
**FORMACIÓN DE PROFESORES DE RELIGIÓN CATÓLICA EN
CHILE: PERFILES DE EGRESO Y CONFIGURACIÓN DE UNA
IDENTIDAD PROFESIONAL***

*Catholic teacher training in Chile: Graduation profiles and the configuration of
a professional identity*

Angélica Guzmán**

Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile
ORCID: 0000-0002-9494-7689

Patricia Imbarack***

Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile
ORCID: 0000-0002-0264-6329

Fernando Berríos****

Facultad de Teología,
Pontificia Universidad Católica de Chile
ORCID: 0000-0001-5126-782X

Resumen

En los últimos años en Chile se ha desarrollado una serie de acciones para asegurar la calidad de la formación docente, entre las que destaca la puesta en práctica de procesos obligatorios de acreditación. Los programas que forman profesores de Religión no han sido la excepción. No obstante, al 2019 solo seis instituciones han logrado certificarse a nivel nacional. Estos procesos de acreditación impactan, entre otras dimensiones, en la arquitectura curricular de tales ofertas formativas. Esta investigación, a través de un enfoque cualitativo-descriptivo, estudia los seis casos mencionados, centrándose en el análisis de sus perfiles de egreso, dentro del marco de la enseñanza fundamental de la Iglesia católica sobre el rol de la educación religiosa en el sistema educativo.

Los hallazgos generados evidencian que, si bien los perfiles tienden a organizarse a partir de ciertos focos comunes entre los programas, los tipos de aprendizaje que intencionan remiten a una identidad profesional heterogénea, lo que es reflejo de una persistente indefinición acerca de la relación de dicha actividad pedagógica con el sentido de la presencia cristiana y eclesial en medio de un contexto cultural pluralista y crecientemente reactivo a las estructuras tradicionales de las instituciones religiosas en general.

Palabras clave: formación inicial docente, profesor de Religión, perfil de egreso, desafíos profesionales, desafíos culturales.

Abstract

In the past few years, Chile has developed a series of actions to ensure the quality of teacher training, including the implementation of mandatory accreditation processes. Teacher training programs for religion teachers are no exception. However, as of 2019, only six institutions had secured national certification. These accreditation processes impact aspects such as the curricular architecture of training offerings. This research uses a qualitative-descriptive approach to study these six institutions, focusing on the analysis of graduate profiles in the context of fundamental teaching by the Catholic church on the role of religious education in the education system. The findings generated show that while the profiles tend to be organized based on certain focus areas shared by the programs, the types of learning refer to a heterogeneous professional identity. This in turn reflects a persistent lack of definition of the relationship of that pedagogical activity with the meaning of the Christian and Ecclesiastic presence amid a pluralistic cultural context that is increasingly reactive to traditional religious institutional structures in general.

Keywords: initial teacher training, religious studies teacher, graduate profile, professional challenges, cultural challenges.

Introducción: la educación religiosa en el horizonte de la misión de la iglesia en el mundo

En su reciente exhortación apostólica postsinodal *Querida Amazonia* (Francisco, 2020), el papa Francisco ha querido encarnar en la concreta realidad amazónica “una síntesis de algunas grandes preocupaciones” (p. 1) ya abordadas por él en sus anteriores documentos. Habla de una mirada cristiana que parte por la experiencia humana básica de compartir con otros, creyentes o no, las condiciones fundamentales de la existencia y de la coexistencia en el ámbito social; que reconoce, asume y valora la fuerza identitaria de la cultura, la que a menudo hay que defender, a la vez que se deja desafiar por el inevitable encuentro intercultural; que una vez más se abre a los otros, esta vez de un modo radical, trascendiendo una visión meramente antropocéntrica, desde un auténtico sentido sagrado del mundo como creación de Dios, que hay que compartir y cuidar en justicia (Génesis 2,15 Ricciardi y Hurault, 1972).

El papa no quiere decir que la Iglesia debiera ser considerada como el corolario de todas las realidades que atañen al ser humano, sino más bien que la autocomprensión de la Iglesia abarca y supone la experiencia humana previa de compartir con otros aquellos “sueños” sobre lo social, lo cultural y lo ecológico. De hecho, está aquí contenida una intuición teológica muy profunda, que determina el núcleo mismo de la relación de la Iglesia con el mundo; a saber, que el principio de la encarnación –de la salvación y, consecuentemente, también de la experiencia de la fe– se realiza siempre y necesariamente como experiencia de *inculturación*. Se recoge aquí la convicción de base que Francisco ya había formulado en el número 115 de su exhortación apostólica *Evangelii gaudium*: “la gracia supone la cultura, y el don de Dios se encarna en la cultura de quien lo recibe” (Francisco, 2013, p. 93).

La concatenación de estos dos grandes principios teológicos – encarnación e inculturación– nos ponen de inmediato en los parámetros de una relación en la que el mundo y la cultura no pueden ser entendidos como meros receptores pasivos de un mensaje supuestamente ajeno, externo, portador de

una oferta de salvación que no tiene en ellos raigambre alguna (Villarreal y Cifuentes, 2017); y por otra parte, esos mismos principios teológicos hacen insostenible una comprensión de la Iglesia como realidad inmune a los impulsos de la historia y de la cultura (Caetano, 2013). Una convicción ya plenamente asentada en la eclesiología a partir de la modernidad refiere a que la Iglesia es, siempre, una realidad *en* el mundo y *con* el mundo, en los concretos contextos culturales, y no meramente “frente” a ellos, como una suerte de exterioridad (Romero, 2011).

En este marco de comprensión es que debemos pensar, en concreto, el sentido y el modo de la presencia eclesial en el mundo de la educación, lo que da pistas de una relación de larga data, en donde, particularmente, la Iglesia católica ha tenido un rol clave en los procesos educativos de buena parte de los países latinoamericanos. La relación educación e Iglesia se ha aterrizado en temas de matrícula, cobertura, procesos formativos, dotación docente, entre otros aspectos. Lo ya mencionado no solo está circunscrito a la escuela en su totalidad como institución, sino también, y de manera especial, a la educación religiosa en los establecimientos educacionales.

La demanda que emana del Decreto 924,¹ instala en nuestro país una nueva demanda desde el año 1984: la formación de profesores de Religión. Con esto, la profesión docente en el ámbito específico de la educación religiosa aparece como una arista a abordar y sobre la cual custodiar las reales necesidades de los establecimientos, de los futuros docentes y de las instituciones formadoras de profesores a nivel nacional. Con ello, la categoría de “perfil de egreso”, es decir, las competencias que dan cuenta del desempeño con el que todo docente debe egresar en su proceso formativo, resultan claves para asegurar una educación religiosa escolar de calidad.

Esta indagación tiene por propósito someter a juicio especializado los perfiles de egreso de las ofertas formativas vigentes a nivel nacional en el área de pedagogía en religión católica y, de manera subsidiaria, proponer un

¹ Decreto que regula las clases de Religión en Chile.

conjunto de orientaciones curriculares para el fortalecimiento de la estructura, los ejes formativos y los aprendizajes que los configuran.

El proceso de generación de orientaciones técnicas para el fortalecimiento de la formación inicial de profesores de Religión católica en las universidades chilenas requiere sustentarse en un análisis profundo del perfil de egreso declarado en cada institución. Esto, sobre el supuesto de que, una vez analizadas las competencias del futuro docente, es posible examinar la totalidad de la arquitectura curricular expresada posteriormente en la malla curricular y en los programas de estudio.

El artículo se organiza en cinco apartados. El primero señala algunos elementos que permiten contextualizar la problematización abordada. El segundo se centra en exponer el marco referencial que sustenta el trabajo realizado. En una tercera parte se describe la metodología implementada para el desarrollo de la labor analítica. La cuarta sección se focaliza en presentar el análisis y la discusión de resultados. Finalmente, se entregan las conclusiones generadas en el marco de este estudio.

1. Problematización

En el escenario nacional actual, la enseñanza de la Religión se enmarca en el Decreto N° 924, que fija la pertinencia de la asignatura en el currículo escolar, atendiendo a la dimensión espiritual de la persona; a los valores humanos y espirituales propios de la tradición cultural humanista occidental; y, al desarrollo del(os) ser(es) humano(s) en su plenitud (República de Chile, 1984). De acuerdo con esta normativa, la clase de Religión se debe ofrecer, obligatoriamente y dentro del horario lectivo, en todos los establecimientos escolares del país, tanto públicos y privados, como confesionales y laicos. Si bien la obligatoriedad de ofrecer la asignatura de Religión existe para todos los establecimientos escolares de Chile, las instituciones laicas deben ofrecerla con un carácter optativo para los estudiantes y sus familias, lo que tensiona en ocasiones su electividad y estatus en relación con otras asignaturas.

A partir de 1983, se produjo un crecimiento de la oferta formativa de profesores en el área, situación a la que se sumó la urgencia por fortalecer el estatus de la asignatura. Así Religión, al ser una asignatura configuradora del currículum nacional, se vio en el deber de respetar ciertas condiciones técnico-pedagógicas específicas (Pérez, 2010, junio; Pérez y Olivares, 2013).

En este contexto proliferaron programas orientados a la formación de profesores en Religión católica. Estos fueron desarrollados por distintas instituciones, las que no necesariamente estuvieron en condiciones de resguardar estándares mínimos de calidad en su desarrollo, generándose evidencia concreta referida a la insuficiencia de la formación inicial en el área. Como antecedente específico, los resultados del análisis de la Evaluación Docente y Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica, desarrollada en el sistema público a los profesores en ejercicio entre los años 2008 y 2011, arrojó como conclusión que los docentes de Religión poseían un dominio pedagógico y disciplinario por debajo del promedio de los profesores de otras asignaturas (Manzi, González y Sun, 2011).

Frente a antecedentes como este, los que también se advirtieron en otras asignaturas, aunque no con la misma urgencia, se puso especial atención en el desarrollo profesional de los profesores, por lo que se desarrollaron acciones a nivel macro que resguardaran la formación inicial, escenario en el que se formalizaron procesos de aseguramiento de la calidad en educación superior, promoviéndose mecanismos que procuraron fortalecer el control, la garantía y la promoción de una formación de calidad (Salazar, 2011). Actualmente dichos procesos de acreditación están regulados por la política nacional, la que es liderada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Así, desde el año 2006, año en que entró en vigencia la Ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad, la acreditación de carreras de pregrado se volvió obligatoria para todas las carreras conducentes al título profesional de profesor (Domínguez et al., 2012).

Uno de los impactos directos que la acreditación obligatoria tuvo en los programas de formación inicial docente de Religión, fue que estos tuvieron que

circunscribirse a las dimensiones y criterios mínimos exigidos por el nuevo marco legal y que, dado que para otorgar el título de profesor se requiere de una licenciatura en Educación, dicha formación solo podía ofertarse en universidades acreditadas (Infante, 2018).

Ante este nuevo marco, la pedagogía en Religión católica sufrió un doble impacto. Por una parte se trasladó desde los centros de formación técnica, espacio en el que tradicionalmente se había desarrollado, hasta el mundo universitario; y, como consecuencia de ello, debió considerar los criterios mínimos legales, centrados principalmente en dimensiones curriculares, operativas y de autorregulación, lo que –por su complejidad– ocasionó un impacto radical en el funcionamiento y gestión de los programas existentes. Tanto es así, que varios de ellos debieron cerrarse, o bien, mutar a otras opciones formativas, como, por ejemplo, transitar desde una formación de pregrado hacia una de postítulo (Guzmán, 2018).

De hecho, al no ser capaces de cumplir con los requerimientos generados, como indican las bases de datos del Consejo Nacional de Educación (CNED), el total de programas de Pedagogía en Religión que lograron acreditarse a nivel nacional fue de seis, todos dictados en universidades privadas, de los cuales solo cuatro abrieron admisión para estudiantes nuevos durante 2019.

No obstante, no es claro si todas estas nuevas exigencias han podido impactar sustantivamente en el diseño de la formación inicial docente en el área, pues las estadísticas evaluativas muestran resultados deficientes en la actualidad. En efecto, si tomamos la data concluida por los procesos de evaluación docente, observaremos que la media de los profesores que fueron evaluados como competentes para el ejercicio de la pedagogía, en todas las asignaturas, fue de 70%, mientras que el promedio de docentes evaluados como competentes en la asignatura de Religión solo alcanzó el 47,5% (Espinoza, 2016), lo que da cuenta de la debilidad de los conocimientos pedagógicos y disciplinarios de los profesores de Religión (Tobar, 2013).

A esto se suma que estudios centrados en la caracterización de las prácticas pedagógicas, evidencian que mientras la docencia en distintas asignaturas se ha ido renovando, visualizándose un paradigma que incluye un discurso educativo más actualizado, en las clases de religión se observan dos dificultades importantes: por una parte, la tendencia a mantener un modelo de enseñanza tradicional y reproductivo (Saavedra, 2016); y, por otra, la confusión y traslape en el aula entre una lógica catequética (centrada en las necesidades de una sociedad creyente) y una lógica religiosa escolar (interesada en las demandas de una sociedad plural) (Neira, 2014). Ya volveremos sobre este punto.

Todos estos antecedentes permiten entender la preocupación que se ha generado en los últimos años por la mejora del desempeño de los profesores de Religión. Sin embargo, aún no se tiene evidencia suficiente para comprender de qué manera se está desarrollando hoy la formación inicial de estos docentes y cuál es la lógica que los estructura. Por ello este estudio se centra un componente esencial en la arquitectura curricular que está a la base los programas de pedagogía en el área, como es el perfil de egreso y que nos lleva a preguntarnos: ¿cómo se configuran los perfiles de egreso que orientan la formación inicial de profesores de Religión en Chile²?

2. Marco referencial de la profesión en Chile

Antecedentes de contexto

En Chile, históricamente, la formación inicial de profesores de Religión no ha sido desarrollada al mismo nivel que otras especialidades de la pedagogía, recayendo en manos del Instituto Hogar Catequístico desde 1940, como principal entidad formadora de profesores de Religión en Chile hasta el año 2015. Hasta esa fecha, los profesores aún podían formarse fuera de universidades y el ingreso a dichos programas era realizado sin consideración al

² Los otros dispositivos curriculares que se analizarán a lo largo de esta investigación son las mallas curriculares y los programas de estudio correspondientes.

puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), como era el caso de las pedagogías en el resto de las especialidades.

Una encuesta desarrollada en 2017 describe que del total de docentes que hoy se desempeñan en la asignatura Religión, solo un 55% posee el título profesional en el área. “El resto expresa estar en posesión de un título distinto al de profesor de religión o estar en vías de obtenerlo” (Conferencia Episcopal de Chile [CECH], 2005, p. 2).

En este escenario, diversas voces se han alzado para criticar la presencia de la asignatura de Religión en la escuela, cuestionando tanto el perfil profesional de quienes la imparten, como los supuestos epistemológicos que la configuran. Elementos todos que han generado una crisis importante respecto a los programas de formación inicial docente en el área y, consecuentemente, una merma en el interés suscitado hacia tales programas académicos, llegándose a “una reducción en la cantidad de matriculados que alcanza el 52,3% de la matrícula del 2011 en el año 2017” (Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE], 2018, p. 6).

Esta baja es tan significativa que, de hecho, la tasa promedio nacional de recambio disponible para los profesores de Religión bajó de un 9,4 % registrado en 2011 (CIAE, 2018) a un promedio de las tres macrozonas³ de 2,7% durante el 2017 (CIAE, 2018). Cifra que coloca en alerta al sistema respecto a la urgencia de fortalecer las vías de acceso, permanencia y titulación en el área. Se debe precisar que la adscripción a la Iglesia católica no es una condicionante de ingreso ni criterio de selección de los futuros profesores; ello pone el marco de razonabilidad de la fe e implica que la experiencia religiosa puede ir separada de una autodenominación católica para quienes se forman en esta disciplina.

En la actualidad, de acuerdo con la información entregada por las bases de datos del CNED (11 de julio de 2018), la carrera de Pedagogía en Religión (utilizada como nombre genérico para estos efectos) se dicta en seis universidades, todas privadas, algunas de las cuales están adscritas al Consejo

³ Macrozonas: Norte (regiones: Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama, y Coquimbo), Centro (regiones: Valparaíso, Metropolitana, Libertador Bernardo O’Higgins, Maule y Biobío) y Sur (regiones: La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos, Aysén y Magallanes).

de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). De estas, y de acuerdo con la ley vigente, todas están acreditadas; sin embargo, dada la baja postulación de alumnos, solo cuatro abrieron matrícula durante 2019 y sus programas se mantienen funcionando con estudiantes antiguos, no teniéndose certeza de si volverán a abrir admisión de estudiantes nuevos en el futuro.

En este marco, los sistemas de educación superior se ven demandados por una sociedad exigente, cambiante e incierta, y los diseños curriculares sobre los cuales se forma a los docentes deben adaptarse a este escenario de incertidumbre. La formación inicial de profesores de Religión, tensionada por este contexto, debiera generar alternativas de mayor flexibilidad, a partir de las cuales responder tanto a las demandas societales, por una parte, como a las expectativas del magisterio de la Iglesia, por otra en la formación de futuros ciudadanos, toda vez que se hace referencia a educación religiosa católica escolar. Todo esto sin descuidar su atractivo como opción formativa para los jóvenes.

Formación inicial docente en Religión

La formación inicial de profesores de Religión católica en Chile nace de manera indivisa al hacer y actuar de la Iglesia. Su origen se remonta a dos instituciones que van a marcar por años la formación de catequistas y posteriormente de profesores en el área; por una parte, la Fundación Hogar Catequístico desde el año 1936, la que luego derivó en el actual Programa de Pedagogía en Religión Católica de la Pontificia Universidad Católica; y, por otra parte, en 1992, la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez, en ese entonces Instituto Profesional Blas Cañas.

La raíz e impronta del Instituto Catequístico favoreció que la Pedagogía en Religión católica tuviese por muchos años este talante catequético, del cual paulatina y difícilmente se ha ido desprendiendo, para dar paso a una profesionalidad renovada que da cuenta de dimensiones disciplinares y pedagógicas en la formación de profesores y en su ejercicio docente. Sin embargo, no se deben desconocer las complicaciones que esta raíz histórica y epistemológica trae aparejada, sobre todo la fragilidad de un hacer docente que

debe validarse demostrando competencias pedagógicas suficientes para sustentar un estatus equivalente al de sus pares.

La mayor complejidad que deriva de lo expuesto es el modo en que las instituciones formadoras de profesores de religión católica se han estado haciendo cargo de lo que Shulman (1987) denomina conocimiento pedagógico del contenido, es decir, de aquel saber que le es propio y que debe ser entregado a los estudiantes de manera pedagógica. La dificultad radica en definir el saber epistemológico en esta área, toda vez que, durante décadas, el foco de conocimiento ha estado superpuesto e incluso suplantado por lo propiamente catequístico. Estas reflexiones son centrales ante el propósito de este artículo, ya que estas acentuaciones definirán y teñirán el perfil de egreso del futuro profesor, definiendo qué se espera de él al terminar su proceso formativo.

El abordaje curricular de la enseñanza de la Religión católica en Chile permite, en principio, diferenciar claramente la enseñanza de la Religión católica del ejercicio de la catequesis. La diferencia entre ambas radica en que la catequesis presupone la aceptación del mensaje cristiano y lo ubica en una comunidad específica que vive la fe en un espacio y período más amplio que la escolaridad. Esto es lo que, de hecho, no se observa necesariamente en la enseñanza de Religión, y de ahí la necesidad de poner acento en esta realidad, dado que esta no parte de la aceptación del mensaje, sino que más bien sitúa como punto de partida la necesidad de dar a conocer la identidad del cristianismo, subrayando aspectos de su racionalidad y promoviendo, aunque sin el sesgo de proselitismo, la experiencia religiosa (CECH, 1995).

Un hecho determinante aconteció en junio de 2014, cuando la Contraloría General de la República de Chile determinó que los institutos profesionales no podrían tener ingreso a programas conducentes a titulaciones en Pedagogía desde el año 2015, lo cual incluía al Instituto Catequístico de la Universidad Católica. La última carrera en abrir sus puertas corresponde a la Universidad Los Andes en el año 2017. Al parecer, un Chile de los noventa, aun mayoritariamente católico, apostaba por ampliar la oferta para, con posterioridad, en los últimos cinco años constreñir los espacios de formación, a

partir de demandas y problemáticas de tipo social y cultural que aparecieron en respuesta a procesos de secularización, a las dificultades para la transmisión de la fe (Cerde, 2017), a la erosión de la confianza institucional de una Iglesia en crisis (Berríos, 2018) y a la sostenida disminución de la población confesionalmente católica (Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC], 2019), entre otras causas.

De lo expuesto se concluye la urgencia de revitalizar una pedagogía que se inserte en el tramado curricular de la escuela, de manera pertinente y con un saber definido epistemológicamente desde lo pedagógico, y también en sintonía con las preocupaciones de la Iglesia en este ámbito. Se trata de grandes desafíos actuales y proyectivos de una docencia que debe pervivir en sistemas educativos altamente exigidos por resultados.

Perfil de egreso

La arquitectura curricular corresponde a la estructura resultante del proceso de elaboración y organización de los componentes curriculares que fundamentan la lógica sistémica de un programa de formación.

En términos de visualización, esta arquitectura suele presentarse como un diagrama de flujo que ordena la trayectoria formativa estudiantil, distribuyendo las diversas actividades curriculares en períodos académicos, construyendo dicha progresión en razón de resultados de aprendizaje específicos.

Los componentes estructurales fundantes de la arquitectura curricular son el perfil de egreso, la malla curricular y los programas de estudio. En un marco de desarrollo curricular consistente, se espera que estos dispositivos estén articulados estrechamente, pues dicha sinergia permitirá establecer escenarios de formación pertinentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este escenario, el perfil de egreso puede ser comprendido como la declaración pública de aquellos aprendizajes que un estudiante debe lograr de forma satisfactoria, de manera de ser validado por la universidad para recibir un determinado título profesional y/o grado académico. De hecho, en tanto que declaración pública, el perfil de egreso es un contrato, formal y explícito, que se

establece entre la universidad y la sociedad. En ese sentido, la institución se debe responsabilizar por generar todas las oportunidades de aprendizaje que sean necesarias para asegurar el logro del perfil comprometido.

Con el propósito de fortalecer su sentido, el perfil de egreso debe responder tanto a los requerimientos del contexto actual, como al desempeño futuro de la profesión, considerando –entre otras– las perspectivas académica, personal y social, asociadas a la carrera.

En relación con las carreras de pregrado, el perfil de egreso corresponde al conjunto de saberes y/o competencias profesionales que todo estudiante debe lograr, al finalizar un programa formativo, con el propósito de recibir una certificación formal por parte de la universidad. Por consiguiente, este documento recoge los aprendizajes fundamentales que son requeridos para iniciar un ejercicio profesional satisfactorio.

Dado que el perfil de egreso se establece como un compromiso formativo por parte de la universidad, debe equilibrar la complejidad, en términos de aspiraciones profesionales, con la factibilidad, en tanto debe ser alcanzable por todos los estudiantes que siguen un itinerario académico regular.

En términos de desarrollo curricular, el perfil de egreso suele ser el primer componente que se diseña en la generación o renovación de un programa formativo, debido a que este se configura a partir de los aprendizajes y/o competencias intencionadas, y desde él se desprende –a modo de ingeniería reversa– el resto de los componentes implicados en la trayectoria del estudiante. Por este motivo, el perfil de egreso tiene una especial relevancia, no solo para la arquitectura curricular, sino también y fundamentalmente para la explicitación del tipo específico de profesional que se busca formar.

Desde un punto de vista teológico, puede decirse que en esta suerte de conceptualización del profesor de Religión que se busca formar, se verifica la índole encarnatoria-inculturada de la experiencia creyente en esta porción del espacio público que es el mundo de la educación formal.

Por último, hay que destacar también lo que podemos llamar la *dimensión eclesiológica* del perfil de egreso, dado que en él se expresará,

siempre y necesariamente, de manera explícita o implícita, una determinada autocomprensión de la Iglesia y, sobre todo, una manera de concebir el sentido de su presencia en el mundo y en la cultura. Dicha autocomprensión de la Iglesia se topa en ocasiones con disposiciones y prerrogativas que vienen del mundo laico y de las necesidades de un Estado laico, en el que la enseñanza de la Religión católica escolar puede ser cuestionada.

3. Metodología

El abordaje metodológico se implementó desde un enfoque cualitativo, descriptivo y exploratorio. Respecto de los casos estudiados, estos corresponden a la población total de programas existentes, pues se trabajó con los perfiles de egreso de las seis instituciones formativas que actualmente están acreditadas y, por consiguiente, cumplen con los requerimientos legales para impartir la carrera de Pedagogía en Religión en Chile.

La generación de información consistió en un análisis de contenido de naturaleza categorial, mixto, el que se aplicó a las fuentes escritas mencionadas, lo que permitió comprender el significado (contenido y estructura) del perfil de egreso (Taylor y Bogdan, 2000). Para ello se implementó un diseño emergente, con una estructura flexible, que posibilitó su reestructuración a lo largo del proceso indagativo (Maxwell, 1996; Valles, 2007).

De los seis perfiles de egreso que se analizaron, cinco fueron facilitados por las instituciones correspondientes, a partir de la documentación oficial disponible, mientras que uno fue rescatado desde la página web institucional.

Dichos perfiles fueron examinados a partir de un proceso de análisis de contenido, categorial mixto, el que se organizó sobre la base de los siguientes focos: Universidad (institución correspondiente), Dominio (áreas del quehacer profesional que se enfatizan), Competencia (saberes específicos que se intencionan), Tipo de aprendizaje (naturaleza del saber aludido: conceptual, procedimental y/o actitudinal), Foco de contenido (objetivos disciplinares

explicitados), Rol docente (función del futuro profesor en el contexto escolar) y Referentes (fuentes orientadoras de la elaboración de la propuesta formativa).

Este proceso analítico nos permitió determinar las características estructurales de cada perfil, además de relevar fortalezas y desafíos en su configuración, las que fueron definidas a partir del contraste de cada caso institucional con el marco referencial construido.

Como criterios de rigor investigativo se consideró la triangulación de investigadores, la profundidad y la transparencia (Krause, 1995). Mediante la triangulación de investigadores se posibilitó un enfoque interdisciplinar, centrado en observaciones diversas desde ámbitos específicos de las ciencias de la educación y de la teología, con la finalidad de aportar así a una visión más amplia del fenómeno considerado.

4. Resultados y discusión

Programas de Pedagogía en Religión acreditados

Como se mencionó previamente, los programas acreditados que entregan –o han entregado– el título de profesor de Religión en Chile son los seis siguientes:

Cuadro N° 1: Programas acreditados que ofrecen Pedagogía en Religión en Chile

Caso	Región	Clasificación	Modalidad de titulación	Nivel	Acreditación (años y agencia)
Caso 1	Metropolitana	Privada CRUCH	Titulación exclusiva	Básica y Media	2018-2020 CNA-Chile
Caso 2	Metropoliana	Privada	Titulación exclusiva	Sin información ⁴	2015-2021 Acreditación Acción
Caso 3	Metropolitana	Privada	Titulación exclusiva	Media	2018-2020 ⁵
Caso 4	Metropoliana	Privada	Titulación exclusiva	Básica y Media	2015-2020 Acreditadora de Chile
Caso 5	Del Maule	Privada CRUCH	Titulación doble (Religión y Filosofía)	Sin información ⁶	2015-2020 Qualitas
Caso 6	De Coquimbo	Privada CRUCH	Titulación doble (Filosofía y Religión)	Sin información ⁷	2013-2019 Acreditación Acción

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en el cuadro anterior, de los seis casos estudiados, todos pertenecen a instituciones privadas y explícitamente adscritas a la religión católica, tres de las cuales –además– pertenecen al CRUCH.

Geográficamente, cuatro de los casos se ubican en la Región Metropolitana (macrozona centro), uno en la Región del Maule y uno en la Región de Coquimbo.

En términos de la modalidad en que se imparten, cuatro de los programas entregan una certificación exclusiva, unidisciplinar, concediendo el

⁴ Sin información en el Dictamen de Acreditación correspondiente (N° 502).

⁵ No existe información en la web de la CNA respecto a la agencia acreditadora que realizó el proceso.

⁶ Sin información en el Dictamen de Acreditación correspondiente (N° 442).

⁷ Sin información en el Dictamen de Acreditación correspondiente (N° 355).

título de Pedagogía en Religión, mientras que los otros dos presentan una titulación de doble especialidad, en las disciplinas de Religión y Filosofía.

Respecto de los niveles formativos a los que atiende, dos se identifican – explícitamente– con educación básica y media; uno solo con educación media; y, en tres casos, los dictámenes oficiales de acreditación no indican los niveles educativos que habilita el título respectivo.

Por último, respecto a la certificación entregada por la CNA, todos los programas tienen acreditación vigente, oscilando esta entre dos y seis años (solo dos casos se encuentran en este tramo).

Como se aprecia, existen variables comunes en estos programas, entre las que se destacan la confesionalidad y la gestión –o financiamiento– de la institución, mientras que también se reconocen diferenciaciones entre los casos, como la naturaleza de su titulación (exclusiva o doble) y los niveles educativos a los que está dirigida (básica, media o ambos).

Aprendizajes y/o competencias

Si se analiza la naturaleza de los aprendizajes asociados a cada perfil, desde su clasificación como declarativo, procedimental y actitudinal (Díaz-Barriga y Hernández, 2010), notaremos que la mayoría de las propuestas presentadas por los programas formativos se asocia al tipo procedimental-actitudinal, es decir, aludiendo a saberes hacer y saberes ser, relegando a un segundo lugar el énfasis en aprendizajes exclusivamente conceptuales, como era lo común hace algunos años.

De hecho, gran parte de los aprendizajes analizados se plantean como competencias profesionales, puesto que se configuran desde una estructura tridimensional que incorpora saberes, saberes hacer y saberes ser (Tobón, 2007). Además, cumplen con otra característica de las competencias, como es la de estar orientados al desarrollo de un desempeño profesional específico; en este caso, la Pedagogía en Religión.

No obstante, una situación especial ocurre con uno de los programas analizados, pues este se presenta en términos de conocimientos mayormente

conceptuales, delimitando incluso ciertas condiciones de acción que deberían presentar los futuros profesores, sin lograr establecer las habilidades y/o las actitudes específicas a desarrollar por los estudiantes, lo que limita la proyección de un desempeño profesional integral (Kri et al., 2013).

Con todo, el énfasis constatado en la mayoría de los programas de plantear los aprendizajes del perfil de egreso como competencias complejas y orientadas al desempeño, está en concordancia con las lógicas actuales de diseño curricular en educación superior, ámbito en el que las tendencias nacionales e internacionales buscan estrechar cada vez más el vínculo entre la formación de pregrado y los escenarios profesionales reales en que el futuro profesor deberá insertarse (Perrenoud, 2008).

Dominios formativos

Respecto a la estructura de los perfiles de egreso analizados, llama la atención que no todos los programas organizan explícitamente dichos perfiles sobre la base de dominios profesionales, es decir, relevando áreas globales de competencia. No obstante, si se realiza un proceso de inferencia a partir de los aprendizajes efectivamente declarados en los documentos, se pueden identificar que, internamente, estos se relacionan conformando ciertos focos comunes que podrían reconocerse como dimensiones.

En este sentido, cuatro de los seis perfiles se organizan considerando un foco disciplinar y uno pedagógico. En el foco disciplinar se agrupan las competencias de egreso que se sustentan en saberes de la especialidad, rescatando lo propio de la asignatura de Religión. Por otra parte, en el dominio pedagógico se da énfasis a saberes del campo docente, relevando el quehacer propio del profesorado.

A manera de ejemplo, en el dominio disciplinar se integran aprendizajes del tipo:

Argumentar las razones contenidas en las verdades reveladas, a fin de comprender el sentido de la vida en Cristo que ilumina el misterio del

hombre y permite vivir el mensaje cristiano conforme a la caridad y anuncio del Evangelio. (Caso 3).

Por su parte, al interior del dominio pedagógico se explicitan aprendizajes como: Adaptar diversas herramientas curriculares para planificar situaciones de aprendizaje y evaluación contextualizadas para los niveles de 7° a IV° medio. (Caso 1).

Sin embargo, si bien la tónica principal es reconocer estos dos focos –de manera explícita o implícita– en la organización del perfil de egreso, en el caso de un programa en particular se identifica un único dominio, el pedagógico, sin llegar a reconocerse cuáles debieran ser los énfasis formativos respecto al campo disciplinar religioso en particular.

Esta situación se tensiona con la literatura especializada en el tema, la que reconoce la necesidad de que la formación inicial docente promueva una sólida formación en el área disciplinar, que a su vez debería articularse estrechamente con el saber pedagógico de dicho contenido (Shulman, 1986). Esta demanda no se estaría cumpliendo de manera suficiente en dicho programa, impidiendo habilitar a los futuros profesores en el dominio de la asignatura que deberán enseñar y sin lo cual se hace imposible lograr la finalidad básica de la misma, de mostrar la racionalidad de la opción de fe cristiana.

Es importante destacar que existen dos programas que, dado que ofrecen el título de Pedagogía en Religión y Filosofía, plantean un dominio pedagógico y dos dominios asociados a la disciplina, los que se configuran en razón de cada una de estas especialidades. Estos programas generan, además, un tercer dominio que permite la integración de ambas disciplinas, lo que permite a los docentes en formación abrir espacios de diálogo entre estas asignaturas. Se incorpora así la dimensión interdisciplinar, propia de un medio cultural crecientemente complejo y que además releva la índole encarnatoria-inculturada de la fe cristiana, a la que ya nos hemos referido. En este caso, ello se articula mediante la relación de la ciencia teológica –que supone la

experiencia de la fe– con la filosofía como disciplina no meramente instrumental.

Por último, llama la atención que un programa en particular –que ofrece la titulación solo en Religión– propone un tercer dominio asociado al foco pastoral, lo que puede ser ampliamente discutido por la teoría actual, por cuanto abre el posible debate –ya aludido en estas páginas– respecto a qué debe ser aprendido en la asignatura de Religión. Además, abre interrogantes respecto a si el aporte de la asignatura en la formación de nuestros niños y jóvenes debiera o no estar centrado en dicho foco (Bonilla, 2015; Meza, 2011).

Foco epistemológico

En relación con el foco epistemológico relevado en los perfiles de egreso, es decir, la naturaleza del conocimiento que se intenciona en cada programa, este se analizó en vistas de los dos dominios que, con preferencia, configuran dichos documentos: el disciplinar y el pedagógico.

En razón del dominio disciplinar, el tipo de conocimiento que se promueve y que está presente en cuatro de los seis programas es el diálogo fe-razón, que busca realizar en la formación del profesor de Religión el propósito básico del saber teológico, entendido como la misma “fe que busca comprender” (De Canterbury y Gaunilón [c. 1033-1109] 1953). En cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, la pedagogía en Religión, basada en la doctrina de la fe de la Iglesia, comparte con el saber teológico el punto de partida de una experiencia religiosa –la fe en el Dios de Jesucristo– y a la vez la asunción del desafío de saber “dar razón” de esa fe y de la esperanza a ella vinculada (1Pe 3, 15), para así hacer posible su legitimación al interior de una sociedad abierta y plural.

Al interior del mismo dominio disciplinar, se integra, como un segundo énfasis, la relación entre fe y cultura, y el diálogo con la ciencia como una de sus concreciones más relevantes. Se trata de un foco íntimamente vinculado al del diálogo fe-razón recién explicado, pero que se despliega en una dimensión más amplia. Su núcleo radica en la legitimación del lugar y el aporte que el

cristianismo, como experiencia religiosa, está llamado a hacer en los contextos culturales en que está inserto y, por otro lado, en una reflexión sobre los insumos y las herramientas que la misma cultura le ofrecen al contenido de la fe cristiana para su despliegue (Sánchez y Plascencia, 2017). En esta perspectiva, la cultura no se entiende como una mera “escenografía” para el desarrollo de la fe, sino como el concreto marco existencial y valórico en que la fe cristiana puede tomar forma, sin perder por ello su núcleo, que es el Evangelio de Jesucristo.

Ambos focos se pueden ejemplificar en el siguiente aprendizaje declarado:

Discriminar los paradigmas actuales de explicación de la realidad a la luz del diálogo fe, ciencia y cultura, de modo que la visión del hombre sea coherente con el Magisterio y favorezca una vida al servicio de la Iglesia. (Caso 3).

Subyacente a estas perspectivas está la relación que se establece, por lo general de modo implícito, entre la propia perspectiva teológico-doctrinal y un determinado enfoque pedagógico. Los enfoques más conservadores suelen expresarse en estructuras más bien deductivas, aun cuando su pretensión no sea relevar los aspectos cognitivos. Los enfoques teológicos que han transitado, en cambio, el camino del diálogo con la modernidad han tendido a promover modos de pensamiento y experiencias de enseñanza-aprendizaje más bien inductivas o “desde-abajo”, relevando el punto de partida antropológico y la historicidad intrínseca de la experiencia de la fe cristiana. Tal sería, por ejemplo, el caso del método *trascendental* desarrollado por el teólogo alemán Karl Rahner (1904-1984), que tuvo un profundo impacto en el desarrollo de la teología occidental en el siglo XX, e incluso en grandes enfoques del Concilio Vaticano II (Berríos, 2012).

Al interior del dominio pedagógico existe una mayor variedad en los propósitos explícitos. El que aparece con mayor presencia está asociado a la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y a su implementación.

Núcleo en el que destaca la formación en didáctica y en el desarrollo de estrategias formativas específicas en el aula.

Un ejemplo de esta intencionalidad es:

Diseñar e implementar situaciones de enseñanza y aprendizaje para los niveles de 7° a IV° medio, acordes a los enfoques didácticos actuales, de modo apropiado a las particularidades de los jóvenes, consistente con los contenidos disciplinarios teológicos y coherente con los referentes y fundamentos teóricos pedagógicos. (Caso 1).

Un segundo énfasis dentro del dominio pedagógico es la investigación y reflexión que el docente debe realizar en torno a su propia práctica profesional. Su sentido es que el docente tenga una actitud indagativa y crítica respecto a su quehacer profesional, autoevaluándose y planteándose permanentes desafíos en un proceso de mejora continua. Este foco se vincula, a su vez, con un trabajo colaborativo permanente con otros profesionales de la educación.

Podemos visualizar estos sentidos en los aprendizajes:

Investigar y reflexionar sistemáticamente sobre su práctica pedagógica (...)

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. (ambos, Caso 6).

En este dominio también se destaca de manera significativa la evaluación de aprendizajes, aludiendo a la necesidad de fortalecer un trabajo riguroso en el seguimiento de los procesos formativos correspondientes. Esto puede ser observado en el aprendizaje:

Seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y situaciones de evaluación para monitorear y retroalimentar el aprendizaje de los alumnos de 7° a IV° medio. (Caso 1).

Todos los núcleos epistemológicos que se enfatizan en el dominio pedagógico están en consonancia con las tendencias en la literatura actual, a la vez que se hacen cargo de los desafíos de la evaluación docente nacional, en los

que aspectos como planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, estrategias formativas, reflexión docente y evaluación de aprendizajes son fundamentales para fortalecer las prácticas pedagógicas existentes en nuestras escuelas (Darling-Hammond, 2001).

Aspectos complementarios

En el análisis desarrollado se observa que solo tres perfiles de los analizados incorporan, como contexto de la profesión, una explicitación del rol o función que desarrollarán los egresados al insertarse en el sistema escolar, lo que tensiona dichas formulaciones con las orientaciones nacionales para la generación de tales dispositivos curriculares (CRUCH, 2011).

En los casos que sí integran dicha función, los roles señalados se vinculan con varios aspectos, entre los que destacan la preocupación por el desarrollo docente y la reflexión profesional permanente, tanto de manera individual como en equipo.

Respecto a los referentes que fueron considerados para enmarcar el escenario formativo correspondiente, solo cuatro programas los explicitan, lo que deja a los dos restantes carentes de una información sustantiva que permita una mejor comprensión de los sentidos implicados en su generación.

De los cuatro programas que sí expresan los referentes considerados, el más relevado (por dos de las instituciones) es el sello identitario de la universidad, lo que es completamente coherente con la literatura internacional que orienta el diseño curricular en educación superior.

En uno de los perfiles se indica que el principal referente que orientó su diseño fue la experiencia de Jesucristo, asumido como Buen Pastor y Maestro, lo que se integraría con las dimensiones religiosa y pedagógica del profesor en formación.

Finalmente, el cuarto de los programas explicita que los referentes utilizados fueron tres: los documentos curriculares vigentes para el área de Religión, propuestos por la CECH; la propuesta oficial relativa a Filosofía, generada por el Ministerio de Educación (MINEDUC); y, el Marco para la

Buena Enseñanza, situación completamente coherente con la orgánica del sistema educativo nacional.

Conclusiones

Es claro que existe una importante heterogeneidad en los perfiles de egreso declarados por las distintas instituciones que forman profesores de Religión. La formación de profesores de Religión no es uniforme, ya que, entre otros factores, trata de dar respuesta a la pertinencia de la clase de Religión en el currículum nacional, pertinencia que se ve amenazada por demandas sociales y políticas como temas de increencia, desafección o secularización, entre otros, pero al mismo tiempo, se ve desafiada por factores que se dan al interior de la propia estructura eclesial, como la crisis de confianza. En este escenario, la diversidad de posibles perfiles de egreso para carreras de Pedagogía en Religión es un claro reflejo de la diversidad de eclesiologías que conviven al interior de una y la misma Iglesia, que intenta responder a estos factores y exigencias externas.

Dicha diferencia está demarcada, tanto por los componentes estructurales que los configuran, como por los sentidos en ellos involucrados. Los respectivos idearios y principios de declaración de cada institución permean los *ethos* formativos y configuran un tipo de sujeto a formar que se trasluce en los perfiles de egreso que cada casa de estudios diseña. Ello es interesante, toda vez que contiene una forma de comprender la realidad, la imagen del hombre y de la sociedad. Esto último puede ser una ventana abierta para nuevas indagaciones que sitúen discursivamente los referentes identitarios de las entidades formadoras y el perfil de egreso declarado por las mismas.

En lo referido a los componentes estructurales, las principales diferencias radican en los siguientes aspectos: la incorporación de dominios de desempeño, que responden a focos diversos; su relación con la tridimensionalidad, que no siempre es explícita; y la formulación de sus aprendizajes, que en algunos casos se formulan en términos de competencias.

En cuanto a los sentidos involucrados, las principales diferencias radican en el foco epistémico del profesional en formación, que en algunos casos se confunde entre dimensiones de naturaleza pedagógica, disciplinar y pastoral, lo que a su vez podría incidir en lógicas de desempeño futuro diversas. En el caso de la formación de profesores de Religión, se plantea aquí una vez más la necesidad de precisar la especificidad profesional en “clara distinción” con el rol del catequista.

La presente investigación ha mostrado, en todo caso, que en Chile estamos lejos de una claridad sobre este punto, y más bien se observa una persistente indefinición acerca de cómo debe entenderse la relación de la actividad pedagógica y profesional del profesor de Religión con los objetivos y las motivaciones propias de la catequesis. En la fundamentación teológico-pastoral del Programa de Educación Religiosa Escolar Católica en Chile (EREC), si bien se reconoce la necesidad de una “clara distinción” entre su propia especificidad y la de la catequesis, esta distinción no es explicada y finalmente se pone el acento en que no hay que ver “nunca una oposición”, sino, “más bien, una riquísima complementariedad y fecundación mutua” (CECH, 2005, p. 12). En la práctica, esta declaración, aunque es doctrinalmente incuestionable, no aporta la claridad necesaria para resolver un asunto de tanta relevancia.

En síntesis, tanto el lenguaje técnico como la aproximación epistémica identificadas refieren a perfiles de egreso diferentes, lo que permitiría vislumbrar que en los programas de formación inicial docente en Religión se promueve un desarrollo profesional poco convergente e, incluso, con cierto nivel de contradicción formativa. Ejemplo de ello es la ausencia de elementos de cohorte éticos, con especial acentuación en la formación de profesores de Religión católica, lo que no solo aporta en la formación docente, sino que además fomenta la enseñanza de la religión escolar como una apuesta más del currículum actual en la formación de estudiantes íntegros y con foco en lo humano.

Lo que con estas conclusiones se pretende aportar es evidencia que pueda ser reflexionada y discutida por las comunidades responsables de formar profesores de Religión, a la vez que algunos argumentos epistémicos y, por sobre todo, curriculares, que ayuden a revisar y fortalecer los perfiles de egreso actualmente vigentes. No se debe olvidar que el perfil de egreso es la piedra angular de la arquitectura curricular, por lo que su incorrecta o insuficiente formulación puede desencadenar un diseño formativo frágil y poco orientador de la identidad profesional que se persigue.

Sin embargo, el tema de fondo aquí es algo que va más allá de la definición profesional del profesor de Religión, por más importante que esto sea en lo inmediato. De lo que se trata es reflexionar a fondo sobre el sentido del educador religioso en el sistema educativo de una sociedad crecientemente pluralista e impactada –debido a factores coyunturales, pero también de carácter estructural-cultural de más largo alcance– por un ambiente generalizado de desconfianza hacia las instituciones, en general, y, particularmente, hacia las instituciones religiosas (léase las iglesias), con todo su bagaje simbólico de valores y de representaciones sociales (Corpus, 2014).

Todo esto nos remite, por cierto, a análisis mucho más complexivos que trascienden las posibilidades de este estudio, pero que, sin duda alguna, son indicadores del contexto amplio en que debería situarse hoy la reflexión de la Iglesia acerca del sentido de su presencia y de su aporte en el mundo y en la cultura en que está situada, y de los que es, indefectiblemente, solidaria (Pablo VI, 1965).

Referencias bibliográficas

- Berríos, F. (2012). Pedagogía en teología: el aporte de Karl Rahner. *Veritas*, (26), marzo, 187-196.
- Berríos, F. (2018). ‘¿Qué tenemos que hacer, hermanos? (Hch 2,37)’: Eclesiología en tiempos de crisis en Chile. *La Revista Católica*, abril/junio, 126-141.

- Bonilla, J. (2015). *Educación religiosa escolar en perspectiva de complejidad*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Caetano, G. (2013). Laicidad, ciudadanía y política en el Uruguay contemporáneo: matrices y revisiones de una cultura laicista. *Revista Cultura & Religión*, 7(1), 116-139.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) (2018). *Evolución de la oferta de formación docente en carreras de Pedagogía en Educación Media*. Informe OFD N° 5, abril. Santiago: CIAE-OFD. Recuperado de http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1345&langSite=es
- Cerda, C. (2017). Potenciar la transmisión familiar de la fe en tiempos de cambio: desafíos para la Catequesis Bautismal. *La Revista Católica*, 117(1193), 52-68.
- Conferencia Episcopal de Chile (CECH) - Área de Educación (1995). *Carta a los profesores de Religión*. Santiago: CECH.
- Conferencia Episcopal de Chile (CECH) - Área de Educación (2005). *Programa de Educación Religiosa Católica (EREC)*. Santiago: CECH.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) (2011). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores*. Santiago: CRUCH.
- Consejo Nacional de Educación (CNED) (11 de julio de 2018). Tendencia de la matrícula de pregrado en Educación Superior. [En línea]. Recuperado de <https://www.cned.cl/sites/default/files/presentacionindices2018.pdf>
- Corpus, A. (2014). ¿Cómo nuestros padres han creído? Jóvenes evangélicos y desafiliación eclesial en México. *Revista Cultura & Religión*, 8(1), 30-46.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Editorial Ariel.

- De Canterbury, A. y Gaunilón, A. (1953). *Proslogion; seguido del libro, En favor del insensato por Gaunilo y de la, Respuesta a Gaunilo por San Anselmo*. Buenos Aires: Aguilar.
- Decreto 924 de 1984. Reglamenta clases de Religión en establecimientos educacionales. 7 de enero de 1984. Ministerio de Educación Pública de Chile. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=16238>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Domínguez, M., Bascopé, M., Carrillo, C., Lorca, E., Olave, G. y Pozo, M (2012). Procesos de acreditación de pedagogías: Un estudio del quehacer de las agencias. *Calidad en la Educación*, (36), 53-85.
- Espinoza, J. (2016). Determinantes, ámbitos y condiciones en los procesos de formación permanente de profesores de Religión. *REER. Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 6(2), 1-24.
- Francisco, P. (2020). *Querida Amazonia. Exhortación apostólica postsinodal*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Francisco, P (2013). *Evangelii gaudium. Exhortación apostólica de S.S. Francisco. Sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*. Santiago: Ediciones UC.
- Guzmán, A. (2018). *Proyecto: Orientaciones para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Inicial Docente que otorguen, de manera simultánea, el título en Religión y en otra especialidad; y, alternativas de mención en Religión para Carreras de Pedagogía, en la Pontificia Universidad Católica de Chile*. (Informe #2. Informe de Investigación. Documento de circulación restringida). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Infante, S. (2018). *Acreditación de los programas de formación pedagógica para Licenciados y/o profesionales en Chile: El juicio de las Agencias sobre el perfil de egreso y plan de estudios*. (Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de magíster), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7(7), 19-39.
- Kri, F., Marchant, E., Del Valle, R., Sánchez, T., Altieri, E., Ibarra, P. y Segovia, N. (2013). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles*. SCT-Chile. Revisado y ampliado para todas las instituciones de educación superior. Santiago: CRUCH.
- Ley 20.129 de 2006. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. 23 de octubre de 2006, Ministerio de Educación de Chile. Recuperada de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago: Centro de Medición MIDE-UC.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Londres: Sage.
- Meza, J. (2011). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá: San Pablo.
- Neira, M. (2014). *Resumen Comisión Valoración de la Asignatura de Religión*. (Documento de trabajo). Santiago: Arzobispado de Santiago, Vicaría para la Educación.
- Pablo VI. (1965). *Const. Gaudium et spes. Sobre la Iglesia en el mundo actual*. [En línea]. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html

- Pérez, L. y Olivares, J. (2013). Formación de profesores de religión: la cuestión del objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Palabra y Razón*, (3), 7-22.
- Pérez, L. (2010, junio). *Cuestionamientos actuales a la educación religiosa escolar*. Trabajo presentado en Congreso Maulino de Discernimiento Tecnológico, Universidad Católica del Maule, Talca, 16-18 de junio. Recuperado de <https://sites.google.com/site/congresomaulino/ponencias/educacion-religiosa>. Acceso agosto 31 de 2018.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico II: Formación centrada en competencias* 6(2). Recuperado de <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>
- Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) (2019). Tema Religión. *Encuesta Nacional Bicentenario*. Recuperado de <https://encuestabicentenario.uc.cl/resultados/?tema%5B%5D=religion>
- Ricciardi, R. y Hurault, B (1972). *La Biblia Latinoamericana*. Madrid: Ed. Paulinas-Verbo Divino
- Romero, J. (2011). Los jóvenes chilenos y la religión. Una mirada a partir de las Encuestas Nacionales de Juventud. *Revista Cultura & Religión*, 5(1), 80-94.
- Saavedra, D. (2016). Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 327-346.
- Salazar, J., (2011). *Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Valparaíso: RIL Editores.
- Sánchez, O. y Plascencia, F. (2017). La religión como conocimiento cultural: El caso de los estudiantes de licenciatura en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en México. *Revista Cultura & Religión*, 11(2), 29-50.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Tobar, M. (2013). *Resultados de evaluaciones docentes para la toma de decisiones en pedagogía en religión*. Santiago: Arzobispado de Santiago, Vicaría para la Educación.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Revista de Acción Pedagógica*, 16(1) 14-15.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Villarreal, M. y Cifuentes, J. (2017). Pensamiento cepalino y doctrina social de la Iglesia católica: Pautas para el desarrollo de América Latina. *Revista Cultura & Religión*, 11(2), 133-149.

* El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “¿Quién forma a quién? Propuestas para fortalecer la formación inicial de profesores de Religión Católica en Chile”, desarrollado por un equipo académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile y financiado por Intercambio Cultural Alemán-Latinoamericano (ICALA).

** Profesora de Filosofía, con postítulo en Currículum y Evaluación. Doctora en Ciencias de la Educación y posdoctorado. Investigadora y profesora del área curricular en pre y posgrado en Pontificia Universidad Católica de Chile y en Universidad Católica Silva Henríquez. ORCID: mguzmadr@uc.cl

*** Psicóloga clínica. Magíster en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias de la Educación. Directora del Programa de Pedagogía en Religión Católica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora y académica de la Facultad de Educación de esta misma casa de estudios. paimbara@uc.cl

**** Profesor de teología sistemática e investigador de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Doctor en Teología. Postdoctorado, con una beca de la Fundación Alexander von Humboldt en la Universidad de Tübingen, Alemania. Decano de la Facultad de Teología de la PUC. fberriosm@uc.cl