1995, en la cual se indica (N°13-14) que el crecimiento económico del país había generado en aquel tiempo un significativo mejoramiento de la calidad de vida de los chilenos, pero que no era equitativo ni proporcional en favor de los más desposeídos, lo cual abriría una brecha cada vez más amplia entre ricos y pobres. Lo anterior, señalaban los obispos, era fuertemente reforzado por dinámicas de eficientismo, triunfalismo y competitividad, como elementos comunes en las relaciones sociales del Chile de fines del siglo pasado. Y,

de forma casi profética, indicaban que “el auge económico que está teniendo el país, junto a los diversos problemas sociales que lo aquejan, han llevado al consenso de que Chile no logrará el desarrollo si no mejora la calidad y la equidad de su educación” (N°14). Por lo tanto, ya se percibía que la consolidación de un modelo económico que acrecienta las desigualdades, genera una sociedad marcada por las inequidades.

Respecto a la movilidad intergeneracional o la correlación entre la posición socioeconómica de los padres y la de los hijos a través del tiempo, un estudio econométrico concluyó que Chile no solo posee índices particularmente bajos, sino que además existe una desigual distribución de sus ingresos; esto se agrava con los “elevados índices de persistencia en la condición socioeconómica de padres e hijos, lo que puede interpretarse como una desigual distribución de las oportunidades” (Núñez y Risco, 2004, p. 12). Empero, a pesar de que la distribución de los ingresos ha permanecido relativamente estable en las últimas décadas, los niveles de movilidad intergeneracional han aumentado, especialmente desde los años 90. La tarea, según estos expertos, es investigar qué factores tienden a promover una mayor movilidad social,

[que] consideren diversos factores tales como las características familiares (principalmente del capital humano de los padres y de su retorno en el mercado laboral), características ambientales (tales como el acceso a educación preescolar), la calidad de la educación básica

y media recibida, y las alternativas de financiamiento para la inversión en educación superior. (Núñez y Risco, 2004, p. 13).

Al relacionar educación y falta de oportunidades, se percibe que, a pesar de hacer esfuerzos en el diseño e implementación de políticas públicas que promuevan una mayor igualdad de oportunidades, Chile no ha avanzado lo suficiente. Prima la sensación de descontento, lo cual genera condiciones de fractura social por falta de cohesión. Al respecto, el sociólogo Jorge Baeza (2008) señala:

hoy la inequidad sigue siendo un rasgo característico de la región (CEPAL 2007a): la distribución del ingreso es la más desigual del mundo (...). Entre las causas a las que se atribuye la desigual distribución del ingreso, se señalan: la inequitativa distribución del patrimonio, que es aún más marcada que la propia distribución del ingreso; la composición demográfica de los hogares (las familias de menores recursos tienen más hijos que las de mayores recursos); la educación (los pobres aún no alcanzan un umbral educativo que les permita salir de la pobreza); el empleo (los hogares pobres son más numerosos y tienen menos miembros que reciben ingresos) y, finalmente, el gasto social cuando es regresivo y no progresivo, esto es, cuando no cumple con su papel redistributivo (en muchos países el quintil más rico de la población se beneficia de un porcentaje del gasto social similar al del quintil más pobre). En el campo de la educación y la salud, la marcada segregación y segmentación refuerza la desigualdad. Se

registran avances en el nivel de los servicios (acceso y adecuación), pero de una clara menor calidad comparativa en los beneficios que reciben los sectores pobres, con relación a los grupos de mayores ingresos. Frente a esta realidad de inequidad, que se ha convertido en un rasgo característico de la región, surge como una preocupación fundamental el tema de la cohesión social. Esta verdadera erosión de las instituciones de protección social, como sostiene la Oficina Regional de UNESCO (UNESCO 2007a), ha vuelto más frágil el entramado social y el concepto de comunidad se ha resquebrajado. Los ciudadanos difícilmente se ven a sí mismos formando parte de un sujeto colectivo, de un “nosotros”, todo lo cual aumenta los riesgos de una sociedad fragmentada. (Baeza, 2008, p. 79).

En este cuadro de cuestionamientos, las miradas críticas han apuntado a las tensiones que genera el modelo neoliberal en las sociedades de América Latina y en Chile, como también lo advirtieron los Obispos en la *Carta a los Profesores de Religión* antes citada; y, particularmente, confirma que en el ámbito de la educación el actual modelo económico ha profundizado la segregación. En efecto, la realidad incierta y acelerada que afecta a todas las sociedades, en el caso de América Latina y el Caribe suma las exigencias del modelo neoliberal, como la primacía de los indicadores macroeconómicos, el aumento de las privatizaciones y la disminución del rol y responsabilidad del Estado, en un continente aún no industrializado del todo y con grandes

dificultades de acceso igualitario a los bienes y servicios necesarios para una adecuada calidad de vida.

Si bien es cierto que durante los gobiernos de la Concertación se han intentado algunos cambios a partir de las reformas educacionales, la estructura educacional siguió manteniendo el mismo modelo economicista de fondo, según señala Mella (2003, p. 7), heredada del Gobierno Militar; esto ha impedido lograr mejores niveles de calidad en los establecimientos educacionales que reciben a la población más desposeída. En efecto, la Concertación recibió una estructura educacional caracterizada, entre otros rasgos fundamentales, por la existencia de tres tipos de establecimientos: municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados. Sobre esta estructura se edificó toda la política educativa de la Reforma Educacional de la Concertación. Así, la segmentación socio-económica que estaba en las raíces de esta estructura educacional no desapareció, sino que se agudizó con la política de la Concertación. Lo anterior ha quedado en evidencia con las protestas en el ámbito de la educación, tal como se señaló antes.

Por lo visto, ante la pregunta de cómo debiesen impactar los cambios del contexto sociocultural en el perfil de los docentes, y del docente de Religión en particular, la respuesta apunta a integrar en las competencias formativas principios que fundamenten la construcción de una sociedad más fraterna, teniendo presente el derecho de las personas a desarrollarse en una sociedad con igualdad de oportunidades.

3. Los abusos clericales y la desconfianza hacia la Iglesia

Un tema no menor para quienes hoy ejercen como docentes de Religión es la crisis de confianza en las instituciones. Desde ciertas miradas, esto está muy a la par con las expresiones del malestar social, aunque Beyer indica que la crisis de confianza no es sinónimo de malestar, sino que se asocia a aspectos específicos (Beyer, 2015). No obstante, la crisis institucional aparece mencionada en las percepciones del malestar social vigente.

En el particular ámbito de la Iglesia Católica, existe una desconfianza hacia la jerarquía debido al problema de los abusos de conciencia y sexuales, y de los encubrimientos de estos delitos. Evidencia de ello son los resultados de la Encuesta Bicentenario 2019, en la sección “Religión”. En efecto, ahí se muestra que el catolicismo ha disminuido significativamente en comparación con los resultados de versiones anteriores. Quienes dicen profesar la Religión Católica son un 45% de los encuestados (en el año 2010 era un 63%), y aquellos que se declaran ateos o sin religión suben a un 32% (siendo el año 2010 un 17%). Dentro de los propios católicos la confianza en la institución eclesial es sólo de un 26% (en 2018 era un 15%). No obstante, en este nuevo escenario, aún un 76% de los chilenos dice creer en Dios y no tener duda de ello.

Es significativo el hecho de que también es baja la confianza hacia la Iglesia Católica de parte de quienes

se consideran parte de ella, siendo sólo de un 9%. Pero si atendemos a quienes no son católicos, esa confianza apenas alcanza a un 2%.

Estos datos tienen un importante efecto en el tema que desarrollamos. En efecto, en el ámbito específico de la Pedagogía en Religión Católica, los enunciados de los perfiles de egreso insisten en señalar como elemento gravitante el rol evangelizador que ejerce en su quehacer pedagógico, así como la invitación a presentar el Evangelio de Jesucristo como un programa humanizador que destaca la dignidad de la persona. En este sentido, por lo general se pide al docente ser “testigo”.

Una de las inquietudes frente a estos desafíos no es solo en referencia al abuso en la Iglesia, sino a prevenir el abuso sexual infantil en todo ámbito, como parte de su compromiso social. Pero, ¿cuánto pueden hacerse responsables las instituciones formadoras de otorgar las competencias necesarias para constituirse en agentes preventivos de abusos de menores y la generación de espacios seguros, y no sólo restringir a la formación valórica de sus alumnos? Un primer paso, antes de responder estas válidas preguntas, es conocer ese fenómeno.

3.1. LA COMPLEJIDAD DEL FENÓMENO DE LOS ABUSOS DE MENORES

La temática y problema de los abusos a menores ha adquirido una especial atención desde las últimas décadas del siglo

pasado, como una dolorosa realidad que traspasa todas las fronteras y grupos sociales. Los profesionales que se abocan al estudio de este fenómeno provienen del ámbito de las ciencias sociales, jurídicas, de la salud, la educación y de las políticas públicas, entre otras. Uno de los problemas permanentes frente a este fenómeno ha sido el intento por establecer una definición conceptual y holística de “abuso infantil”. En una reunión de consulta de la Organización Mundial de la Salud sobre la Prevención al Maltrato de Menores realizada en 1999, se propuso la siguiente definición:

El maltrato o la vejación de menores abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder (Organización Mundial de la Salud).

Como se puede apreciar, en esta definición se incorpora una amplia gama de maltratos, no sólo el sexual, el cual genera gran conmoción pública por cuanto vulnera la sexualidad y la dignidad de las víctimas de forma brutal.

3.2. LA SITUACIÓN DE LOS ABUSOS A MENORES EN LA IGLESIA CATÓLICA

Sin lugar a dudas, el particular y complejo fenómeno de la violencia contra menores, en los cuales se inserta el abuso sexual, no solo es una dolorosa realidad que está presente en contextos familiares y de espacios establecidos al cuidado de los niños, sino que también ha ocurrido en espacios de las instituciones religiosas. Es en este punto donde la denuncia por diversos episodios de abusos de menores por parte de personas del clero católico ha develado una realidad estremecedora, de larga data y de dimensiones mundiales, con diversas aristas de complejidad. A través de los años y desde distintos espacios, nos hemos enterado de la conmoción por las denuncias públicas, los revuelos en la jerarquía, la incredulidad terca de algunos, la ira de otros, las molestias de las comunidades pastorales, el desamparo de las víctimas.

Si bien el estallido de escándalos se inició a principio de siglo por casos de la Iglesia en Irlanda y en EE.UU., en particular en Boston, con el tiempo también han remecido a países como Alemania, Australia y Chile. En el caso de este último, el problema alcanzó tales niveles de gravedad que todos los obispos de la Conferencia Episcopal fueron convocados por el Papa Francisco en abril de 2018 al Vaticano, ocasión en que todos pusieron sus cargos a disposición del Sumo Pontífice. De igual modo, esta escandalosa situación ha alcanzado a congregaciones y órdenes religiosas (Legionarios de Cristo, Salesianos, Jesuitas, Maristas...), así como colegios

católicos, con todo el drama y la carga dolorosa que provoca en todos los miembros de la comunidad escolar.

Durante el pontificado de Benedicto XVI, quien había condenado la pedofilia por parte de miembros del clero, en una carta que redactó para los católicos irlandeses en 2010 reconoció que era necesario establecer un examen de cómo se llegó a estas atroces situaciones.

Sólo examinando cuidadosamente los numerosos elementos que dieron lugar a la crisis actual es posible efectuar un diagnóstico claro de sus causas y encontrar remedios eficaces. Ciertamente, entre los factores que contribuyeron a ella, podemos enumerar: procedimientos inadecuados para determinar la idoneidad de los candidatos al sacerdocio y a la vida religiosa; insuficiente formación humana, moral, intelectual y espiritual en los seminarios y noviciados; una tendencia en la sociedad a favorecer al clero y otras figuras de autoridad y una preocupación fuera de lugar por el buen nombre de la Iglesia y por evitar escándalos, cuyo resultado fue la falta de aplicación de las penas canónicas en vigor y la falta de tutela de la dignidad de cada persona. (Benedicto XVI, N°4).

En definitiva, asumía que hubo respuestas inadecuadas por parte de las autoridades eclesíásticas, frente a los delitos cometidos, y que las medidas fueron insuficientes frente a las víctimas.

No se puede negar que algunos de vosotros y de vuestros predecesores habéis fallado, a veces gravemente, a la

hora de aplicar las normas, codificadas desde hace largo tiempo, del derecho canónico sobre los delitos de abusos de niños. Se han cometido graves errores en la respuesta a las acusaciones. Reconozco que era muy difícil captar la magnitud y la complejidad del problema, obtener información fiable y tomar decisiones adecuadas a la luz de los pareceres divergentes de los expertos. No obstante, hay que reconocer que se cometieron graves errores de juicio y hubo fallos de gobierno. Todo esto ha socavado gravemente vuestra credibilidad y eficacia. Aprecio los esfuerzos que habéis llevado a cabo para remediar los errores del pasado y para garantizar que no vuelvan a ocurrir. Además de aplicar plenamente las normas del derecho canónico concernientes a los casos de abusos de niños, seguid cooperando con las autoridades civiles en el ámbito de su competencia. (Benedicto XVI, Carta Pastoral a los Obispos de Irlanda).

3.3 EL ABUSO INFANTIL, UNA COMPLEJA REALIDAD

El problema del abuso infantil es una realidad gravísima que exige, entre otras acciones, trabajar en su prevención y erradicación. Si bien este fenómeno ha estado, quizás, siempre presente en la sociedad, desde su denuncia como parte del comportamiento de clérigos de la Iglesia Católica ha significado un escándalo, considerados por muchos como causa de una de las mayores crisis eclesiales (Schickendantz, 2019, p. 10).

En cuanto a las prácticas de abuso en contra de menores en la realidad chilena, existen cifras muy alarmantes. En efecto, según el informe anual 2018 de la Fiscalía emanado a través del Ministerio Público, las denuncias por delitos sexuales observaron un aumento de casi un 25% respecto de igual período anterior, lo que significa el mayor registro desde el inicio de la Reforma Procesal Penal en Chile. En esta categoría, resulta importante el aumento del ilícito “abuso sexual” en un 25% y el de “violación” casi en un 23%. De este total, el 71% de las víctimas son menores de 18 años. Según cifras del Ministerio Público de 2016, se reciben unas 15.000 denuncias por delitos sexuales con menores al año. Las cifras chilenas de este tipo de abuso, presentadas por el Instituto Nacional de Derechos Humanos, están en línea con las que UNICEF individualiza a nivel mundial: un 70% de niños/as sufren algún tipo de violencia, y se estima en un 10% quienes sufren, específicamente, abuso sexual.

Resumiendo, sobre este desafío de potenciar la dignidad de las niñas y niños, no hay dudas acerca del importante significado de tomar conciencia y prevenir activamente el problema social; esto, entre otras medidas, implica modificar la tradicional formación de los docentes. Antes se planteó la pregunta: ¿qué pueden hacer las instituciones formadoras de docentes de Religión en este sentido? La respuesta se sustenta en el talento formativo particular, en especial, al ser un profesional de la educación que se centra en la concientización de la dignidad de la persona, y la configuración valórica de brota de ésta como imagen

de Dios. Este fundamento antropológico y teológico, que es ampliamente reconocido en la formulación de su perfil formativo y, en particular, desde su formación disciplinar, debiera constituirse en la plataforma que le permita aportar y desarrollar desde su futuro quehacer docente. No obstante, consolidar su rol como agente significativo en la prevención de abuso implica ahondar en las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la prevención, tal como comprender la complejidad y el alcance de los abusos de menores, e incorporar el desarrollo de dichas competencias en su fase formativa como docente, particularmente en aquellas asociadas al desarrollo integral de la persona.

La Iglesia Católica ha diseñado un programa para garantizar espacios sanos (Conferencia Episcopal de Chile), pero es clave incorporar más herramientas y conocimientos del problema desde las instituciones formativas de los docentes de Religión. Parte de ello se juega en el diseño de los perfiles de egreso.

4. Un perfil de egreso desafiante

Las universidades católicas formadoras de profesores de Religión siempre han expresado su deseo de formar profesionales comprometidos con los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Tal propósito se ve expresado en la formulación de los perfiles de egreso. Pero si se atiende a los tres grandes desafíos antes planteados (el contexto social de malestar, la educación de calidad en igualdad

de oportunidades, y los abusos contra la infancia), es importante indagar de qué forma una entidad de educación superior puede hacerse cargo de dichos desafíos, revisando o modificando sus competencias de egreso. Como bien se sabe, en la actualidad la Comisión Nacional de Acreditación establece que las carreras de pedagogía deben poseer un Perfil de Egreso que esté alineado o que sea consistente con los propósitos institucionales,

que, en su descripción, por lo tanto, abarque el sello Institucional y en base a la pertinencia del perfil, es decir, la capacidad de la carrera sea mantenerlo actualizado en base a mecanismos periódicos de validación con el medio del desempeño profesional o de la disciplina. (CNA).

Para responder la pregunta planteada, se indagó en el caso concreto de la carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión de la Universidad Católica del Norte (UCN).

4.1. UN PERFIL DE EGRESO CON HISTORIA

El actual perfil de egreso de la Carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión de la Universidad Católica del Norte continúa la tradición formativa de la Carrera, que ya tiene más de veinte años. Dicho programa emergió como fruto de un largo proceso de reflexión al interior del Departamento de Teología, en la cual las necesidades locales y regionales condujeron a buscar un aporte en el ámbito educativo y religioso al interior del Departamento de Teología. Una

vasta experiencia formativa se consolidó tanto a nivel regional con el Curso de Formación de Profesores en Religión y Moral a distancia, en convenio con el Centro de Perfeccionamiento del Magisterio y el MINEDUC. Este curso, que se inició a nivel regional, se fue ampliado hasta cubrir todo el territorio nacional, siendo impartido durante doce años ininterrumpidos y beneficiando a más de dos mil estudiantes.

Posteriormente, en el año 1995, y a partir de la experiencia obtenida, se diseñó un programa de Estudio de Pedagogía que respondiera al contexto. En ese momento existían en la Unidad los recursos humanos y la experiencia necesaria para comenzar a impartir Licenciatura en Educación y el título de Profesor de Estado en Filosofía y Religión. Los medios existentes y los objetivos pedagógicos exigían impartir el nuevo programa como Carrera autónoma, pero vinculada a la Licenciatura en Ciencias Religiosas. Finalmente, en el año 1996, se abrió la Licenciatura en Educación para entregar el grado académico.

En 1999 se inició una revisión del plan de estudios, terminando el año 2000 con la elaboración de una nueva malla curricular, considerando los desafíos que proponía la Reforma Educacional de la época. Con la incorporación de los procesos de autoevaluación, en el año 2005 se decidió someter en forma voluntaria la Carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión a la Acreditación ante la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). El 10 de enero de 2006 la CNAP emitió el Acuerdo de Acreditación

Nº254 mediante el cual tiene presente que la Carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión se sometió voluntariamente al proceso de acreditación, señalando el no cumplimiento de los criterios definidos por la CNAP.

En respuesta a la no acreditación y atendiendo al informe que señala las falencias existentes (la mayoría de las cuales ya habían sido detectadas en el informe de autoevaluación), se inició un plan de rediseño curricular. En julio de 2007 se constituyó la Comisión de Rediseño, conformada por académicos de la Unidad, cuyo principal resultado fue la elaboración de un nuevo perfil de egreso, con una arquitectura curricular que integraba las diversas áreas involucradas en la formación del pregrado. La Carrera rediseñada de Pedagogía en Filosofía y Religión se implementó a partir del primer semestre de 2008.

En 2009 se sometió al proceso de autoevaluación y acreditación, obteniendo la acreditación por cuatro años, 2009–2013. El proceso formativo implementado se desarrolló en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (UCN), correspondiente al año 2007, el cual determinaba implementar un diseño curricular basado en competencias. El 2012 fue constituida la nueva Comisión de Autoevaluación, cuyo objetivo fundamental fue iniciar un nuevo proceso de acreditación, considerando el Proyecto Educativo de la UCN, el Informe de la Visita de Pares Evaluadores externos, el dictamen de la CNAP, el Plan de Mejora y el Marco para la Buena Enseñanza del MINEDUC. En 2013 nuevamente se acreditó la Carrera por un período de seis años (2013–2019).

En el período posterior a la acreditación de 2013 se realizaron varias acciones de un proceso de autoevaluación y revisión constante del quehacer académico. Surgieron, por supuesto, nuevos escenarios externos e internos que han exigido adecuaciones de los programas de estudios. En el plano externo cabe destacar la nueva Ley de Desarrollo Profesional Docente (N°20.903), cambios en el ámbito educativo, las transformaciones sociales, la Reforma de Educación Superior y el trabajo en curso de la renovación de planes y programas para la asignatura Religión Católica. En el plano institucional interno se destaca la integración de la última actualización del Proyecto Educativo Institucional UCN (2017), que demanda la adecuación de los programas en función de resultados de aprendizajes, proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, metodologías activas, valores institucionales, metodología activa y Sistema de Créditos Transferible. Lo anterior obligó a realizar los ajustes y actualizaciones curriculares necesarias, proceso que culminó en 2018 con la elaboración de un nuevo libro de la Carrera, que incorporó las innovaciones necesarias para que la Carrera pueda adecuarse a los nuevos parámetros y desafíos en el ámbito de la educación.

Hoy la Carrera se imparte solamente en la Sede Coquimbo de la UCN, en modalidad semestral y diurna. Cuenta con cinco vacantes oficiales por PSU. En el año 2018 la Carrera contaba con veinte y seis estudiantes matriculados y en el 2019 con treinta y uno.

El perfil de egreso basado en el modelo de competencias, por su extensión, no se publica en la web promocional de la carrera por su extensión, y sólo se encuentra declarado en el nuevo libro de Carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión, el cual se expresa de la siguiente manera:

El egresado de la Universidad Católica del Norte es un profesional formado bajo los principios del Humanismo Cristiano. Actúa con responsabilidad social y respeto por la dignidad de las personas, aportando al desarrollo de la sociedad a través de la formación centrada en los aprendizajes de sus estudiantes.

El egresado de Pedagogía en Filosofía y Religión impulsará y apoyará la formación sistemática de estudiantes en contextos educativos formales de enseñanza Media, atendiendo la diversidad en el aula.

Es un profesional de la educación que fomentará el diálogo entre la filosofía, la religión y la cultura, desde un enfoque cristiano, orientando su quehacer al bien común, apoyando actitudes de solidaridad y servicio en los estudiantes.

Desde sus disciplinas promoverá la búsqueda de la verdad para contribuir al desarrollo de la persona, la sociedad y la herencia cultural. Se relacionará con otros profesionales y personal de apoyo a la docencia para mejorar colaborativamente la eficacia del proceso de enseñanza, para el aprendizaje de todos los estudiantes.

En el aula promoverá los valores democráticos, el respeto a la dignidad de la persona, la solidaridad y la apertura

a la diversidad, posibilitando al estudiante participar y reconocer mejores formas de construir comunidad.

Como profesional de la Educación tendrá una mirada crítica del sentido del proceso educativo y del contexto nacional y global que afecta a la educación chilena. En tanto líder pedagógico, diseñará, e implementará el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando el PEI del establecimiento, los planes y programas establecidos por el MINEDUC y la Conferencia Episcopal de Chile, el Marco para la Buena Enseñanza y elementos nuevos que potencien este proceso. Promoverá en el aula un ambiente organizado y participativo de trabajo, favoreciendo la reflexión, el diálogo y la integración de nuevos conocimientos. Evaluará las situaciones de aprendizaje en forma constante y sistemática, a partir de instrumentos pertinentes, considerando el diagnóstico y la planificación. En relación al sector de Filosofía y Psicología, el pedagogo promoverá en los estudiantes la reflexión personal y grupal y la argumentación lógica, sistemática; crítica y analítica respecto de la realidad, mediante el estudio de los diferentes problemas a los que hace mención el pensamiento filosófico.

Contribuirá en el análisis de la dimensión ética, psicológica y los aspectos psicosociales del ser humano, orientando a los estudiantes a la búsqueda de un sentido que les permita establecer desde su identidad, el protagonismo de su existencia personal y social.

En relación al sector de Religión Católica propiciará en los estudiantes la integración progresiva entre la fe en Jesucristo y la cultura y la vida. Orientará a los estudiantes

en la búsqueda del sentido religioso de la existencia humana y, en razón de ello, a la integración comprometida, crítica y propositiva de la persona a la sociedad. Este profesional tendrá apertura al diálogo con otras confesiones cristianas, otras religiones y con concepciones que no tienen una referencia religiosa, respetando la expresión de las opiniones personales de los estudiantes, favoreciendo así una actitud respetuosa y valorativa de la diversidad.

Favorecerá la dinámica de su comunidad educativa, propiciando el trabajo colaborativo, estableciendo relaciones profesionales con los distintos estamentos del establecimiento, para la mejora del proceso educativo. Podrá coordinar y realizar actividades educativas, administrativas y de información estratégica con estudiantes, profesores, directivos, otros profesionales y apoderados.

En su compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, el profesor investigará y reflexionará sistemáticamente sobre su práctica pedagógica para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Analizará y evaluará constantemente su quehacer como pedagogo y buscará satisfacer los requerimientos profesionales a través de la formación permanente.

En la búsqueda constante de garantizar la calidad de los procesos educativos, formulará proyectos que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Podrá colaborar en el desarrollo de planes pastorales sistemáticos y/o actividades para favorecer la integración de la fe y la vida.

En cuanto a los mecanismos de seguimiento, la Institución cuenta con políticas y mecanismos destinados a captar los requerimientos del medio en el ámbito disciplinar y/o profesional que le son propios, retroalimentando su acción en los ámbitos del Perfil de Egreso, a través de las distintas instancias institucionales, tales como la Dirección de Vinculación con el Medio y el seguimiento a Egresados. Las competencias profesionales de sus académicos están actualizadas en las temáticas disciplinares. El mismo Departamento de Teología contempla una revisión permanente del Perfil de Egreso, con una periodicidad equivalente, como mínimo, a la duración del plan de estudios, es decir, 10 semestres, a través de evaluaciones internas. De acuerdo a los lineamientos entregados por el Comité Curricular, la revisión regular del Perfil se realizará cada dos años para proponer, si así se requiere, ajustes menores.

En 2019, en el marco del proceso de práctica pedagógica, espacio privilegiado para visibilizar la adquisición de competencias, se ha diseñado y aplicado un instrumento que permite identificar progresivamente los niveles de logro de los resultados de aprendizajes esperados por el área de educación. En una primera fase se ha aplicado una encuesta de percepción a los y las estudiantes, la cual permite obtener resultados tanto a nivel individual, grupal y generacional sobre los niveles de aprendizaje logrados, para así poder elaborar actividades de mejora de aquellas competencias no logradas adecuadamente. Además, permite aportar a todas las asignaturas que tributan a los resultados de

aprendizaje información actualizada del nivel de logro de los y las estudiantes de nuestra carrera y, así, no sólo mejorar a nivel de las disciplinas pedagógicas, sino también en toda la formación disciplinar de Filosofía y Teología.

Otra acción que se ha incorporado es integrar a los profesores de ambas áreas disciplinares al aula de práctica, para la verificación de los aprendizajes logrados y su aplicación a la docencia. Estas medidas se han posibilitado gracias a las instancias de Consejo de Departamento, Consejo de Carrera, Jornada de Trabajo Docente semestral, reuniones de Área, reuniones con los estudiantes al inicio del año académico y los hitos definidos en la línea de práctica, las que funcionan a modo de mecanismos internos de seguimiento y articulación. Las instancias de difusión de la última actualización curricular han sido organizadas periódicamente. Estas han convocado a estudiantes por nivel, en asambleas generales y en reuniones ampliadas con profesores.

Los mecanismos externos de difusión del Perfil se organizan en instancias comunicativas del Departamento de Comunicación y Admisión, y de la Carrera.

4.2. LA MIRADA DE LOS ACTORES CLAVES DEL PERFIL DE EGRESO

En el último proceso de acreditación, en el segundo semestre de 2018, se aplicaron las encuestas a los actores claves (estudiantes, egresados, profesores y empleadores),

teniendo como modelo de encuesta la batería de consulta que dispone la CNA. Respecto de la mirada de los actores claves frente al Perfil de Egreso, el 90% de los académicos, el 92% de los estudiantes, el 57% de los empleadores y el 100% de los egresados tuvieron una valoración positiva del perfil. En la encuesta de académicos destaca la coherencia del Perfil de Egreso con el nivel educacional y con el título que otorga la carrera o programa (100% de acuerdo). El reactivo “Dispongo de mecanismos adecuados para registrar y corregir los registros académicos de mis estudiantes en forma simple y oportuna” tuvo un 94% de acuerdo; “El perfil de egreso de la carrera está claramente definido, señalando los conocimientos, habilidades, comportamiento profesional y capacidades que alcanzará el egresado al concluir su formación” alcanzó el 94% de acuerdo; y, finalmente, el reactivo “Conozco y participo del protocolo mediante el cual se actualiza periódicamente el perfil de egreso, que considera los requerimientos del medio en el ámbito disciplinar y profesional que le es propio a la carrera o programa” tuvo un 74% de acuerdo.

Por su parte, los estudiantes valoran positivamente el perfil de egreso con un 92% de acuerdo. Los tres ítem más destacados fueron el que se refiere a que “Los aprendizajes que estoy obteniendo en la carrera o programas son consistentes con el título o grado al que estoy optando” (90%), “El Perfil de egreso es claro y preciso en indicar los conocimientos, habilidades, comportamiento y capacidades que se espera

que tenga al término del plan de estudios” (90%) y “Conozco el perfil de egreso de la carrera o programa (95%).

Respecto a los egresados todos los ítems son valorados con un 100%, aspecto que destaca enormemente. Por su parte, en lo que se refiere a los empleadores, es la que presenta un menor porcentaje de apropiación (57%). Los ítems más destacados son “La formación entregada por la carrera o programa logra un desempeño notable tanto en lo profesional como en la formación integral” (86% de acuerdo), “El desempeño profesional de los egresados evidencia el logro de competencias transversales o genéricas, tales como: comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, solución de problemas, desarrollo de relaciones interpersonales, autoaprendizaje e iniciativa personal, trabajo en equipo y uso de tecnologías de información” (86% de acuerdo) y “Los profesionales denotan actitudes que evidencian una formación en temáticas éticas, de responsabilidad social e individual, de inclusión, de diversidad, de derechos humanos y de medio ambiente” (86% de acuerdo). El ítem con menos porcentaje es el que se refiere a “He participado de procesos de recolección de información acerca del desempeño de los egresados/titulados de la carrera” (57% de acuerdo).

4.3. APROPIACIÓN DE COMPETENCIAS ANTE LOS NUEVOS DESAFÍOS

Para responder si el perfil de egreso permite abordar los desafíos formulados en este ensayo, se realizó un trabajo

de encuestas abierta a cuatro estudiantes en su práctica profesional de último año (100% de los estudiantes en práctica), distribuidos en un establecimiento confesional y tres en establecimientos particular subvencionados que ahora forman parte de una Fundación. Las respuestas fueron escritas y se tabuló en base a los conceptos formulados.

La recopilación de la percepción de los estudiantes en prácticas de acuerdo a la apropiación del perfil de egreso muestra que la totalidad manifestó que el perfil de egreso impacta en su formación, que se sienten capacitados para una docencia que manifieste la dignidad de sus estudiantes y aplicar dicho concepto. En lo que respecta a la responsabilidad social que expresa el perfil, manifiestan que lo importante es enseñar la pertenencia social o comunitaria, enseñar que, como personas que vivimos con otras personas, eso implica la gran responsabilidad de hacer un mundo mejor para todos incorporando las diferencias. Uno de ellos expresó que a veces no se le toma el peso al concepto de “responsabilidad social” al cual apunta el perfil, pero cuando se está en el aula, siente la relevancia del papel de mediador y acompañante del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Una de las estudiantes de práctica enfatizó la importancia de educar y promover los derechos humanos, el carácter inviolable que estos tienen en la vida de las personas y su asociación con el valor de la justicia.

En esta línea, aparece de manera concomitante el esfuerzo de mostrar a Jesús más humano y cercano. Al respecto, señala uno de los estudiantes en práctica:

“...darse cuenta de ello muchas veces asusta, porque los ojos y oídos están puestos en cada una de las palabras que uno pronuncia, las actitudes los hábitos que uno realice al interior del establecimiento como también en el aula son lo que muchas veces los estudiantes replicarán entre ellos. Es así que, seleccionar los contenidos adecuados para tratar en cada clase y en cada unidad, los hábitos o formas de comunicarnos y expresarnos, se hace pensando no tan solo en los estudiantes, sino que también en el contexto en el cual nos desarrollamos como comunidad educativa y también cómo vivimos el día a día como país, pensando siempre en el tipo de ser humano o ciudadano ideal, que no tan solo sea respetuoso por las normas o valores, sino que tenga claro que su compromiso va más allá que apegarse a la ley. Hay que tener en claro que los estudiantes que uno tiene en el aula son los futuros adultos del mañana, por lo tanto, la responsabilidad de acompañar en el proceso en el cual ellos van desarrollando su identidad es grande porque ello significará poner los esfuerzos en formar seres humanos para el mañana, o los futuros profesionales del mañana” (Estudiante en práctica en colegio subvencionado).

En relación con el contexto social actual, se enfatiza en los encuestados el mostrar a los alumnos que cada opinión debe aportar al bien colectivo o de la comunidad, destacando los valores democráticos. Pero una de las mayores dificultades es trabajar en la diversidad. La práctica les muestra que los niños y niñas son muy propensos a la discriminación, muchas veces copiando un patrón de adultos. De allí

la responsabilidad de generar instancias de respeto y participación democrática.

En referencia a si en su formación de pregrado han constatado las herramientas y competencias para un quehacer docente que tenga en cuenta los desafíos sociales actuales por los cuales atraviesa Chile, la respuesta es generar espacios de reflexión, situarlos en las realidades nacionales, y entregar herramientas para saber interpretar los cambios de paradigmas y sociales. Por último, respecto a si los estudiantes de práctica se sienten como agentes de cambio social desde su quehacer docente, señalan positivamente que al estar en medio del sistema escolar contribuyen a ese crecimiento en la perspectiva de la promoción humana. Al respecto, un estudiante en práctica señala:

“La asignatura de Religión invita al compromiso por un tipo de humanidad que resalta el valor de la persona por sobretodo. Invita, además, a una construcción dinámica de la comunidad en base al diálogo y la comunicación. Por otra parte, la asignatura de Filosofía se encarga de reflexionar sobre estos aspectos, a ponernos en duda, a examinarlos para ponerlos a prueba en el día a día. Finalmente, ambas contribuyen desde su lugar a hacer del aula un espacio en el cual el diálogo, la conversación, la reflexión, en base al respeto y reconocimiento de la dignidad de todos, se realiza para comprender el fenómeno de la realidad en su complejidad. Muchas veces se dice que a los estudiantes se les prepara para el mundo o para la realidad, lo que no sabemos es que muchas veces ellos viven la realidad todos los días y, en algunos casos, esta es mucho más fuerte de

lo que alcanzamos a imaginar. Por ello es que el aula es un espacio privilegiado para generar la participación de todos, sobre las temáticas o contenidos que son relevantes para su día a día, y en eso, tanto la filosofía como también las religiones aportan desde distintos puntos”.

Es clave destacar el factor de conexión del quehacer pedagógico con la cotidianeidad de los escenarios y los contextos sociales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. Conclusión

Este ensayo se centró en responder si un determinado perfil de egreso docente (en este caso, de la carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión de la UCN) permite afrontar los desafíos del nuevo escenario social nacional, si tanto los perfiles de egreso como la misma asignatura constituyen instancias significativas para enfatizar la importancia de la dignidad de la persona y la construcción de una comunidad respetuosa, pluralista y democrática. Esto hace entender la educación de un modo distinto y lleva a realizar un ejercicio crítico del quehacer docente. Tanto el sentido de la disciplina como la arquitectura de las mallas curriculares de los perfiles debiesen apuntar a un diagnóstico y valorización del medio, como un canal de retroalimentación, así como señala Pérez (2001, p.8). Es decir, no sólo se han de tener como referente principal las orientaciones del magisterio eclesial que median

y orientan el ser y quehacer del Profesor de Religión, sino también los cambios socioculturales y epocales.

Como un aspecto destacado, los estudiantes en práctica señalan que el Perfil de Egreso desarrolla un sentido crítico del quehacer educativo, que se refleja en sus conversaciones con los estudiantes de los primeros años de la carrera que inician sus experiencias laborales de forma temprana; esto los hace ser parte de la construcción de una nueva forma de entender la educación como parte de un proceso de transformación social; y, a su vez, ser consciente que los profesionales de la educación tienen la responsabilidad de conducir esos procesos. Los estudiantes de práctica son bastante conscientes del rol docente como agente de cambio, por cuanto enfatizan el aporte crítico a la realidad desde los valores evangélicos contextualizados.

Sin lugar a dudas, los perfiles de egreso deberán ser sometidos a revisión desde los desafíos del medio externo, recopilando la sistematización de las lecturas y análisis de los fenómenos sociales, en vistas a ser más consonantes con las demandas de justicia y la necesidad de construir un Chile distinto que supere la desigualdad, que es insostenible socialmente y contraria al Evangelio. En este proceso de elaborar perfiles de egreso más efectivos a los requerimientos del nuevo docente de Religión y adecuados a los nuevos estándares, es importante construir las herramientas que permitan evaluar la apropiación de dichos perfiles en todas sus fases. Probablemente, el desafío de la prevención de los abusos sobrepase las competencias específicas del docente,

pero en la formación de la dignidad de sus alumnos en cuanto persona, deben conocer la dura realidad de los abusos, y ser preparados en la prevención y generación de espacios sanos. Las asignaturas del pregrado relacionadas con el desarrollo armónico de los niños y adolescente debieran incorporar elementos de detección de problemas, para estar capacitados a informar y derivar la situación de casos. Lo anterior debiese impactar en la incorporación de herramientas de integración de asignaturas y abordajes multidisciplinarios del fenómeno del abuso en todas sus formas, ya que es exigido en las carreras de Pedagogías como parte la revisión permanente y sistemática para el mejoramiento continuo de la estructura curricular.

En síntesis, la educación religiosa escolar debe promover la dignidad de las personas, así como el concomitante sentido comunitario y fraterno, para poder superar verdaderamente la crítica de la década de los 80 plasmada en una canción del rock chileno: “nos dijeron cuando chicos, jueguen a estudiar, los hombres son hermanos y juntos deben trabajar (...) y no fue tal verdad, porque esos juegos al final terminaron para otros con laureles y futuros y dejaron a mis amigos pateando piedras”, y poder instaurar la enseñanza de Jesucristo de que “en esto conocerán todos que son discípulos míos: si se aman los unos a los otros” (Jn 13, 35).

Bibliografía

Araya, H., “¿Quiénes son los profesores de Religión Católica?”, *Revista de Educación Religiosa*, Santiago, Ediciones Universidad Finis Terrae, 2018. Recuperado en: <https://www.escueladelafe.cl/wp-content/uploads/004-quienes-son-los-prof.pdf>

Araya, P., P. Barrientos, M. Hernández, R. Loyola, J. Olivares, R. Pavez, R. y otros, *La clase de religión hoy. Marco de Referencia para un diagnóstico*, Talca, Comisión EREC, Red de Centros Teológicos y de Ciencias Religiosas y Filosofía de las Universidades Católicas del Chile, 2015.

Beyer, H., *Diagnósticos alternativos sobre la crisis confianza*, Centros de Estudios Públicos, 2015. Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160209/asocfile/20160209102007/rev140_beyer.pdf

Baeza, J., “La (des)confianza de los jóvenes en Chile: un desafío a la educación. (Mis)trust among Chilean youth: A challenge for education”, *Revista de Pensamiento Educativo*, 2008. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/432/public/432-965-1-PB.pdf>

Benedicto XVI, Carta Pastoral a los Católicos de Irlanda, 2010. Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2010/documents/hf_ben-xvi_let_20100319_church-ireland.pdf

Burgos, C; K. Pavez e Y. Hidalgo, “Caracterización del discurso sobre innovación curricular en FID en universidades de Chile”, *Opción, Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía, Lingüística y Semiótica. Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología*, 2018, pp. 11-12. Disponible en [http://scieloopcion.com/86/1%20\(8\).pdf](http://scieloopcion.com/86/1%20(8).pdf)

Comisión Nacional de Acreditación, *Carreras de Pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*, Serie Estudios sobre Acreditación, 2018. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1abWK3cOSfrlg32FcM2QuxZSyd9rgHY8o/view>

Conferencia Episcopal de Chile, Carta a los Profesores de Religión, 1995. Disponible en: <http://files.clasesdereligioncatolica.webnode.cl/200000012-65c2966ba9/CARTA%20A%20LOS%20PROFESORES%20DE%20RELIGI%C3%93N.pdf>

ENCUESTA BICENTENARIO UNIVERSIDAD CATÓLICA, 2019. Recuperada de: <https://encuestabicentenario.uc.cl/resultados/>

García-Huidobro, J.E., “¿Qué nos dicen las movilizaciones estudiantiles del 2006 de la visión de los estudiantes sobre la educación secundaria?”, en *Fundación Santillana, Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Buenos Aires, 2007, pp. 87-110. Disponible en: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_35/pdf/actualidad35.pdf

Informe de Autoevaluación de la Carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión, mayo 2019.

Ley N°20.129 del Sistema de aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2006, https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Ley%2020129/LEY-20129_17-NOV-2006.pdf

Ley N°20.903 del Sistema Profesional Docente, 2016, <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

Libro de Carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión, Universidad Católica del Norte, julio 2018.

Mella, O., “12 años de reforma educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2003. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110102.pdf>

Núñez, J. y V. Risco, “Movilidad intergeneracional del ingreso en un país en desarrollo: el caso de Chile”, diciembre 2004. Disponible en: <http://econ.uchile.cl/uploads/publicacion/1e40of38-ebad-4a8f-9271-13929535eb48.pdf>.

Organización Mundial de la Salud, Abuso infantil. Rescatado el 25 de octubre de 2019 de: https://www.who.int/topics/child_abuse/es/

Pérez, L. “Desafíos actuales en la formación inicial de profesores de Religión”, 2010. Recuperado el 10 de octubre de 2019 en <http://files.clasesdereligioncatolica.webnode.cl/200000025-9f6e6a0878/desafios%20en%20la%20formacion%20de%20profesores%20de%20religion.doc>

Pontificia Universidad Católica de Chile, Perfil de Egreso de Profesor de Religión Católica de Pontificia Universidad Católica de Chile. Rescatado el 30 de octubre de 2019 de: <http://religion.uc.cl/pregrado>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Perfil de Egreso Pedagogía en Religión y Moral de la PUCV. Rescatado el 30 de octubre de 2019 de: http://ucv.altavoz.net/prontus_unidadad/site/artic/20140519/asocfile/20140519182308/perfil_de_egreso_pedagogia_en_religion_y_moral_2014__definitivo.pdf

Programa para DESIGUALDADES, origen, cambios y desafíos de la brecha social en Chile, junio de 2017. Disponible en: https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf

Salazar, G., “El reventón social en Chile”, 2019. Disponible en: <https://nuso.org/articulo/protestas-Chile-estudiantes-neoliberalismo/>

Schickendantz, C., “Fracaso institucional de un modelo teológico-cultural de la Iglesia. Factores sistémicos de la crisis de los abusos”, *Teología y Vida*, 60/1, 2019. Disponible

en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/tv/v60n1/0717-6295-tv-60-01-0009.pdf>

Universidad Católica del Maule, Perfil de Egreso de Pedagogía en Religión y Filosofía de la Universidad Católica del Maule. Rescatado el 30 de octubre de 2019 de: <http://portal.ucm.cl/carreras/pedagogia-religion-filosofia/perfil-egreso-pedagogia-religion-filosofia>

Universidad Católica del Norte, Perfil de Egreso, Libro de Carrera de Profesor de Filosofía y Religión, Universidad Católica del Nortes, julio de 2018.

Zazo, A., “Chile despertó y se auto-organizó”, Revista Urbano, N°40, noviembre de 2019. Disponible de: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RU/aticle/view/3904/3659>

*Religión Católica. Una asignatura con nuevas
oportunidades y desafíos*

se terminó de imprimir en marzo del 2020
en Salesianos Impresores S.A.

En la portada se utilizó couché opaco de 350 grs. y
para el interior papel bond ahuesado de 80 grs.

Se utilizó la familia tipográfica Calluna
en sus variantes regular, versalitas, italic,
bold, semibold y Australis Pro.

Santiago de Chile, 2020.

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
2ª edición

COLECCIÓN EDUCACIÓN RELIGIOSA

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)

Este texto, sin haberlo previsto, saldrá a la luz en un contexto nacional de grandes demandas sociales e importantes cambios culturales; por lo tanto, cobrará una importancia que seguramente sus autores no habían previsto, pues quizá sirva, por ejemplo, como base para justificar la imperiosa necesidad de formación espiritual para todos los escolares, así como, en particular, para valorar la inclusión de una renovada asignatura Religión en el marco curricular nacional, fruto de una nueva Constitución Política. Por ello, valoramos mucho los aportes que cada uno de los investigadores le ha entregado a esta obra.

Dr. Claudio Pastén Palma
Mg. Javier Cortés Cortés
Universidad Católica del Norte



Ediciones
UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

ISBN: 978-956-391-037-7

