

**Pontificia Universidad Católica de Perú**  
**Facultad de Educación**

**“El curso de Religión en la educación escolar de Perú – un  
análisis crítico y una propuesta innovadora”**

Tesis que se presenta para optar el título de Licenciada en Educación que  
presenta

**Ulrike Sallandt**

**Asesora: Patricia Escobar Cáceres**

*Octubre, 2010*

**ÍNDICE**

|  |            |
|--|------------|
| Introducción   | 3          |
| <b>PARTE 1: MARCO TEÓRICO</b>  | <b>6</b>   |
| CAPÍTULO 1: El contexto peruano en el siglo XXI  | 6          |
| 1.1 Perú en tiempos de la globalización y de la postmodernidad   | 6          |
| 1.2 Perú y su diversidad sociocultural, política y educativa   | 12         |
| 1.3 El contexto socio-religioso  | 17         |
| 1.3.1 La migración religiosa   | 18         |
| 1.3.2 El nuevo mapa religioso-cristiano en América Latina: El nacimiento de las iglesias evangélicas, pentecostales y carismáticas en Perú | 24         |
| CAPÍTULO 2: Los nuevos desafíos para la educación (religiosa)  | 32         |
| 2.1 Análisis filosófico  | 32         |
| 2.2 La competencia principal: la comunicación  | 42         |
| <b>PARTE 2: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b>  | <b>48</b>  |
| CAPÍTULO 3: Explicaciones de investigación de campo  | 49         |
| 3.1 Tipo de investigación: Diagnóstica-exploratoria  | 49         |
| 3.2 Objetivos  | 50         |
| 3.3 Población y muestra  | 51         |
| 3.4 Técnicas e instrumento: Encuesta y análisis  | 51         |
| 3.5 Categorías   | 51         |
| CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN  | 53         |
| 4. El curso de Religión en los colegios peruanos   | 53         |
| 4.1 Análisis del Diseño Curricular Nacional (DCN) – Curso de Religión IV Secundaria  | 53         |
| 4.2 Análisis de profesores   | 71         |
| <b>PARTE 3: PROPUESTA DEL CURSO DE RELIGIÓN</b>  | <b>76</b>  |
| CAPÍTULO 5: Planteamiento de un curso innovador  | 76         |
| 5.1 Fundamentación del nuevo curso escolar   | 76         |
| 5.2 Motivos y objetivos  | 81         |
| 5.3 Respuestas a los nuevos desafíos   | 83         |
| 5.3.1 Análisis del curso entre diversidad sociocultural e innovación pedagógica  | 83         |
| 5.3.2 Planteamiento educativo-curricular   | 86         |
| 5.3.3 Sistema de evaluación  | 101        |
| <b>CONCLUSIONES</b>  | <b>120</b> |
| <b>RECOMENDACIONES</b>   | <b>122</b> |
| <b>ANEXO</b>   | <b>123</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b>  | <b>131</b> |

## 0. Introducción

“El curso de Religión en la educación escolar de Perú — un análisis crítico y una propuesta innovadora” como tema de la presente tesis implica dos momentos significativos, de los cuales el segundo, una propuesta innovadora se deduce y responde al primero, al análisis crítico del curso. El tema se vincula con la realidad de la sociedad peruana y el sistema educativo nacional en particular.

La presente tesis es el resultado de un trabajo de investigación que nació por una preocupación frente a la formación religiosa escolar en el contexto peruano. La propia experiencia como teóloga que labora en espacios formativos del país, fomentó la necesidad de un análisis de la realidad del curso escolar de Religión desde el planteamiento teórico del Estado Peruano y en su aplicación práctica como referente del nivel local.

Por medio de esta tesis se pretende contribuir con el proceso de concientización acerca del desarrollo del sistema educativo peruano acorde a los tiempos contemporáneos, un proceso que permita el cambio y la innovación, así como la mejora de la formación holística y la modificación del enfoque del curso Religión, en particular, beneficiando de esta manera a las nuevas generaciones del país.

Desde esta perspectiva, se proponen como objetivos específicos del marco teórico: identificar los nuevos desafíos para la educación y la nueva función de la educación religiosa escolar en particular, que se define por ser guía y orientadora, y se caracteriza por su deber de brindar espacios de auto-aprendizaje y/o autoconstrucción. Como consecuencia de este nuevo enfoque se propone la comunicación como una competencia principal del curso.

Asimismo, se plantean como objetivos específicos: analizar la propuesta curricular del curso de Religión en el nivel de Educación Secundaria en el DCN peruano e identificar la necesidad de revisión del curso de Religión en la práctica docente.

Finalmente, se propone como objetivo específico de la propuesta: plantear un nuevo curso que responda a las necesidades identificadas, implementando una pedagogía innovadora con énfasis en la investigación y comunicación, con espíritu crítico y valor ético.

La tesis tiene dos partes principales: el análisis de la realidad del curso de Religión y la propuesta innovadora del curso frente a los nuevos desafíos. Estas dos partes se introducen en el marco teórico, el mismo que está constituido por dos partes complementarias.

En el primer capítulo, se describe el contexto peruano desde una perspectiva sociocultural, socio-económica, política y religiosa. La meta es dar a conocer el contexto peruano como producto de la globalización y postmodernidad, situación que caracteriza a todos los sectores de la vida humana en los tiempos actuales. En la dimensión religiosa se resalta y profundiza el cambio del mapa religioso en la dimensión nacional e internacional.

En el segundo capítulo, en base a este marco, se analizan los nuevos desafíos de la educación con la finalidad de establecer la comunicación como la competencia principal para alcanzar las nuevas metas educativas. El contexto contemporáneo implica la vida en medio de la diversidad y del pluralismo; la meta principal del sistema educativo implica la formación en teoría y práctica brindando las herramientas para poder relacionarse, es decir comunicarse construyendo una nueva humanidad caracterizada por la tolerancia y la paz que permitan superar las diferencias culturales y religiosas.

En el tercer capítulo se explican el tipo de investigación y las técnicas e instrumentos que se utilizarán. Se trata de un trabajo, tipo diagnóstico-exploratorio, que parte inicialmente de un marco teórico establecido de manera holística.

En el cuarto capítulo, dentro de este marco teórico, se analiza de manera exploratoria el curso escolar actual. Este análisis se enfoca, por un lado, en el planteamiento del DCN, y por otro lado como referencia, en una muestra de profesores de Religión. La información de los docentes se consigue a través de una encuesta elaborada especialmente (véase anexo 01). Los criterios del análisis se desarrollaron considerando los nuevos retos de la educación: el nivel de apertura, la metodología y los procesos de evaluación.

Tomando como base los resultados del análisis, se propone en el último capítulo un curso innovador de Religión con el fin de responder a los nuevos retos de manera reflexiva, analítica y comunicativa. Por lo tanto, la propuesta innovadora del curso de Religión significa una dimensión holística de carácter intercultural e



interreligioso, partiendo de y promoviendo la reflexión (teoría) buscando su aplicación ética permanente (práctica).

Se consideran limitaciones en la investigación, el estar enfocada únicamente en el curso de Religión de Cuarto de Secundaria, aunque es vinculada con la secuencia del curso en general. Asimismo, los resultados del análisis de las encuestas son limitada debido a que la muestra es pequeña al presentarse dificultades al momento de conseguir profesores dispuestos a responder la encuesta, es decir, el instrumento.

De acuerdo a las limitaciones señaladas, el presente trabajo de investigación puede considerarse como una base para promover el análisis, la revisión y renovación de la práctica educativa en el país.



## **PARTE 1: MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I:**

#### **1. El contexto peruano en el siglo XXI**

Al inicio del trabajo se describe el contexto peruano de diferentes ángulos para poder resaltar los nuevos desafíos y retos de la sociedad contemporánea. Coherente con las características de nuestra vida actual, la diversidad en el análisis descriptivo permite responder a la complejidad sistémica. Partiendo el enfoque en la globalización y postmodernidad, resaltando la diversidad característica de Perú socio-cultural y económica, se explican los cambios fundamentales en la dimensión religiosa.

#### **1.1 Perú en tiempos de la globalización y de la postmodernidad**

La globalización es un término que está en boca de todo el mundo. Personas de los diferentes lugares socioculturales se refieren a ella como un fenómeno que afecta al estilo de vida de la población mundial entera. En muchos sectores de la sociedad se introducen los temas correspondientes mediante un análisis del mundo globalizado y sus grandes desafíos, determinando los riesgos y las oportunidades. Parece que ya no se puede referir a ningún tema político y/o de otra índole, no se puede debatir nada en ningún sector temático, no se puede planificar, ni organizar, mucho menos ejecutar sin considerar las circunstancias debidas a las influencias y factores de la globalización. (véase Bullón en Escobar, 2000: 121ss.).

Por su importancia existen múltiples análisis e interpretaciones diversas, entre ellas cada una pone su propio énfasis. Vale entonces preguntarnos qué es este fenómeno que domina al mundo entero y cómo se debe definir. “[...] para varios analistas este es un fenómeno nuevo, en tanto que para otros es la continuidad del dominio económico y político de los países poderosos sobre los más atrasados.” (Quijano en Plaza, 2004: 46).

La diversidad observable en el análisis muestra que la globalización no se puede definir conceptualmente en forma fácil, por lo tanto se debe más bien hablar de un marco teórico: “[la globalización] es un proceso –o una serie de procesos- que engloba una transformación en la organización espacial de las relaciones y transacciones sociales, evaluada en función de su alcance, intensidad, velocidad y

repercusión; y que genera flujos y redes transcontinentales o interregionales de actividad, interacción y del ejercicio de poder.” (Held en Plaza, 2004: 46).

Estas relaciones transcontinentales están en primer lugar determinadas por el poder que se plasma en el aspecto económico y el dominio en el comercio<sup>1</sup>. En esta línea hay que comprender la siguiente definición del Fondo Monetario Internacional: “La globalización es la interdependencia económica creciente del conjunto de los países del mundo, provocado por el aumento del volumen y la variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de los flujos internacionales de capitales, al tiempo que la difusión acelerada y generalizada de la tecnología.” (FMI en Estefanía, 2002: 28) Este movimiento libre del capital a nivel mundial ha permitido una serie de negocios de carácter macro que ha beneficiado a los países con mayor fuerza económica, es decir a estados con un capital sólido de inversión. En consecuencia esto ha provocado en varios países del sur una inestabilidad nacional y la pérdida de control económico convirtiéndose de esta manera en actores dependientes. “La estructura fundamental del neoliberalismo consiste en la absolutización del mercado, lo cual se impone mediante la desregulación, la liberalización y la privatización de todas las esferas y el consiguiente retiro del control regulador del estado sobre la economía.” (Krüger, 2004: 107). Krüger propone aquí establecer el término de la globalización *neoliberal* (véase también Estefanía, 2002: 34) para poder diferenciarlo de la globalización “pura” que se refiere no exclusivamente a la dimensión económica, sino “abarca cuestiones económicas, sociales, culturales e incluso psicológicas [...]” (ibíd.). Por lo anterior queda claro que la globalización se crea en un primer momento por el factor económico, pero hay que considerar que este proceso ha influenciado a todos los sectores de la sociedad a nivel internacional; y por ello es un tema más allá de la dimensión económica; más bien involucra a todos: “Pero la globalización nos afecta a todos y [...] no es un fenómeno estrictamente económico sino más amplio. Intentémoslo de otro modo: se trata de un proceso por el cual las políticas nacionales tienen cada vez menos importancia y las políticas internacionales [...] cada vez más.” (ibíd. 28).

---

<sup>1</sup> Estoy de acuerdo cuando Joaquín Estefanía dice: “[...] no existe por ahora una sociedad abierta, sino un mercado abierto. La única globalización realmente existente es la financiera.” (ibid., 2002: 34).

En Perú se muestra esta situación en forma clara. La desventaja en las negociaciones transcontinentales en el escenario del libre comercio como país subdesarrollado se fomenta cada día más. Mientras la clase alta se enriquece en forma constante como un lado de la globalización, la mayoría de los 28 millones de peruanos no siente ningún beneficio de ella, al contrario.<sup>2</sup> “La globalización económica infundió una honda desesperación en muchísimas personas. En lugar de la tan mentada prosperidad, numerosos aspectos de la globalización económica siguen provocando sufrimientos, miseria y la muerte para millones de personas. A pesar del aumento de la producción alimentaria, la distribución desigual de riquezas y bienes hace que más de 1 000 millones de personas se encuentren en una situación endémica de hambre.” (Krüger, 2002: 25).<sup>3</sup> La realidad en los tiempos de la globalización es una realidad de doble cara, mientras unos contribuyen en forma activa al desarrollo promovido por los nuevos canales, buscando y encontrando sus propias ganancias, otros se convierten en los excluidos abandonados del mismo proceso, razón del éxito de algunos. La desigualdad enraizada en la distribución injusta de los bienes y en las oportunidades de crecimiento, producto de condiciones capitalistas muy diversas, caracteriza el contexto peruano y se manifiesta tanto en la capital Lima Metropolitana como a nivel nacional.

En medio de esta realidad “doble” o mejor múltiple, Perú ha experimentado la modernidad, el modernismo a través de un proceso de modernización de forma muy diferente como se puede observar en países desarrollados. Partimos de la siguiente premisa: “La modernidad [...] es un cambio concreto de la sociedad, que corresponde a la que la tradición occidental ha vivido y desarrollado en los últimos tres siglos. [...] el contenido social de un proceso de cambio específico. [...] resultado de una cierta modernización en particular.” (Trazegnies Granda, 1998: 19). Desde una perspectiva histórica nació la modernidad como oposición a la época medieval, su ideología se estableció durante la época de la Ilustración en el siglo XVIII y creó dos formas de la modernidad: el capitalismo liberal y el marxismo.

---

<sup>2</sup> “Los efectos han sido profundamente destructores en las naciones del Tercer Mundo, aunque recientemente muestra también un creciente impacto negativo en el Primer Mundo. El neoliberalismo ha impuesto al Tercer Mundo una apertura total de sus mercados a los bienes, servicios y capitales internacionales. Esto resulta en la quiebra de miles de empresarios nacionales, el aumento del desempleo, la pobreza y la exclusión.” (Declaración sobre la deuda externa, neoliberalismo y globalización; conferencia de obispos, pastoras y pastores presidentes, Santa Cruz, Bolivia, Abril 2002; En: Krüger, 2004: 16).

<sup>3</sup> Véase también la numeración de los efectos negativos de la globalización (ibíd., 27).

(Escobar, 2000: 18). La pregunta que se plantea aquí es ¿En qué forma Perú ha vivido y logrado este cambio? Partiendo de su situación en medio de la realidad global, se pregunta si ha disfrutado este cambio mediante un proceso específico. ¿Cómo podemos hablar de la modernidad y/o de la modernización en este contexto? Tenemos que hablar desde la perspectiva económica, que ha afectado la sociedad nacional e internacional en todos sus ámbitos socioculturales, y que causa para algunos estabilidad, para Perú en particular, inestabilidad y ergo inseguridad. Podemos observar modernismos comprendiéndolo como “el aspecto más superficial de la modernización: constituye la adopción de categorías modernas o de patrones de consumo o estilos modernos más como una moda que como un cambio estructural.” (Trazegnies Granda, 1998: 19.). Pero la modernidad no llegó<sup>4</sup> al continente latinoamericano en forma homogénea, sobre todo mediante un proceso de contextualización, sino más bien llegó parcialmente, dependiendo de la ubicación específica de cada región.

John Dewey (1859-1952) entiende la modernidad a través de cuatro cambios. “Primero, el deleite con lo natural sin referencia a lo sobrenatural. [...] El segundo cambio [...] es que en lugar del énfasis medieval en la sumisión a la autoridad eclesiástica, aparece una creencia creciente en el poder de las mentes individuales, guiadas por métodos de observación, experiencia y reflexión, para alcanzar las verdades necesarias y fundamentales de la vida. [...] El tercer cambio [...] se caracteriza por su creencia en el Progreso. [...]” El cuarto y último cambio se puede ver por consecuencia lógica en el espíritu investigador del ser humano. (Salinas en Escobar, 2000: 45-47).

En vista de este cambio significativo y diferenciado que implica la modernidad, el contexto peruano refleja más bien que en muchos lugares dentro del país se tengan características pre-modernas, o una mezcla de ambos (o de los tres) sin proyección alguna. “Respecto a la modernidad la situación latinoamericana es compleja y hasta parece a veces contradictoria. Muchas aldeas, pueblos o regiones de nuestro país, especialmente en las regiones serranas o selváticas, han

---

<sup>4</sup> El historiador Juan Fonseca cuestiona esta posición: “Tampoco creo que debemos aceptar la idea de que en América Latina la modernidad nunca llegó [...]. Si llegó, es más, incluso hubo una época en la que América Latina intentó crearla por sí misma. El problema fue que después las élites modernizadoras quisieron implementarla basándose en modelos ideales europeos y no en la compleja realidad de sus países.” (Fonseca, 2002: 7).



permanecido en la época pre-moderna. Las élites dirigentes fueron absorbiendo la ideología de la modernidad en sus dos versiones, de manera que se puede decir que ya, desde el siglo XIX y a lo largo del XX, en las ciudades y entre las clases educadas se impusieron la versión liberal<sup>5</sup> o la versión marxista de la modernidad.” (Escobar, 2000: 19). Perú no es un país atrasado en todos sus ámbitos; es más, el desarrollo a nivel internacional en cuanto al producto bruto ha mejorado significativamente durante del gobierno de Alejandro Toledo; pero el tema está en la debilidad estructural del país, en la poca proyección, planificación y ejecución de una perspectiva macro que establezca un desarrollo a favor del progreso, que resuelva la necesidad de todos y no la de una minoritaria élite.

“En su forma original, la modernidad presupone la convicción de que el bien de todos se realiza a través de la maximización de los bienes de cada uno, [...]” (ibíd., 24) El pueblo peruano nunca pudo vivir esta etapa en forma culminante a nivel nacional. Pero a pesar de esta limitación por falta de un proceso de reestructuración debido a una serie de factores intrínsecos y extrínsecos, entre ellos el mismo gobierno político, el tiempo avanza, y mientras otros países con estructuras modernas se enfrentan con las olas postmodernas, en el contexto peruano parece que lo postmoderno ha vivido desde siempre.

“Lo interesante es que aunque América Latina no había sido totalmente modernizada, debido a los medios de comunicación y a la imposición de una cultura global por medio del mercado, comienza a sentirse la influencia de la ‘post-modernidad’.” (Escobar, 2000: 20) ¿Por qué? Después de una reflexión sobre cómo será la postmodernidad, Fernando de Trazegnies Granda llega a una primera definición de ella:

“La postmodernidad no es ciertamente el fin de la Historia. Es el fin de la modernidad y el nacimiento de una sociedad que engendrará sus propias contradicciones y que, gracias a la insoslayable libertad humana y a la capacidad racional del hombre, encontrará sus propios desarrollos futuros.” (ibíd., 12).

---

<sup>5</sup> “La modernidad aquí está entendida como la lucha contra un estado absoluto, centralizador y nobiliario. Asimismo contra una ideología religiosa que legitima la naturaleza misma del orden social. De esta manera la modernidad afirma la apertura del hombre al descubrimiento de sí mismo, a la mayoría de edad de la humanidad, a la igualdad ante la ley sin acepción de personas [...]” (Amat y León Pérez, 2002: 1).



Perú ha vivido en forma diferente la modernidad, así que según mi punto de vista, llegó en forma más directa al mundo postmoderno, que en su manifestación peruana asume otras particularidades como de ser un crítico moderno, más bien por poseer otras raíces y otros motivos por los cuales nació. Si entendemos el postmodernismo como “una rebelión contra una razón demasiado rígida y totalitaria, que todo lo simplifica y que construye sistemas cerrados que todo lo explican”, nace la pregunta ¿por qué la postmodernidad se pudo manifestar en Perú? La tesis es que en Perú hay que hablar de una postmodernidad diferente, nacida de otros objetivos; es decir una estructura postmoderna que más bien se estableció por su propia oposición contra un estado ignorante e injusto, nació por una iniciativa de su propia gente, no por una negación de la modernidad.

“[...] se establecen nuevos vínculos supranacionales, pero paradójicamente a la vez que se pierde la importancia del estado se recupera la importancia de las regiones y de los grupos culturales, [...]. [...] la postmodernidad es la búsqueda de un orden social no lineal, dinámico, que no sacrifica la diversidad, con la ayuda de una razón que no requiere esquematizar para entender sino que respeta lo complejo [...] con toda su variedad y que trata de incorporar dentro de ese orden abierto las posibilidades del azar, de la libertad y de la complejidad sin que ello constituya un desorden.” (ibíd., 78).

Si no fueron estas las razones del establecimiento de ciertos postmodernismos en Perú, por no hablar del postmodernismo en su estado firme, la pregunta es ¿qué causó el desarrollo postmoderno en el país? La propia necesidad de sobrevivir, la propia diversidad étnica, cultural y religiosa en el país en medio de la globalización neoliberal ha forzado un postmodernismo particular peruano, que nació por la búsqueda de mejora socioeconómica de diversos grupos, sectores socioculturales, motivados por vivir buscándose la vida en forma creativa que implicaba “para muchos [...] la recuperación de sus valores propios y sus culturas locales.” (Fonseca, 2002: 8).

Escobar habla en su país de “un desborde, y una consecuente informalidad, improvisación y lucha desesperada por la supervivencia.” (ibíd., 21)<sup>6</sup> Es importante

---

<sup>6</sup> El economista peruano Hernando Soto analizó el tremendo impacto que tiene la economía informal de la gente pobre y muestra una señal significativa de la era postmoderna en el sector económico. “El sociólogo chileno Christian Parker llama a este proceso “modernización capitalista subdesarrollada” y señala que la

que el fenómeno de la postmodernidad implica un desprecio de sistemas, también del sistema de valores y de la religión tradicional<sup>7</sup>, que ergo dificulta tener y seguir a una conducta ética en común. La diversidad se convierte en fundamento sin tener convicciones, menos acciones en consenso, así que los sistemas se debilitan siendo desconectados uno del otro.

“Por ello, la marcha de las nuevas generaciones carece de sensibilidad ética, de ideal trascendente, porque carece de un ideal o sentido que proporcione la motivación y justificación moral de la empresa social; no hay pensamiento de base que unifique a los seres humanos y los movilice, más allá de los sacrificios y renunciaciones personales, a favor de un bienestar común que es necesario lograr. En consecuencia, se tiene una sociedad enferma por carencia de solidaridad, un déficit de preocupación por el otro y por las cuestiones públicas, una cultura basada en la búsqueda desaforada de sí mismo, en el experimentalismo individual.” (Bullón en Escobar, 2000: 125). (Luhmann Nota de pie).

En otras palabras ya no existe la fe en lo absoluto, sino en lo relativo, lo subjetivo constituye el nuevo punto de enfrentar la vida. La convicción y el optimismo del individuo de la época moderna se reemplazan con la duda/inseguridad y el pesimismo del colectivo postmoderno.<sup>8</sup>

Observamos a continuación la diversidad dentro del contexto peruano, que se caracteriza por la riqueza del país en la variedad de sus valles, de su cultura y su gente, pero al mismo tiempo también implica un potencial conflictivo en los tiempos postmodernos.

## 1.2 Perú y su diversidad sociocultural, política y educativa

La situación política, factor dominante de la dimensión socio-económica, cultural y educativa, se caracteriza en el Perú por la inestabilidad, discriminación, corrupción y una visible injusticia que se manifiesta a través de las oportunidades

---

heterogeneización estructural [...] se [traduce] en el acrecentamiento de las economías informales y sus submercados marginales, semilegales e ilegales.” (Parker en Escobar, 2000: 21).

<sup>7</sup> Importante aquí es diferenciar entre la religión como un sistema tradicional y las múltiples ideologías y nuevas convicciones religiosas esotéricas las cuales se manifiestan a nivel mundial.

<sup>8</sup> “El sujeto postmoderno es, entonces producto cultural y por lo tanto no tiene individualidad. [...] el ser humano es solamente lo que la sociedad define que sea, no puede pensar sino en las categorías que ha recibido y como resultado no tiene más la pretendida autonomía del hombre moderno. [...]” (Salinas en Escobar, 2000: 58).

desiguales. No podemos hablar de un estado democrático porque eso significaría hablar de un estado caracterizado por un desarrollo social a favor de un progreso para todos los 28 millones de peruanos, en medio de libertad e igualdad. Mediante un proceso perceptible de descentralización se lograría una interiorización de valores normativos superando las barreras culturales dentro del país. (Véase Rodrigo Páez Montalabán en Cassigoli, 2005: 58-77).

Perú se encuentra lejos del proceso de consolidación de la vida democrática que beneficiaría por igual a la sociedad en su totalidad. Al contrario, hablar de Perú implica hablar de mundos tan diversos como hablar de realidades diferentes, y no solo en algunos aspectos. Las desigualdades se caracterizan por el acceso diferenciado a los recursos tangibles en la sociedad que a lo largo de la historia han establecido las clases sociales<sup>9</sup>.

“La expresión histórica de la desigualdad son las clases sociales. Estas son grupos estructuralmente relacionados que ocupan posiciones diferentes y articuladas en la matriz social lo que les otorga acceso diferenciado a bienes, poderes o capitales y por tanto a distintas condiciones y oportunidades de vida.” (Plaza, 2000: 65).

Siendo Perú un estado de alta informalidad, es decir en muchos sectores sociopolíticos poco institucionalizado, la sociedad está abierta frente a las desigualdades, más bien a los criterios de aquellas: raza, etnia, género, edad y religión (ibíd., 66). El grado de sus influencias se incrementa según el bajo nivel del sistema institucional y administrativo, así Orlando Plaza señala: “Esta correlación depende del grado de la institucionalización del Estado y [de] la ciudadanía [...]” (ibíd). La sociedad informal se caracteriza por una interacción y un intercambio de estilo espontáneo, según el criterio de la persona y las circunstancias actuales. Como primera causa se observa que existe “[...] poco respeto a la norma formal, lo cual se traduce en la relativización de su cumplimiento [...]. Los actores pretenden edificar órdenes fragmentadas y parciales como característica básica de sus formas de relacionarse con los demás [...]. En esta construcción dominan el personalismo y la contextualización, mucho más que la formalidad y la universalidad.” (Díaz-Albertini

---

<sup>9</sup> “Marx señala que al estar fundadas estructuralmente, las relaciones entre las clases son de dominio y explotación: Por su parte Weber las define como relaciones de prestigio y dominio. En Marx el conflicto de clases es inevitable; en la teoría de Weber, el conflicto es contingente.” (Plaza, 2000: 26)

Figueras en Mejía Navarrete, 2009: 269). En una sociedad informal esta ignorancia frente al sistema normativo<sup>10</sup> nace porque las normas y reglas no fueron interiorizadas en forma apropiada, así que los ciudadanos no se identifican con ellas, lo que implica como consecuencia lógica su incumplimiento. La ausencia de un proceso dinámico de interiorización de las normas, por parte de la sociedad entera, nace y se fomenta justamente por la desvinculación entre las diversas clases/contextos sociales en el país (“sistema” postmoderno peruano). Cada sector vive según sus propias reglas y estructuras, poco o nada interesado en su distrito vecindario, más bien con la intención de no relacionarse, es decir de marcar las diferencias mediante una actitud de ignorancia e indiferencia. “Consideramos que el problema es la falta de una apropiada interiorización de las normas formales, institucionales y universales. [...]. Las dificultades surgen según nuestro análisis por la poca integración que existe entre los contextos que constituyen nuestra vida cotidiana.” (ibíd., 272).

En medio de esta informalidad, que causa en forma permanente un estilo de vida adaptado al caos que lo rodea, los sectores buscan su propio fundamento normativo, asumiendo la pura realidad de “la inoperancia de las instituciones [...], razón por la cual la informalidad se ha convertido en el modus operandi de la totalidad [...]. (ibíd., 273). Es la misma que contribuye de la mejor manera con la corrupción que domina el país en todos los sectores sociales y políticos sembrando una desconfianza global, que justifica hasta el día de hoy el carácter familiar de la sociedad. Es decir, no solamente existe una vida limitada al contexto de las clases sociales, sino es más, la confianza, el vínculo se teje más bien con la-gente-de-la-propia-tribu. “La confianza familista y la personalización de la norma contribuyen a restringir las redes sociales de la mayoría de los limeños.” (ibíd., 274).

El problema de las desigualdades discriminantes es, en resumen, no la diversidad cultural de las clases sociales, sino la ausencia de vínculos comunicativos. Esta ausencia de comunicación y desvinculación se observa en Lima Metropolitana de la mejor manera, donde en un espacio limitado se encuentran extractos culturales, sociales, étnicos, religiosos muy diversos, hasta excluyentes.

---

<sup>10</sup> En el capítulo 2 se analiza la responsabilidad del sistema educativo a nivel nacional en el tema de la relativización de las normas; según Vallaey “esto es justo el problema del sistema educativo actual que es autoritario, vertical, abusivo y excluyente, lo cual genera la noción entre los estudiantes de que la norma viene de afuera y con violencia.” (Díaz-Albertini Figueras en Mejía Navarrete, 2009: 272).

Este monopolio y la centralización<sup>11</sup> en Lima han causado y manifestado la gran diferencia entre los sectores urbanos y rurales.<sup>12</sup> Las estadísticas indican claramente las desventajas de la población que lucha con su vida lejos de la ciudad y/o en las periferias de la misma sin acceso a los beneficios del sistema urbano<sup>13</sup>. La situación actual de una dominante monopolización urbana en las ciudades peruanas, sobre todo en Lima, nace y crece de manera permanente por las masas migrantes que llegan diariamente del interior del país.<sup>14</sup> Llegan a la capital en búsqueda de un mejor nivel de vida, motivadas por las pocas oportunidades de desarrollo que hay en el lugar de origen. “Las masas de migrantes cambiaron la fisonomía de las ciudades peruanas y de la costa como región. Convertidos en personajes centrales de las grandes ciudades del país, que conectaron, entrelazaron y dinamizaron la pobre vida cotidiana, robusteciendo el camino hacia la integración nacional, rompiendo fronteras geográficas, posibilitando el encuentro de diversos legados culturales, alterando el sistema social y cultural vigente, intentando identificaciones regionales y nacionales, participando, actuando, trabajando, luchando, queriendo ser ciudadanos plenos y alcanzar el bienestar, [ellos] sentaron las bases para, en 1985, hacer del Perú un gran país andino. (Matos Mar, 2004: 117)<sup>15</sup>.

El estado peruano no mostró acercamiento, apertura al cambio para tomar decisiones de innovación y progreso a favor de los inmigrantes, tampoco dialogó con estos pueblos migrantes en los conos en búsqueda de un desarrollo para el bienestar de todo el pueblo peruano. En palabras de Matos Mar, el Estado “no buscó el diálogo, no intentó hacer ciudadanos a sus integrantes, no entendió el gran cambio [...], ni se planteó un proyecto nacional que respondería al proceso de

---

<sup>11</sup> El sociólogo peruano José Carlos Mariátegui dice que el estado peruano estableció la centralización con una actitud pasiva a favor de la descentralización; aquella “ha podido conservar intactos sus privilegios.” (Mariátegui, 1992: 210).

<sup>12</sup> Es importante señalar que no se pretende en esta ocasión hacer un análisis de clases en Perú que según Orlando Plaza “requiere una estrategia que aborde organizadamente los conceptos y las dinámicas sociales considerando los siguientes aspectos: la época [...], la matriz sociohistórica [...], las contribuciones de la sociología general y el dominio de los enfoques, métodos y técnicas de clasificación, medición y comprensión de las clases sociales [...]” (Plaza, 2000: 71).

<sup>13</sup> Por ejemplo, en el gráfico 6 (EPT Marzo 2009, pág. 12), se observa casi un 20% más de alumnos que estudiaron Secundaria en los sectores urbanos en comparación con los estudiantes del campo en el 2007.

<sup>14</sup> Véase en el capítulo anterior la relación causal entre el fenómeno de la globalización neoliberal y la migración al exterior de los países del sur a los países de norte y/o de Europa. (también consulta Menese Rivas en Mejía Navarrete, 2009: 398ss.).

<sup>15</sup> José Carlos Mariátegui ya observó en su tiempo un nuevo regionalismo de carácter indígena (ibíd., 215).



transformación en marcha; no intentó crear un Estado moderno, adecuado a la realidad y requerimientos del país heterogéneo, pluricultural y multilingüe que los sectores populares demandaban con su presencia.” (ibíd.) Ergo las discrepancias entre las múltiples realidades dentro del país, se manifiestan en la mayoría de los aspectos problemáticos de la sociedad peruana (Véase también Gráficos 12, 16). Es como una sombra política determinante de toda la problemática sociocultural del país.

La cobertura limitada en el ámbito educativo que se muestra a nivel nacional aumenta en forma permanente sobre todo en los sectores menos privilegiados y muestra una calidad educativa más baja: “Si bien, las tasas de conclusión han aumentado, aunque con un atraso de 3 a 5 años, la proporción de menores que concluye Primaria antes de los 14 años de edad presenta grandes diferencias entre áreas de residencia (urbana, 82,8; rural, 58,5) y niveles de pobreza del hogar (pobre, 73,1; pobre extremo, 53,7), a favor del área urbana y de los menos pobres, respectivamente.” (PNE-EPT, 2005-2015:41; véase también gráfico 2, pág. 42). Esta situación discriminante<sup>16</sup> contribuye a establecer las injusticias y desigualdades mencionadas, es decir construye en forma continua y efectiva las barreras entre los “mundos peruanos”. Esta situación se produce también por el problema idiomático de la población indígena<sup>17</sup>.

El gran porcentaje de analfabetismo en Perú tiene múltiples factores causantes: “La complejidad bajo la cual se presenta el analfabetismo en el Perú requiere una comprensión de este considerando sus diferentes niveles y formas; no sólo es producto de limitaciones en el acceso a la educación básica (analfabetismo absoluto), sino también, de la baja calidad de los aprendizajes conseguidos en la escolaridad (analfabetismo funcional) y de las bajas tasas de eficiencia interna de la Educación Básica Regular.” (PNE-EPT, 2005-2015:77s.). En este punto, podemos observar nuevamente la causa principal de esta situación: las oportunidades desiguales al recibir educación, así como la calidad y eficiencia como base para el futuro. Tener acceso a la educación no garantiza una buena formación; sino ella

---

<sup>16</sup> Por la discriminación de género, el porcentaje de las mujeres que no cuentan con un acceso a la educación aumenta significativamente. (Véase PNE-EPT, 2005-2015:98). Rita Segato explica que el racismo puede nacer por prejuicios o por discriminación. (Anson, 2007: 65).

<sup>17</sup> Se intenta superar esta situación a través de programas de EIB (Educación Intercultural Bilingüe - EPT Marzo 2009, pág. 7).



depende sobre todo de los recursos humanos con los que cuenta e identificar los patrones principales. En lugar de gastar esfuerzos en los programas de EBA (Educación Básica Alternativa), que finalmente es una lucha contra las consecuencias del nivel educativo, el gobierno debería poner énfasis en su plan de desarrollo de la educación. El Programa Nacional de Alfabetización (PNA) no tuvo el impacto deseado, más bien las estadísticas reflejan discontinuidad en la enseñanza: “Los Programas Nacionales de Alfabetización en la medida que son puntuales y se agotan en sí mismos dejan sin continuidad a un número significativo de personas (alfabetizadas y en proceso) que ya han logrado ciertas condiciones para seguir procesos de aprendizaje.” (ibíd.). La ineficiencia de los protagonistas del sistema educativo parte de un error inicial. En lugar de realizar una política preventiva, para la cual el gobierno debería presupuestar un fondo más significativo en la educación a fin de ofrecer mejores recursos humanos y materiales, desarrolla todavía una política de reacción. La escasez de bibliotecas limita a una gran mayoría de instituciones educativas en el país.<sup>18</sup> Solamente 2,87 % del Producto Bruto (PBI) el gobierno invirtió en el sector educativo; un crecimiento de 0,1 % por año. (Grafico N° 6, PNE-EPT, 2005-2015: 110).

### **1.3 El contexto socio-religioso**

La situación religiosa en el Perú al inicio del siglo XXI es resultado de una historia larga y compleja, vinculada con la situación política y sociocultural que fue mencionada en el capítulo anterior. Hablar hoy en día de la religión en el contexto peruano implica y exige fijarse por un momento en la historia de América Latina, y por otro lado, analizar las influencias contemporáneas que han modificado y siguen modificando el escenario religioso.

Mientras en Europa el secularismo<sup>19</sup> se ha ganado a la gran mayoría de la población -la gente se convirtió en agnóstica- América Latina sigue siendo un

---

<sup>18</sup> “Otro dato importante dentro de este ítem es el relativo a la existencia de bibliotecas. Como se puede apreciar en la Tabla N° 7, son muy pocas las instituciones educativas que cuentan con, al menos, un ambiente destinado a biblioteca. La situación es más preocupante si se comparan las cifras por área geográfica y por gestión del centro educativo. Mientras que el 43% de los centros educativos de zonas urbanas cuenta con biblioteca, sólo el 9% de los centros educativos de zonas rurales poseen una.” (PNE-EPT, 2005-2015:112).

<sup>19</sup> “El secularismo es la visión agnóstica e idolátrica de lo temporal y terreno. Su agnosticismo lo lleva a marginar lo divino, a vivir como si Dios no existiera y nada hubiera más allá de la muerte, a poner la felicidad en el bienestar y a subsistir como obsesionado con la inmediatez del placer [...]” (Guadalupe, 2004: 24).

contexto de gran religiosidad. Mientras en Europa la llegada de la modernidad ha permitido encontrar respuesta para la vida, América Latina y, Perú en particular, siguen buscando con más énfasis sus respuestas en el mundo divino sobrenatural. La modernidad, como compartimos anteriormente, no llegó a nuestras tierras de la misma forma como en Europa, por lo tanto no pudo brindar de la misma manera y al mismo nivel respuestas para los peruanos, mucho menos para aquellos, que no tienen ningún acceso al mundo moderno: “En cambio, la situación religiosa en América Latina es radicalmente distinta. La modernidad ha sido impuesta por las minorías ilustradas, sin que las masas tengan acceso a una educación secularizada. [...] En estas sociedades duales y dependientes, lo religioso permanece como el vehículo principal de la cultura.” (Bastían, 1997: 184s.) Entonces uno debe preguntarse cómo cambió y sigue cambiando el escenario religioso si no es como en Europa a través de la influencia del proceso de secularización.

Durante el gobierno de Ramón Castilla (1845-1862) la Iglesia Católica Romana se convirtió en el monopolio religioso del país. Dentro de ella hay que distinguir diferentes corrientes, factores internos y externos, cada uno con su propio énfasis, tanto político como ideológico. A continuación nos concentraremos primero, en la situación de hoy, es decir en el fenómeno de la migración religiosa (José Pérez Guadalupe: emigración de los Católicos) hacia otros movimientos cristianos y religiosos cuyo éxito se puede observar en la última década y, segundo, en el proceso de establecimiento de aquellos grupos cristianos – religiosos que cada día siguen ganando más feligreses.

### 1.3.1 La migración religiosa

Cuando uno observa cambios en la vida de las sociedades, a nivel mundial, nacional y local, sabe que estos cambios se deben a una razón, un motivo o una causa prima. Para analizar e interpretar fenómenos de cambio, hay que tener una perspectiva amplia, que permita considerar todos los posibles factores que desempeñan un papel significativo en medio de un mundo de múltiples sistemas interrelacionados<sup>20</sup> (Luhmann). El tiempo de la globalización y postmodernidad,

---

<sup>20</sup> Para mayor información sobre Niklas Luhmann véase Emilio Gerardo Arriaga Alvaréz, La Teoría de Niklas Luhmann.

como lo examinamos anteriormente, ya no permite un análisis unilateral, sino exige un análisis y reflexión en diversas direcciones y con una diversidad metodológica para poder bosquejar, en forma justa, el objeto de investigación. Con más razón todavía si nos encontramos en el contexto peruano donde falta culminar el proceso de modernización y la sociedad está parcialmente caracterizada por ciertos modernismos. Vinculado con el campo religioso, nos enfrentamos con una tarea aún más difícil debido a que Perú implica una gran variedad de culturas y cada una de ellas posee su propia manifestación de lo trascendente y ergo, la religiosidad no tiene fronteras en el país. La religión es el aspecto central en las culturas peruanas y por ello hablamos en este capítulo, no de un proceso de secularización que implica la pérdida de la religiosidad, sino de una migración religiosa, que significa un cambio de feligreses de un espacio religioso a otro; en otras palabras, hablamos de la búsqueda religiosa espiritual de muchos peruanos que ya no se sienten “en casa” en la Iglesia Católica Romana. “[...] en América Latina el gran problema es la ‘Migración religiosa’ de los católicos a las llamadas sectas. No es que en Europa no existan sectas, tampoco que en América Latina exista secularismo; sino que, proporcionalmente, las manifestaciones de la falta de llegada católica a la sociedad se ha evidenciado de manera diferente.” (Guadalupe, 2004: 37) Jean-Pierre Bastian habla en este sentido “de la gran mutación religiosa en América Latina, sobre todo con la aparición de los nuevos movimientos religiosos.” (ibíd., 1997: 18).

En este sentido se entiende a José Pérez Guadalupe, católico laico, que dice: “En América Latina no es que la gente ha dejado de creer (como en Europa), sino que se va a creer en otros lugares, y no en la Iglesia Católica. No es que hayan perdido la fe en un Dios, sino que el Dios que presentan los católicos muchas veces ya dejó de ser atractivo y actual. [...]” (Guadalupe, 2004: 23s.)

¿Por qué lo feligreses de la Iglesia Católica Romana en el Perú buscan un nuevo lugar para vivir su vida cristiana? Esa es la pregunta principal la cual debemos responder. Según nuestra lectura, el motivo se encuentra en la misma Iglesia Católica, en su manera de ser y actuar. En otras palabras nos referimos a factores internos que causan no solamente una migración religiosa en forma general, sino más bien de factores internos específicamente dentro de la Iglesia oficial del país;

así que se trata en fin más bien de una emigración católica<sup>21</sup> a otros Nuevos Movimientos Religiosos (NMR)<sup>22</sup>.

En un gran porcentaje el pueblo peruano se caracteriza por una cultura popular, debido a múltiples factores de la sociedad que se mencionaron líneas arriba. Obviamente ejerce influencia también en el mundo religioso y eclesiástico. La Iglesia Católica no logró, o no quiso lograr, un cambio en su forma de manifestarse en medio de una sociedad de carácter popular; es así que ella manifestó un cristianismo desde una perspectiva elitista, que no recoge a todo el pueblo peruano en su sencillez y necesidad: “Seguimos con una visión demasiado elitista del cristianismo, mientras que nuestro pueblo tiene una visión más sencilla de Dios.

Los grupos no católicos, [...] presentan un Dios mucho más cercano y asequible que el discurso católico. [...]” (Guadalupe, 2004: 126) La Iglesia Católica se dio el lujo de no pensar en su forma de llegada al pueblo, sino siguió su camino de siempre, ignorando la gran necesidad de ofrecer un espacio comunitario, acogedor, familiar y personal donde se puede vivir lo que la sociedad no ofrece. Según Lehmann el Opus Dei ofrece un proyecto sin vínculo sólido con el pueblo. Sabiendo que en Perú existe una presencia significativa hay que considerar su gran influencia dentro de la Iglesia Católica.<sup>23</sup> “[...], el reto más grande para la Iglesia Católica Latinoamericana, es [...] ¿cómo mantenerse como Iglesia de mayorías y al mismo tiempo vivir un espíritu de comunidad?, que permita, [...], que los bautizados vivan y sientan su Iglesia como una verdadera comunidad fraterna de hermanos.” (ibíd., 91).

---

<sup>21</sup> “[...] el tan mencionado problema de ‘migración religiosa’ en nuestro país, y en toda América Latina, se reduce a una ‘emigración católica’, ya que la mayoría de personas que se cambia de religión es la que sale de la Iglesia Católica para formar parte de otros grupos religiosos; [...]” (Guadalupe, 2004: 50).

<sup>22</sup> “[...] analizaremos los significados y connotaciones del término ‘secta’, que en nuestra opinión es un término muy despectivo y poco fraterno que debemos evitar, salvo casos evidentes y extremos de sectarismo religioso. Es por eso que nosotros preferimos utilizar el término ‘Nuevos Movimientos Religiosos’ para designar más imparcialmente a los grupos religiosos no católicos.” (Guadalupe, 2000: 165).

<sup>23</sup> David Lehmann investiga en su artículo comparativo sobre la renovación católica y los movimientos pentecostales las cosas comunes y diferentes. El problema, según él, es que los esfuerzos dentro de la Iglesia Católica no ha logrado un impacto a nivel de todo el pueblo tal como las iglesias pentecostales lo han hecho.

La gran tarea de la Iglesia<sup>24</sup> debe ser dar un espacio recreativo donde el ser humano, el peruano en particular, en medio de una sociedad diversa, cambiante y para muchos injusta, pueda buscar y establecerse como ser humano, con identidad y valores. Es así como la Iglesia puede dar en forma concreta y con atención personalizada lo que Dios dio a toda la humanidad al mandar su Hijo al mundo (Gal 3, 28). De esta suficiencia observada las mismas autoridades católicas no están necesariamente conscientes; es más, al ver todavía sus misas dominicales llena de personas, siguen pensando que realizan una labor eficiente a nivel pastoral. Por lo tanto, la búsqueda de una experiencia personal con un Dios vivo ha motivado a muchos católicos orientarse hacia otros espacios, donde sentirán, a través de la convivencia, una acogida más personal y cálida en un espacio religioso que también abarca los sentimientos.<sup>25</sup>

El sociólogo evangélico Oscar Amat y León menciona en forma clara que en esta época postmoderna hay que enfrentarse con los cambios, entre ellos “el tema del valor de la experiencia religiosa”. A continuación explica por qué razones la parte emocional fue despreciada; coincidiendo con su opinión que implica la postura apologética de parte de la Iglesia Católica en su defensa de la “sana doctrina”. (Amat y León, 2001: 5)<sup>26</sup> En fin, la causa principal para salir de la Iglesia Católica se debe más bien en su mayoría a motivos vivenciales que a convicciones doctrinales. “[...] debemos entender que la gente común y corriente está buscando a un Dios vivo y verdadero, no a una idea racional de él; está buscando una religión, no una teología; está buscando una comunidad, no una institución. La parte teológica, racional y reflexiva viene mucho después; y no tiene sentido si no parte de una vivencia religiosa, madurada en una comunidad. [...]” (Guadalupe, 2004:79).

De lo anterior resumimos que la `emigración católica´ se realiza en tres etapas: se inicia en la búsqueda personal de una experiencia religiosa, se establece en

---

<sup>24</sup> Según Miroslav Volf, perspectiva protestante, la iglesia debe poseer estructuras múltiples para poder responder a los desafíos contemporáneos; además participativos considerando e involucrando toda la membresía en una sola misión responsable. (Volf, 1996: 232).

<sup>25</sup> Manual Marzal define la religión de la siguiente manera: “Sistema de creencias, de ritos, de formas de organización, de normas éticas y de sentimientos, por cuyo medio los seres humanos se relacionan con lo divino y encuentran un sentido trascendente de la vida.” (EN: Guadalupe, 2004: 51).

<sup>26</sup> En la misma obra el sociólogo resalta la gran necesidad de la gente encontrar un espacio eclesial donde hay “un contacto real y auténtico entre discurso religioso y una práctica consecuente.”



forma gradual porque el hermano se siente acogido en una comunidad de fe y recién en un tercer momento se enfrenta con la dimensión doctrinal, es decir, cuando se *siente* en casa. (Guadalupe, 2004: 60s.; también véase Guadalupe 2002: 185).





En la siguiente tabla se puede verificar las tres etapas mencionadas:

| DIMENSIONES/<br>PROCESOS | PROCESO INTERNO   | PROCESO<br>EXTERNO                          |
|--------------------------|---|---|
| a) <b>Personal</b>       | a) `Yo he encontrado a Dios´.                           | a) Experiencia de conversión religiosa.     |
| b) <b>Comunitaria</b>    | b) `Dios está en este grupo´.                           | b) Experiencia de comunidad religiosa.      |
| c) <b>Doctrinal</b>      | c) `Este grupo tiene toda la verdad revelada por Dios´. | c) Experiencia de convencimiento doctrinal- |

*Fuente: Guadalupe, 2002: 329; para mayor información de los procesos véase págs. 330-333; 334-339.*

Los resultados del padre Manuel Marzal en el distrito de San Agustín afirman y enriquecen las tres etapas. Él menciona las siguientes razones que llevan a los hermanos al cambio: el encuentro personal con Dios y Cristo, la experiencia de cambio personal, la experiencia de sanidad, el descubrimiento de la Biblia y, en menor grado: el sacerdocio popular, el grupo democrático, el trasplante emotivo, la escatología y el mesianismo. (Marzal, 1989 en: Guadalupe, 2002: 312). Investigamos en el capítulo siguiente en forma más detallada, sobre todo desde una perspectiva socioreligiosa, las consecuencias de este fenómeno migratorio, que obviamente se realiza en medio de las circunstancias culturales, en medio de las transformaciones de las sociedades a nivel mundial.

### 1.3.2 El nuevo mapa religioso-cristiano en América Latina: El nacimiento de las iglesias evangélicas, pentecostales y carismáticas en Perú

Desde un acercamiento sociológico podemos observar un alto grado de migrantes del interior de Perú a la capital en búsqueda de una tendencia 'mesiánica' de un mejor futuro. Muchos migrantes de las diversas provincias del país llegan diariamente a Lima, finalmente aumentando la gran población limeña en los alrededores de la ciudad. (Véase Cap. 1). Ellos no llegan a Lima con una apertura al cambio, abrazando el proceso de contextualización sino más bien por su mismo estándar de vida, caracterizado por una diversidad de problemas básicos, tratan de conservar sus costumbres y convicciones de su lugar de origen, sobre todo porque tampoco se les ofreció ni se les ofrece en la actualidad espacios productivos. Es como proteger la propia identidad cultural en un nuevo mundo que no ofrece espacios de construcción para una nueva vida. Esta dificultad de cambio de la cultura rural tradicional al contexto urbano moderno, a la que se enfrentan los migrantes, establece un cambio social a nivel macro de todo el país; el nacimiento de las diversas iglesias, sobre todo de corte pentecostal, con sus doctrinas bien definidas y mayormente rígidas son la expresión visible de este proceso transitorio. (Willems, 1967).

Según Emilio Willems estas iglesias tienen un potencial integrador con el cual logran ofrecer, en medio de la desesperación y resignación, nuevos espacios de creación. Miguel Miguez Bonino lo manifiesta también en su obra sobre los "Rostros del protestantismo latinoamericano" (1995). "Conocidos investigadores como Emilio Willems, Christian Lalive d'Épinay, Prócoro Ferreira Camargo, Bryan Wilson, entre otros, llegan a la conclusión que el Pentecostalismo responde a los cambios culturales y estructurales abruptos que resultan de la migración, en la línea de corregir la situación por la integración de sus adeptos al medio urbano." (Campos, 1997: 33). El teólogo pentecostal peruano manifiesta que el Pentecostalismo es una especie de respuesta a la anomía social debido a los cambios socioculturales. Esta respuesta puede tener el carácter integrador (Willems) o al contrario se caracteriza por una fuerza negativa más bien de "huelga social" con un mesianismo apocalíptico transformador (Lalive d'Épinay, 1968). Aquí se muestra en forma clara que el nuevo mundo religioso no se define simplemente por la mención de una serie de Nuevos

Movimientos Religiosos (NMR), sino dentro de cada uno hay una diversidad interna, a veces difícil de distinguir e interpretar su origen y particularidad.

F.C. Rolim llega a definir el movimiento pentecostal como una nueva clase social (de los oprimidos) que buscan y encuentran en él una nueva opción de salvación, religiosa y bíblicamente hablando, una nueva luz en medio de las tinieblas. Este énfasis en el aspecto sociocultural también implica las opiniones y perspectivas de los investigadores americanos David Stoll y David Martin; ambos - cada uno en su manera- descubren que el movimiento pentecostal se dirige a los necesitados, aquellos que buscan crear su mundo de nuevo. Mientras Martin sigue en la perspectiva social de Willems y Lalive d'Épinay, David Stoll eleva la opción de una nueva creación a un nivel netamente espiritual. Hay una necesidad de crear nuevas formas, de independizarse de las antiguas tradiciones.

Recién Juan Sepúlveda (1994), teólogo pentecostal chileno, combina las dos posiciones, enfatiza que la atracción pentecostal está en su mismo ser y su convicción de salvación, pero que eso también implica que el creyente tome responsabilidad de su vida en forma activa, tanto para la vida religiosa como social; es decir crear y/o recuperar su identidad<sup>27</sup> entera, afectada en medio de la situación real que le rodea. Podemos hablar de la “religiosidad contextualizada de los pobres” (Miguez Bonino), de la “irruption of the poor” (Escobar), del protestantismo popular (Deiros, 1992) o del movimiento del pueblo que anima a la comunidad a hacer misión (López). Coincido con Juan Sepúlveda de que se trata de una nueva experiencia personal con Dios que José Pérez Guadalupe diagnosticó como *causa prima* por la “emigración católica”. En esta oportunidad se considera el nacimiento del movimiento pentecostal dentro del mundo evangélico como el inicio y centro de la complejidad del campo religioso en Perú que, por un lado responde a necesidades nacientes en esta época específica y, por el otro representa el origen y/o el punto discriminador de los nuevos grupos religiosos que veremos de ahora en adelante. El siguiente cuadro sinóptico<sup>28</sup> nos presenta en forma comparativa el pluralismo religioso no católico-romano actual en el Perú:

---

<sup>27</sup> La identidad de una persona abarca tanto la dimensión espiritual como social y lo que al hombre atrae es por consecuencia una propuesta que combina ambas dimensiones.

<sup>28</sup> “En el censo de población y vivienda de 1972, los evangélicos eran 2,5% de la población peruana; en el censo de 1981 eran 5%; en el censo de 1993 eran el 7,3%, y en la actualidad se calcula que son más del 10%. Lo que

| I Grupos cristianos<br>(Iglesias Evangélicas)  | II Grupos de inspiración<br>cristiana  | II Grupos de inspiración no<br>cristiana (orientales,<br>sincréticos, cosmológicos y<br>gnósticos)   |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Iglesias Evangélicas del CONEP (Concilio Nacional Evangélico del Perú)</i></li> <li>❖ <i>Otras Iglesias Evangélicas</i></li> <li>• Inicio del movimiento dentro de las iglesias protestantes (siglo XVII Bautistas, siglo XVIII Metodistas).</li> <li>• Pioneros: Thomson, Penzotti, Ritchie, Mackay entre otros.</li> <li>• Primera comunidad evangélica se fundó en 1889.</li> <li>• Creencia cristiana con apertura al diálogo ecuménico.</li> <li>• Perspectiva cristocéntrica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Testigos de Jehová</i></li> <li>❖ <i>Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (Mormones)</i></li> <li>❖ <i>Asociación Evangelica de la Misión Israelita del Nuevo Pacto Universal (ASEMINPU)</i></li> <li>• Fundadores separados del origen evangélico por diferencias doctrinales.</li> <li>• Creencia en otras manifestaciones divinas.</li> <li>• Fundamento bíblico limitado.</li> <li>• Practican proselitismo.</li> <li>• Actitud exclusiva y cerrada.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Hare Krishna</i></li> <li>❖ <i>Mahikari</i></li> <li>❖ <i>Fraternidad Universal</i></li> <li>❖ <i>Moon</i></li> <li>❖ <i>Alfa y Omega</i></li> <li>❖ <i>Rama y otros</i></li> <li>• Mayoría de grupos diversos.</li> <li>• Punto de partida: la revelación cristiana</li> <li>• Fundamento doctrinal basado en religiones orientales</li> <li>• Practican proselitismo.</li> <li>• Actitud exclusiva y cerrada.</li> </ul> |

Fuente: Guadalupe, 2002: 58

En forma numérica la tabla comparativa nos muestra la siguiente información:

|                             |            |
|-----------------------------|------------|
| Iglesias Evangélicas        | 2' 500.000 |
| Adventistas del Séptimo Día | 527.000    |

nos muestra que los evangélicos [...] han tenido un crecimiento sostenido en los últimos 30 años [...]” (Guadalupe, 2002:57). I

|                            |                  |
|----------------------------|------------------|
| Israelitas del Nuevo Pacto | 200.000          |
| Testigos de Jehová         | 78.000           |
| Mormones                   | 50.000           |
| Otros                      | 60.000           |
| <b>TOTAL</b>               | <b>3`415.000</b> |

*Fuente: Guadalupe, 2002: 57.*

“Desde hace 40 años el mapa religioso de América Latina se está transformando muy rápidamente. Decenas de nuevos movimientos religiosos han surgido en todos los países de la región. Estos movimientos han conquistado, poco a poco de manera creciente, un espacio hasta entonces monopolio absoluto de la Iglesia Católica Romana. [...] en cierto sentido podemos decir que la Iglesia Católica ya no logra regular ni controlar la dinámica religiosa creativa de las poblaciones latinoamericanos. (Bastian, 1997: 9s.).

Considerando las informaciones de Guadalupe, precisaría que en el sector cristiano el mapa ya empezó a cambiarse desde la llegada de las iglesias evangélicas en el siglo XVII porque dentro de esta “nueva” manera de manifestación cristiana siguió pocos años después un avivamiento espiritual que empezó en los Estados Unidos en forma de una explosión del Espíritu Santo, y se expandió en el año 1916 a través de una llegada de una pareja misionera al Perú: el movimiento pentecostal.<sup>29</sup> Durante ese tiempo se estableció en el país, dentro de una serie de iglesias evangélicas hasta que fundaron las primeras iglesias pentecostales independientes: Las Asambleas de Dios.

El teólogo Bernardo Campos<sup>30</sup> ilustra el campo religioso latinoamericano de la siguiente manera. Menciona en primer lugar, el catolicismo romano, luego el protestantismo que se distingue entre el Protestantismo histórico que tiene sus raíces en la Reforma (XVI), y en el Protestantismo más bien fundamentalista de las

<sup>29</sup> Para este tema véase la obra de Ulrike Sallandt. 2006. “Der Geist im Süden Perus. Risiken und Chancen Charismatischer Verkündigung am Beispiel der „Asamblea de Dios“. Münster: Lit-Verlag. Además consulta Hollenweger (1971, 1996 y 2002), Huaman Pumayalli (1982) y Ruben Zevallos Hidalgo (1989).

<sup>30</sup> Con la finalidad de poder ubicar el movimiento pentecostal como religión popular en la complejidad del contexto religioso Campo lo considera importante identificar, describir y analizarlo. (Campo, 1997: 27s.).



múltiples agencias misioneras que llegaron a partir del siglo XIV al país. A continuación sigue según Campos el pentecostalismo que se caracteriza por tres<sup>31</sup> corrientes: el pentecostalismo bajo influencia fundamentalista, el Pentecostalismo de raigambre nacional y el neopentecostalismo de gran apertura al mundo. En cuanto a los llamados Nuevos Movimientos Religiosos, diferencia las religiones mediúnicas (cercanía con el chamanismo aborigen), las religiones mesiánicas (religiosos y políticos) y las religiones esotéricas, más bien escolásticas y filosóficas y, finalmente las religiones aborígenes, que consisten en aquellas con fines al cristianismo (sincretismos aborígenes) y otros separatistas.

Para profundizar y complementar el tema de la migración religiosa, o emigración católica debido sobre todo a la búsqueda de una experiencia personal con Dios, tenemos que mencionar que por esta misma razón los misioneros pentecostales<sup>32</sup> tuvieron tanto éxito. Ellos ofrecieron un *encuentro personal* con el Señor Jesucristo, celebrando mayormente cultos de bendición y conversión a Dios.<sup>33</sup> La espiritualidad visible y perceptible en dichos movimientos, el Espíritu Santo experimentado como el fuego divino, la guía sobrenatural, el salvador y el viento de la vida, invitan a los hermanos a participar en forma activa en la tarea evangelizadora y misionera de Dios. Como Campos dice, en algunas corrientes combinadas con una doctrina de tendencia fundamentalista<sup>34</sup> se ofrece al hombre

<sup>31</sup> El autor menciona cuatro, pero el último en la lista se refiere a “movimientos de cura divina”, los isopentecostales que no considero en esta ocasión.

<sup>32</sup> “En las últimas décadas la población evangélica y las denominaciones evangélicas en general, han experimentado un proceso fuerte de ‘pentecostalización’; es decir, que de alguna u otra manera se han ido contagiando del espíritu y de las formas pentecostales. No solo la mayoría de las Iglesias Evangélicas han asumido cierto estilo y algunas canciones pentecostales, sino que, a nivel de población evangélica, la inclinación mayoritaria parece perfilarse por las denominaciones de corte pentecostal.” (Guadalupe, 2002: 213).

<sup>33</sup> En el centro de la teología pentecostal se ubica el texto bíblico de Hechos, capítulo 2: el día de pentecostés. Esta experiencia pentecostal (espiritual) donde Dios derrama su Espíritu sobre la humanidad causa conversión y establece el fundamento de la Iglesia Cristiana hasta el día de hoy. Los hermanos pentecostales (de pentecostés) buscan en cada uno de sus cultos exclusivamente revivir este momento histórico-divino y significativo para toda la cristiandad; lo relacionan estrechamente con el don de hablar en lenguas (glosolalia) que inicialmente fue considerado como un señal discriminante de un creyente ‘verdadero’ y ‘falso’. (Geldbach, 2002: 267-269).

<sup>34</sup> El Fundamentalismo se puede definir de diferentes enfoques científicos. (véase Günter Hole [perspectiva psicológica], John Coleman [sociológica], Geiko Müller-Fahrenholz [socio-psicológico], Martin Marty [teológico]. En la perspectiva teológica se puede manifestar que su acción se orienta sobre todo por la existencia de los objetivos de oposición. (véase Martin, 1992: 199).



una nueva vida, más bien un nuevo espacio para crear su nueva vida. Posterior a los procesos de institucionalización, las iglesias pentecostales perdieron en algunos casos su carisma espiritual inicial; el fuego se enfrió por factores burocráticos y administrativos; poco a poco la teología del espíritu existía solamente en lo escrito, ya no perceptible, muchos menos vivido con ese entusiasmo de la Calle Azusa en el año 1906 en la ciudad de Los Ángeles. Motivo y causa del nacimiento del movimiento neopentecostal y/o carismáticos dentro de aquel existe una amplia gama de diferentes corrientes y enfoques, esta pérdida mencionada de su carisma inicial que no se pudo conservar por los tiempos y cambios externos. En el caso de Perú en particular, la influencia del fundamentalismo americano del norte jugó un papel importante significativo; todo el pueblo evangélico, en sus diferentes manifestaciones, fue de una u otra manera influenciado por una cierta imposición de agencias misioneras del norte, así que en el mismo proceso de la fundación oficial de las Asambleas de Dios la presencia de los misioneros `fundamentalistas´ logró eliminar el espíritu ecuménico innato en la teología pentecostal; en algunos casos peor, convertirlo en un espíritu separatista. (Sallandt, 2006).

La tercera ola del Espíritu, -así se llaman las iglesias neo-pentecostales y/o carismáticos- nacen como un nuevo avivamiento dentro del mundo evangélico y católico, revitalizando la atracción del mensaje de Cristo en un mundo moderno, postmoderno y veloz. Introducen mediante el uso de las herramientas tecnológicas de la época la posibilidad de ir con el tiempo, con una actitud inclusiva frente al mundo, actualizando el mensaje bíblico, trasmitiéndolo en forma "light"<sup>35</sup> para el día a día buscando la restauración y la unidad, recuperando la perspectiva ecuménica en todo momento (véase capítulo 3 de Sallandt, 2006). "[...] esta búsqueda pretende responder a las diferencias que las iglesias han tenido en su desarrollo en este aspecto. En concordancia con ese intento, el Movimiento Carismático se ha levantado desde sus orígenes como un esfuerzo restaurador y de avivamiento de las potencialidades dormidas desde el interior de la propia Iglesia Evangelica. La idea

---

<sup>35</sup> Un ejemplo amenazante es la famosa "Teología de prosperidad" que nace por una lectura bíblica "light"; es decir parte de un análisis bíblico limitado, imponiendo algo en y por lo tanto disfamando el mensaje de las buenas nuevas en su esencia sembrando más bien convirtiendo el mensaje de la esperanza en una mensaje de 'oro y plata'. (Ocaña, 2002).

de este movimiento es justamente hacer frente a las demandas de la época [postmoderna], dando una respuesta a las necesidades religiosas [...].” (Amat y León, 2002: 7)<sup>36</sup>.

Es importante mencionar que muchas iglesias pentecostales hoy en día, reflexionan sobre su propia teología, adoptan una nueva perspectiva al mundo y a la sociedad, frente a los desafíos sociales y culturales. (Lopez, 2008). Sobre todo en temas de género, de planificación familiar y del compromiso social sobresalen en los mundos eclesiásticos de la región y asumen un papel pionero. Hace más de diez años el antropólogo Mario Morveli de Cusco acotó sobre el contexto religioso en Perú que “vive una etapa de crisis religiosa generalizada. Factor que debe ser entendida en el marco de la globalización, en tanto los movimientos religiosos vienen experimentando reordenaciones en la ética, espiritualidad y otras contingencias propias de la religión; eso se debe a los nuevos retos que exige la sociedad de mercado. Por lo tanto, los reacomodos de la religión a una nueva dimensión social no se efectúan sin antes haber sido víctimas de crisis y emergencia de nuevos movimientos religiosos, así como de nuevas identidades religiosas locales, factores que deben ser explicadas como parte de la dinámica socio – religiosa.” (Morveli, 1998: 13s.). Este pronóstico se convirtió en una realidad y resalta la relación causal entre los temas tratados sobre el contexto peruano en términos de la globalización y de la postmodernidad y sobre los cambios y nuevas manifestaciones en el mundo religioso, sobre todo de corriente cristiana. Pero para tener un panorama completo veremos a continuación de forma breve la situación (numéricamente menos significativa, véase tabla anterior).

Según la tabla comparativa (pág. 20) hay los siguientes grupos religiosos de inspiración cristiana<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> A continuación el autor menciona el enfoque de este movimiento: ““[...] podemos afirmar que el asunto de la **unidad** ha pasado a ser uno de los temas prioritarios dentro de la agenda del Movimiento Carismático. [...] uno puedo conservar su propia línea denominacional y, al mismo tiempo, compartir una **visión renovada y fresca** de la vida cristiana gracias a un encuentro personal con el Espíritu Santo. [...] Este sentido de la unidad está por encima de argumentos teológicos discrepantes y formulaciones de tipo racional, puesto que estos no son necesarios cuando la práctica parece estar señalando un camino de ecumenismo alrededor de una experiencia carismática con el Espíritu Santo.” (Amat y León, 2002: 9).

<sup>37</sup> En esta oportunidad no mencionamos en forma concreta los grupos con inspiración no cristiana siendo una realidad significativamente menor y sin mayor impacto en la realidad peruana. Estos grupos son: el Mahikari, los Krishnas, la Gran Fraternidad Universal, la Iglesia para la Unificación del Cristianismo Mundial (MOON), la Misión Rama entre otros. (Guadalupe, 2002: 259-282).

|                             |         |
|-----------------------------|---------|
| Adventistas del Séptimo Día | 527.000 |
| Israelitas del Nuevo Pacto  | 200.000 |
| Testigos de Jehová          | 78.000  |
| Mormones                    | 50.000  |
| Otros                       | 60.000  |

Nacida dentro de las iglesias protestantes, sobre todo de origen estadounidense, la Iglesia Adventista nació como un avivamiento escatológico; cuyo representante William Miller (1782-1849) profetizó la Segunda Venida de Cristo y fue decepcionado y desilusionado frente a que no ocurrió como lo había pronosticado. A consecuencia de este hecho los feligreses se apartaron de él y fundaron nuevas iglesias adventistas, dentro de ellas la más exitosa `Iglesia Adventista del Séptimo Día´ (Guadalupe, 2002: 225). Al Perú llegó la Iglesia Adventista del Séptimo Día en el año 1898. En poco tiempo se estableció (véase pagina web: <http://www.apcsur.org/>) en cantidad y calidad educativa<sup>38</sup> y brinda actualmente un servicio significativo al país. Doctrinalmente, los adventistas se diferencian de los evangélicos; porque son milenaristas (en su origen), descansan el día sábado, mantienen una actitud exclusivista, viviendo en total abstinencia alimenticia y a distancia de la vida política, cumpliendo una estricta dieta vegetariana. (ibíd., 226ss.).

Los Testigos de Jehová conocidos a nivel mundial igual como los adventistas, se caracterizan por un exclusivismo-escatológico que define sus reglas doctrinales; Carlos Taze Russell (1852-1916), uno de sus fundadores, profetizó de la misma manera la segunda venida del Señor, comprendiéndose como juez sobre los demás iglesias, tanto la católica como las evangélicas para descubrir y corregir sus faltas y errores. Doctrinalmente la diferencia con la doctrina cristiana más significativa es que

<sup>38</sup> Por propia experiencia sé que ellos fundaron la única universidad que posee una Facultad de Teología protestante con nivel académico universitario (Universidad de Peruana de Unión en Naña: <<http://internacional.universia.net/latinoamerica/datos-basicos-unis/peru/upeu/index.htm>> reconocida de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR).

no creen en la trinidad de Dios, combinado con una Teología de Satanás que refuerza la necesidad de hacer misiones para salvar a las muchas almas perdidas del mundo dominado por el mal. (ibíd., 232ss.). Numéricamente se han duplicado en la década de los noventas.

Una actitud exclusivista y por ello juzgadora de los demás se observa aún más en la Iglesia de los Mormones que basada en su herencia de José Smith (1805-1844) quien obtuvo una revelación a los 15 años: “A los 15 años de edad, en 1820, José Smith, supuestamente, tiene su primera `revelación`. Dios se le hace visible para comunicarle que ninguna de las iglesias existentes es la verdadera y que él había sido elegido para restaurar la verdadera `Iglesia de Cristo`. (Guadalupe, 2002: 239). Doctrinalmente los Mormones se distancian del testimonio cristiano por su creencia en otras revelaciones aparte de Cristo.<sup>39</sup> Además niegan el consumo de alcohol, té, café y tabaco como los grupos anteriormente mencionados.<sup>40</sup> La Asociación Evangélica del Nuevo Pacto Universal, nacida en Perú, muestra características andinas autóctonas, enfocada bíblicamente sobre todo en el Antiguo Testamento. A diferencia de las demás, su fundamento está en el personaje de Ezequiel Ataucusi, campesino quechua hablante de la sierra de Arequipa. Toda su doctrina muestra el vínculo estrecho con la cultura incaica, con la realidad peruana, considerándola como “el nuevo y definido pueblo del pacto universal de donde irradiará la salvación a todas las naciones.” (Guadalupe, 2002: 249).

## CAPÍTULO II:

### 2. Los nuevos desafíos para la educación (religiosa)

En primer lugar se analiza la nueva situación educativa, el nuevo modus educativo en medio del contexto contemporáneo y sus implicaciones en particular. Este análisis plantea al final la comunicación como competencia principal a la cual se dedica a continuación.

---

<sup>39</sup> El Libro del Mormón, La Perla de Gran Precio y Doctrinas y convenios.

<sup>40</sup> Vale la pena mencionar que esta práctica de abstinencia implica un potencial social en un contexto como Perú donde el alcoholismo y la adicción presentan problemas socioculturales extremas

## 2.1 Análisis filosófico

En base de la descripción del contexto contemporáneo (marco teórico), analizamos los nuevos desafíos partiendo del planteamiento de Edgar Morín (1999) para una educación del futuro. Observando el mapa conceptual (véase pág. 47) se identifican las siete responsabilidades que la educación del futuro debe asumir. Ella debe establecer una ética salvífica, enseñar una comprensión dinámica<sup>41</sup> cambiando la comprensión del progreso y anhelando una comprensión planetaria. Además debe superar la fragmentación humana iniciando una reforma del pensamiento humano por medio de analizar la naturaleza del (nuevo) conocimiento. Todas estas responsabilidades son complejas y necesitan un mejor análisis, en esta ocasión enfocado y con perspectiva de exigencia para el curso innovador de religión. En tiempo de la postmodernidad “[...] la educación necesita de un sistema filosófico fuerte sobre todo en tiempos de crisis, pero para la actividad educativa es aún más importante la antropología por cuanto para la actividad educativa es muy necesario el conocimiento de los mitos que circulan en una sociedad.” (Reyero: 2000: 95) El tiempo muestra un “[...] relativismo extremo [...]” que necesita más que la antropología [...]” (ibíd. 99); la educación en particular necesita ambas perspectivas, la filosófica y la antropológica, para poder lograr una praxis formadora que fomente reflexión y aplicación en una manera complementaria. “[...] la postmodernidad ha puesto bastante empeño en reflejar que esto es así, que nuestra época, seguramente por su complejidad, pertenece a un tipo de sociedad cuyos mitos ofrecen un concepto débil del mundo y del hombre, y en la que, por lo tanto, la renuncia a la filosofía a favor de una antropología, no científica sino narrativa mitológica, sería, para los objetivos educativos, un cambio insuficiente y erróneo.” (ibíd., 103).

La postmodernidad y sus implicaciones requieren el aporte de las ciencias y no de una ciencia en particular. Es por ello, que la educación como agente activo formativo en la sociedad postmoderna, necesita la perspectiva de muchos para

---

<sup>41</sup> “La sociedad de información es una sociedad sometida a tales ritmos de cambio, que necesita de un nuevo nivel de aprendizaje: el de saber rehacer y cambiar el aprender a aprender y, como dice Michea, el poder de desaprender lo aprendido para sobrevivir en ella. Si adquirir estrategias cognitivas salva la limitación del aprendizaje directo de contenidos, este nuevo tipo de aprendizaje de tercer orden salvaría la caducidad del meta aprendizaje de segundo grado: consistiría en aprender a aprender modos de aprender.” (Gimeno, 2002: 291 En: Ayuste y Trilla, 2005).



poder cumplir con la meta de una formación holística integral. “[...] si queremos formar ciudadanos valientes, comprometidos con una determinada tradición en valores cívicos, resulta muy necesario profundizar en la justificación filosófica, racional de nuestros valores, en la raíz de lo humano, para poder ofrecer un suelo lo más seguro sobre el que apoyarnos y que demuestre que arriesgar merece la pena.” (ibíd. 104).

En medio de un contexto escaso de un fundamento único y uniformador, sino aún más de fundamentos diversos y cambiantes, la filosofía prepara y facilita el análisis y la reflexión justificando la ética para su aplicación, a través de acciones morales a favor de una convivencia pacífica. “Lo propiamente pedagógico es el necesario acercamiento al otro para acompañarle en la construcción de su identidad, para ofrecerle de manera oportuna, las reflexiones filosóficas que consideramos necesarias.” (ibíd.). Edgar Morin habla aquí de la responsabilidad de educar una nueva humanidad caracterizada por una nueva ciudadanía, consciente de su entorno. Los seres humanos necesitan renovar el proceso de enseñanza y aprendizaje partiendo de una nueva perspectiva, la que es la del cambio y de la innovación permanente. Las estrategias antiguas necesitan ser revisadas, de tal manera que se inicia un proceso de “aprender – re-aprender” con la finalidad de formar agentes con nuevas competencias y capacidades en y para la sociedad. “[...] es de suponer que con este lema se quieren referir a eliminar del repertorio del educando conocimientos y procedimientos obsoletos, pero para eso, [nace la pregunta retórica]: ¿se necesita una nueva pedagogía?” (Ayuste y Trilla, 2005: 238).

La pregunta no es tanto si se trata de una nueva pedagogía, sino más bien la pedagogía de hoy debe buscar de forma permanente la complementariedad entre teoría y práctica, confiando en el potencial positivo del progreso natural. El enfoque crítico de la educación (Frankfurter Schule) implica precisamente a los dos lados: teórico y práctico: “[...] Las ciencias humanas [...] no pueden conformarse con la descripción e interpretación de grupos y acciones humanas [religiosos-culturales], sino que han de adoptar una postura comprometida con la realidad social que investigan.” (Sierra y Pérez, 2007: 566).

Esta complementariedad sucede en entornos caracterizados por la “libertad, igualdad y fraternidad” (véase mapa conceptual) donde el cambio está visto no tanto como una anulación de lo anterior, sino más bien como un proceso de continuación

y reorientación motivado por nuevas exigencias buscando la calidad: “[...] no se trata de sustituir unas teorías [...] La complementariedad [...] se hace posible como consecuencia de un incremento en la comprensión, permite reorientar e innovar a partir de lo existente, y no anula, sino cuya potencialidad explicativa sea capaz de integrar los diferentes matices que dicha acción va adquiriendo. [...] la resolución de situaciones nuevas y problemáticas requiere algo más que respuestas estándar.” (Sierra y Pérez, 2007: 571).

La globalización causó que lo diferente (obligatoriamente) debe convivir; es decir ya no es una pregunta sino un orden implícito por la situación y el carácter indiscutible del mundo entero: diverso y cambiante. Es por ello, que la educación anhela la comprensión planetaria superando de esta manera la fragmentación humana existente. El choque con lo desconocido produjo separaciones a todo nivel, en primer lugar por falta de preparación de los principales agentes: nosotros. La humanidad se encuentra frente a un gran desafío como nunca antes, le toca vivir realizando el proyecto de la interculturación que es “[...] una perspectiva educativa-política que quiere apoyarse en el intercambio entre sujetos que buscan construir reglas de convivencia para desarrollar mejores condiciones de vida.

Para ello, se requiere del reconocimiento y de la aceptación del pluralismo.” (Luis Mujica Bermúdez En: Ansion y Tubino, 2007: 33). Este proyecto humano requiere en primer lugar una transformación renovadora de la mente del ser humano, caracterizado por una nueva apertura frente al *modus vivendi*. Reflexión sobre la convivencia intercultural implica y se vincula estrechamente con la dimensión practico-ética, es por ello que su realización es un proyecto complejo e intenso, debido a que la transformación involucra personalidades e identidades diversas. “Pensar la interculturalidad implica considerar [...] la diversidad y la unidad de las concepciones, los sentimientos y maneras de relacionarse, las formas de articulación y de convivencia con los otros con sus derechos, basados en la libertad, el respeto, el trato equitativo y la tolerancia, sin perder las autonomías y fomentando el diálogo entre saberes distintos. La interculturalidad como proyecto implica también considerar las conductas y los comportamientos, es decir las relaciones interpersonales. El espacio de formación debe ser el espacio de debate mediante el cual se construyen nuevos saberes comunes entre los que individuos que interactúen.” (ibíd., 33).

Construir una humanidad que vive la interculturalidad es en primer lugar formar seres humanos que están capaces a crear confianza y enlaces con el otro que posiblemente se diferencia en las dimensiones étnicas, socioeconómicas y religiosas en alto grado. “[...] Cuando hablamos de la interculturalidad, estamos hablando directamente de la confianza en el otro, en el otro que no piensa como yo pero que es un ser humano como yo. No hay árbitro, porque el árbitro no puede ser mi razón, ni tampoco la del otro. Tenemos que dialogar.” (Tamayo y Betancourt: 2005, 66). Ningún planteamiento teórico facilitaría una convivencia intercultural si no se ha generado en una pre-etapa un espacio de confianza. Para establecer una confianza sólida entre las culturas se debe internalizar que no exista superioridad ni dominio de ninguna cultura sobre la otra; más bien todas las culturas enriquecen la vida de la sociedad mundial. “En toda consecuencia radical ninguna cultura es superior a la otra, es decir ninguna puede ser árbitro de la otra; la interculturalidad es en este sentido “un salto [peligroso] en vacío.” (ibíd., 65) Con palabras del filósofo europeo Sören Kierkegaard se trata de un salto de fe (1998) debido que no existe un sólido fundamento permanente sino el fundamento se debe crear y establecer en cada momento de nuevo. El único fundamento que existe es el mandato de crear, mejor dicho concretizar continuamente la base; en la actualidad no existen por sí sistemas estables de carácter vertical, cerrados al cambio del entorno, en caso que sí, ellos se convierten en sistemas obsoletos, ergo inútiles para el progreso de la humanidad. En forma radical se puede afirmar que “[...] la interculturalidad nos conmina no solo ni tanto a cambiar de paradigma como a pensar sin paradigmas.” (Tamayo y Betancourt: 2005, 66).

Hay que reconocer que una interculturalidad viva demanda una *metanoia* (cambio mental), más allá de un cambio mental que permite un nacimiento de un nuevo *modus vivendi*. La educación, y la educación religiosa en particular, necesitan “[...] resucitar constantemente” (ibíd., 65). La relatividad requiere una nueva definición y aplicación de carácter positivo por medio de una reflexión contextualizada con enfoque en las exigencias de hoy. Una forma de expresar la relatividad nos enseña Sócrates: “[...] Sócrates no responde a las acusaciones sino que muestra su imposibilidad. [...] él que se declara el más sabio por nada saber es condenado a algo que nadie sabe qué es, a muerte.” (Kohan: 2009: 37). La relatividad en su comprensión verdadera no significa de ninguna manera pérdida de identidad, sino –

por medio de una reflexión y formación- es ella que permite al ser humano descubrir la única verdad universal que se visualiza en el proceso de búsqueda permanente, función de los agentes del proyecto intercultural: “[...] no encontrar un común dominador [...] sino la interfecundación, la interacción y fecundación constante.” (Tamayo y Betancourt: 2005, 67). En esta misma línea la sabiduría, el conocer del ser humano, pasa por una renovación de comprensión: “Esto significa que [uno] sabe muchas cosas, pero no el fundamento de ellas, lo divino, lo eterno. (Kohan, 2009: 38). En este sentido la verdadera sabiduría parte de reconocer la premisa platónica “[...] nada es lo que parece. Al contrario, las cosas son opuestas a cómo parecen: la ignorancia sabe, el saber ignora; el ignorante sabe, el sabio ignora.” (ibíd., 42).

La relatividad nos lleva a una reubicación de la capacidad humana que no tanto consiste en un saber objetivo de contenido, sino más bien que se construye en el momento de relacionarse. El proceso de auto-conocerse del ser humano es causado por un cambio actitudinal de la misma persona caracterizada por humildad y respeto frente al “TÚ”. El carácter relacional del conocimiento, implica la ausencia de cualquier dominio y exige un cambio en la enseñanza con el enfoque complementario integral. “Sócrates no trasmite un saber sino una relación con el saber que se proyecta en la vida propia y en un modo de pedir cuentas a los otros sobre su vida. Múltiple positividad para quien aprende y también para pensar la relación pedagógica que, de esa manera desplaza su eje de los contenidos de saber para los modos de vivir.” (ibíd., 44).

La educación contemporánea debe, necesita liberarse de sus paradigmas tradicionales que no permiten vivir la interrelación natural de la humanidad que tanto necesita ser considerada para una formación hacia la calidad educativa. En la dimensión religiosa-ética sobre todo se requiere una liberación del dominio institucional (de la Iglesia Católica Romana), para facilitar la búsqueda de la propia identidad (espiritual) de cada ser humano. “La religión es una dimensión del ser humano y no esencialmente una organización [religiosa católica romana]. La misa teología [...] no está [necesariamente] vinculada ni al monoteísmo no siquiera a un ser supremo.” (Tamayo y Betancourt: 2005: 61). La tarea de promover el proceso de formar a los seres humanos hacia una identidad estable como meta del proyecto intercultural/ inter-religioso es compleja: “La formación de la identidad [...] es una

experiencia individual y colectiva que se va construyendo en permanente tensión, en la que intervienen factores que forman una suerte de un “nudo cultural” complejo. [...].

La formación y conciencia de las identidades de las personas y grupos son impulsados por movimientos que tienden a: a) mantener lo singular y, al mismo tiempo, la diversidad; b) preservar una relativa libertad e independencia y, al mismo tiempo, respetar la normatividad que proviene de la pertenencia a una comunidad; c) fomentar la exclusividad y, al mismo tiempo, la inclusión en procesos globales; y d) definirse vitalmente y, al mismo tiempo, no perder la expresividad.” (Luis Mujica Bermúdez En: Ansion y Tubino: 2007: 17). El sistema educativo posee la responsabilidad de facilitar estos espacios dialécticos-dinámicos de construcción de identidades. “[...] los tradicionalistas ignoran la tensa dialéctica entre individuo y cultura, y elaboran torpes imágenes para sostener una aparente fortaleza ante el cambio. La afirmación de las diferencias en sí mismas sólo puede conducir una cristalización de las identidades que fomentan la autarquía o la creación de piezas de museos virtuales [...] busca la anulación de la diversidad y la heterogeneidad.” (ibid., 19) Observar las diferencias es justamente un medio para consolidar identidades facilitando de esta manera la búsqueda del camino común. Por medio de ello, por medio de reconocer las diferencias, se construye la igualdad en una sociedad como la nuestra. El reconocer implica una acción acorde a los derechos humanos, a la dignidad humana en particular, que se lo merece a cada persona/ciudadano. “¿Cómo construir la igualdad en una sociedad discriminadora? La respuesta, sin duda, debe pasar por el reconocimiento de las diferencias y al mismo tiempo, por la afirmación y defensa de la dignidad de las personas de las diferentes culturas, permitiendo que participen como ciudadanos en la construcción de la sociedad y que intervengan en los espacios de decisión.” (ibíd., 35).

La educación intercultural se mueve en la tensión entre una normatividad limitante anuladora y una libertad que –si no se maneja por y a favor de todos– produciría riesgos para la diversidad las existencias culturales. La educación debe fomentar esta libertad positiva creada (Karl Barth), cada agente de la humanidad debe estar consciente de ello, evitando de tal manera el fenómeno del etnocentrismo. (Paredes, 2000: 79) Para poder enfrentar esta meta se debe responder a la “[...] gran necesidad de [...] políticas de inclusión de la diversidad



cultural y de generación de cambios cualitativos a nivel de las estructuras simbólicas de la sociedad. Mediante ellas se puede promover la integración diferenciada o la integración indiferenciada de los sectores sistemáticamente excluidos de la educación superior.” (Fidel Tubino En: Juan Ansion/Fidel Tubino, 2007: 94). El proceso de la integración, en cada sector de una sociedad, y obvio, en la sociedad mundial con más razón, requiere un proceso de “[...] sensibilización y concientización en el sector de la educación (ibíd., 102). En distinción con el tema de la multiculturalidad, la interculturalidad (en nuestro caso con enfoque en la inter-religiosidad) va más allá de un simple reconocer. Implica a su vez una postura actitudinal dispuesta a la acción integradora del otro. Es más, la educación intercultural/ inter-religiosa debería más bien enfocar el aporte positivo, el “tesoro enriquecedor” de la otra cultura/ religión reconociendo y promoviendo su aporte en cuanto a una convivencia ética mejor. “[La] interculturalidad representa un avance respecto al multiculturalismo en el sentido de que este último se refiere a la presencia, en un mismo lugar, de culturas distintas que no están necesariamente en relación o estarían en relaciones conflictivas.

En cambio, desde el horizonte de la interculturalidad se exige no solo el reconocimiento sino conceder a cada cultura la facultad de contribuir con su aportación particular.” (Sime, 2004: 33). Por ello, la educación se enfrenta, como se menciona en la actualidad de múltiples formas, con el gran desafío y la gran oportunidad de construir una formación transversal. Los temas transversales que implican una colaboración entre las diferentes especialidades, es el único enfoque en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permite construir una visión más amplia. La diversidad de enfoques educativos (según Sime) apoyan cada uno por lo propio en la búsqueda permanente de una educación mejor hacia una convivencia pacífica. La dimensión amplia y práctica-aplicativa se muestra de forma clara e indispensable en la tarea educativa contemporánea; sin ella, la tarea educativa se convertiría en un instrumento cerrado y vacío de pura teoría que hoy, en un contexto de cambios veloces no tendría ningún impacto.

“La transversalidad responde justo a esta realidad compleja, corresponde entonces al contexto y puede, desde adentro, buscar la transformación. A través de la implementación de los temas transversales la educación busca una “educación global” que se caracterice por su potencial integrador y puede lograr este

acercamiento necesario entre escuela local y desarrollo global.” (Sallandt, Actividad 3, Didáctica especial, 2010: 5) El acercamiento vivo implica dos procesos simultáneos complementarios que se deben realizar de forma integradora. Por un lado enseña e informa sobre la diversidad (religiosa en nuestro caso) y por otro lado busca los elementos semejantes que permitan construir un camino conviviendo, no solamente co-existiendo. El informe de Delors enfatiza esta misión doble de la educación, la misión complementaria entre información y aplicación como instrumento de cambio. La educación, por eso también la formación religiosa, asume hoy en día un papel crítico con la finalidad de no simplemente enseñar / transmitir lo que hay, sino más bien concientizar injusticias y irregularidades que requieren corrección. En este sentido están en la línea de las Pedagogías discursivas cuyas “[...] teorías [que] se preocupan sobre todo de repensar y sistematizar una serie de conocimientos acerca del fenómeno educativo con la finalidad de explicarlo y orientarlo” (AYUSTE y TRILLA, 2005: 224).

En vista del planteamiento de Edgar Morin concluimos que la educación hoy en día se tiene que realizar a través de una perspectiva intercultural y de convivencia en distinción con una simple coexistencia multicultural. La educación contemporánea se debe enfrentar (obligatoriamente) con una situación inestable, escasa de un fundamento sobrenatural único. En medio de ello, en medio de la libertad, diversidad e igualdad, el punto de partida es la *creación continua* de respeto y tolerancia consciente de las diferencias superándolas por la búsqueda a lo que une a todos. El carácter de la misma búsqueda requiere nuevos enfoques como aquel de la *interdisciplinariedad*, de la *interculturalidad* y de la *transversalidad*. Para poder realizarla ya no se requieren exclusivamente capacidades específicas, sino más bien un alto dominio de reflexión y análisis para la construcción en cualquier campo por medio del acercamiento de las diversas especialidades. Por lo tanto, la filosofía juega un papel importante en el proceso formativo. Exclusivamente por medio de su capacidad reflexiva se puede facilitar de manera continua la base única integradora, que nace en la transformación permanente de los corazones y se proyecta y aplica en el horizonte ético a través de acciones morales. Los dos lados, la teoría y la práctica, ambos son de mucha importancia e indispensables para alcanzar las metas del Proyecto Educativo Nacional 2021.

En la pedagogía de encuentro (Freire) nace en consecuencia un instrumento que es la unión entre los dos polos. “[...] Freire propone que la organización del contenido programático de la educación parte del “universo temático significativo” de los educadores. Es decir, que los contenidos surjan a partir de las condiciones existenciales de los educandos, de sus creencias, de su cosmovisión, de su cultura y de sus conocimientos. [...] Esto solamente se hace posible a través del encuentro solidario y dialógico con los mismos. [...]” (Kalmbach, 2007: 57). La teoría se convierte en práctica, en primer lugar, por poder comunicar sus metas, objetivos de forma clara y comprensiva, con proyección de aplicación y siempre consciente de la propia falibilidad. Esta dimensión muestra la nueva exigencia en la formación religiosa que está implícita en los enfoques mencionados: *interdisciplinariedad, interculturalidad y transversalidad*.

El tema de la pluralidad religiosa forma parte, tanto de forma pasiva como de forma activa, en las tres dimensiones socioculturales. La religión está estrechamente relacionada con otras áreas socio-antropológicas de tal manera que la pertenencia religiosa contemporánea es decisión de múltiples factores y razones. La religión no se debe ver solamente como un fenómeno espiritual autónomo, sino como parte activa productora en las culturas humanas. El ser humano no es separado sino que en sí mismo la dimensión material, social y espiritual, así que la humanidad y su creación debe implicar las tres dimensiones visibles por la cultura (material), la sociedad (social) y la religión (espiritual). La relación exige a la educación un enfoque innovador que incluya sobre todo, para el curso de Religión, una nueva apertura para desarrollar nuevos procedimientos y estrategias con la finalidad de construir relaciones y no separación en la vida humana.

El relativismo existente comprendido de esta manera, nos ofrece una gran oportunidad, aquella que (quizás) por las creencias absolutas en los tiempos pasados no pudo nacer. El relativismo no significa pérdida de la identidad cultural, sino es la actitud necesaria en medio de una sociedad diversa para poder lograr encuentros en libertad, diversidad e igualdad. En el proceso de construir estos encuentros complejos nacen nuevas identidades, identidades que no temen la diferencia, lo no conocido, el pluralismo y la diversidad. Por este nuevo enfoque y su importancia se dedica a continuación al tema de la comunicación como instrumento fundamental y principal en medio de un mundo relativo, a favor de construir

encuentros de diálogo. Exclusivamente por el diálogo comprensivo se puede favorecer conocimientos del otro y por lo tanto, su aceptación.



## 2.2 La competencia principal: la comunicación

En culturas primitivas la vida funciona de forma simple, predecible y segura. La estructura de vida es clara en sus fundamentos (materiales, sociales y religiosas), de tal manera que la pertenencia cultural no implica ninguna duda, más bien nadie la cuestiona por no tener punto de comparación alguna. A diferencia, la vida en la sociedad contemporánea, de carácter postmoderno y globalizado, implica un nuevo estilo de vida, escaso de claridad y seguridad. Aquella se debe construir de forma permanente a través de una comunicación con potencial de superar las diferencias. Necesitamos “[...] la comunicación [como] eje central del proceso y una fuente de innovación que se desarrolla desde la práctica.” (Sierra y Pérez, 2005: 565). La búsqueda de lo que nos une es en cierta manera el proceso productivo para encontrar consenso que permita acercamiento y encuentro. “[...] la verdad es fruto del consenso entre los participantes de un diálogo en el que se construyan significados interpersonales.” (ibíd.) El diálogo y la comunicación implican relación en un proceso de transmisión de mensajes diversos y se realiza en medio del contexto diverso y cambiante. Por lo tanto, la comunicación implica un fenómeno complejo con altas exigencias de cada comunicante.

La comunicación no es simplemente una reproducción de mensajes de forma descriptiva, sino el proceso comunicativo. El momento de dialogar, implica creación propia: “no sólo nos permite describir la realidad, el lenguaje crea realidades. La realidad no siempre precede al lenguaje, éste también precede a la realidad. El lenguaje, postulamos, genera ser.” (Echerverría En: Sime, 2004: 15). Este potencial creador de comunicación hace entender la importancia del dominio de la misma y de la responsabilidad de la educación de enseñarla. Ello implica justo el cambio del enfoque en la enseñanza: el cambio del contenido a la competencia que es primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje hoy. El descubrimiento del reconocer que no hay conocimientos (contenidos) absolutos infalibles, cuestiona en cierta manera la racionalidad moderna y explica hasta un cierto punto la crisis en la cual se encuentra la humanidad.

Los ciudadanos de la sociedad mundial no están preparados todavía para las exigencias postmodernas, sino sus capacidades son aquellos que se enseñaron en la época de la ilustración. Es en aquella época que incluso científicos teólogos



buscaron explicar milagros bíblicos de manera racional sin darse cuenta de sus limitaciones, siendo ciegos frente a la naturaleza creadora de la verdad. Fue Habermas que buscaba renovar los instrumentos de la ilustración para enfrentarse con la crisis moderna. Planteó reemplazar la racionalidad instrumental (herencia de la ilustración) con la racionalidad comunicativa. Su propuesta implica la necesidad de crear “[...] una situación ideal de habla en la que todos los participantes deben contar con las mismas oportunidades para hacer uso de la palabra sin riesgo a ser coaccionados o descalificados.” (Ayuste y Trilla, 2005: 243). A pesar de las críticas siendo esta situación ideal utópica, se muestra aquí el cambio necesario. Mientras el hombre moderno confió plenamente y de manera absoluta en su conocimiento racional, el hombre postmoderno debe confiar exclusivamente en su capacidad comunicativa para poder buscar de manera permanente el conocimiento verdadero.

La razón del ser humano ya no se debe reflejar en la sabiduría de saber algo, sino más bien en `el saber de no saber nada` según el ejemplo de Sócrates. Aquí se establece la lucha entre el enfoque tradicional moderno y postmoderno innovador: “Frente a los saberes sofísticos Sócrates opone la infinitud de su no saber.” (Kohan, 2009: 45). El mensaje de Sócrates consiste en más de simplemente de saber que uno no sabe nada; ello consiste en el descubrir la naturaleza del nuevo saber que es un “[...] un saber de relación.” (ibíd., 44). El carácter relacional, producto de un contexto relativo, implica que cualquier saber se construye en el encuentro, en el diálogo y en la comunicación. La nueva sabiduría enfoca la construcción de saberes más que la transmisión de los mismos; es decir la transmisión se reemplaza por la construcción. El filósofo y teólogo danés Sören Kierkegaard investigó al filósofo griego aplicando el método de la ironía. Sócrates utiliza este método para afirmar las limitaciones de un saber absoluto del ser humano. Por un espejo irónico se pretende reflejar al mismo tiempo el límite y la oportunidad de aprendizaje del aprendiz por la formación de una nueva plataforma comunicativa de pensar y actuar: “Sócrates no enseña *nada*, para que quienes conversan con él puedan aprenderlo *todo*. No afirma nada para que sus seguidores puedan definir su propia relación con la política.” (ibíd., 46). Esta situación de enseñanza y aprendizaje nacido y conocido en el contexto helenista implica un cambio radical en el perfil y papel del docente. “Sócrates quiere desplazar la relación entre quien enseña y quien aprende de la lógica de la transmisión de saberes impuesta por los profesionales de la educación.”

(ibíd., 43) Ello implica que el aprendizaje no depende del saber de aquel que enseña, sino el aprendiz simplemente aprende en el proceso de enseñanza donde nacen nuevos saberes por la comunicación productiva entre los interlocutores. Por ello aumenta la importancia de las estrategias y técnicas de enseñanza que el docente aplica para poder facilitar estos nuevos aprendizajes significativos, contruidos del mismo aprendiz.

En cuanto a la formación religiosa, se intensifica la necesidad de crear espacios de diálogo y comunicación *libres* donde cada alumno pueda construir su propia identidad espiritual en relación con y no en separación de los demás. El ser humano merece encontrarse en libertad, construir sus aprendizajes por su propia decisión y construcción. El logro de su aprendizaje (personal-espiritual) depende por ello en primer lugar, de él mismo y en segundo momento, de las enseñanzas del docente: “[...] sus enseñanzas no valen nada, todo depende del estado del alma de los jóvenes que la reciben y del tipo de viaje que hacen con ellas.” (ibíd., 40) Necesitamos entonces espacios de comunicación en libertad y equidad, sin exclusión. La comunicación implica encuentro y en la dimensión educativa el planteamiento de la “pedagogía del encuentro” (Freire): “La conversación es una actividad de uno-con-otro; es entenderse-con-alguien-sobre algo; es decir y dejarse decir; es una actividad reversible de apelaciones y respuestas que trasforma a los interlocutores.”(Godenzzi En: Sime, 2005: 20). La educación contemporánea debe estar consciente de su entorno, para poder ofrecer una enseñanza contextualizada logrando responder a los conflictos actuales.

La realidad cultural en Perú nos muestra un contexto con una aceptación insuficiente de su carácter cultural que facilita el fenómeno de racionalismo. “La diversidad ha sido ocasión de maltrato, de construcción de sociedades verticales y autoritarias, pero encierra también mucha riqueza potencial.” (Ansion En: Ansion y Tubino, 2007: 43). La horizontalidad, fundamental para los enfoques de la interdisciplinariedad, interculturalidad y transversalidad, que implica y exige la inter-religiosidad, se logra por el arte de poder comunicarse; por ello –a favor de una convivencia en paz, que es el indicador de un sistema comunicativo de éxito- “[...] el enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.” (Informe de la Comisión

internacional sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO En: Sime, 2005: 30).

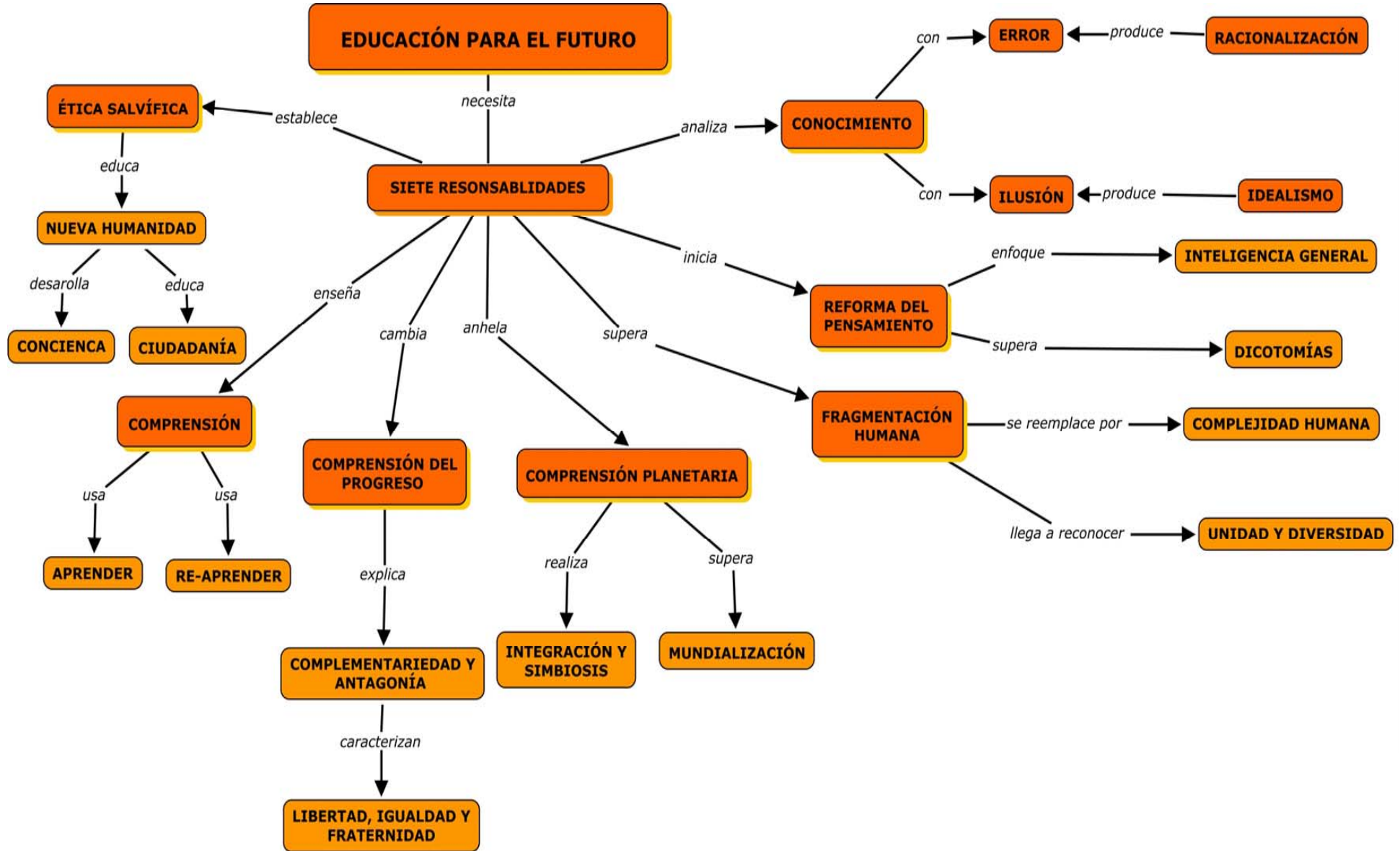
La educación escolar, la educación religiosa en particular, debe como agente activo en el proceso del desarrollo de las personas como identidades, contribuir en este proceso de promover y fomentar la comunicación. El curso de Religión debe alejarse de su enfoque de transmisión doctrinal y asumir más bien una función de guía y de orientación, brindando espacios de auto-aprendizaje y/o autoconstrucción para desarrollar aquellas capacidades comunicativas necesarias para la búsqueda continua de la verdad, en medio del relativismo.



**Mapa Conceptual elaborado en base de:**

Edgar Morín, 1999: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.







## PARTE 2: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

### CAPÍTULO III:

#### 3. Explicaciones de investigación de campo

Por la nueva situación contemporánea que está en permanente cambio y por el estilo de vida, es necesario investigar, desde una perspectiva de campo, cómo se planifica y desarrolla el curso de Religión en el contexto peruano – escolar. Cada ciencia y la pedagogía, como principal instrumento de la tarea educativa-formativa del gobierno, forman parte del desarrollo sociocultural. Es por ello que también el curso de Religión posee una alta responsabilidad como agente activo en este proceso, sobre todo en el contexto religioso peruano (véase cap. 1.3).

La religión con carácter formativo ético de las personas tiene un alto valor en la educación, sobre todo cuando se trata de cambio e innovación para poder responder de mejor manera a los nuevos desafíos. En base a esta función significativa nace la necesidad de hacer un diagnóstico de la educación religiosa en Perú con la finalidad de analizar su potencial, de enfrentar y responder a los cambios de la sociedad contemporánea.

#### 3.1 Tipo de investigación: Diagnóstico-exploratoria

En esta oportunidad se aplica una investigación de carácter diagnóstico-exploratorio con la finalidad de detectar la realidad de la formación religiosa. Una investigación exploratoria busca afirmar o negar la hipótesis de trabajo. Partimos del tema del presente trabajo: El curso de Religión en el contexto escolar de Perú. De ello se deduce la problemática de la manera siguiente. Existe una contradicción entre el curso de Religión (planificación y ejecución) y las metas del Proyecto Educativo Nacional 2021 – que implica asumir los desafíos educativos en el contexto internacional contemporáneo. Partiendo de una educación de carácter holístico, el Proyecto Nacional, en base a su visión, propone seis objetivos concretos que se resumen en la meta de lograr una calidad educativa para todos los peruanos (PEN 2021, pág. 13). Este planteamiento implica claramente libertad y equidad para todos y cada uno en la dimensión educativa, con sus deberes y derechos.

La presente investigación se basa en la *hipótesis* que el sistema educativo peruano no plantea los cambios necesarios para poder actualizar la formación

religiosa escolar y aplicarla en coherencia con el Proyecto Educativo Nacional 2021. Se plantean los siguientes objetivos para la investigación.

### **3.2Objetivos**

A continuación se presentan los objetivos de la investigación que se distinguen en el objetivo general y en los objetivos específicos del marco teórico, del análisis y de la propuesta.

#### **Objetivo general**

Identificar el nuevo contexto de vida y por lo tanto de la educación e analizar la realidad del curso escolar de Religión en Perú con la finalidad de plantear un nuevo curso innovador de Religión para un mejor estilo de vida como individuo y sociedad.

#### **Objetivos específicos**

Identificar los nuevos desafíos para la educación y la nueva función de la educación religiosa escolar, en particular, como parte de ella.

Proponer el desarrollo de la comunicación como una competencia fundamental que permita responder a los nuevos desafíos.

Analizar la propuesta curricular del curso de Religión en el nivel de Educación Secundaria en el DCN peruano e identificar la necesidad de revisión del curso de Religión en la práctica docente. Las dos reflexiones se complementan dando una visión más amplia de la realidad del curso escolar de Religión.

Plantear un nuevo curso de Religión que responda a las necesidades identificadas, implementando una pedagogía innovadora con énfasis en la investigación y comunicación, con espíritu crítico y valor ético, orientada por la convivencia pacífica.

### **3.3Población y muestra**

Siendo Perú un contexto diverso, como se señaló líneas arriba, la muestra para el análisis de igual manera debe considerar la diversidad de las instituciones educativas. Por tal razón se entregaron inicialmente unas cincuenta encuestas a profesores del curso de Religión de colegios laicos y religiosos, así como también a profesores de colegios estatales y particulares que enseñan el curso de Religión. Del

total entregado fueron respondidas y devueltas el 25%. Luego de revisar y comprobar que fueron desarrolladas adecuadamente, es decir consideradas válidas, quedaron para el análisis el 20% del total de encuestas repartidas inicialmente.

### **3.4 Técnicas e instrumento: Encuesta y análisis.**

A través de una encuesta, con una muestra de diez profesores del curso de Religión (Nivel Secundaria) y un análisis del Diseño Curricular Nacional (Curso de Religión, IV Secundaria) se pretende recolectar información que se complemente; es decir, a través del DCN se analiza el planteamiento del curso en cuestión (dimensión teórica) y a través de la encuesta se investiga la realidad del curso en el aula (dimensión práctica). En función de la hipótesis planteada, se presentan los siguientes enfoques temáticos de la investigación y análisis (véase anexo 02: rúbrica de evaluación).

### **3.5 Categorías**

1. Nivel de apertura del curso: pluralismo religioso y cultural, innovación y cambio.
2. Metodologías: estrategias, técnicas e instrumentos.
  - 2.1. Nivel de investigación: estrategias de enseñanza de investigación y compilación de datos para una redacción de ensayos, análisis y monografías.
  - 2.2. Nivel de debate: estrategias de enseñanza para el desarrollo del análisis, argumentación e interpretación oral.
3. Procesos de evaluación: agente, tipo, técnicas e instrumentos.

Lo anterior se justifica de la siguiente manera:

Las tres categorías: de actitud, de metodología y de evaluación permiten observar el panorama educativo de una manera integral, holística. Esto con la finalidad de afirmar o negar si el curso de Religión posee apertura al cambio para poder formar parte activa en el proceso educativo hacia el 2021.

A través de esta información se puede diagnosticar si el curso de Religión, en el aspecto teórico, práctico, o en ambos, está en un camino innovador. Además el análisis del DCN implica una dimensión nacional, mientras la encuesta de profesores de entidades educativas locales de colegios estatales y particulares presenta más bien el enfoque personal-individual. El estudio del DCN, producto de una labor grupal a nivel de gobierno, permite un único dato, cuyo contenido se analiza por su

lógica y claridad tanto interna como externa. Considerar las opiniones de una muestra de profesores evita una reducción del diagnóstico a nivel teórico abstracto, dando voz a aquellos que ejecutan la labor en aula.

El uso de ambas ópticas permite diferenciar entre la realidad teórica *macro* en contraste con la realidad práctica *micro*; teniendo dos fuentes de información nace una tercera, la comparación y contrastación de ambos resultados. La coherencia o lo contrario, incoherencia, permitirá obtener un dato importante adicional para el planteamiento de un nuevo curso de Religión.



## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

### CAPÍTULO IV:

#### 4. El curso de Religión en los colegios peruanos

En esta parte de la tesis se analiza el curso de Religión de dos maneras: Primero se dedica al análisis exhausto del planteamiento nacional, limitándose al IV Grado de Secundaria, pero considerando las relaciones secuenciales. Posterior se analiza una muestra pequeña como un dato referencial de la realidad en aula.

#### 4.1 Análisis del Diseño Curricular Nacional (DCN) – Curso de Religión IV Secundaria.

##### Descripción

El Curso de Religión, Nivel IV, pertenece a los ciclos VI y VII (DCN, 445). El curso está fundamentado en el valor humanizador con el fin de contribuir en el desarrollo y la formación integral holística trascendente. Las competencias/ organizadores de área son 1) Comprensión Doctrinal y 2) Discernimiento de Fe que se trabajan por medio de los conocimientos ordenados en la formación de conciencia moral cristiana y el Testimonio de vida (en Primaria son competencias). En la Comprensión Doctrinal Cristiana se pretende que el aprendiz pueda *“conocer, comprender y ser capaz de aplicar las enseñanzas que se recogen de las fuentes doctrinales, para que el estudiante vaya formando su conciencia moral, la cual se hará progresivamente buscando la sinceridad consigo mismo, con Dios y con los demás, ejercitando la responsabilidad personal.”* (DCN 437). En el Discernimiento de Fe *“[...] se busca que los estudiantes desarrollen su capacidad reflexiva y analítica frente a los acontecimientos de la vida y de las situaciones, para actuar de manera coherente con la fe y ser testimonios de vida cristiana.”* El docente debe dar testimonio de fe y por vida con la función de crear *“un ambiente comunitario fraterno y dialógico [...] para proporcionar un diálogo abierto y respetuoso acogiendo a todos, y presentando con claridad los contenidos y características del proyecto de vida”* para la libre elección de los alumnos. Debe hacer *“conocer estas situaciones y elaborar la propuesta más acorde a su realidad.”* (DCN, 438). En el nivel Secundaria, el alumno será capaz de reflexionar *“sobre la vida, sobre sí mismo y sobre la existencia”* (capaz de profundizar y trascender la propia existencia). El curso de Religión posee como objetivo principal la formación en valores “como parte del



proyecto de Dios para la humanidad a favor del desarrollo de todos” (437). Además se desarrolla en interacción permanente con el resto de áreas (437) promoviendo la relación entre fe y cultura; aún debe ayudar a “*comprender mejor el mensaje cristiano en relación con los problemas existenciales comunes a todas las religiones y características del ser humano.*” (438). A la luz de la fe, se espera que se abran “nuevas perspectivas integradoras del conocimiento, [que] enriquece la visión de los estudiantes, les permite ejercer su espíritu crítico formándolos en una visión globalizadora [...]” (438).

### **Criterios del análisis**

El análisis del planteamiento del curso de Religión – IV Secundaria se realiza por medio de los siguientes criterios.

En primer lugar, se analiza el nivel de la *Organización temática* a través de los siguientes indicadores:

- El curso implica claridad y coherencia en la fundamentación, en las competencias, las destrezas y los contenidos del curso.
- El curso muestra una estructura relacional como resultado de una selección de destrezas y conocimientos (contenidos) vinculados.

En segundo lugar, se enfoca en *los contenidos* de forma más detallada partiendo de la categoría 1: Nivel de apertura del curso: pluralismo religioso y cultural de la encuesta y sus indicadores (véase pág. 46, 1). Al finalizar el enfoque desde una perspectiva interna, se concentra a continuación en la *secuenciación de las destrezas y contenidos*, es decir se observa el planteamiento del curso en III y V Secundaria para ver la coherencia/ complementariedad, sino también de forma externa, entre los grados de III, IV y V Secundaria. Se aplicarán los siguientes indicadores:

- Las destrezas muestran un proceso gradual de III al V Grado de Secundaria.
- Los contenidos muestran un proceso de menor a mayor complejidad de III a V Grado de Secundaria.
- Las destrezas y contenidos muestran coherencia con la meta del ciclo y la de cada competencia.

## Análisis de forma

La fundamentación del curso de Religión en Secundaria parte de una breve introducción en la cual se aclara el punto de partida, el valor humanizador. Luego se explican las dos competencias y conocimientos considerados y sus funciones en particular. En ambos casos se inicia con la competencia, la cual se concreta con una serie de destrezas, finalizando la explicación con la referencia al contenido (aprendizaje esperado). Una vez presentadas las competencias se describe el rol del docente en su función ética y formativo-educativa. Sobre su objetivo, el alumno, se trata a continuación. Después de dedicarse a los protagonistas involucrados, profesor y alumno, se construye un puente con la parte introductoria resaltando el enfoque de la formación en valores (véase valor humanizador al inicio). La parte final de la fundamentación consiste en la perspectiva amplia del curso que enfoca el diálogo cristiano con las ciencias, temas de innovación y globalización con sus implicaciones como la apertura frente a la diversidad y el pensamiento crítico a favor de una síntesis existencial-contextualizada. Las destrezas planteadas en esta parte final –analizar y discernir, ejercer su espíritu crítico y comprender– armonizan con los temas mencionados.

Las competencias en su orden por ciclo (DCN 438) implican cuatro indicadores, dos por cada competencia y uno por ciclo. En el caso de la primera competencia: *Comprensión Doctrinal Cristiana* se observa formalmente una coherencia con las destrezas “conocer, comprender y ser capaz de aplicar las enseñanzas [...]” en la parte anterior de la fundamentación, a pesar que falta aclarar cómo los indicadores (o aprendizajes esperados) se pueden armonizar con la parte final de la fundamentación que considera la diversidad actitudinal frente a la Doctrina Católica Cristiana. Al contrario, en la segunda competencia: *Discernimiento de Fe*, con la finalidad de formar estudiantes reflexivos y analíticos, se muestra incoherencia debido a que la mayoría (excepto discernir) de las destrezas planteadas en el indicador –comprometer a seguir y trabajar y dar testimonio– no contribuyen en el proceso de formar estudiantes reflexivos y analíticos. Además existe la misma pregunta acerca de la diversidad como en el caso de la primera competencia.

Las destrezas y conocimientos/ contenidos por competencias (DCN 445) muestran, en primer lugar, una visualización deficiente debido a que no se puede verificar con facilidad qué competencia, y en consecuencia, qué destreza se

relaciona con qué conocimiento/ contenido. Esta forma de organizar visualmente los temas se hace más difícil cuando se cambia de página implicando un cambio de organizador gráfico de una tabla de dos columnas a una simple fila, salvo que esta organización visual implique una intencionalidad implícita.

En segundo lugar, se observa en ambas competencias una organización de las destrezas combinada con contenidos que a su vez se repiten (pero sólo parcialmente) en la segunda columna de conocimientos. No queda claro si hay un orden intencional de arriba hacia abajo; en la primera competencia los procesos de “relacionar, descubrir, reconocer e identificar” no responden así de forma satisfactoria a la meta que el alumno pueda “conocer, comprender y ser capaz de aplicar [...]” Más bien, el conocer se da en un proceso de identificar, descubrir y reconocer; el comprender –nivel de complejidad superior– alcanza la habilidad de discriminar y recién a nivel aplicativo, con conocimiento comprensivo del otro, uno puede relacionar. En caso de las últimas dos destrezas, *propone* y *organiza* se observan las siguientes particularidades: la primera se repite en la segunda competencia, por lo tanto aparece la pregunta si es intencional, porque aporta en ambas competencias, o más bien es un error. En el segundo caso se observa una falta de coherencia con la intención de la competencia planteada en la fundamentación que se enfoca sobre todo en la formación ética del alumno: “[...] para que el estudiante vaya formando su conciencia moral”. La dimensión más allá de su entorno personal, incluso más allá del entorno religioso cristiano, se puede vincular con la parte final de la fundamentación.

Por estas observaciones existe una cierta falta de claridad, sobre todo considerando el enfoque temático en general que se limita al mundo cristiano católico-romano (véase análisis de contenido). En la segunda competencia se repite la situación observada en la organización de las competencias por ciclo; es decir las destrezas utilizadas “interiorizar, asumir, proponer, comprender y valorar” no promueven el objetivo propuesto, el desarrollo de la capacidad reflexiva y analítica”, más bien enfocan las etapas posteriores a la reflexión y al análisis por enfocarse en la dimensión ética, teniendo el alumno ya una identidad madura. Además por las destrezas, en combinación con los contenidos, nace nuevamente cierta duda si el horizonte va más allá del mundo cristiano. Por no tener claridad en las destrezas, considerando los conocimientos en la segunda columna (ignorando la deficiencia

visual mencionada), se supone que todo se refiere exclusivamente al mundo cristiano. En cuanto a los contenidos ya se aclaró que algunos se repiten por aparecer en la parte de las competencias y en la parte de los conocimientos. También se debe preguntar si la organización de arriba hacia abajo es de carácter intencional prioritaria, lo que no se puede descubrir por un simple análisis de forma, además no tendría mucho sentido. En la parte final de los conocimientos -área de testimonio de vida- el tema ética se repite en una variedad de contenidos, todos guiados temáticamente por el amor al prójimo. P.e. *“la colaboración en las diversas actividades de bien común”* implica *“Campañas de ayuda a favor de los necesitados”* o la *“Sensibilidad frente a las necesidades de su entorno”* implica *“La solidaridad familiar, escolar y comunal.”* Nace la pregunta si la variedad repetitiva es intencional o más bien un resultado de un proceso de reflexión deficiente. Con la organización de actitudes finaliza el planteamiento del curso y consiste en unos ocho indicadores de los cuales el cuarto y el último, el segundo y el quinto parecen ser iguales. La organización de forma listada, sin una sistematización por valor (p.e.) no brinda mayor claridad.

En base a las observaciones sobre la organización temática se puede resumir que el documento no posee una claridad y coherencia de forma completa, ni internamente, tampoco entre las diferentes partes. Además el análisis muestra que por falta de relación y por incoherencia se debe cuestionar el proceso de la selección de las destrezas y contenidos. Más bien, en base a un documento fragmentado, se puede levantar la hipótesis que no se dio el debido tiempo, ni se hizo la debida reflexión previa.

### **Análisis de contenido**

Se parte de la categoría 1 elaborada para la encuesta con la cual se pretende investigar el “Nivel de apertura del curso: pluralismo religioso y cultural”, apertura significativa y necesaria frente a las exigencias de hoy y elemento indispensable para contribuir en el proceso de alcanzar la visión y los objetivos del Proyecto Educativo Nacional 2021, sobre todo con vista a los objetivos 1, 4 y 6 que tematizan la igualdad y equidad. Guiada por la pregunta *¿Cómo incluye en el curso la realidad del pluralismo religioso y cultural?* se analiza si el curso muestra *“[...] diferentes opciones y/o alternativas por variedad de enfoques al mismo tema en el proceso de*

*enseñanza y aprendizaje con la finalidad de construir un conocimiento de la realidad del pluralismo religioso y cultural en libertad, igualdad y respeto mutuo”* (véase rúbrica de encuesta). Esta respuesta ideal implica el objetivo: ¿Qué se enseña?, la función: ¿Para qué? y el método: ¿Cómo? del curso. Los temas se deben enseñar a partir de diferentes enfoques, con la única finalidad de informar para la propia construcción de aprendizaje del alumno en medio de un espacio creado en libertad e igualdad con la dimensión ética del respeto mutuo.

En la parte general de la fundamentación nivel Secundaria, el tema en cuestión aparece de manera insuficiente con poca claridad y profundidad. El tema ético parece ser la etapa final de un proceso de enseñanza y aprendizaje, que requiere una fase informativa, analítica e interpretativa, facilitando al alumno un espacio para encontrar su propia opinión y posición frente al tema. Así se puede extraer de la primera competencia “[...] que el alumno vaya formando su conciencia moral [...]” (DCN 437); en la segunda competencia que el alumno actúa “[...] de manera coherente con la fe y ser testimonios de vida cristiana”. (ibíd.) En el párrafo siguiente, sobre la función del profesor, se puede apreciar con mayor claridad la obligación de crear un espacio libre y de respeto mutuo que promueva “[...] un diálogo abierto y respetuoso [...] para que los estudiantes puedan, libremente, optar por él [evangelio de Jesucristo]. Nace la pregunta qué pasaría si no opta por él. Esta apertura frente a la comunicación se aprecia cuando se habla sobre los valores, que “[...] forman parte del proyecto de Dios para la humanidad.” (DCN 437). Aparentemente se establece aquí la sociedad ética que –a pesar de sus diferencias– se respeta y valora. La pregunta es hasta dónde se expande esta sociedad, es decir si ella incluye toda la creación y, en caso afirmativo, si brinda toda la información e instrumentos para ofrecer un espacio libre de decisión personal. En la parte final de la fundamentación justo se puede observar el enfoque del diálogo con apertura al cambio y a la innovación, con la finalidad de contribuir en el proyecto de globalización. De nuevo se debe cuestionar si la participación implica el horizonte amplio de un “[...] conocimiento de la realidad del pluralismo religioso y cultural”, o si más bien se mueve exclusivamente en el círculo cristiano hacia afuera, y que la meta final es sobre todo evangelista. Recién en la parte final de la fundamentación se concretiza de forma explícita “[...] las características de nuestra época, las situaciones y disposiciones [diversas] de los estudiantes frente a la propuesta



religiosa [...]”. Debido a esta diversidad se permite y exige al profesor en cada entidad local que actúe respondiendo a las necesidades y exigencias de su contexto específico: “Corresponde al profesor de Religión conocer estas situaciones y elaborar la propuesta más acorde a su realidad.” (DCN 438).

En el panorama de las competencias por ciclo (DCN 438), el tema del pluralismo no se encuentra, solamente de forma implícita en la dimensión ética del amor.

En el planteamiento del curso, en cuarto grado solo se encuentra en el área de “Formación de la Conciencia Moral Cristiana” un tema sobre las sectas y los Nuevos Movimientos Religiosos en nuestra sociedad, pero que a su vez implica una serie de enfoques concretos que por falta de aclaración aparecen simplemente como una lista informativa, no como objeto de investigación, de análisis y/o de reflexión. En la siguiente área “Testimonio de Vida” no se encuentran temas que permitirían al alumno conocer el fenómeno del pluralismo desde diferentes perspectivas. En la columna de las capacidades, en las cuales se mezclan contenidos (también diferentes), las destrezas no complementan de manera satisfactoria el proceso para construir espacios informativos donde los alumnos podrían analizar y reflexionar sobre las propuestas religiosas en el tiempo de la globalización. Concluyendo esta parte del análisis considerando la guía (pág. 52) se debe manifestar que el planteamiento del curso de Religión en Cuarto de Secundaria no muestra “[...] diferentes opciones y/o alternativas por variedad de enfoques al mismo tema en el proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de construir un conocimiento de la realidad del pluralismo religioso y cultural [...]”, pero que sí –a pesar de su enfoque temático limitado– se desarrolla en una dimensión ética “[...] en libertad, igualdad y respeto mutuo”.

### **Secuenciación de las destrezas y contenidos**

Para una mejor visualización se elabora, en primer lugar, una sinopsis de las capacidades y contenidos de III, IV y V Secundaria. En base a ella se analiza la secuenciación entre los grados y entre los ciclos VI y VII por capacidad de área considerando también la lógica interna de cada uno.

**SINOPSIS:**

CAPACIDADES Y DESTREZAS DEL CURSO DE RELIGIÓN – III, IV Y  
V SECUNDARIA



| Ciclo/ Grado/ Competencias por área  | CICLO VI   |   | CICLO VII   |  |
|--|--|---|---|--|
|  | GRADOS   |   |   |  |
|  | III  | IV  | V   |  |
| <p align="center"><b>COMPRESIÓN DOCTRINAL CRISTIANA</b></p>  | <b>DESTREZAS</b>   |   |   |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona</li> <li>• Explica</li> <li>• Argumenta</li> <li>• Identifica</li> <li>• Describe</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona</li> <li>• Descubre</li> <li>• Reconoce</li> <li>• Identifica</li> <li>• Propone</li> <li>• Organiza</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica</li> <li>• Relaciona</li> <li>• Reconoce</li> <li>• Describe</li> </ul> |  |
|  | <b>CONTENIDOS - FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL CRISTIANA</b>   |   |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Magisterio de la Iglesia Universal y los Sínodos.</li> <li>• Documentos de la Iglesia: Encíclicas, Cartas Papales, documentos universales. (Catecismo de la Iglesia Católica, Vaticano II, otros).</li> <li>• Hechos de los Apóstoles: autor y género literario.</li> <li>• La Iglesia como comunidad de los discípulos de Jesús.</li> <li>• El Cristianismo en el transcurrir de la historia.</li> <li>• Los primeros siglos de la Iglesia. Las persecuciones. Los Concilios. Las herejías.</li> <li>• Las diversas Iglesias históricas: ortodoxos, luteranos, anglicanos, calvinistas.</li> <li>• Fundadores, historia, la Biblia, símbolos, ubicación geográfica.</li> <li>• La Iglesia en la Edad Media; cismas, luces y sombras.</li> <li>• Los Sacramentos de Iniciación Cristiana como fuente de vida saludable para el cristiano (Bautismo, Confirmación y Eucaristía).</li> <li>• María, prototipo de mujer y modelo de vida cristiana.</li> <li>• El Concilio Vaticano II y la tarea evangelizadora de los Laicos y la Vida Religiosa.</li> <li>• El ministerio Laical y sus diversos carismas dentro de la Iglesia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los documentos de la Iglesia Latinoamericana: Medellín, Puebla, Santo Domingo y Aparecida.</li> <li>• San Pablo de Tarso para el mundo entero; sus viajes y las cartas a las primeras comunidades cristianas.</li> <li>• Los sacramentos en la vida del cristiano para su curación espiritual (Unción de los Enfermos y Reconciliación).</li> <li>• María, Madre de Dios y de la Iglesia. Las advocaciones Marianas,</li> <li>• Responsabilidad del Laico en la misión de la Iglesia.</li> <li>• El hombre y la búsqueda de la verdad de Dios y de la Iglesia.</li> <li>• Las Sectas y Los Nuevos Movimientos Religiosos en nuestra sociedad; Grupos cristianos, Orientalistas y Cientificistas: fundadores, historia, símbolos, libros sagrados y ubicación geográfica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Magisterio de la Iglesia frente a los desafíos de la post -modernidad (ateísmo, globalización, secularismo y manipulación genética).</li> <li>• El Magisterio Social de la Iglesia en el proceso histórico.</li> <li>• Las Cartas Católicas: autores y las concordancias en la Biblia (Antiguo y Nuevo Testamento, Evangelios Sinópticos, etc.).</li> <li>• Los sacramentos que forman y fortalecen la comunidad cristiana y su vocación a la santidad (Matrimonio y Orden Sagrado).</li> <li>• María, discípula y misionera de Jesús.</li> <li>• Jesús presente en el mundo y en la historia de la humanidad hoy y siempre.</li> <li>• Los movimientos eclesiales y su respuesta a los retos de la Iglesia y del mundo moderno.</li> <li>• El Humanismo cristiano y su vigencia frente a la moral actual.</li> <li>• El Ecumenismo Católico; "Para que todos sean uno" con nuestros hermanos separados; historia, etapas, propuestas, documentos papales.</li> <li>• La Iglesia Católica en diálogo con las grandes religiones del mundo: Hinduismo, Budismo, Judaísmo e Islamismo.</li> </ul> |   |  |

| GRADO/ COMPETENCIA POR ÁREA  | CICLO VI  |   | CICLO VII   |  |
|--|---|---|---|--|
|  | GRADOS  |   |   |  |
|  | III   | IV  | V   |  |
| DISCERNIMIENTO DE FE   | <b>DESTREZAS</b>  |   |   |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Practica</li> <li>• Asume</li> <li>• Propone</li> <li>• Actúa</li> <li>• Comprende</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interioriza</li> <li>• Asume</li> <li>• Propone</li> <li>• Comprende</li> <li>• Valora</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interioriza</li> <li>• Asume</li> <li>• Valora</li> <li>• Propone</li> </ul> |  |
|  | <b>CONTENIDOS - TESTIMONIO DE VIDA</b>  |   |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las relaciones interpersonales con Dios, con las demás personas y con la naturaleza.</li> <li>• La presencia de Cristo en la vida diaria como: Camino, Verdad y Vida.</li> <li>• El Hombre Nuevo: Jesús propone un nuevo tipo de Ser Persona.</li> <li>• Las escalas de valores personales de acuerdo a principios cristianos.</li> <li>• Los Mandamientos de Dios y de la Iglesia como normas de vida cristiana.</li> <li>• Uso correcto de la libertad responsable: toma de decisiones.</li> <li>• Las Obras de Misericordia a ejemplo de Jesús.</li> <li>• Proyecto de vida: Las Bienaventuranzas. Responsabilidad en la comunidad cristiana a la que pertenece: cumplimiento de la misión encomendada.</li> <li>• La superación del egoísmo en la vida de la comunidad familiar, escolar y otras.</li> <li>• El respeto a las diferentes confesiones religiosas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocación misionera de la Iglesia.</li> <li>• El testimonio de ser Discípulos y misioneros de Jesús.</li> <li>• Significado de la pertenencia a la comunidad cristiana.</li> <li>• Coherencia con los principios de su fe religiosa.</li> <li>• La colaboración en las diversas actividades de bien común.</li> <li>• La solidaridad familiar, escolar y comunal. Responsabilidad con la comunidad a la que pertenece.</li> <li>• Denuncia toda forma de injusticia; personal, social e institucional.</li> <li>• Sensibilidad frente a las necesidades de su entorno.</li> <li>• Campañas de ayuda en favor de los necesitados.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto de vida como clave del progreso personal y comunitario.</li> <li>• Defensa y promoción de toda forma de vida en su entorno (frente al aborto, eutanasia, manipulación genética, etc.).</li> <li>• Normas para facilitar la comprensión en su entorno.</li> <li>• El cristiano reconoce las debilidades humanas y asume una actitud reparadora frente al hermano que sufre.</li> <li>• Los deberes de los discípulos y misioneros de Cristo.</li> <li>• La Misericordia de Dios reflejada en las palabras de Jesús; en el Padre Nuestro.</li> <li>• Relación personal con Dios: La oración.</li> <li>• Respeto al prójimo y defensa del medio ambiente.</li> <li>• Dialogo alturado y respetuoso con personas que tienen principios religiosos distintos al suyo.</li> </ul> |   |  |

La competencia del curso de Religión se analiza considerando la meta propuesta a nivel de toda Secundaria la de contribuir en el proceso del alumno a “[...] conocer, comprender y aplicar [...]” las enseñanzas extraídas de los documentos doctrinales; además se distingue entre los objetivos diferentes entre los ciclos VI<sup>42</sup> y VII. Mientras el primer objetivo busca profundizar el plan de salvación de Dios, el segundo asume una dimensión más aplicativa, de tal manera que el alumno sea capaz de acoger la ley moral cristiana y universal del amor en su vida. En primer lugar se enfoca en las destrezas, extraídas de su conjunto con los contenidos, para analizar si su proceso implícito responde a las metas y/o objetivos propuestas/os. Según la necesidad se debe revisar con qué contenidos se relacionan en el DCN. Orientado por estos criterios se debe decir lo siguiente.

Las destrezas de III Secundaria responden parcialmente a la meta de la primera competencia. Explicar, identificar y describir contribuyen en el proceso de conocer las enseñanzas doctrinales, argumentar implica una base comprensiva la cual permite al aprendiz justificar sus opiniones con argumentos. En esta condición, el alumno llega a un nivel más complejo donde puede relacionar informaciones conocidas y comprendidas. Cabe aquí la duda, si el alumno alcanza en esta dimensión un nivel práctico de carácter ético moral, es decir si puede posicionarse frente a sus opiniones y ser capaces de argumentarlas y sostenerlas en su vida personal; luego de la revisión de las destrezas/ habilidades en lo planteado en el DCN, se debe cuestionar por la falta de claridad en su planteamiento. Enfocando la meta, las “enseñanzas de los documentos doctrinales” se debe afirmar que sí, el contenido responde pero no en su totalidad en lo que corresponde a III Secundaria. El tema más resaltante es la Iglesia de diferentes enfoques, teológico, histórico ministerial complementado por el tema de los sacramentos, los documentos doctrinales, entre ellos la Biblia, y María como prototipo de mujer. Partiendo de la meta del ciclo se crea otra imagen del caso; mientras los procesos se dirigen en la dirección de poder profundizar algo, el contenido no incluye exclusivamente el tema del plan de la salvación de Dios. Revisando los grados anteriores, que forman parte del ciclo VI, se observa que el tema está considerado

---

<sup>42</sup> Para obtener una visión completa panorámica se consulta también los grados de I y II Secundaria que forman parte del ciclo VI.



de forma explícita. Vale cuestionar por qué se establece como meta del ciclo entero si no se puede apreciar de forma secuencial en los grados de I, II y III Secundaria.

Las destrezas extraídas en IV Secundaria responden de forma parcial a la meta de la competencia. Mientras *descubrir, identificar y reconocer* permiten al alumno entrar al proceso de conocer y comprender nuevos conocimientos, el *relacionar* como el *proponer* implican una complejidad, siendo entonces una capacidad del alumno más elevada. Al incluir los contenidos vinculados con estas habilidades se aclara que, la primera se limita a información teórica, mientras que la segunda, el proponer, implica todo un proyecto de vida, es decir consiste en el proceso de autoconstrucción de proyecto de vida por parte del alumno. El tema de los documentos doctrinales muestra una secuenciación en el contenido; mientras que en III Secundaria hay un enfoque universal, en IV Secundaria se toma una perspectiva continental latinoamericana. La misma secuenciación se observa en la temática de San Pablo (Hechos), que se continúa en base al análisis bíblico de Hechos, a través de un enfoque misiológico. En caso de María, como prototipo de mujer, la continuidad se da por enfocarla como madre de Dios. Se encuentran dos temas nuevos. Por un lado se tematiza “la búsqueda humana de la verdad de Dios” por otro, los “Nuevos Movimientos Religiosos” forman parte del contenido. Ambos aparecen de manera suelta, es decir sin contextualizarse con el contenido planteado en el curso, pero con una diferencia significativa.

En relación con la meta del ciclo se debe apreciar de manera concreta que el tema de la búsqueda de la verdad está implícito. La búsqueda implica, como proceso, la finalidad de poder “acoger” en un momento en el futuro “el amor como instrumento de Dios”, tal como está planteado en la meta del ciclo. Esta búsqueda acogida en la vida como objetivo del ciclo se apoya también por el tema mencionado del proyecto de vida, aquel mismo que el alumno se propone. En el panorama de todas las destrezas, sus vínculos temáticos y los contenidos generales del grado, se debe resumir que los objetivos y/o metas se reflejan solo parcialmente en el planteamiento del IV grado de Secundaria; a pesar de que hay secuenciación en algunos temas, se debe afirmar al mismo tiempo que nacen nuevos temas sin ningún vínculo, ni de forma secuencial ni de forma interna. Falta observar su conexión con los contenidos del V Grado Secundaria para poder establecer un análisis final.

En primer lugar las destrezas de V Secundaria reflejan aparentemente ninguna dimensión aplicativa, tal como se proyecta en el objetivo de la capacidad y en la meta del ciclo VII. Las destrezas se quedan en el nivel de *conocer* y *comprender*, aún se los considera en su conjunto con los temas tal como están formulados en el DCN. Extraña que el conjunto de las destrezas impliquen más bien una reducción de complejidad en comparación con los grados anteriores, debido a la falta de destrezas relacionadas con el análisis más profundo (como explicar y argumentar en III Grado) y que llevan al alumno a aplicar lo comprendido en su vida personal de forma crítica. Por lo tanto se debe manifestar las destrezas *argumentar*, *explicar (III)*, *descubrir*, *proponer* y *organizar (IV)* no se ubican en un proceso secuencial. En cuanto a las destrezas *relacionar* e *identificar* que aparecen en todos los tres grados de Secundaria logrando una cierta continuidad, se debe concretizar lo siguiente considerando su enfoque en el DCN. En primer caso, solo se refiere a que el alumno aprenda a poner en relación diferentes informaciones adquiridas; no se profundiza, ni se involucra (necesariamente) de forma crítica y creativa con la información. Algo parecido se observa en el segundo caso. El *identificar* en ningún momento se convierte en un *identificarse*, que implicaría que el alumno se relacionaría con el objeto de su aprendizaje afirmando y/o rechazándolo por su propio posicionamiento frente a él. Por último, se debe mencionar el *describir (III y V)* que aparece en coherencia con lo anterior, que no pretende brindar al alumno un espacio crítico constructivo. El *describir* es más bien un elemento en el proceso de organizar una tarea más compleja; en otras palabras no se hace necesario un proceso de enseñanza y aprendizaje para poder lograrlo en el alumno. En caso de las otras habilidades mencionadas y analizadas, a pesar de su nivel bajo de complejidad, siempre se requiere un conjunto de estrategias, a pesar que sean simples, para lograr su aprendizaje.

Con perspectiva a los contenidos se deben resaltar las siguientes secuencias observadas. El tema del Magisterio de la Iglesia Universal y los Sínodos” (III) se continúa en V Secundaria con un enfoque transversal global, vinculándolo con la situación de vida en medio de la postmodernidad. Se puede preguntar con qué destrezas se trabajaría este enfoque si no es desde una perspectiva crítica interpretativa. El trabajo bíblico, enfocado en los dos grados anteriores en el personaje de Apóstol Pablo, se continúa a través del enfoque de las Cartas

Católicas. También el tema de los sacramentos implica una continuación, es más, la gradualidad secuencial se trasmite por su distinción de “Sacramentos de Iniciación Cristiana” (III), “Sacramentos en la vida cristiana” (IV) y “Sacramentos que forman y fortalecen la comunidad cristiana y su vocación a la santidad” (V). Puede cuestionarse aquí si la dimensión de sacramentos como signo del Amor de Dios simplemente se identifica o sino más bien necesitaría un proceso de reflexión y análisis para poder aplicarlo, y/o antes comprenderlo. El tema de María concluye luego de trabajarla como prototipo de mujer (III) y Madre de Dios (IV) en su papel como “discípula y misionera de Jesús”; cabe mencionar que ya en el conjunto en IV Grado de Secundaria se trabaja este enfoque contradiciéndose con el contenido (DCN 445).

En el tema de la Iglesia, se observa que después del enfoque histórico (III), seguido por la dimensión laica (IV), se amplía en el V Grado de Secundaria (posiblemente) en vista al mundo fuera del Catolicismo Romano. Por esta secuencia se pueden explicar los temas adicionales que no poseen antecedentes temáticos directos. Se trabaja el Humanismo Cristiano, el Ecumenismo Católico y el Diálogo inter-religioso. Por este carácter adicional, sin vínculo directo, esta especulación se aporta por la falta de destrezas de análisis e investigación que se necesitarían en un proceso de enseñanza y aprendizaje con estos contenidos.

Al finalizar de observar detalladamente los contenidos planteados, uno se pregunta dónde y cómo se presenta la meta del ciclo en V Grado de Secundaria, porque el vivir el amor de Dios como elección de un estilo de vida, requiere un proceso más complejo tal como se pudo extraer del planteamiento actual del curso. Considerando el análisis guiado por los indicadores planteados (inicio del capítulo) se resume que no existe una secuenciación coherente, ni en el caso de los procesos planteados ni en los contenidos, sino más bien se presenta un planeamiento que implica una serie de irregularidades de carácter *interno* (en cada grado) e *inter* (entre los grados). La falta de coherencia en los procesos concuerda con un contenido que pretende implicar amplitud, pero que no se logra de manera convincente debido a los temas sueltos y desvinculados con el total de la propuesta creando más aún una imagen fragmentada, de tal manera que la fundamentación inicial (DCN; Curso de Religión, Secundaria) deficiente ya realizada se reafirma en el mismo concepto.

En caso de la segunda competencia del curso de Religión, las destrezas de III Secundaria no contribuyen en el proceso para alcanzar las metas y/o objetivos ni de la competencia, tampoco del ciclo. La selección de las destrezas *practicar, asumir, proponer, actuar y comprender* no implican las estrategias y/o procesos mentales para desarrollar la capacidad de reflexión y análisis. Al contrario, las destrezas elegidas enfocan más bien el nivel ético, es decir el segundo momento en el proceso de enseñanza y aprendizaje, posterior a la etapa reflexiva. El objetivo del ciclo VI, *discernir [...]*, y como objeto de ello la misma fe, afirma la meta que consiste en promover el nivel de reflexión, y fomenta la falta de coherencia entre objetivo y estrategias. De nuevo, el enfoque está en el segundo momento, *dar testimonio de fe*, que más bien encamina la vida del ser humano por los principios y enseñanza cristianos. Es más, se hace mención al compromiso que se debe alcanzar en el alumno a “seguir las enseñanzas y a trabajar [...]” orientado por ellas. Nace la pregunta: qué procesos son necesarios para construir espacios para identificarse con alguien y/o algo que es el primer paso antes de un compromiso auténtico y duradero<sup>43</sup>. Incluyendo I y II Grado de Secundaria –siendo parte del ciclo VI– no se manifiesta ningún cambio que implique el enfoque reflexivo y crítico, sino más bien se limita a la dimensión reflexiva, al *identificar y reconocer*. (DCN, 439,441) Además las destrezas de *practicar y actuar* están sin ninguna secuencia, en I ni en II Grado de Secundaria.

En coherencia interna al enfoque ético, los contenidos de *testimonio de vida* son en su mayoría de carácter formativo; es más, por este enfoque aparecen temas más bien actitudinales que también forman parte, siendo indicadores de actitudes. P.e. “El respeto a las diferentes confesiones religiosas” aparece como indicador de evaluación actitudinal así: “Respeta las creencias de otras confesiones religiosas” y “Respeta y tolera las diversas opiniones y creencias de sus compañeros” DCN, 446). El personaje de Jesucristo aparece en consecuencia como un maestro ético

---

<sup>43</sup> Se puede decir que hay diferentes niveles de *comprender/ de comprensión*. Uno puede comprender una función en matemática para resolver con mayor facilidad un problema de álgebra; de la misma manera puede comprender la doctrina cristiana para vivir éticamente mejor. Pero como hay varios procedimientos en matemática para resolver un problema, de la misma manera hay varias opciones de tener una vida más ética. En consecuencia, la comprensión no solamente implica poder aplicar nuevos conocimientos, sino más bien requiere –en base de la primera comprensión “técnica” (en caso de religión doctrinal)– tomar una posición crítica y reflexiva con la finalidad de comprometerse.



que –viviendo el ejemplo– es la base de la relación entre Dios y la humanidad. Recordando la selección deficiente de las destrezas, se puede preguntar con qué enfoque se trabaja esta base de alto contenido teológico. El tema tal como está formulado en el DCN (444) implica la doctrina trinitaria, y por ello se vincula con contenidos teológicos, cristológicos y pneumatológicos. La simple mención del “Uso correcto de la libertad responsable: toma de decisiones”, siendo un tema de profundidad cristológica, crea la sensación de no haberse pensado de manera suficiente sobre la necesidad de su reflexión, análisis y interpretación a pesar de que es la meta de la competencia. En forma general los contenidos aparecen (aparentemente) sin un orden intencional, debido a que lo teológico, ético y actitudinal aparecen sin lógica observable.

Las destrezas de IV Grado de Secundaria implican una secuencia hacia atrás (III) de *asumir, proponer y comprender*, y hacia delante (V) de *interiorizar y valorar*. En este sentido, la secuencia se cumple de manera ideal por medio de un proceso continuo. La secuencia se justifica de manera coherente con el (nuevo) objetivo del ciclo VII que pone énfasis exclusivamente en la dimensión social ético de la Iglesia y de sus seguidores. El objetivo anterior, *discernir y dar testimonio* (ciclo VI), se reduce y cambia en *dar testimonio*, ya no en el enfoque de aprender a seguir, sino más bien con una dimensión evangelizadora “predicando” (promoviendo) y transmitiendo las enseñanzas doctrinales. En este sentido armoniza también con el segundo momento de la meta de la competencia, tal como se pudo ver en el III Grado de Secundaria. Las nuevas destrezas de *interiorizar y valorar* implican una graduación implícita, debido a que la primera refleja un proceso previo de reflexión, y la segunda lo complementa implicando un posicionamiento positivo frente a la vida cristiana. Considerando ambas en su vínculo con el contenido (DCN 445) se pueden distinguir dos enfoques diferentes. Mientras la primera contribuye con la ética, con la solidaridad con los demás en particular, la segunda se vincula con la espiritualidad sacramental, un tema que no se plasma de forma concreta.

El contenido de IV Grado de Secundaria muestra cierta repetición de dos temas centrales. Por un lado, el tema de la pertenencia a la comunidad eclesial y por eso a la vida cristiana, y por otro lado, (como consecuencia de la primera) el



estilo de vida cristiana.<sup>44</sup> Llama atención que el tema de la espiritualidad sacramental no figure en los contenidos de esta competencia ni en este grado ni en el anterior y/o posterior. Pero al mismo tiempo se debe recordar que este tema de los sacramentos se reconoce de forma secuencial en los tres grados en mención en la primera competencia, y en IV Grado se le reconoce su importancia (DCN 445), y en V Grado además figura casi la misma formulación en la parte de las destrezas: “Reconoce el efecto espiritual de los Sacramentos en la vida del Cristiano”. Analizando explícitamente la secuencia de contenido con el grado anterior, la base teológica trinitaria mencionada en dicho grado, construye el fundamento para el planteamiento temático ético social.<sup>45</sup> Por ello se observa una continuidad con los temas éticos (repetitivos) de convivencia; Los temas cristológicos (III) se pueden vincular con sus consecuencias para el nuevo hombre en su forma de vivir como misionero de Dios.

El planteamiento del IV Grado, en resumen, responde al objetivo (reducido) del ciclo VII, pero (por su reducción) no promueve la capacidad de reflexión y de análisis según la meta de la competencia propuesta.

Las destrezas de V Grado de Secundaria *interiorizar, asumir, valorar y proponer* muestran en primer lugar una secuencia con aquellas del grado anterior en relación con el enfoque ético aplicativo. La ausencia de la destreza *comprender* más aún fomenta este enfoque, debido a que ella (por lo menos) implicaba la dimensión reflexiva. El segundo verbo *interiorizar* con esta connotación reflexiva, tematiza el tema del diálogo inter-religioso; eso aparece a continuación en III Grado donde se menciona el respeto frente a personas de las diferentes confesiones religiosas; además aparece en la primera competencia del mismo grado. También, de manera similar, el contenido: *el proyecto de vida* tema de la *misericordia* y los contenidos que nacen por *la relación entre hombre y Dios* se vinculan entre III y V Grado; el proyecto de vida se enfoca primero, en relación con las Bienaventuranzas, segundo, como base de progreso personal y comunitario. La misericordia se trabaja con un enfoque cristológico, más bien en el Jesús histórico,

---

<sup>44</sup> Los primeros cuatro temas enfocan la pertenencia, los siguientes cinco enfocan sus consecuencias socio-éticas.

<sup>45</sup> Se recuerda la ausencia de un proceso reflexivo analítico, de profundización del tema justifica el deber de relacionarse con los demás, con la naturaleza y consigo mismo.

y luego teológico-cristológico a través de la oración del Padrenuestro. Los temas de la oración, del respeto frente a los demás y del diálogo ya mencionados se deducen del fundamento teológico en III Grado. Dios es un Dios de relación, es por ello que todo el *modus vivendi* de relación, es entonces de respeto y diálogo. Los contenidos de temática normativa (deberes) se deducen como secuencia del tópico de la pertenencia comunitaria de un cristiano que implica una dimensión normativa en medio de la sociedad humana. Viviendo la secuenciación de los contenidos en particular, se descubre que los procesos estratégicos previos para poder enfrentar los temas se quedan cortos; sobre todo por la complejidad teológica que implica el planteamiento. Frente a esta limitación se debe cuestionar cómo y en qué intensidad se puede promover la tarea misionera de las enseñanzas cristianas en medio del pluralismo religioso. El diálogo inter-religioso requiere en primer instante una propia identidad sólida, si no se convierte en un encuentro apologético donde cada participante defiende lo suyo sin un interés sincero de conocer al otro. Por ello la meta de la segunda competencia resalta la importancia de promover la capacidad reflexiva y analítica, siendo ella el instrumento para poder actuar de forma coherente con la fe. Esta capacidad es aquella que facilita convertir al alumno en un comunicador de lo propio, siendo receptor y emisor de lo desconocido al mismo tiempo.

En síntesis, el análisis de secuenciación de las destrezas y contenidos, manifiesta que las destrezas están vinculadas parcialmente en sentido que se repiten en un grado y otro; si esta continuidad implica un proceso gradual, y en caso del contenido, de menor a mayor complejidad, se debe cuestionar. La falta de claridad en los procesos estratégicos para alcanzar las metas propuestas de reflexión y análisis, crea más bien la impresión que todo apunta a lo mismo, al resultado ético aplicativo sin considerar el reflexionar sobre los procesos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los contenidos muestran de manera similar una secuenciación parcial, además en casos puntuales, una desvinculación con el contexto temático que además no corresponde al objetivo.

A la luz del análisis realizado, considerando las debilidades observadas, se enfatiza la importancia de una revisión del DCN – Curso de Religión nivel Secundaria con la finalidad de mejora. Se justifica dicha labor teniendo en cuenta la visión del PEN 2021 para lo cual todos los cursos escolares deben contribuir.

#### 4.2 Análisis de profesores

En base de los resultados de las encuestas (véase anexo 01) se realiza un análisis de la realidad de los profesores según las tres categorías establecidas: nivel de apertura, metodología y procesos de evaluación. La rúbrica de evaluación (véase anexo 02) enfoca las categorías de la forma siguiente: El nivel de apertura se refiere a los temas del pluralismo religioso y cultural, a la innovación y al cambio que se aplica en el curso. La metodología implica el análisis de las estrategias, técnicas e instrumentos que se utilizan en clase, sobre todo con el enfoque en el nivel de investigación y del debate. En la última categoría de la evaluación se pretende analizar los procesos de evaluación que el profesora domina.

Partimos del resultado final del análisis que se presente en forma gráfica de la siguiente manera:

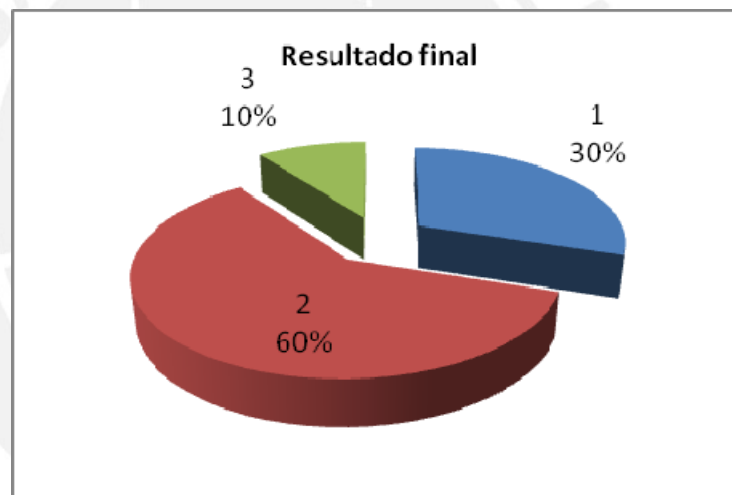


Gráfico A

El resultado final muestra que según las categorías establecidas 60% de los encuestados alcanzaron un puntaje entre 7 – 13 del total de 20. La mayoría de este 60% se encuentra en la escala entre 7 y 10 puntos. Este valor nos señala que este grupo muestra indicadores de un nivel de apertura frente al pluralismo religioso y cultural con sus implicaciones, es decir están en los primeros pasos hacia una metodología con enfoque en la investigación y el debate crítico acompañado de un proceso de evaluación innovador. El 30% de la muestra total muestra lo contrario, es decir un total rechazo al perfil planteado. Solo un 10% alcanzó un valor mayor

de 13, mostrando claramente una apertura con sus implicaciones innovadoras, tanto en la metodología didáctica como evaluativa. A continuación se pueden ver los resultados diferenciados por categoría:

### Análisis de muestra por categoría

A. *Categoría: Nivel de apertura del curso: pluralismo religioso y cultural, innovación y cambio*

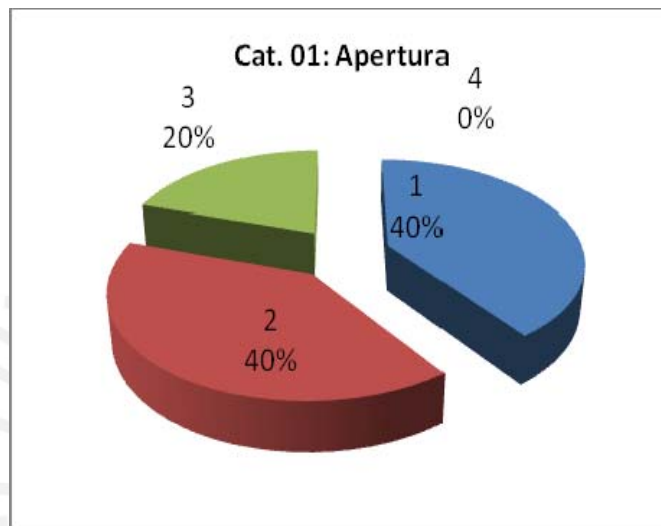


Grafico B

En los resultados de esta categoría del análisis de carácter exploratorio-interpretativo se puede observar que la mayoría de los encuestados posee, de manera limitada (4, 5, 8, 9, 10) o nula (1, 2, 3, 6, 7), una apertura frente a la realidad del pluralismo y la diversidad religiosa. Dentro del segundo grupo llama la atención una profesora (2) con grado de maestría, especialidad Primaria, de 31 años y laborando en un colegio católico, debido a que su resultado muestra que no considera la realidad del pluralismo religioso y cultural en su curso; su visión no implica una visión innovadora y la aplicación de cambios permanentes. Viendo el perfil de la profesora, considerando que posee una maestría y que probablemente sea una profesional académicamente preparada, podría suponerse que, su no apertura se vería condicionada por la visión católica de su lugar de trabajo, que por propia naturaleza no promueve una perspectiva más allá de la doctrina católica romana.

Esta interpretación se puede aplicar también en el caso de otra profesora encuestada (6) cuyos resultados son similares en esta categoría, que labora

también en una institución educativa de confesión Católica Romana. Por otro lado, se confirma la observación que la orientación religiosa marca la diferencia, considerando a los resultados de tres profesores (4, 8, 10) de un colegio no católico que muestran apertura frente al contexto contemporáneo del pluralismo religioso. Los tres profesores enfocan en el curso la individualidad y personalidad del alumno, pretendiendo brindarle una formación con la finalidad que cada alumno pueda alcanzar un estilo de vida mejor.

Es interesante observar que los profesores con apertura al mundo cambiante, son mayor de edad frente a aquellos que se cierran a los nuevos retos. Este segundo grupo no pasa los 40 años.

Las observaciones en su conjunto permiten confirmar que las normas institucionales impiden un proceso de apertura, más que la edad de la misma persona. Edad y preparación no garantizan una apertura, sino más bien la apertura del lugar del trabajo facilita y promueve un proceso de apertura personal.

**B. Categoría: Metodologías: estrategias, técnicas e instrumentos.**

- a. Nivel de investigación: estrategias de enseñanza de investigación y compilación de datos para una redacción de ensayos, análisis y monografías.
- b. Nivel de debate: estrategias de enseñanza para el desarrollo del análisis, argumentación e interpretación oral.

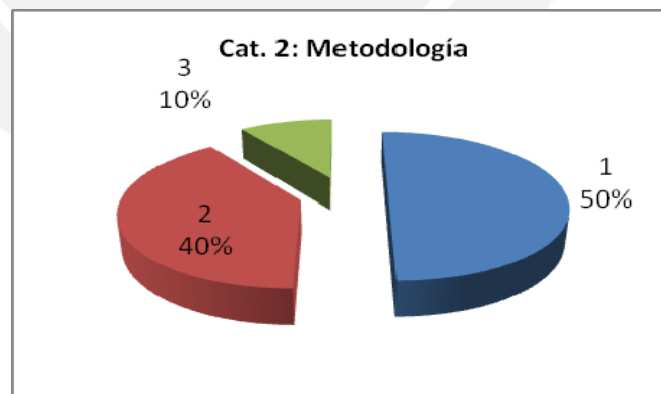


Gráfico C:

En los resultados de la segunda categoría se puede observar que el mayor porcentaje se encuentra en aquellos profesores que no introducen una metodología innovadora aplicando métodos de investigación y estrategias de enseñanza para el desarrollo de análisis, argumentación e interpretación oral. Los profesores



encuestados no promueven cambios metodológicos a pesar que ellos deben ser las consecuencias de un contexto diverso y complejo con el cual los alumnos se deben enfrentar hoy en día. El grupo 2 con un valor de 40% muestra en su totalidad un perfil con una cierta tendencia de metodología sistematizada, pero en la mayoría de casos la visión institucional impide el desarrollo permanente de un espíritu de investigación y debate (1, 2, 3, 5, 7). Así que el único profesor que aplica una metodología innovadora según la categoría establecida es aquél que mostró también una apertura frente al contexto diverso (véase arriba 4). En coherencia con esta apertura el profesor aplica un enfoque metodológico innovador como resultado de un propio proceso de reflexión.

Resaltamos aquí el vínculo entre apertura y metodología innovadora, en el cual la primera categoría condiciona a la segunda. Sin una apertura frente al mundo cambiante, es muy probable que la persona no desarrolle métodos de innovación, es decir su actividad creativa se ve limitada por las circunstancias institucionales.

### C. Procesos de evaluación: agente, tipo, técnicas e instrumentos.

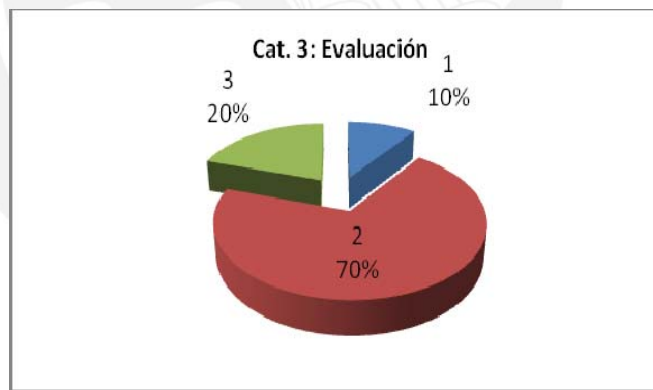


Gráfico D

En los resultados de la última categoría se puede observar que el 70% de los encuestados se ubica en el segundo grupo, mostrando criterios sólidos en el proceso de evaluación. Partiendo de la información anterior, no se esperaba (necesariamente) este resultado. Pero al analizarlo con mayor detalle, se observa que esta estructura sólida se limita en la mayoría de los casos a un modelo tradicional del profesor y/o de la institución; este detalle se encuentra en coherencia

con los resultados anteriores. Las dos observaciones, estructura sólida pero tradicional, se explican por dos argumentos:

En primer lugar, el proceso de evaluación posee en sí mismo una alta importancia, por lo tanto en cada institución educativa, sea de tendencia innovadora o conservadora, la evaluación debe aplicarse de manera planificada y transparente; recién en un segundo lugar surge la pregunta si este proceso de evaluación implica un carácter innovador-creativo.

En este caso no se esperaba este carácter innovador-creativo y –según los resultados- la evaluación aplicada de los profesores de la muestra tampoco lo evidencia, sino que se limita a un sistema tradicional.

En base de las observaciones por categoría se puede concluir que a nivel práctico, el curso de Religión se desarrolla todavía de manera tradicional y que los cambios observados surgen por esfuerzos más bien personales y no sistémicos.

Como consecuencia del análisis, tanto del planteamiento teórico como de la aplicación práctica, se desarrolla a continuación un nuevo planteamiento del curso de Religión a través de la elaboración de su fundamentación, motivos y objetivos con la finalidad de dar respuestas a los nuevos desafíos en la educación contemporánea.

### **PARTE 3: PROPUESTA DEL CURSO DE RELIGIÓN**

#### **CAPÍTULO V:**

##### **5. Planteamiento de un curso innovador**

En esta oportunidad se elabora un planteamiento con un nuevo enfoque para el curso escolar de religión. Se parte de su fundamentación en la cual se lo justifica por considerar el contexto sociocultural y religioso diverso y cambiante siendo también agente activa en el proceso educativo del país. A continuación se explican los motivos y objetivos con la finalidad de poder construir respuestas a los nuevos desafíos de la sociedad. Para una mayor comprensión se analiza el curso en medio de su nuevo contexto de diversidad sociocultural e innovación pedagógica y se elaboró en coherencia el planteamiento educativo-curricular, incluyendo el sistema de evaluación.

##### **5.1 Fundamentación del nuevo curso escolar**

La propuesta del curso de religión se fundamenta en los cambios de nuestra sociedad mundial y de la peruana en particular:

La situación religiosa en el Perú a inicio del siglo XXI es resultado de una historia larga y compleja, vinculada con la situación política y sociocultural que fue mencionada en el capítulo anterior. Hablar hoy en día de la religión en el contexto peruano implica y exige fijarse por un momento en la historia de América Latina, y por otro lado, analizar las influencias contemporáneas que han modificado y siguen modificando el escenario religioso.

La situación cultural-religiosa en Perú es un fenómeno de alta necesidad de investigación social y psicológica cuyos resultados contribuyen para un mejor reconocimiento y una mejor comprensión de sus influencias y/o factores que están por supuesto relacionados. En comparación con otras realidades culturales, Perú posee una cantidad de nuevos grupos religiosos que de una u otra manera empiezan a modificar y cambiar el monopolio de la Iglesia Católica Romana en el país. Podemos hablar de una “Migración religiosa” (Guadalupe, 2004: 37) que consiste a diferencia de Europa no en una conversión masiva al secularismo, sino en una salida de muchos creyentes católicos a otros grupos religiosos. Jean-Pierre Bastian habla en este sentido “de la gran mutación religiosa en América Latina, sobre todo con la aparición de los nuevos movimientos religiosos.” (ibíd., 1997: 18).

En las siguientes tablas se puede verificar, por un lado, la situación del pluralismo religioso en América Latina en general y, por otro lado, la situación diferente de los cristianos.

*El Pluralismo religioso en América Latina.*

|                      | año 1900 |       | año 2000 |        |
|----------------------|----------|-------|----------|--------|
| Población total      | 65       | 100%  | 519      | 100%   |
| Cristianos           | 62       | 95'2% | 481      | 92'75% |
| Musulmanes           | 0'05     | 0'1%  | 1'5      | 0'3%   |
| Religiones indígenas | 2'2      | 3'5%  | 1'2      | 0'3%   |
| Judíos               | 0'02     | 0'0%  | 1'1      | 0'2%   |
| Hindúes              | 0'1      | 0'3%  | 0'7      | 0'2%   |
| Budistas             | 0'0005   | 0'0%  | 0'6      | 0'1%   |
| Nuevas Religiones    | 0        | 0'0%  | 0'5      | 0'1%   |
| Espiritistas         | 0'2      | 0'4%  | 12       | 2'3%   |
| No creyentes         | 0'3      | 0'6%  | 16       | 3'1%   |
| Ateos                | 0'1      | 0'0%  | 2'7      | 0'5%   |

Fuente: BARRETT, D.B.; KURIAN, G.T., JOHNSON, T.M., *World Cristian Encyclopedia*, 2nd Ed., Oxford, Oxford University Press, 2001, 2 Vols. *Annual Statistical Table on Global Mission*, en: *International Bulletin of Missionary Research*, 1998-2002.

*La situación cristiana:*

|                         | año 1900 |       | año 2000 |        |
|-------------------------|----------|-------|----------|--------|
| Población total         | 65       | 100%  | 519      | 100%   |
| Cristianos              | 62       | 95'2% | 481      | 92'75% |
| Católicos               | 59       | 90'1% | 461      | 88'8%  |
| Protestantes            | 0'9      | 1'4%  | 46       | 9'3%   |
| Anglicanos              | 0'7      | 1'1%  | 1        | 0'2%   |
| Ortodoxos               | 0'7      | 1'1%  | 0'5      | 0'1%   |
| Iglesias independientes | 0'03     | 0'1%  | 39       | 7'7%   |

|                            |       |      |      |       |
|----------------------------|-------|------|------|-------|
| Cristianos marginales      | 0'003 | 0'0% | 6    | 1'3%  |
| Evangelicales              | 0'7   | 1'2% | 40'3 | 7'8%  |
| Pentecostales/Carismáticos | 0'01  | 0'0% | 141  | 27%   |
| Afiliados doblemente       | 0'3   | 0'4% | 80   | 15'5% |

Fuente: Ibíd.

Analizando sobre todo la segunda tabla, hay que reconocer una gran pérdida de feligreses en la Iglesia Católica Romana, quienes migran hacia las Iglesias de corte evangélico, evangelical y sobre todo pentecostal/ carismático. Por ello, se justifica un cambio en la enseñanza religiosa en los colegios. Tal como se dieron y deberán darse de forma continua cambios en la pedagogía, en el sistema educativo en general, paralelo con el avance del tiempo, de la misma manera la enseñanza religiosa debe cambiar para no caer en una formación rutinaria tradicional que se aleja cada día más de los objetivos de formar las personas en la parte espiritual.

Nos preguntamos cuales son o mejor dicho deben ser los objetivos de una educación religiosa en las circunstancias mencionadas para contribuir por medio del curso de Religión en el proceso de alcanzar los objetivos del Proyecto Educativo Nacional. Los objetivos del curso de Religión deben vincularse en forma coherente con los objetivos a nivel nacional para construir de esta manera un proyecto educativo integrador.

“VISIÓN: Todos desarrollan su potencial desde la primera infancia, acceden al mundo letrado, resuelven problemas, practican valores, saben seguir aprendiendo, se asumen ciudadanos con derechos y responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales.” (Proyecto Educativo Nacional 2021, pág. 13).

Considerando este planteamiento, con perspectiva a largo plazo (2021) del Proyecto, resalto la necesidad de abrir el panorama y horizonte del curso de Religión para poder crear un espacio adecuado en el cual el alumno / la alumna pueda construir su propio aprendizaje significativo religioso. Para formar ciudadanos, con identidad cultural propia, conscientes de su pasado y de su presente, debemos informar a la nueva generación acerca de la situación religiosa real del país. Es más, exclusivamente de esta manera, a través de identificar y analizar informaciones sobre la realidad cultural-religiosa, el alumno recibirá las herramientas para una futura decisión y/u opción religiosa. Está comprobado que



una fe “impuesta”, por una enseñanza doctrinal-exclusivista, descontextualizada, de carácter catequista; no tiene profundidad y menos duración en la vida humana. Para poder alcanzar esta meta propuesta: el perfil de un alumno como ciudadano responsable, a favor de un desarrollo cultural vinculado con el mundo actual, la globalización y postmodernidad, debe ser parte de la malla curricular del curso de Religión escolar.

La Fe Católica no se salva por una enseñanza ignorante del entorno, sino más bien se puede renovar por medio de la auto-reflexión, renovación e innovación en el mundo escolar. La religión y la religión cristiana no es una excepción. Nació en medio de la vida, cambió de manera permanente su forma de ser y de enseñar a la larga de la historia sin perder su esencia; analizando la obra de Jesús, hay que reconocer que su enseñanza se realizó en el contexto, no fuera de él, mucho menos ignorándolo de forma indiferente.<sup>46</sup> Es más, buscaba el enfrentamiento con los conflictos para poder plantear estrategias de solución.

El Discurso constructivista con enfoque en el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades también debe reflejarse en el planteamiento del curso escolar de Religión para darle más bien un nuevo fundamento académico en vez de quedarse como una simple catequesis de contenidos doctrinales de una sola religión<sup>47</sup>. Es más, en base al consenso que la dimensión religiosa trascendente posee un papel importante en la construcción de una ética de normatividad universal, con aplicación hacia una convivencia universal, el curso de Religión debe vincular la dimensión global con la dimensión personal de los seres humanos, de tal manera que se prepare al alumno para una vida digna y ética en medio de la diversidad sociocultural y religiosa.

La convivencia aquí se logra por la comprensión del contexto y la propia ubicación y/o relación del alumno en él. Es aquí donde la **información global** y la **reflexión personal** crean el espacio para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso innovador de Religión, guiado y orientado por los objetivos educativos del país.

---

<sup>46</sup> La forma ignorante e indiferente estática es más bien el carácter de cualquier corriente fundamentalista si sea cristiano o de otra religión. (Arens)

<sup>47</sup> La preparación interna para la comunión y/o confirmación debe asumir la parroquia cuya misión es precisamente la formación de sus miembros en la teoría y praxis de su creencia doctrinal.

**OBJETIVO 1**

Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos.

**OBJETIVO 2**

Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad.

**OBJETIVO 3**

Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia.

**OBJETIVO 4**

Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad.

**OBJETIVO 5**

Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional.

**OBJETIVO 6**

Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad.

De estos seis objetivos principales resalto los objetivos 1, 2, 4 y 6 por su vinculación con el curso de Religión en mención. El primer objetivo implica un planteamiento de educación con equidad en medio de un país caracterizado por diferencias e injusticias sociales. El alumno debe tener en el curso de Religión la oportunidad de construir nuevos conocimientos religiosos sin juicio, para poder en un momento *a posteriori* construir por reflexión y propia decisión, protegido por la democracia<sup>48</sup>, su propia vida espiritual. El curso brinda entonces oportunidades para todos los seres humanos, superando origen étnico y religioso. En consecuencia el curso contribuye de esta manera al aprendizaje pertinente y de calidad, porque crea oportunidades novedosas que promueven la reflexión y el análisis de cada persona, con aprendizajes significativos<sup>49</sup> sólidos. Lo anterior solamente se realiza por una gestión innovadora en el curso de Religión, establecido en medio de una nueva “libertad creada” (Karl Barth), la democracia. Así como un país necesita descentralizarse en la dimensión política, de la misma

---

<sup>4848</sup> Democracia aquí comprendida como el contexto ideal que brinda una vida en respeto a los DDHH.

<sup>49</sup> Considero la decisión religiosa, espiritual de una persona como parte de un proceso de aprendizaje.

manera lo necesita en la religiosa. Exclusivamente por un proceso de liberación doctrinal de una entidad religiosa (en este caso católica romana), se puede construir igualdad e equidad en la formación religiosa. En este camino de liberación las personas construyen su propia identidad superando las diferencias en una nueva convivencia consoladora. De esta manera, en libertad, igualdad y respeto mutuo la sociedad educa nuevos ciudadanos que están dispuestos a comprometerse con su país lo que permite vivir a todos una vida mejor.

## 5.2 Motivos y objetivos

Teniendo como base la fundamentación de una nueva propuesta curricular del curso de Religión en IV Secundaria, resalto antes de indicar los objetivos en detalle, que el curso de Religión no debe ser una evangelización (reduccionista) por medio de un proceso unilateral de *Endoctrinamiento*<sup>50</sup> cristiano (católica romana); más bien se debe convertir en una *plataforma de descubrimiento* para los alumnos (como hijos e hijas de Dios) para poder *mejorar la vida* (la creación de Dios), planteando un proyecto de vida (en libertad), en medio de los desafíos de hoy.<sup>51</sup>

Este nuevo perfil del curso se refleja en las capacidades planteadas para el curso en cuestión:

1. Comprensión de la Historia religiosa en el Perú y el mundo (dimensión global).
2. Desarrollo de la identidad religioso - cultural (dimensión personal).
3. Formación ética de una cultura de paz (vínculo entre ambas dimensiones: convivencia).

En base a ello, la competencia principal del curso se define de la forma siguiente: Formar seres humanos con comprensión global de su propia historia cultural-religiosa y la de los demás, para poder desarrollar una identidad propia capaz de participar como agentes activos en el proceso ético-religioso hacia una convivencia pacífica en medio de la diversidad cultural-religiosa contemporánea.

---

<sup>50</sup> El término explica la manera como se transmiten los contenidos en forma vertical, es decir sin proceso de descubrimiento y/o análisis de forma imponente sin proceso reflexivo, sino partiendo de una premisa obligatoria, que es la fe católica romana.

<sup>51</sup> Con esta función el curso de Religión implica un enfoque que difiere del planteamiento actual según el Diseño Curricular Nacional (DCN, 437)51.

En la siguiente tabla se presentan las capacidades del curso, diferenciado en las destrezas de cada capacidad de área y los contenidos como medio en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

| <b>CAPACIDADES DEL CURSO</b>   |   |
|--------------------------------|---|
| <b>DESTREZAS</b>               | <b>CONTENIDOS</b>   |
| 1.1 Identificar                | Fuentes diversas (religiosas, seculares)<br>Información histórica   |
| 1.2 Analizar                   | Pluralismo cultural – religioso como contexto de vida<br><br>Relaciones causales entre fenómenos culturales y religiosos; entre identidad nacional y la historia cultural - religiosa |
| 1.3 Organizar (implica opinar) | Nuevo mapa religioso en Perú y el mundo<br>Diversidades entre iglesias cristianas y no – cristianas   |
| 2.1. Identificar               | Su opinión sobre la información adquirida   |
| 2.2. Comprender                | Su existencia en medio de la diversidad cultural – religioso  |
| 2.3 Relacionar                 | Su vida con su entorno en tiempo y espacio  |
| 2.4. Argumentar                | Sus preferencias religiosas   |

|                |   |
|----------------|---|
| 3.1 Analizar   | El fundamento de los conceptos de la ética y de la paz como tema inter-religioso  |
| 3.2 Justificar | La importancia de la ética y de la paz en los diferentes religiones (comparativo) |
| 3.3 Dialogar   | Entre diferentes creencias religiosas para promover una convivencia ecuménica     |

### 5.3 Respuestas a los nuevos desafíos

En esta oportunidad se resaltan las necesidades analizadas con la finalidad de explicar las características del nuevo curso de Religión planteado.

#### 5.3.1 Análisis del curso entre diversidad sociocultural e innovación pedagógica

En base a lo presentado (2.1.) resumimos en forma breve los nuevos desafíos de la dimensión educativa contemporánea para luego vincularlos con el curso innovador de Religión. En medio de la sociedad de conocimiento surge la importancia de la capacidad de des-aprender y/o re-aprender con lo cual se puede formar agentes capaces de enfrentarse a los nuevos retos. Nació un nuevo conocimiento de carácter complejo y cambiante al cual se puede acercarse solamente por medio de la complementariedad científica, en sentido de una formación holística. La filosofía ocupa un papel importante siendo el instrumento principal que promueve la reflexión construyendo de manera permanente un fundamento; uno que ya no es estable en cada tiempo, sino que nace en cada momento por la misma reflexión en y por la relación. Es a través de la reflexión que se construyen las identidades de hoy con una postura ética sólida consciente de su entorno cambiante. La educación debe asumir teoría y práctica de forma complementaria para poder alcanzar una convivencia superando la fragmentación humana hacia una comprensión planetaria. Es en el proyecto de la interculturalidad, que implica la interreligiosidad, que se logra por medio de reconocer y aceptar la diversidad y el pluralismo. Por ello hay que buscar una formación en sentido intercultural-interreligioso, a través de la construcción de espacios para el debate entre los



agentes diferentes, a favor de su convivencia. Para ello hay que formar seres humanos con capacidad de relacionarse y confiar, al contrario se queda en la simple co-existencia. La relación se puede alcanzar exclusivamente por la igualdad que implica el rechazo de cualquier dominio y/o superioridad cultural. La interculturalidad viva (igualdad) requiere entonces una *metanoia* continua que cuestiona los paradigmas existentes, los corrige hacia una nueva comprensión de la relatividad. El único camino verdadero del ser humano es a través de la aceptación que nadie sabe lo divino-absoluto; al contrario, lo sabio se construye en cada momento (conocimiento relacional) siendo liberado de los paradigmas absolutos que no permiten vivir en relación, como por ejemplo ciertos paradigmas de la institución de la Iglesia Católica Romana. La educación y el curso de Religión, en particular, deben contribuir en el proceso de sensibilización y concientización frente a estas necesidades en el margen de un proyecto educativo de interculturalidad y/o interreligiosidad. La complementariedad y la transversalidad ocupan un papel importante y decisivo en esta formación holística. Aceptando el “nuevo” relativismo como único camino sabio (válido), son ellos aquellos instrumentos que contribuyen en el proceso de una educación global coherente con el contexto contemporáneo hacia la convivencia ( $\Leftrightarrow$ co-existencia) llevando una educación que no solo transmite sino corrige.

En esta oportunidad se plantea un curso innovador de Religión que busca responder desde su perspectiva a estos nuevos retos de nuestra época. El planteamiento implica una perspectiva holística partiendo desde la reflexión como eje instrumental, en medio del contexto postmoderno con todas sus implicancias (1.1.). Las tres capacidades del curso abarcan los tres desafíos mencionados en el mundo de hoy: global, personal y convivencial. Es decir, a través de una comprensión de la historia (cultural-) religiosa en el Perú y el mundo (dimensión global) el curso pretende abrir los paradigmas de la institución de la Iglesia Católica Romana transmitiendo un conocimiento sociocultural-religioso desde una perspectiva histórica abierta (viva) con apertura al pluralismo (postmoderno). En base a este enfoque contextualizado global, se construye un espacio en el cual el alumno puede desarrollar su identidad religioso - cultural (dimensión personal). Sus nuevos conocimientos adquiridos a nivel global, sus propias reflexiones y conclusiones se retomarán en la etapa de la formación ética de una cultura de paz

donde el curso busca en medio de la diversidad y personalidad crear un vínculo ético-aplicativo a favor de una convivencia viva. Las destrezas seleccionadas por capacidad muestran de manera clara el objetivo principal del curso: la reflexión y el análisis que es la condición para construir de forma permanente el fundamento de convivencia: la comunicación.

Capacidad I: Identificar, Analizar, Organizar (interpretación)

Capacidad II: Identificar, Comprender, Relacionar, Argumentar

Capacidad III: Analizar, Justificar, Dialogar

Por medio de las tres capacidades el conocimiento teórico adquirido en el curso se concretiza en la vida de cada alumno, por medio de su propio proceso de reflexión y comprensión relacionado (contextualizado). Su nivel reflexivo-argumentativo decide de qué manera puede abrirse (relacionarse) frente a los demás -que piensan diferente a él-, analizándolos, justificando su propia posición frente a ellos, estando en una comunicación caracterizada por la tolerancia y el respeto. El curso de Religión así planteado asume de esta manera un papel más allá de una simple trasmisión doctrinal-espiritual, un enfoque que contribuye más en la separación de la sociedad humana.

La innovación y el cambio consisten en reformular la competencia principal del curso de Religión conforme con los nuevos retos. Ya no puede ser la trasmisión de un absoluto divino (más institucional) sin considerar el contexto postmoderno, apartándose de esta manera del proyecto educativo. Como cualquier otro curso escolar también (y sobre todo) el curso de Religión debe contribuir en la búsqueda del fundamento de vida.

Finalizamos con la competencia general del curso planteado:

Formar seres humanos con comprensión global de su propia historia cultural-religiosa y la de los demás, para poder desarrollar una identidad propia, capaz de participar como agentes activos en el proceso ético-religioso hacia una convivencia pacífica, en medio de la diversidad cultural-religiosa contemporánea.

### 5.3.2 Planteamiento educativo-curricular

En base del planteamiento innovador del curso de Religión se pretende a continuación presentar el currículo del curso en cuestión. Se presentan el Plan Anual 2011 y la Unidad Didáctica de Aprendizaje N° 1 como documentos técnicos-pedagógicos con la finalidad de aterrizar el nuevo enfoque del curso de Religión en la programación curricular.



## PROGRAMA ANUAL 2011

### I DATOS INFORMATIVOS:

- **CURSO: Religión y Cultura**                      **PROFESORA: Ulrike Sallandt**
  
- **GRADO: IV Secundaria**            **N° DE HORAS ANUALES: 72 (36 x 2)**

### II FUNDAMENTACIÓN DEL CURSO:

El curso en gestión se fundamenta en los cambios de nuestra sociedad mundial y de la peruana en particular:

“La situación religiosa en el Perú al inicio del siglo XXI es resultado de una historia larga y compleja, vinculada con la situación política y sociocultural que fue mencionada en el capítulo anterior. Hablar hoy en día de la religión en el contexto peruano implica y exige fijarse por un momento en la historia de América Latina, y por otro lado, analizar las influencias contemporáneas que han modificado y siguen modificando el escenario religioso.” (Véase cap. 1.3, pág. 12 de marco teórico de la propuesta de la tesis).

La situación cultural-religiosa en Perú es un fenómeno de alta necesidad de investigación social y psicológica cuyos resultados contribuyen en un mejor reconocimiento y una mejor comprensión de sus influencias y/o factores que están por supuesto relacionados. En comparación con otras realidades culturales, Perú posee una cantidad de nuevos grupos religiosos que de una u otra manera empiezan a modificar y cambiar el monopolio de la Iglesia Católica Romana en el país. Podemos hablar de una “Migración religiosa” (Guadalupe, 2004: 37) que consiste a diferencia de Europa, no en una conversión masiva al secularismo sino en una salida de muchos creyentes católicos a otros grupos religiosos. Jean-Pierre Bastian habla en este sentido “de la gran mutación religiosa en América Latina, sobre todo con la aparición de los nuevos movimientos religiosos.” (ibíd., 1997: 18).

Se propicia en los alumnos el espacio para informarse en confianza para comunicarse en el idioma extranjero, sobre la nueva realidad en el campo religioso, reflexionando sobre los cambios, sus raíces socio-históricas y sus consecuencias a nivel global, regional y personal. Incentivamos en nuestros alumnos y alumnas la comprensión de otras religiones vinculada a su situación vital, al contexto cultural, a través del análisis y de la reflexión de las realidades / fenómenos religiosos desde una perspectiva sociológica, antropológica e histórica.

El curso constituye una nueva plataforma *de descubrimiento* para los alumnos (como hijos e hijas de Dios) para formar seres humanos con comprensión global de su propia historia cultural-religiosa y la de los demás que puedan *mejorar su vida* (la creación de Dios), planteando su proyecto de vida (en libertad), en medio de los desafíos de hoy.<sup>52</sup>

Al finalizar el curso el alumno estará en condiciones de:

- Comprender el pluralismo religioso cultural.
- Desarrollar una identidad propia en medio de esta diversidad.
- Participar como agentes activos en el proceso ético-religioso hacia una convivencia pacífica en medio de la diversidad cultural-religiosa contemporánea.

### III CAPACIDADES DE ÁREA

1. Comprensión de la historia religiosa en el Perú y el mundo (dimensión global).
2. Desarrollo de la identidad religioso - cultural (dimensión personal).
3. Formación ética de una cultura de paz (vínculo entre ambas dimensiones: convivencia).

### IV TEMAS TRANSVERSALES:

**INTERCULTURALIDAD** Implica la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad religioso-cultural en la que se desenvuelve la persona. Reconocer conscientemente las diversas influencias socio-culturales y etnias que recibe y valorar la diversidad religioso-cultural como un hecho positivo, interactuando con personas con creencias, conocimientos y prácticas diferentes.

Asimismo significa también reconocer el derecho a la diversidad y el rechazo de toda forma de discriminación y exclusión social.

**FORMACION ÉTICA Y VALORES** Es la formación del ser humano que le permitirá orientar su conducta, reflexionar, generar alternativas y elegir la que considere mejor, de acuerdo a los valores morales. Esto significa hacer uso de su libertad para la realización personal y la transformación social.

---

52 Con esta función el curso de Religión implica un enfoque que difiere del planteamiento actual según el Diseño Curricular Nacional (DCN, 437)52.



**V ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS:  
PRIMER BIMESTRE**



| CAPACIDADES DE ÁREA | DESTREZAS                      | CONTENIDOS  | VALORES                | INDICADORES  |
|---------------------|--------------------------------|---|------------------------|--|
| 1                   | 1.1 Identificar                | Fuentes diversas (religiosas, seculares) Información histórica.   | Respeto                | Evita y rechaza toda expresión y acción contra grupos religiosos-etnias diferentes a la mía.   |
|                     | 1.2 Analizar                   | Pluralismo cultural – religioso como contexto de vida.<br><br>Relaciones causales entre fenómenos culturales y religiosos; entre identidad nacional y la historia cultural – religiosa. | <b>EJE TRANSVERSAL</b> |  |
|                     | 1.3 Organizar (implica opinar) | Nuevo mapa religioso en Perú y el mundo.<br>Diversidades entre iglesias cristianas y no – cristianas  | Interculturalidad      | Acepta el pluralismo y la diversidad religiosa como ethos natural de vida.<br><br>Muestra disposición e interés en conocer otros grupos culturales y religiosos. |

## SEGUNDO BIMESTRE

| CAPACIDADES DE ÁREA | DESTREZAS        | CONTENIDOS  | VALORES                | INDICADORES  |
|---------------------|------------------|---|------------------------|--|
| 2                   | 2.1. Identificar | Su opinión sobre la información adquirida.                    | Identidad              | Se abstiene de promover acciones en contra de su entorno.                      |
|                     | 2.2. Comprender  | Su existencia en medio de la diversidad cultural – religioso. | <b>EJE TRANSVERSAL</b> |  |
|                     | 2.3. Relacionar  | Su vida con su entorno en tiempo y espacio.                   |                        |  |
|                     | 2.4. Argumentar  | Sus preferencias religiosas.                                  |                        | Interculturalidad  |
|                     |                  |   |                        | Muestra disposición e interés en conocer otros grupos culturales y religiosos. |

**TERCER BIMESTRE**

| CAPACIDADES DE ÁREA | DESTREZAS      | CONTENIDOS  | VALORES                   | INDICADORES   |
|---------------------|----------------|---|---------------------------|---|
| 3                   | 3.1 Analizar   | El fundamento de los conceptos de la ética y de la paz como tema inter-religioso.<br>La importancia de la ética y de la paz en los diferentes religiones (comparativo).<br>Entre diferentes creencias religiosas para promover una convivencia ecuménica. | Tolerancia                | Escucha y respeta las ideas u opiniones contrarias.                   |
|                     | 3.2 Justificar |   | <b>EJES TRANSVERSAL</b>   | Respeta las características personales y estilo de vida de los demás. |
|                     | 3.3 Dialogar   |   | Formación ética y valores | Actúa acorde a los valores morales.                                   |

**CUARTO BIMESTRE: síntesis, profundización y aplicación**

| CAPACIDADES DE ÁREA | DESTREZAS      | CONTENIDOS  | VALORES  | INDICADORES  |
|---------------------|----------------|---|--|--|
| 1,2 y 3*            | 1.3 Organizar  | Información sobre la realidad del pluralismo religioso,   | Respeto, Identidad tolerancia                      | Evita y rechaza toda expresión y acción contra grupos religiosos-etnias diferentes a la mía.   |
|                     | 2.4 Argumentar | Su posición en medio de esta realidad   | <b>EJE TRANSVERSAL</b>                             | Se abstiene de promover acciones en contra de su entorno.  |
|                     | 3.3 Dialogar   | Su posición con gente de otras creencias con la finalidad de contribuir en una convivencia mejor. | Interculturalidad<br><br>Formación ética y valores | Escucha y respeta las ideas u opiniones contrarias.<br><br>Respeta las características personales y estilo de vida de los demás.<br><br>Demuestra respeto frente a otras creencias.<br><br>Muestra disposición e interés en conocer otros grupos culturales y religiosos.<br><br>Acepta el pluralismo y la diversidad religiosa como ethos natural de vida.<br><br>Muestra disposición e interés en conocer otros grupos culturales y religiosos.<br><br>Actúa acorde a los valores morales. |

\*se enfoca en las tres capacidades en las destrezas más complejas.



## VI ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

El enfoque del curso nos plantea el reto de crear situaciones de investigación histórico-religiosa con la finalidad de crear espacios de aprendizaje innovadores. La metodología integral, participativa, activa y comunicativa nos llevará a que los alumnos sean competentes al comunicarse sobre temas religiosos en su contexto histórico.

La identificación del conocimiento previo del alumno y su vínculo con los nuevos aprendizajes, servirá de estímulo a los estudiantes para el desarrollo de las destrezas.

Se emplearán los métodos didácticos de explicación comunicativa, análisis, de interpretación e investigación, ejercitación y diálogo.

Algunos lineamientos fundamentales para el proceso de enseñanza – aprendizaje:

- Planifica el aprendizaje de los alumnos a través de la organización de capacidades, habilidades y destrezas del área
- Prioriza el desarrollo de capacidades y actitudes (valores y ejes transversales) antes que el aprendizaje de conocimientos, a través del diseño de estrategias.
- Propicia acciones que permitan integrar los aprendizajes y la articulación entre las distintas áreas.

## VII MEDIOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

- Selección de lecturas
- Presentaciones de Power Point
- Fichas de trabajo
- Fuentes primarias de religiones
- Literatura de ayuda para la Interpretación Bíblica (Diccionarios)
- Páginas de Internet de consulta.

## VIII PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Véase 5.3.3.

## IX BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ARENS, Eduardo. Los Evangelios ayer y hoy. Una introducción hermenéutica. Lima: CEP, 2006.

ARENS, Eduardo. La Biblia sin mitos. Una introducción crítica. Lima: CEP, 2006.

SCHÖKEL, Luis Alonso y José Maria Bravo. Apuntes de Hermenéutica. Roma: Trotta, 1992.

TAMAYO-ACOSTA, Juan José y Raúl Fonet-Betancourt (eds.). Interculturalidad, diálogo interreligioso y liberación. I Simposio Internacional de Teología. Estella: Editorial Verbo divino, 2005.

BASTÍAN, Jean-Pierre. 1997. *La Mutación religiosa de América Latina: para una sociología del cambio social en la modernidad periférica*. México: Fondo de Cultura económica.

BASTÍAN, Jean-Pierre. 1994. *Protestantismo y modernidad latinoamericana. Historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

BERGER, Peter y José Casanova. 2004. Debate: las religiones en la era de globalización. EN: Revista de pensamiento cristiano. N° 218, pp. 69-92. Recuperado el 31 de enero de 2010 de <http://www.iglesiaviva.org/218/218-31-DEBATE.pdf>.

ESCOBAR AGUIRRE, Samuel, Daniel Salinas u.a. 1997. *Postmodernidad. Nuevos desafíos a la Fe Cristiana*. La Paz: INDEF.

MAR, Mateo. [o.J.] *Desborde Popular y Crisis de Estado*. Lima: Instituto de Estudios Peruano.

PEREZ GUADALUPE, José Luis. 2002. *Ecumenismo, Sectas y Nuevos Movimiento Religiosos*. Lima: Siklos S.R. Ltda.

PEREZ GUADALUPE, José Luis. 2004. *Baja a Dios de las nubes. Una alternativa católica al crecimiento de llamadas `sectas` en América Latina*. Lima: Siklos S.R. Ltda.

PUCP. 2007. *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial PUCP, Red internacional de estudios interculturales – PUCP y Universidad de Frontera.

## UNIDAD DIDÁCTICA DE APRENDIZAJE N° 1

I **TÍTULO DE LA UNIDAD:** Interpretación Bíblica

II **CAPACIDAD DE ÁREA:** Comprensión de la historia religiosa en el Perú y el mundo.

III **TEMA TRANSVERSAL:**

**Interculturalidad** Implica la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad religioso-cultural en la que se desenvuelve la persona. Reconocer conscientemente las diversas influencias socio-culturales y etnias que recibe y valorar la diversidad religioso-cultural como un hecho positivo, interactuando con personas con creencias, conocimientos y prácticas diferentes. Asimismo significa también reconocer el derecho a la diversidad y el rechazo de toda forma de discriminación y exclusión social.

IV **VALOR PRIORIZADO:**

| Valor   | INDICADORES  | Eje transversal   | INDICADORES  |
|---------|--|-------------------|--|
| Respeto | <p>Evita y rechazo toda expresión y acción contra grupos religiosos-etnias diferentes a la mía.</p> <p>Acepta el pluralismo y la diversidad religiosa como <i>ethos</i> natural de vida.</p> | Interculturalidad | Muestra disposición e interés en conocer otros grupos culturales y religiosos. |

**V DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: Interpretación Bíblica (Capacidad  
1: Destreza: identifica)**



| CAPACIDADES DE ÁREA | Aprendizajes esperados (Destreza y contenidos específicos)   | SITUACIONES DE APRENDIZAJE (procesos)  | Recursos y material didáctico   | INDICADORES DE LOGRO   | TEMPORALIZACIÓN SEMANAL |    |    |    |    |    |    |    |    |  |  |  |
|---------------------|--|--|---|--|-------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|--|--|--|
|                     |  |  |   |  | 1°                      | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | 8° | 9° |  |  |  |
| 1                   | <p><b>Identifica...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>diferentes teorías de interpretación bíblica.</li> <li>la importancia del "Círculo Hermenéutico" en el proceso de la interpretación Bíblica.</li> <li>la relación dinámica entre los elementos del "Círculo Hermenéutico".</li> </ul> <p><b>Analiza</b> la dimensión histórico-</p> | <p><b>Observan</b> un collage de diferentes enfoques de interpretación bíblica (valor: <u>respeto</u> frente a la diversidad).</p> <p><b>Distinguen</b> sus diferencias y similitudes.</p> <p><b>Conocen</b> los elementos del "Círculo Hermenéutico y su relación dinámica.</p> <p><b>Relacionan</b> en grupo de 3 cada</p> | <p>Collage con diversos enfoques: e. existencial, intercultural, político, ambiental, feminista etc.</p> <p>Exposición de Power Point. (adjunto 01)</p> <p><u>Entrega</u> de ficha de trabajo 01</p> <p><u>Ficha de trabajo</u></p> | <p><b>Identificación</b> de la diversidad de interpretaciones.</p> <p><b>Identificación</b> de los elementos y su relación dinámico del "Círculo Hermenéutico Bíblico"</p> <p><b>Análisis</b> de la dimensión sociocultural e histórica.</p> | 1                       |    |    |    |    |    |    |    |    |  |  |  |



|  |   |  |  |  |  |   |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|
|  | <p>intercultural de la Interpretación Bíblica</p> | <p>elemento con la realidad socio-cultural e histórica. (Eje transversal: interculturalidad).</p> <p><b>Analizan</b> el “Círculo H.” en pleno.</p> <p>Trabaja en pareja con un texto bíblico: investiga contexto histórico-literario del texto.</p> <p>Evaluación 1.1 (Portafolio)</p> | <p><u>01</u>: implica la reflexión de los siguientes términos técnicos: presuposiciones, exégesis, actualización, situación vital. (Definiciones de Schökel, Apuntes de Hermenéutica)</p> <p><u>Ficha de trabajo 02</u> con textos bíblicos preseleccionados e instrumentos de ayuda.</p> <p><u>Lectura:</u> Arens, La Biblia sin mitos, págs. 42-51.</p> <p><u>Lectura:</u> Tamayo-Acosta, Nuevo Paradigma teológico, pág. 43-49.</p> |  |  | 2 |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|

## VI INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Portafolio (véase explicación en PA): elaboración del trabajo de análisis de la dimensión histórica – intercultural de un texto bíblico. Primer trabajo del Portafolio).

Participación oral será considerada en el momento de hetero-evaluación posterior. (Véase PA).

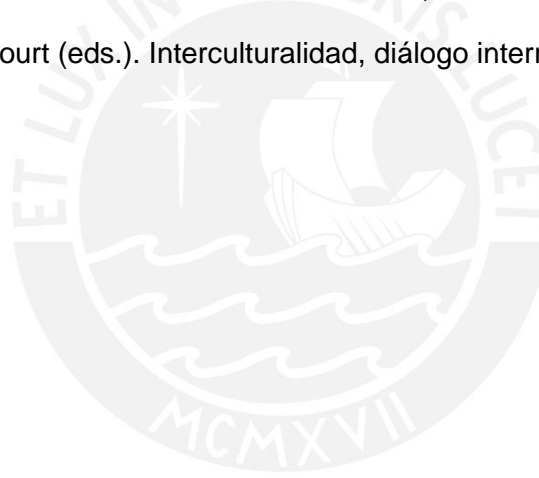
## VII Bibliografía

ARENS, Eduardo. Los Evangelios ayer y hoy. Una introducción hermenéutica. Lima: CEP, 2006.

ARENS, Eduardo. La Biblia sin mitos. Una introducción crítica. Lima: CEP, 2006.

SCHÖKEL, Luis Alonso y José María Bravo. Apuntes de Hermenéutica. Roma: Trotta, 1992.

TAMAYO-ACOSTA, Juan José y Raúl Fonet-Betancourt (eds.). Interculturalidad, diálogo interreligioso y liberación. I Simposio Internacional de Teología. Estella: Editorial Verbo divino, 2005.



### 5.3.3 Sistema de evaluación del curso

En base a mi fundamentación de una propuesta evaluativa (Actividad 1) se elabora el sistema de evaluación del curso, considerando por cada capacidad entre 16-18 horas lectivas (dos horas semanales durante 8 a 9 semanas por bimestre). El sistema implica una distinción entre criterios cognitivos y actitudinales. Los criterios cognitivos se aplican para evaluar las capacidades netamente mentales, mientras los actitudinales se usan para poder observar exclusivamente la disposición y el desempeño del alumno.

La separación se justifica para poder realizar una evaluación más detallada: por un lado se evalúa el nivel de capacidad y de contenido del trabajo de los alumnos, si sea oral y/o escrito, por otro lado se evalúa la voluntad que muestra el alumno involucrándose en el desarrollo del curso.

En el curso en cuestión el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje depende en gran medida de la misma participación del alumnado para poder alcanzar la competencia principal del curso: la comunicación.

| Capacidad de área  | Comprensión de la Historia Religiosa en Perú y el mundo |
|--|---|
| <p><b>Criterios cognitivos e indicadores:</b></p> <p><b>Identificación de fuentes y contextos diversos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno identifica las fuentes religiosas y seculares.</li> <li>• El alumno reconoce la información histórica de varias religiones con los instrumentos adquiridos de interpretación.</li> </ul> <p><b>Análisis de fenómenos religiosos culturales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno analiza las diversas identidades religiosas utilizando sus saberes previos.</li> <li>• El alumno compara las diferencias identificadas.</li> </ul> |   |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Organización de ensayos sobre la diversidad sociocultural y religiosa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno organiza la información adquirida.</li> <li>• El alumno argumenta e interpreta aplicando una perspectiva crítica.</li> </ul>  |  |
| <p><b>Criterios actitudinales e indicadores</b></p> <p><b>Presentación del trabajo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno presenta las tareas puntual.</li> <li>• El alumno presenta los trabajos escritos de manera ordenada y limpia.</li> </ul> <p><b>Participación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno participa de forma activa en clase.</li> <li>• El alumno contribuye en el buen desarrollo de clase.</li> </ul> |  |
| <p><b>Agente y tipo de evaluación</b></p>  | <p>Profesor y alumnos – auto, hetero y co-evaluación:</p>  |
| <p><b>Instrumento y técnica</b></p>  | <p><i>Observación de clase con la ficha de evaluación establecida.</i></p> <p><i>Portafolio</i></p>  |
| <p><b>Momentos de evaluación</b></p>   | <p>Evaluación de proceso – al inicio del bimestre el profesor indica al alumno el trabajo con el Portafolio* estableciendo su forma y meta, informando sobre las fechas de revisión y retroalimentación, entregando y explicando la rúbrica.</p> <p>Dos veces se realiza en clase una coevaluación que implica <i>observación</i> entre los alumnos para evaluar su intervención en clase por medio de una <i>ficha predeterminada</i> (implica dimensión actitudinal,</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>procedimental)</p> <p>*véase su mayor explicación en punto III</p> <p>Dos veces se realiza en clase una auto-evaluación actitudinal con la finalidad de crear un espacio de reflexión y diálogo entre alumno y profesor guiado por los indicadores.</p> |
|--|--|

| Capacidad de área  | Desarrollo de la identidad religiosa – cultural |
|--|---|
| <p><b>Criterios cognitivos e indicadores:</b></p> <p><b>Identificación de su opinión sobre la información adquirida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno organiza la información adquirida.</li> <li>• El alumno relaciona la nueva información con su opinión personal.</li> </ul> <p><b>Comprensión de su existencia en medio de la diversidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno identifica su propia opinión de manera clara y coherente.</li> <li>• El alumno distingue su propia opinión de la opinión de los demás.</li> </ul> <p><b>Relación con su entorno diverso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno comprende su existencia capaz de relacionarse con su entorno.</li> <li>• El alumno identifica y busca oportunidades de relación con los demás y .</li> </ul> <p><b>Argumentación de sus preferencias religiosas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno identifica, analiza e interpreta su identidad religiosa.</li> <li>• El alumno argumenta con fundamento su propia fe en referencia a sus propias experiencias.</li> </ul> |   |



|  |   |
|--|---|
| <p><b>Criterios actitudinales e indicadores</b></p> <p><b>Presentación del trabajo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno presenta las tareas puntual.</li> <li>• El alumno presenta los trabajos escritos de manera ordenada y limpia.</li> </ul> <p><b>Participación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno participa de forma activa en clase.</li> <li>• El alumno contribuye en el buen desarrollo de clase.</li> </ul> |   |
| <p><b>Sujeto que participa y tipo de evaluación</b></p>  | <p>Profesor y alumnos – auto, hetero- y co-evaluación:</p>  |
| <p><b>Técnica e Instrumento</b></p>  | <p><i>Observación de clase</i> con la ficha de evaluación establecida (individual – grupal).</p> <p>Entrevista de un representante religioso por medio de una ficha predeterminada. (parte del portafolio)</p> <p>Portafolio</p>  |
| <p><b>Momentos de evaluación</b></p>   | <p>Evaluación de proceso – al inicio del bimestre el profesor indica al alumno el trabajo con el Portafolio* estableciendo su forma y meta, informando sobre las fechas de revisión y retroalimentación.</p> <p>Dos veces se realiza en clase una coevaluación que implica <i>observación</i> entre los alumnos para evaluar su intervención en clase por medio de una <i>ficha predeterminada</i> (implica dimensión actitudinal, procedimental)</p> <p><small>*véase su mayor explicación en punto III</small></p> <p>Dos veces se realiza en clase una auto-evaluación actitudinal con la finalidad de crear un espacio de reflexión y diálogo entre alumno y profesor guiado por los indicadores.</p> |

| Capacidad de área  | Formación ética de una cultura de paz  |
|--|--|
| <p><b>Criterios cognitivos e indicadores:</b></p> <p><b>Análisis del fundamento de los conceptos de la ética y de la paz.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno reflexiona y compara los conceptos de ética y de la paz.</li> <li>• El alumno identifica las diferencias y similitudes de los conceptos.</li> </ul> <p><b>Justificación de la ética y de la paz como tema de las diferentes propuestas religiosas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno identifica y argumenta con claridad y coherencia la importancia del tema.</li> <li>• El alumno organiza sus argumentos de manera lógica y comprensible.</li> </ul> <p><b>Dialogo con representantes de diferentes religiones.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno dialoga con representantes religiosos en base de sus conocimientos respetando los diferentes puntos de vista.</li> <li>• El alumno gestiona o crea un proyecto que promueva una cultura de paz.</li> </ul> |  |
| <p><b>Criterios actitudinales e indicadores</b></p> <p><b>Presentación del trabajo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno presenta las tareas puntual.</li> <li>• El alumno presenta los trabajos escritos de manera ordenada y limpia.</li> </ul> <p><b>Participación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno participa de forma activa en clase.</li> <li>• El alumno contribuye en el buen desarrollo de clase.</li> </ul>   |  |
| <p><b>Indicadores:</b></p>   | <p>El alumno presenta puntual y en orden sus tareas.<br/>El alumno participa de forma activa en clase.</p> |

|  |   |
|--|---|
| <b>Sujeto que participa y tipo de evaluación</b> | Profesor y alumnos – auto, hetero y co-evaluación:  |
| <b>Técnica e instrumento</b>                     | <p>Observación de clase con la ficha de evaluación establecida (individual – grupo -clase).</p> <p>Análisis de la tarea a través de una exposición oral sobre un aspecto de libre selección del tema tratado (parte del portafolio)</p> <p>Portafolio</p>   |
| <b>Momentos de evaluación</b>                    | <p>Evaluación de proceso – al inicio del bimestre el profesor indica al alumno el trabajo con el Portafolio* estableciendo su forma y meta, informando sobre las fechas de revisión y retroalimentación.</p> <p>Dos veces se realiza en clase una co-evaluación que implica <i>observación</i> entre los alumnos para evaluar su intervención en clase por medio de una <i>ficha predeterminada</i> (implica dimensión actitudinal, procedimental)</p> <p>*véase su mayor explicación en punto III</p> <p>Dos veces se realiza en clase una auto-evaluación actitudinal con la finalidad de crear un espacio de reflexión y diálogo entre alumno y profesor guiado por los indicadores.</p> |

En el cuarto y último bimestre el enfoque del curso se define en un acercamiento y una profundización final de las tres capacidades de área<sup>53</sup> con la

<sup>53</sup> La secuenciación sigue al orden de las tres capacidades de área planteadas, creando en el último bimestre un espacio flexible para el proceso de síntesis, de profundización y aplicación de los aprendizajes significativos. En base de una comprensión de un diseño abierto y flexible, considero que luego de los III etapas de comprensión

finalidad de una experimentación en base a los nuevos conocimientos fuera de aula y la clasificación final del curso realizada por medio de un evaluador externo. Guiado por el proyecto que promueva una cultura de paz, creado en el tercer bimestre, el alumno puede aplicar su nuevo aprendizaje de forma práctica real.

En la siguiente tabla se puede verificar cómo se plantea el procedimiento de calificación:

| Capacidad de área   | Integración de los tres capacidades en la dimensión experimental aplicativo fuera del salón |
|---|---|
| <p><b>Criterios cognitivos e indicadores:</b></p> <p><b>Expresión de su conocimiento adquirido en público.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno trasmite sus nuevos conocimientos de manera clara y coherente.</li> <li>• El alumno muestra sus proyectos, propuestas e ideas de manera fundamentada.</li> </ul> <p><b>Diálogo con representantes religiosos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno intercambia su perspectiva sobre temas religiosos con argumentos comprensibles.</li> <li>• El alumno muestra seguridad y apertura en la conversación con representantes de otras creencias.</li> </ul> |   |

(I Bimestre), análisis (II Bimestre) y aplicación (III Bimestre) surge la necesidad de profundizar, de resolver conflictos nacidos en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Además considero las posibilidades de organizar encuentros interreligiosos, programar visitas de representantes de otras religiones, etc. para poder crear un espacio auténtico en el cual los alumnos y alumnos puedan insertarse con sus nuevos conocimientos. (véase Actividad 3 del curso “Didáctica de la especialidad”).

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Criterios actitudinales e indicadores:</b></p> <p><b>Participación y interés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno participa de forma activa en la preparación de los encuentros.</li> <li>• El alumno contribuye en el buen desarrollo de los encuentros interreligiosos.</li> </ul> <p><b>Presentación del portafolio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno presente su portafolio de manera completa.</li> <li>• El alumno presente su portafolio en las fechas indicadas.</li> </ul> |   |
| <p><b>Sujeto que participa y tipo de evaluación</b></p>  | <p>Evaluación externa a cargo de un representante religioso por medio de una ficha de observación.</p> <p>Co-Evaluación – Profesor y alumno (portafolio)</p>  |
| <p><b>Técnica e instrumento</b></p>  | <p>Entrevista a un representante religioso por medio de una ficha predeterminada. (parte del portafolio)</p> <p>Entrega de Portafolio.</p>  |
| <p><b>Momentos de evaluación</b></p>   | <p>Evaluación final del Portafolio por medio de una comunicación, retroalimentación y reflexión entre profesor y alumno utilizando una rúbrica preestablecida.</p> <p>Evaluación final. (observación externa)</p>   |
| <p><b>Procedimiento de calificación</b></p>  | <p>Presento aquí una novedad especialmente para el curso innovador en cuestión, justificado y fundamentado en su propia naturaleza personal y vivencial.</p> <p>En cada bimestre el profesor elabora, en base a las evaluaciones presentadas, un informe, sintetizando de esta manera los insumos evaluativos de sus alumnos.</p> |



|  |  |
|--|--|
|  | <p>Al final del curso, en el último bimestre se elaborará un informe final que considerará las observaciones, los informes parciales, la evaluación del Portafolio y la evaluación externa, y se realizará a través de una entrevista entre alumno y profesor.</p> |
|--|--|



A continuación se explican dos instrumentos de evaluación:

### Nombre del primer instrumento

Rúbrica para la evaluación del Portafolio.

#### 1. Justificación de la elección del instrumento:

La justificación se divide en dos partes. En primer lugar, se justificará la elección del trabajo con el Portafolio en general. En segundo lugar, es necesario dar razones acerca de la importancia de una rúbrica como instrumento en el proceso evaluativo de la técnica Portafolio.

Considerando los objetivos del curso en referencia con las capacidades de área que abarcan las dimensiones globales, personales y éticas, se observa un énfasis profundo en el análisis y en la reflexión que armoniza con la premisa del curso: “El curso de Religión no debe ser una evangelización (reduccionista) por medio de un proceso unilateral de *Endoctrinamiento*<sup>54</sup> cristiano (católica romana); más bien se debe convertir en una *plataforma de descubrimiento* para los alumnos (como hijos e hijas de Dios) para poder *mejorar la vida* (la creación de Dios), planteando un proyecto de vida (en libertad), en medio de los desafíos de hoy.” (Actividad 1, pág. 4)

El curso en cuestión pretende formar pequeños investigadores que dominen la observación, recolección y análisis de datos adquiridos para madurar como personas, en medio de una sociedad que necesita agentes activos con un sistema ético estable de valores y actitudes desarrolladas.

El trabajo con Portafolio promueve la aplicación de la autonomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno y contribuye “[...] a dotar de protagonismo al que aprende, haciéndole tomar conciencia de que el aprendizaje no se produce de manera automática sino a través de una serie de pasos y etapas que a la vez que se van consiguiendo nos permiten reflexionar sobre el proceso.” (García y Tobón, 2009: 76) La diversidad de aplicar el trabajo con Portafolio permite usarlo en los diferentes ámbitos educativos, tal vez exclusivamente como estrategia didáctica, en otro momento como medio de evaluación formativa: “Utilizar el portafolio implica también modificar el modelo y los usos del sistema de evaluación y en última instancia, hacer una apuesta clara por la evaluación formativa en la que la propia autoevaluación adquiera mayor protagonismo.” (ibíd., 78) El portafolio ayuda en este sentido “[...] a los estudiantes a aprender de forma significativa como protagonistas de su formación.” (ibíd., 79) Los objetivos del curso armonizan sobre todo con los del Portafolio en la auto-reflexión y la importancia del desarrollo individual. Ello implica el cambio clave en el curso innovador; mientras antes se enfocó en la trasmisión de contenidos, se trata ahora de la propia búsqueda del alumno para ubicarse en el

---

<sup>54</sup> El término explica la manera como se transmiten los contenidos en forma vertical, es decir sin proceso de descubrimiento y/o análisis de forma imponente sin proceso reflexivo, sino partiendo de una premisa obligatoria, que es la fe católica romana.

contexto del pluralismo religioso. El alumno ya no actúa como persona pasiva receptora del conocimiento sino como un agente activo, con una identidad religiosa y capaz de gestionar proyectos de paz.

La aplicación de una rúbrica se deduce de forma lógica en relación al trabajo con Portafolio. Como se aclaró anteriormente, el trabajo con Portafolio pretende favorecer el desarrollo de una serie de competencias en el alumno que el curso en cuestión busca. En consecuencia, se necesitan instrumentos adecuados que puedan evaluar el proceso y su resultado de forma coherente. “[...] son las rúbricas las que por su versatilidad y su potencialidad didáctica han recibido más atención [...].” (Blanco, 2008: 171). El instrumento de rúbrica “[...] describe las características específicas de un producto, proyecto y tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y facilitar la proporción de *feedback*.” (Blanco en referencia de otros autores, 2008: 172) En forma general existen dos tipos de rúbrica (analítica y holística) de los cuales se ofrece la rúbrica analítica para la evaluación de Portafolios. (Blanca, 2008: 175) Se pretende evaluar los objetivos amplios ya mencionados por medio del Portafolio, por lo tanto se debe aplicar un instrumento que evalúa aquellos “[...] más que características tareas particulares lo que incrementa la universalidad de la rúbrica.” (ibíd., 174) Usando rúbricas, se facilita el trabajo del profesor para dar retroalimentación (*feedback*) y la comunicación con el alumno, dando orientación y mejorando el proceso de aprendizaje del alumno, y también contribuyendo a la autoevaluación y meta-cognición. La rúbrica permite además “[...] ser un instrumento útil antes, durante y al terminar una unidad didáctica o un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje [...].” (Blanca, 2008:178) Incluso el alumno, siempre y cuando la rúbrica fue introducida de manera adecuada, puede “[...] usarla como norma para valorar sus progresos y logros, para regular sus esfuerzos y para modificar estrategias.” (Blanca, 2008: 179)

## 2. Criterios de evaluación

A continuación presentaré los criterios de la rúbrica de evaluación del curso en cuestión con su definición respectiva.

### *Criterio 01: Organización*

El Portafolio se desarrolla adecuadamente, cumpliendo con las normas preestablecidas a tiempo.

### *Criterio 02: Información*

El contenido es producto de un proceso de investigación cumpliendo adecuadamente con las normas bibliográficas, lingüísticas y ortográficas.

### *Criterio 03: Profundidad académica*

Refleja un nivel de análisis e interpretación con una personalidad sólida.

### 3. Explicación de la forma de calificación del instrumento

Para guiar el proceso de calificación se necesita, en caso de las rúbricas, desarrollar un patrón. “Convertir las valoraciones de una rúbrica en calificaciones es más un proceso lógico que matemático.” (Blanco, 2008: 186).

A continuación presentaré un patrón explicando su aplicación respectiva.

Cada nivel de desempeño posee un rango vigesimal que implica un proceso de reflexión orientado sobre todo por criterios formativos. El primer nivel “necesita mejorarse” significa el rango de 05 como nota mínima hasta 11, recién aprobada. El nivel “bien” implica las notas 12 a 15, “muy bien” 16 a 18 y “excelente” 19 y 20.

Por medio de este instrumento auxiliar el profesor puede convertir las evaluaciones de proceso del portafolio a través de una rúbrica en una evaluación sumativa en cuyo proceso el alumno asume un rol activo. (Véase en la planificación).

### 4. Instrumento para la aplicación:

| Criterios   | Niveles de desempeño  |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
|   | Necesita mejorarse  | Bien   | Muy bien   | Excelente   |
| <i>Organización:</i><br>Se desarrolla adecuadamente, cumpliendo con las normas preestablecidas a tiempo   | Elementos e información se encuentran desconectados, independientes uno del otro. | Se presentan vínculos y conexiones entre los elementos.                | Se evidencia una consistencia interna y estructural.             | Altamente organizado y estructurado según indicación normativa.                                     |
| <i>Información:</i><br>El contenido es producto de un proceso de investigación cumpliendo adecuadamente con las normas bibliográficas, lingüísticas y ortográficas. | Ausencia completa de instrumentos de investigación y su aplicación.               | Muestra uso de instrumentos y normas de investigación con deficiencia. | Se evidencia una profundidad en los resultados de investigación. | Investigación académica correcta en las tres dimensiones: bibliográfica, lingüística y ortográfica. |
| <i>Profundidad académica</i><br>Refleja un nivel  | Incoherencia entre análisis   | Presenta análisis de   | Refleja una personalidad   | Muestra personalidad  |

|  |                                 |                         |   |  |
|--|---------------------------------|-------------------------|---|--|
| <p>de análisis e interpretación con una personalidad sólida.</p> | <p>e interpretación propia.</p> | <p>algunas fuentes.</p> | <p>establecida en base a una propia interpretación.</p> | <p>basada en la integración de un amplio análisis y reflexión con una propia interpretación crítica final.</p> |
|--|---------------------------------|-------------------------|---|--|



## Nombre del primer instrumento

Ficha de observación

### 1. Justificación de la elección del instrumento

La justificación se divide en dos partes. En primer lugar, se justificará la técnica de observación en general. En segundo lugar, es necesario dar razones de la importancia de una ficha de observación como instrumento en el proceso evaluativo de esta técnica.

En el sector educativo existe mucha arbitrariedad en la aplicación de evaluaciones de los alumnos. Esta situación produce una situación injusta para el alumno. Se le enseña de una manera, pero se le evalúa de otra. Se observa aquí una incoherencia conceptual que, a la larga de un proceso de enseñanza y aprendizaje puede causar mucho daño y confusión al alumno. Es por ello que se necesita elaborar y perfeccionar instrumentos de evaluación con la finalidad de una aplicación más justa.<sup>55</sup>

En el área de Ciencias Sociales y Humanidades, así también en el curso de “Religión y Cultura” planteado, la observación en clase se convierte en el instrumento más importante en el proceso evaluativo. En cada momento el profesor observa siendo más bien facilitador, y guía, cómo el alumno se involucra en su propio proceso de aprendizaje. Hay que fomentar la “[...] utilización de diversos instrumentos de evaluación, el conocimiento de éstos por parte de los alumnos y la aplicación consecuente, flexible y transparente de aquellos por parte del profesor [que] puede facilitar el mantenimiento de la confianza alumno – profesor, la distensión y la normalidad didáctica en el aula, evitando la sensación del arbitrariedad en la evaluación [...]” (Diarte, 1999: 51)

La técnica de observación implica, según mi punto de vista, un mayor grado de subjetividad como otros instrumentos de evaluación. Por su objeto de evaluación, la participación oral en grupo, el profesor tiene que aplicarlo a una cierta cantidad de alumnos al mismo tiempo. Reflexionándolo, uno se da cuenta de la alta exigencia que implica esta técnica para el profesor: Atención duradera, disciplina permanente, conceptos y criterios definidos para poder cumplir con las siguientes normas de la observación: “debe ser objetiva [...], debe cubrir una amplia variedad de situaciones [...], debe observarse la conducta dentro de la situación global [...], debe tomarse nota de las conductas de las personas [...], debe evitar la formulación de juicios valorativos (Canales Quevedo, texto 12: 3)

La ficha de observación pretende entonces dar una ayuda al profesor para poder enfrentarse con esta tarea. La observación implica sobre todo, acorde a los objetivos del curso en mención, evaluar las actitudes y procedimientos del alumno y abrir la posibilidad de una evaluación compartida entre profesor y alumno (véase tabla en Canales Quevedo. (Texto 12), s.a., 2) La ficha se desarrolla en coherencia

---

<sup>55</sup> Evitamos aquí el termino objetivo consciente que finalmente ninguna evaluación es 100% objetivo.



con los objetivos del curso y con esta finalidad auxiliar. Considerando los dos tipos de observación (libre y planificada) se elabora la ficha considerando sobre la finalidad de la observación evaluativa, consciente sobre todo de los indicadores de logro.

La importancia de la ficha de observación reside en que posee un carácter formativo. En un momento inicial se muestran a los alumnos instrumentos, y en un momento posterior se puede retroalimentar y corregir el alumno en base a la ficha. Además implica una gran oportunidad de autoanálisis y auto-reflexión para el alumno, de tal manera que nace aquí una plataforma de diálogo evaluativo de índole formativo.

En resumen, se manifiesta la necesidad indispensable de la ficha de observación para la ejecución de la misma técnica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Exclusivamente por medio de él, la observación como estrategia evaluativa contribuye en la totalidad del proceso formativo.<sup>56</sup>

## 2. Criterios de evaluación

La ficha debe incluir criterios no anecdóticos, sino más bien “incidentes críticos” “[...] que se define como un comportamiento humano observable.” (Canales Quevedo. (Texto 12), s.a 4) Además debe implicar “[...] suficiente complejidad y significación como para permitir una caracterización y predicción sobre la persona que lo ejecuta.” Sobre todo los “incidentes críticos” deben ser observables para el profesor en la conducta del alumno. Se recomienda que los criterios se agrupen en categorías según los objetivos de evaluación. A continuación presento los criterios agrupados en categorías para el curso en cuestión en base a los indicadores de logro (cognitivo y actitudinal):

### *Indicadores de destrezas*

- El alumno organiza su propia opinión de forma oral y escrita sobre los temas religiosos culturales. (Primera capacidad de área)
- El alumno justifica con claridad y coherencia la importancia del tema.
- El alumno dialoga con representantes religiosos con conocimiento y respeto. (Segunda capacidad de área)
- El alumno comprende su existencia capaz de relacionarse con su entorno.
- El alumno argumenta con fundamento su identidad religiosa. (Tercera capacidad)

---

<sup>56</sup> Se recuerda aquí el gran problema de la evaluación durante décadas que se manifiesta como un apéndice al proceso de enseñanza y evaluación. La única forma de lograr la integración coherente de la evaluación en el proceso es a través de los instrumentos de evaluación, siempre y cuando se desarrollen y apliquen con la sinceridad y el detalle necesario.

### *Indicadores actitudinales*

- El alumno presenta puntual y en orden sus tareas.
- El alumno participa de forma activa en clase.

### *Categoría 01: Comunicación*

#### *Criterios*

- a) Capacidad de expresión comprensible y argumentativa de la propia posición en público dentro y fuera del aula.
- b) Capacidad de identificar a las opiniones de terceros y reaccionar frente a ellas.

### *Categoría 02: Apertura al pluralismo cultural-religioso*

#### *Criterios*

- a) Capacidad de aceptar las posiciones que se defieren de la propia.
- b) Iniciativa para el diálogo intercultural e inter-religioso.

### *Categoría 03: Hábitos del trabajo*

#### *Criterios*

- a) Participación eficiente-colaborativa en los trabajos grupales de forma permanente.
- b) Cumplimiento y entrega puntual de las tareas.

### **3. Explicación de la forma de calificación del instrumento**

Considerando el proceso de la aplicación del instrumento (véase punto 5)...:

1. Al inicio de la unidad didáctica se explica la ficha a los alumnos.
2. Se aplica la observación según los momentos de evaluación establecidos (pág. 7)
3. Obligatoriamente el evaluador debe redactar un comentario adicional para cada categoría.
4. Al fin de la unidad (bimestral) se saca un promedio de las observaciones cuyo valor formará parte del informe bimestral, que a su vez formará parte del informe final anual (pág. 11).

...hay que determinar de forma específica la calificación a través del instrumento, es decir por la arbitrariedad en la evaluación en general, hemos resaltado la importancia de la aplicación de los instrumentos establecidos.

Como se aprecia en la explicación anterior, la observación forma parte de un conjunto de evaluaciones de proceso, todos en este caso de carácter formativo (expresados en forma cuantitativa) de donde deriva el promedio bimestral. La naturaleza del curso en mención promueve una evaluación innovadora y flexible que permite construir un nuevo espacio evaluativo entre alumno y profesor. Por lo tanto, se desarrolla una ficha de observación de modo cuantitativo-cualitativo a la vez,

usando rangos en combinación de comentarios que marcan la tendencia superior o inferior del alumno. El promedio bimestral resulta de promediar las fichas, tanto en dimensión cuantitativa vigesimal como en la parte cualitativa, es decir el comentario del profesor.

Para aclarar este proceso daré a continuación un ejemplo concreto:

Al fin del bimestre, el profesor a cargo del curso promedia las notas por categoría, extrayendo la tendencia de los comentarios. Aquí es importante que estos se realicen responsablemente para que las tendencias estén claras convirtiéndose en promedios justos.

El alumno obtiene en un bimestre 2 a 3 evaluaciones observaciones, auto, hetero y/o co-evaluaciones. El alumno ha sacado 2 veces el rango 11-14 con dos comentarios de tendencia positiva lo que se convertiría en la cifra 14; además tiene una evaluación en el rango de 15-18 con comentario con tendencia negativa lo que se convertiría en la cifra 15. En esta *categoría 01* el alumno tendría entonces un promedio final sumativo de 14.

De esta manera se realizarían los promedios de las tres categorías, en base a aquellos se deduciría el promedio final en la parte de observación.\*

#### 4. Instrumento para la aplicación:

Nombre: \_\_\_\_\_ Observador (es): \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ N°: \_\_\_\_

| Categorías/ Criterios   | Campos de evaluación |       |       |       |
|---|----------------------|-------|-------|-------|
|   | 05-10                | 11-14 | 15-18 | 19-20 |
| <p><i>Categoría 01: Comunicación</i></p> <p>a) Capacidad de expresión comprensible y argumentativa de la propia posición en público dentro y fuera del aula.</p> <p>b) Capacidad de identificar a las opiniones de terceros y reaccionar frente a ellas</p> |                      |       |       |       |
| Comentario  |                      |       |       |       |
| <p><i>Categoría 02: Apertura al pluralismo cultural-religioso</i></p> <p>a) Capacidad de aceptar las posiciones que se defieren de la propia.</p> <p>b) Iniciativa para el diálogo intercultural e inter-religioso.</p>                                     |                      |       |       |       |
| Comentario  |                      |       |       |       |
| <p><i>Categoría 03: Hábitos del trabajo</i></p> <p>a) Participación eficiente-colaborativa en los trabajos grupales de forma permanente.</p> <p>b) Cumplimiento y entrega puntual de las tareas.</p>  |                      |       |       |       |
| Comentario  |                      |       |       |       |

*Explicación de la aplicación de la Ficha de Evaluación:*

- Al inicio de la unidad didáctica se explica la ficha a los alumnos.
- Se aplica la observación según los momentos de evaluación establecidos (pág. 7)
- Obligatoriamente el evaluador debe redactar un comentario adicional para cada categoría.
- Al fin de la unidad (bimestral) se sacará un promedio de las observaciones cuyo valor formará parte del informe bimestral, que a su vez formará parte del informe final anual (pág. 11).



## CONCLUSIONES

El presente análisis y la propuesta innovadora nacieron de una preocupación personal, siendo teóloga y pedagoga, laborando en la formación escolar y universitaria. Consciente del contexto sociocultural que nos rodea aplico una teología correlativa con las ciencias sociales, convencida que la fe solamente existe en relación con su contexto contemporáneo. La misma perspectiva de la vida en relación aplico en el espacio pedagógico, siendo ella la ciencia práctica que se vincula con todas las demás ciencias por su carácter formativo. Este carácter relacional justifica que cualquier enseñanza/ formación se debe contextualizar conforme a los nuevos desafíos de la sociedad contemporánea.

1. El contexto peruano produce una serie de nuevos desafíos para el proyecto educativo, tanto de carácter secular como religioso, como se analizó al inicio de la tesis. La complejidad de la vida contemporánea complica la vida en relación con el contexto siendo él un determinante significativo. Se justificó a través de un análisis exhaustivo la comunicación como competencia principal para poder construir una mejor vida en relación con todos (ética) y todo (cosmos), que contribuya de manera eficiente en el proceso de establecer una sociedad más justa y pacífica.
2. Siendo Sócrates un gran ejemplo con el cual se explicó que la comunicación eficiente es la base y la meta de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, hoy en día tiene más vigencia ya que somos ciudadanos del mundo diferentes sin un fundamento absoluto (divino). Es aquella comunicación en relación que fundamenta la base de una nueva convivencia, una convivencia en paz y con justicia.
3. Este resultado estableció el marco teórico para el análisis del curso actual de Religión orientado por los desafíos analizados. El análisis manifestó la hipótesis implícita que el curso en cuestión no responde, ni en teoría tampoco en práctica, a este reto de construir y establecer un sistema de comunicación productivo hacia una sociedad más unida que supere las diferencias socioculturales cada día más notables.
4. Partiendo de este resultado, se planteó una propuesta innovadora para la formación religiosa escolar. El curso innovador se caracteriza por tres momentos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Parte de una etapa informativa en la cual el aprendiz adquiere nuevos conocimientos. Siendo receptor el aprendiz en una



segunda etapa analiza y reflexiona a nivel personal las nuevas informaciones, enfrentándose con sus saberes previos. En esta etapa el alumno identifica y luego relaciona sus conocimientos gradualmente más complejos. En una tercera etapa, siendo un individuo de una identidad sólida propia, producto de una autoconstrucción, el aprendiz puede adquirir un nivel comunicativo en medio de la interculturalidad interreligiosa partiendo de una base de conocimiento amplia, analizado a nivel personal para luego aplicarlo en relación con su entorno.

5. Este planteamiento innovador responde a los vacíos y debilidades detectados en el análisis donde se manifestó que el curso de Religión se circunscribe todavía de manera limitada al espacio católico romano (en su mayoría) y que su planteamiento teórico implica una serie de contradicciones internas y externas, en relación con el Proyecto Educativo Nacional 2021 (PEN).

6. La propia identidad ciudadana que se pretende formar a través del curso innovador es aquella que puede aplicar esta competencia de comunicación, convirtiéndose de tal manera en un agente activo en la construcción de una sociedad mejor. Es por ello, por el bien común, que el curso de Religión en el colegio se debe plantear y aplicar más allá de ser catequesis, siendo el colegio un contexto en relación con la sociedad.

7. Los responsables de la formación religiosa escolar le debe al ciudadano del futuro la contextualización de la malla curricular en medio del tiempo contemporáneo para que sus propias metas y objetivos sean alcanzables con un planteamiento coherente entre teoría y praxis.

8. En este sentido la formación religiosa forma parte del Proyecto Educativo Nacional 2021 siendo ella reconocida desde una perspectiva amplia, compleja e integradora en medio de una sociedad fragmentada.

9. El curso de Religión asume la responsabilidad de construir puentes en medio de una sociedad dividida, cuyos sistemas están separados con la finalidad de que la nueva generación puede actuar en unión, siendo diferentes, pero siendo comunicadores únicos y unidos.

## RECOMENDACIONES

En base a las conclusiones se finaliza el presente trabajo dando algunas recomendaciones, en su mayoría, de carácter práctico que se deben planificar, sistematizar y finalmente ejecutar con la finalidad de poder generar espacios para la implementación de nuevos cursos innovadores del estilo de aquel que se planteó en esta ocasión.

1. En primer lugar, se recomienda una revisión de DCN a cargo de un equipo de profesionales de diferentes especialidades entre ellas la teología, filosofía, antropología, psicología, sociología, ciencias de religión, ciencias de comunicación y pedagogía. La participación de carácter interdisciplinario asegura una revisión de manera holística, siendo ella la única forma que asegura la consideración de las diferentes perspectivas y enfoques del tema.
2. El mismo equipo de trabajo de carácter interdisciplinario debe previamente a la revisión reflexionar sobre el nuevo enfoque en la formación religiosa escolar en medio de un contexto diverso como se presenta en Perú. El proceso de reflexión debería darse en medio del marco teórico establecido en el presente trabajo con la finalidad de definir de manera coherente la meta y el método de la formación religiosa.
3. Una vez concluidas la reflexión y revisión, se debe elaborar un nuevo perfil del profesor de Religión que posea las capacidades necesarias para poder cumplir con el nuevo currículo. Esta última etapa es de una importancia significativa considerando que es el profesor que aterriza el planteamiento teórico del DCN en la realidad del aula. Si sucede un cambio en el planteamiento, tanto en la base como en la meta del curso, por consecuencia se debe dar un cambio en el perfil del docente que genera el espacio necesario y que facilita dicho cambio.
4. Por ello se sugiere que los responsables se enfrenten con el cambio de manera holística, es decir de manera integradora para asegurarse que el cambio pueda darse de forma teórica, práctica y aplicativa.
5. La presente investigación, podría considerarse como el punto inicial para llevar a cabo un análisis más exhaustivo y amplio, que permita a los expertos revisar y validar la propuesta aquí presentada.

## ANEXO

### Anexo 01

#### ENCUESTA

Los resultados de la encuesta servirán para una tesis de Licenciatura en Educación cuya autora pretende realizar un análisis de la educación religiosa en el país. Se le agradece responder las preguntas indicadas con la mayor precisión posible. Los datos proporcionados son estrictamente confidenciales y sólo serán usados con fines de investigación.

#### Datos generales

Edad:

Género: M – F

Nacionalidad:

Profesor: Especialidad:

Grado académico:

Años de experiencia en la especialidad:

Labora en un colegio Laico Religioso: católico – evangélico – otro Estatal

#### Preguntas

1. Mencione cuáles son para usted el objetivo general y los objetivos específicos del curso de Religión.
2. ¿Utiliza el DCN 2009 para desarrollar el curso de Religión?  
Sí No ¿Por qué?
3. ¿Introduce innovaciones en la planificación y/o ejecución del curso?  
Sí No
  - a. ¿Por qué?
  - b. ¿Qué aspectos toma en cuenta para formular los cambios?
4. ¿Cómo incluye en el curso la realidad del pluralismo religioso y cultural?
5. Describa usted una sesión de aprendizaje.
6. Describa usted la metodología, las estrategias didácticas, las técnicas y procedimientos que aplica en el curso.
7. Describa usted las tareas y/o actividades que lleva a cabo con los alumnos de IV de Secundaria.
8. ¿Qué tipo de evaluación aplica en el curso?
9. ¿Qué técnicas e instrumentos aplica en el proceso de evaluación?
10. ¿Qué agentes participan en el proceso de evaluación?

## Anexo 02: RÚBRICA DE EVALUACIÓN

**ENCUESTA:** Dirigida a: Profesores del curso escolar de Religión en Perú

### Informaciones formales

Edad:

Género: M – F

Nacionalidad:

Profesor: Especialidad:

Grado académico:

Años de experiencia en la especialidad:

Labora en un colegio laico religioso: católico – evangélico - otro estatal

La encuesta –siendo un instrumento de investigación de campo- pretende conocer en los profesores las siguientes áreas:

### Categorías:

1. Nivel de apertura del curso: pluralismo religioso y cultural, innovación y cambio
2. Metodologías: estrategias, técnicas e instrumentos.
  - a. Nivel de investigación: estrategias de enseñanza de investigación y compilación de datos para una redacción de ensayos, análisis y monografías.
  - b. Nivel de debate: estrategias de enseñanza para el desarrollo del análisis, argumentación e interpretación oral.
3. Procesos de evaluación: agente, tipo, técnicas e instrumentos.

A continuación se presentan las preguntas organizadas por las áreas 1 a 3. Las respuestas se evalúan orientadas por la “respuesta ideal” con 2 (respuesta ideal), con 1 (cerca a la respuesta ideal) o con 0 (no refleja respuesta ideal). El máximo puntaje alcanzable es 20.

### Preguntas

**1. Categoría:** Nivel de apertura del curso: pluralismo religioso y cultural

**1.1. Mencione cuáles son para usted el objetivo general y los objetivos específicos del curso de Religión.**

Respuesta ideal: Formar ciudadanos con identidad espiritual propia, capaces para la reflexión crítica-autónoma, con valores y actitudes en espacios de autoconstrucción.

**1.2. ¿Utiliza el DCN 2009 para desarrollar el curso de Religión? Sí – No ¿Por qué?**

Respuesta ideal: No, porque no permite una enseñanza abierta y no estoy de acuerdo con el contenido.

**1.3. ¿Introduce innovación en la planificación y/o ejecución del curso?**

Sí – No

**a. ¿Por qué?**

Respuesta ideal: Sí, porque el curso de Religión al igual que los demás cursos deben adaptarse al cambio y a los nuevos desafíos educativos.

**b. ¿Qué aspectos toma en cuenta para formular los cambios?**

Respuesta ideal: La educación intercultural y la educación para la paz.

**1.4. ¿Cómo incluye en el curso la realidad del pluralismo religioso y cultural?**

Respuesta ideal: Mostrar diferentes opciones y/o alternativas por variedad de enfoques al mismo tema en el proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de construir un conocimiento de la realidad del pluralismo religioso y cultural en libertad, igualdad y respeto mutuo.

**2. Categoría:** Metodologías: estrategias, técnicas e instrumentos.

**2.1. Describa usted una sesión de aprendizaje.**

Respuesta ideal: la sesión incluye introducción, cuerpo principal y cierre de una sesión. A través de la descripción debe quedar claro el desarrollo de la tensión gradual.

**2.2. Describa usted la metodología del curso indicando las técnicas y procedimientos que aplica.**

Respuesta ideal: Una metodología activa participativa con estrategias de motivación con la finalidad de enseñar y aplicar técnicas y procedimientos de investigación y de debate.

**2.3. Describa usted las tareas y/o actividades que lleva a cabo con alumnos de IV de Secundaria.**

Respuesta ideal: Las tareas son mayormente de carácter productivo y exploratorio, tipo proyecto y/o investigación.

**3. Categoría:** Procesos de evaluación: agente, tipo, técnicas e instrumentos.

**3.1. ¿Qué tipo de evaluación aplica en el curso?**

Respuesta ideal: Se aplica mayormente la evaluación de proceso, de carácter formativo, con enfoque en criterios y procedimientos, complementada con una evaluación actitudinal.

**3.2. ¿Qué técnicas e instrumentos aplica en el proceso de evaluación?**

Respuesta ideal: Se aplican técnicas siempre aplicando instrumentos (objetivos), entre ellas la observación, el ensayo y/o la mini-monografía, el proyecto y exposición oral.

**3.3. ¿Qué agentes participan en el proceso de evaluación?**

Respuesta ideal: Participan profesores, alumnos y evaluadores externos.

**Anexo 03: Análisis individual de las encuestas***Encuesta 01:*

| Colegio                     |                | Edad y género         |            | Grado académico /           |                |
|-----------------------------|----------------|-----------------------|------------|-----------------------------|----------------|
| Católico                    |                | 36 mujer              |            | Licenciatura CTA y Ciencias |                |
| <b>1 Nivel de apertura</b>  |                | <b>2 Metodologías</b> |            | <b>3 Evaluación</b>         |                |
| CATEGORÍAS                  |                |                       |            |                             |                |
| 1.1.                        | 1              | 2.1                   | 1          | 3.1                         | 0.5            |
| 1.2                         | 0              | 2.2                   | 1          | 3.2                         | 1              |
| 1.3                         | 0.5            | 2.3                   |            | 3.3                         | 0              |
| 1.4                         | 0              |                       |            |                             |                |
| <b>TOTAL</b>                | <b>1.5 / 8</b> | <b>TOTAL</b>          | <b>2/4</b> | <b>TOTAL</b>                | <b>1.5 / 6</b> |
| <b>TOTAL FINAL : 6 / 18</b> |                |                       |            |                             |                |

*Explicación:*

La profesora licenciada de 36 años, labora en un colegio católico, no posee una apertura marcada frente al pluralismo religioso y cultural, ni a la innovación y al cambio. La metodología que aplica carece de falta de precisión conceptual para promover la enseñanza enfocada en los niveles de investigación y el debate controversial. En el proceso de evaluación faltan instrumentos y técnicas que promuevan el aprendizaje autónomo exploratorio del alumno.

*Encuesta 02:*

| Colegio                     |          | Edad                  |             | Grado académico     |              |
|-----------------------------|----------|-----------------------|-------------|---------------------|--------------|
| Católico                    |          | 31 mujer              |             | Maestría – Primaria |              |
| <b>1 Nivel de apertura</b>  |          | <b>2 Metodologías</b> |             | <b>3 Evaluación</b> |              |
| CATEGORÍAS                  |          |                       |             |                     |              |
| 1.1.                        | 0        | 2.1                   | 2           | 3.1                 | 1            |
| 1.2                         | 0        | 2.2                   | 1           | 3.2                 | 1.5          |
| 1.3                         | 0        | 2.3                   |             | 3.3                 | 0.5          |
| 1.4                         | 0        |                       |             |                     |              |
| <b>TOTAL</b>                | <b>0</b> | <b>TOTAL</b>          | <b>3/ 4</b> | <b>TOTAL</b>        | <b>3 / 6</b> |
| <b>TOTAL FINAL 6.5 / 18</b> |          |                       |             |                     |              |

*Explicación:*

La profesora, con grado de maestría, especialidad Primaria, de 31 años laborando en un colegio católico, niega de manera significativa una postura abierta frente al pluralismo religioso y cultural, a la innovación y al cambio. Dentro de su cosmovisión exclusivamente católica, ella aplica una metodología estructurada evaluando con criterio sólido. El enfoque exploratorio de investigación se limita, quizás debido a que ella labora exclusivamente en el nivel de Primaria.



*Encuesta 03:*

| Colegio                      |                | Edad                  |              | Grado académico            |              |
|------------------------------|----------------|-----------------------|--------------|----------------------------|--------------|
| Católico                     |                | 30 mujer              |              | Licenciatura -<br>Primaria |              |
| <b>1 Nivel de apertura</b>   |                | <b>2 Metodologías</b> |              | <b>3 Evaluación</b>        |              |
| <b>CATEGORÍAS</b>            |                |                       |              |                            |              |
| 1.1.                         | 0              | 2.1                   | 0            | 3.1                        | 1            |
| 1.2                          | 0              | 2.2                   | 0            | 3.2                        | 1            |
| 1.3                          | 1.5            | 2.3                   | -            | 3.3                        | 1            |
| 1.4                          | 0              |                       |              |                            |              |
| <b>TOTAL</b>                 | <b>1.5 / 8</b> | <b>TOTAL</b>          | <b>0 / 4</b> | <b>TOTAL</b>               | <b>3 / 6</b> |
| <b>TOTAL FINAL: 4.5 / 18</b> |                |                       |              |                            |              |

*Explicación:*

La profesora licenciada con especialidad Primaria de 30 años, laborando en un colegio católico, no considera la realidad del pluralismo, ni la innovación y ni el cambio siendo temas excluidos en el curso de Religión en su institución educativa. Tampoco promueve el espíritu de investigación y el pensamiento crítico, sino se guía por las normas establecidas, tanto del estado como de la institución a la que pertenece. Le falta en su metodología criterio, mientras su proceso de evaluación implica cierta planificación y objetividad.

*Encuesta 04:*

| Colegio                      |                | Edad                  |              | Grado académico     |              |
|------------------------------|----------------|-----------------------|--------------|---------------------|--------------|
| Laico                        |                | 49 hombre             |              | Licenciado          |              |
| <b>1 Nivel de apertura</b>   |                | <b>2 Metodologías</b> |              | <b>3 Evaluación</b> |              |
| <b>CATEGORÍAS</b>            |                |                       |              |                     |              |
| 1.1.                         | 1.5            | 2.1                   | 1.5          | 3.1                 | 1.5          |
| 1.2                          | 2              | 2.2                   | 1.5          | 3.2                 | 1            |
| 1.3                          | -              | 2.3                   | 2            | 3.3                 | 1.5          |
| 1.4                          | 1              |                       |              |                     |              |
| <b>TOTAL</b>                 | <b>4.5 / 6</b> | <b>TOTAL</b>          | <b>5 / 6</b> | <b>TOTAL</b>        | <b>4 / 6</b> |
| <b>TOTAL FINAL 13.5 / 18</b> |                |                       |              |                     |              |

*Explicación:*

El profesor licenciado, de 49 años, trabajando en un colegio laico muestra una regular apertura frente a los temas del pluralismo sociocultural y religioso, de carácter innovador. Reconoce el ser humano en forma holística en sus diferentes dimensiones; por lo tanto apunta en el procesos de enseñanza y aprendizaje un desarrollo del nivel de reflexión e investigación. En coherencia con esta apertura, como resultado de un proceso de reflexión, aplica un enfoque metodológico y evaluativo como resultado de un proceso de reflexión propio.

*Encuesta 05:*

| Colegio                   |              | Edad           |                | Grado académico |                |
|---------------------------|--------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|
| Católico                  |              | 34 Mujer       |                | Licenciada      |                |
| 1 Nivel de apertura       |              | 2 Metodologías |                | 3 Evaluación    |                |
| CATEGORÍAS                |              |                |                |                 |                |
| 1.1.                      | 0            | 2.1            | 1.5            | 3.1             | 1.5            |
| 1.2                       | 0            | 2.2            | 1              | 3.2             | 1.5            |
| 1.3                       | 1            | 2.3            |                | 3.3             | 1.5            |
| 1.4                       | 2            |                |                |                 |                |
| <b>TOTAL</b>              | <b>3 / 8</b> | <b>TOTAL</b>   | <b>2.5 / 4</b> | <b>TOTAL</b>    | <b>4.5 / 6</b> |
| <b>TOTAL FINAL 10/ 18</b> |              |                |                |                 |                |

*Explicación:*

La profesora licenciada, de 34 años, laborando en un colegio católico, se limita por un lado a las normas del estado, por otro lado considera importante el respeto frente a la diversidad cultural y religiosa. Su metodología se estructura, pero al mismo tiempo se limita a la dimensión confesional. Por medio del proceso de evaluación se ve su comprensión conceptual sólida dentro de su margen teórico.

*Encuesta 06:*

| Colegio                     |                | Edad           |                | Grado académico |                |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|
| Católico                    |                | 36 mujer       |                | -               |                |
| 1 Nivel de apertura         |                | 2 Metodologías |                | 3 Evaluación    |                |
| CATEGORÍAS                  |                |                |                |                 |                |
| 1.1.                        | 0.5            | 2.1            | 0.5            | 3.1             | 0.5            |
| 1.2                         | 0              | 2.2            | 1              | 3.2             | 1              |
| 1.3                         | 0              | 2.3            |                | 3.3             | 1.5            |
| 1.4                         | 0              |                |                |                 |                |
| <b>TOTAL</b>                | <b>0.5 / 8</b> | <b>TOTAL</b>   | <b>1.5 / 4</b> | <b>TOTAL</b>    | <b>2.5 / 6</b> |
| <b>TOTAL FINAL 4.5 / 18</b> |                |                |                |                 |                |

*Explicación:*

La profesora de 36 años, laborando en un colegio católico, niega casi de manera total cualquier tipo de apertura frente a las realidades diversas en las dimensiones sociocultural y religiosa. Aplica una metodología que, en cierto nivel, responde al objetivo de preparar a los alumnos para la investigación y el debate. Al contrario su evaluación refleja una apertura en búsqueda de un proceso evaluativo objetivo.

*Encuesta 07:*

| Colegio             |  | Edad           |  | Grado académico |  |
|---------------------|--|----------------|--|-----------------|--|
| Católico            |  | 36             |  | Licenciatura    |  |
| 1 Nivel de apertura |  | 2 Metodologías |  | 3 Evaluación    |  |

| CATEGORÍAS                  |              |              |              |              |                |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
| 1.1.                        | 0            | 2.1          | 1            | 3.1          | 1.5            |
| 1.2                         | 0            | 2.2          | 1            | 3.2          | 1.5            |
| 1.3                         | 1            | 2.3          | 1            | 3.3          | 1              |
| 1.4                         | 0            |              |              |              |                |
| <b>TOTAL</b>                | <b>1 / 8</b> | <b>TOTAL</b> | <b>3 / 6</b> | <b>TOTAL</b> | <b>4.5 / 6</b> |
| <b>TOTAL FINAL 8.5 / 20</b> |              |              |              |              |                |

*Explicación:*

La profesora licenciada, con especialidad en Religión y Filosofía, de 36 años, laborando en un colegio católico muestra cierta flexibilidad al introducir innovaciones, pero las realiza limitándose al sistema establecido. Su visión no implica apertura frente al pluralismo religioso cultural, ni siquiera lo considera necesario responder (1.4). Aplica una metodología sistematizada sin mayor énfasis en los niveles de investigación y debate. El sistema de evaluación se ve estructurado; pero también se limita y no implica la visión externa.

*Encuesta 08:*

| Colegio                     |                | Edad                  |                | Grado académico     |                |
|-----------------------------|----------------|-----------------------|----------------|---------------------|----------------|
| Estatal                     |                | 50                    |                | No indica           |                |
| <b>1 Nivel de apertura</b>  |                | <b>2 Metodologías</b> |                | <b>3 Evaluación</b> |                |
| CATEGORÍAS                  |                |                       |                |                     |                |
| 1.1.                        | 1.5            | 2.1                   | 0.5            | 3.1                 | 1              |
| 1.2                         | 0              | 2.2                   | 1              | 3.2                 | 1.5            |
| 1.3                         | 1              | 2.3                   | 0              | 3.3                 | 0              |
| 1.4                         | 1              |                       |                |                     |                |
| <b>TOTAL</b>                | <b>3.5 / 8</b> | <b>TOTAL</b>          | <b>1.5 / 6</b> | <b>TOTAL</b>        | <b>2.5 / 6</b> |
| <b>TOTAL FINAL 7.5 / 20</b> |                |                       |                |                     |                |

*Explicación:*

La Profesora de 50 años, laborando en un colegio estatal, muestra una cierta apertura frente al pluralismo y enfatiza en el objetivo de hacer reflexionar a sus alumnos. Considera su desarrollo natural humano y los cambios que surgen en la pedagogía contemporánea. Ni su metodología ni el proceso de evaluación se manifiesta de manera sólida. En ambos casos, tanto a las tareas/ actividades como también en referencia a los agentes de evaluación, le falta insertar ideas innovadoras para actualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

*Encuesta 09:*

| Colegio                    |  | Edad                  |  | Grado académico     |  |
|----------------------------|--|-----------------------|--|---------------------|--|
| Laico                      |  | 60                    |  | Licenciado          |  |
| <b>1 Nivel de apertura</b> |  | <b>2 Metodologías</b> |  | <b>3 Evaluación</b> |  |
| CATEGORÍAS                 |  |                       |  |                     |  |

|                             |              |              |              |              |                |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
| 1.1.                        | 2            | 2.1          | 0            | 3.1          | 1              |
| 1.2                         | 0            | 2.2          | 0.5          | 3.2          | 1.5            |
| 1.3                         | 0            | 2.3          | 0.5          | 3.3          | 0              |
| 1.4                         | 1            |              |              |              |                |
| <b>TOTAL</b>                | <b>3 / 8</b> | <b>TOTAL</b> | <b>1 / 6</b> | <b>TOTAL</b> | <b>2.5 / 6</b> |
| <b>TOTAL FINAL 6.5 / 20</b> |              |              |              |              |                |

*Explicación*

La profesora licenciada, de 60 años, laborando en un colegio laico está consciente que contribuye en el desarrollo de la identidad (personalidad) del alumno. Busca el desarrollo del nivel reflexivo de los alumnos pero no muestra una dimensión sociocultural, contextualizando su enseñanza con la realidad pluralista. Aplica una metodología conceptualmente deficiente en el aspecto exploratorio; es decir lleva a los alumnos al nivel de investigación, pero no lo explica de forma sistemática.

*Encuesta 10*

| <b>Colegio</b>              |            | <b>Edad</b>           |               | <b>Grado académico</b>                 |              |
|-----------------------------|------------|-----------------------|---------------|--|--------------|
| Estatal                     |            | 43                    |               | Bachillerato –<br>Filosofía y Religión |              |
| <b>1 Nivel de apertura</b>  |            | <b>2 Metodologías</b> |               | <b>3 Evaluación</b>                    |              |
| <b>CATEGORÍAS</b>           |            |                       |               |  |              |
| 1.1.                        | 1          | 2.1                   | 1.5           | 3.1                                    | 0.5          |
| 1.2                         | 0          | 2.2                   | 1             | 3.2                                    | 1            |
| 1.3                         | 1          | 2.3                   | 0             | 3.3                                    | 1.5          |
| 1.4                         | 2          |                       |               |  |              |
| <b>TOTAL</b>                | <b>4/8</b> | <b>TOTAL</b>          | <b>3.5/ 6</b> | <b>TOTAL</b>                           | <b>3 / 6</b> |
| <b>TOTAL FINAL 10.5/ 20</b> |            |                       |               |  |              |

*Explicación:*

El profesor titulado con especialidad en Filosofía y Religión, de 43 años laborando en un Colegio estatal muestra una cierta apertura al cambio y a la diversidad por su enfoque en la persona del alumno que le lleva a reconocer el significado del contexto social que nos rodea. Su metodología se muestra de nivel regular, sin mayor enfoque en el nivel de reflexión e investigación. Aplica una evaluación de carácter integral sin precisar de forma detallada.

## Bibliografía

- ANSION, Juan y Fidel Tubino (2007). Educar en ciudadanía intercultural. Lima: Fondo editorial PUCP.
- AYUSTE, Ana y Jaume Trilla. 2005. Pedagogías de modernidad y discurso postmodernos sobre la educación EN: Revista de educación. No. 336, 219-248. Recuperado el 13 de octubre de 2005 de <http://www.revistaeducación.mec.es/re336>.
- AMAT Y LEÓN PÉREZ, Oscar. 2002. "Carismático y Post Modernidad": El Campo religioso evangélico en el Perú." [Exposición].
- ARRIAGA ALVAREZ, Emilio Gerardo. (2003). La Teoría de Niklas Luhmann. Universidad Autónoma del Estado México.
- BASTÍAN, Jean-Pierre. 1995. *Geschichte des Protestantismus in Lateinamerika*. Luzern: Exodus.
- BASTÍAN, Jean-Pierre. 1997. La Mutación religiosa de América Latina: para una sociología del cambio social en la modernidad periférica. México: Fondo de Cultura económica.
- BASTÍAN, Jean-Pierre. 1994. Protestantismo y modernidad latinoamericana. Historia de unas minorías religiosas activas en América Latina. México: Fondo de Cultura Económica.
- BERGER, Peter y José Casanova. 2004. Debate: las religiones en la era de globalización. EN: Revista de pensamiento cristiano. N° 218, pp. 69-92. Recuperado el 31 de enero de 2010 de <http://www.iglesiaviva.org/218/218-31-DEBATE.pdf>.
- BOSCH, David J. 2000. Misión en Transformación. Cambios de paradigma en la teología de la misión. Michigan: Libros Desafíos.
- CAMPOS, Bernardo. 1997. De la Reforma a la Pentecostalidad de la Iglesia. Debate sobre el Pentecostalismo en América Latina. Quito: CLAI.
- CAMPOS, Bernardo. 2002. Experiencia del Espíritu Santo. Claves para una interpretación del pentecostalismo. Quito: CLAI.

- CASASSUS, Juan (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios de gestión de los sistemas educativos. EN: ibíd. La gestión en busca del sujeto. P. 13-27. Santiago: Oficina Regional de educación de UNESCO para América Latina y el Caribe.
- CASSIGOLI, Rosana y Jorge Turner (coord.). 2005. Tradición y emancipación cultural en América Latina. México: siglo xxi editores, s.a. de c.v.
- CHIQUETE, Daniel y Luis Orellana. 2003. Voces del Pentecostalismo Latinoamericano. Identidad, teología, historia. Chile: Impresora Trama.
- CHIQUETE, Daniel y Luis Orellana. 2009. Voces del Pentecostalismo Latinoamericano. Identidad, teología, historia II. Chile: Impresora Trama.
- CHIQUETE, Daniel y Luis Orellana. 2009. Voces del Pentecostalismo Latinoamericano. Identidad, teología, historia III. Chile: Impresora Trama.
- DAYTON, Donald. 1991. Raíces Teológicas del Pentecostalismo. Buenos Aires: Nueva Creación.
- DE TRAZEGNIES GRANDA, Fernando. 1996. Postmodernidad y Derecho. Lima: Ara Editores.
- DEIROS, Pablo Alberto. 1992. Historia del Cristianismo en América Latina. Buenos Aires: FTL.
- DURKHEIM, Emile. 1976. „Las formas elementales de la vida religiosa.” EN: Fiedrich Fürstenberg (Hg.). Sociología de la Religión. Salamanca: Sígueme, p. 31-47.
- DUSSEL, Enrique (Ed.). 1995. Resistencia y esperanza: Historia del pueblo cristiano en América Latina. Y el Caribe. San José, C.R.: DEI-CEHILA.
- E. COSTAS, Orlando. 1975. El Protestantismo en América Latina Hoy: Ensayos del camino (1972-74). Costa Rica: INDEF.
- E. COSTAS, Orlando. 1992. “Dimensiones del crecimiento integral de la iglesia.” EN: Valdir Steuernagel (Ed.). La Misión de la Iglesia. San Jose (Costa Rica): Visión Mundial, p. 109-122.
- E. COSTAS, Orlando. 1984. “Iglecrecimiento, el movimiento ecuménico y el “evangelicalismo.” EN: Revista Misión. No. 9, Junio 1984, p. 56-60.



- ESCOBAR AGUIRRE, Samuel, Daniel Salinas u.a. 1997. Postmodernidad. Nuevos desafíos a la Fe Cristiana. La Paz: INDEF.
- ESCOBAR AGUIRRE, Samuel. 1985. "El problema ecuménico en América Latina." EN: Revista Misión. N. 14, p. 78-81.
- ESTEFANIA, Joaquín. 2002. Hij@, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- FORO MUNDIAL DE LA EDUCACION. 2000. Marco de acción de Dakar. Educación para todos – cumplir nuestros compromisos comunes. Francia: Unesco. Recuperado el 02 de enero de 2010 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147S.pdf>  
(véase PPT sobre Dakar)
- GELDBACH, Erich. 2005. Freikirchen – Erbe, Gestalt und Wirkung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- GUTIÉRREZ, Gustavo (1977). Teología de la liberación, perspectivas. Lima CEP.
- GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, Tomás. 2002. Desafíos a la fe cristiana. Una perspectiva evangélica. Lima: AHP.
- GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, Tomás. 2000. El "Hermano" Fujimori. Evangélicos y Poder Político en el Perú '90. Lima: AHP.
- GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, Tomás. 1997. Los Evangélicos en Perú y América Latina. Ensayos sobre su historia. Lima: AHP.
- GONZALO, Justo L. 2003. Historia de la Reforma. Miami: UNILIT.
- HONG, In Sin. 2001. ¿Una Iglesia Postmoderna? En busca de una modelo de iglesia y misión en la era postmoderna. Buenos Aires: Kairós.
- KALMBACH, Pablo. (2007). "Pablo Feire: Contribuciones de su pedagogía para la educación cristiana desde una perspectiva de la conversión", págs. 49-60. EN: "Visiones y herramientas". Itinerario por la Teología practica. Instituto Universitario ISEDET. Vol. V.
- KESSLER, Juan B. A. (1993). Historia de la Evangelización en el Perú. Lima: Puma.

- KIERKEGAARD, Sören. (1998). Über den Begriff der Ironie mit ständiger Rücksicht auf Sokrates. Gütersloh: Gütersloher Verl. Haus.
- KOHAN, Walter Omar. 2009. Sócrates: el enigma de enseñar. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- LEHMANN, David. 1998. „Fundamentalism and globalism.“ Third World Quarter. No. 4, Vol. 11, p. 607-634.
- LEHMANN, David. 1996. „Was trennt die katholische Erneuerung von den Pfingstkirchen? Dissidenz und Konformismus in religiösen Bewegungen.“ Concilium. [Internationale Zeitschrift für Theologie], 39/ 3, 361-378.
- LOMBARDO, Claudia. (2007). “La escuela evangélica y su proyecto”, págs. 61-70. EN: “Visiones y herramientas”. Itinerario por la Teología practica. Instituto Universitario ISEDET. Vol. V.
- LÓPEZ R., Darío. 2002. El Nuevo Rostro del Pentecostalismo Latinoamérica. Lima: PUMA.
- LÓPEZ R., Darío. 2000. Pentecostalismo y transformación social. Buenos Aires: Kairos.
- LÓPEZ R., Darío. 2009. Pentecostalismo y Misión Integral. Lima: Ediciones Puma.
- LÓPEZ RUIZ, J.I (2005). “Tres lentes para comprender el currículum: un enfoque global”. En: Construir un currículum global. Otra enseñanza en la sociedad de conocimiento. Págs. 135-208. España: Aljibe Ediciones.
- MADURO, Otto. 1987. „Die Christdemokratie und die befreiende Option für die Unterdrückten im lateinamerikanischen Katholizismus.“ Concilium. [Internationale Zeitschrift für Theologie], 23/ 5, 421-431.
- MAR, Mateo. [o.J.] Desborde Popular y Crisis de Estado. Lima: Instituto de Estudios Peruano.
- MARCELO, Carlos. 2001. “Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento”. EN: Revista Complutense de Educación. Vol. 12, Nº. 2, p. 531-593. Recuperado el 5 de febrero de 2007 de [http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev\\_ensen\\_didact.htm](http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_ensen_didact.htm)

- MARIATEGUI, José Carlos. 1992. Los siete Ensayos de Interpretación de la realidad peruana. Lima: Aumata.
- MARTY, Martin E. 1992. „Was ist Fundamentalismus? – Theologische Perspektiven.” Concilium. [Revista Internacional de Teología], 28/ 3, p. 199-207.
- MEJIA NAVARETTE, Julio (ed.). Sociedad, cultura y cambio en América Latina. I Foro Internacional / Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Lima: Universidad de San Marcos.
- MIGUÉZ-BONINO, José. 1985. “The Reception of Vatican II in Latin America.” The Ecumenical Review. Vol. 37, p. 266-274.
- MIGUÉZ-BONINO, José. 1969. “Our debt as evangelicals to the Roman catholic community.” The Ecumenical Review. Vol. 21, p. 310-319.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2008. Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (EBR). Recuperado el 02 de enero de 2010 de <http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/discurna1.htm>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2007. Proyecto Educativo Nacional 2021. La educación que queremos para el Perú. 150 pp. (Formar de citar: PEN)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2009. EN: Informativo del Foro Nacional de Educación para todos. Año 3, N° 2, Marzo. Evolución de los indicadores de la educación peruana concernientes al plan nacional de educación para todos 2005 – 2015. 25 pp.
- MORIN, Edgar. 1999. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO. Recuperado el 14 de Abril de 2004 de <http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/EdgarMorin.pdf>.
- MORVELÍ SALAS, Mario. 1998. *Religión y Sociedad a finales del siglo XX (el caso peruano)*. Sincuaní, Cusco: “Pozo”.
- PAREDES, Tito. 2000. El Evangelio: un tesoro en vasijas de barro. Perspectivas antropológicas y misionológicas de relación entre el evangelio y la cultura. Buenos Aires: Kairos Ediciones.

- PEREZ GUADALUPE, José Luis. 2002. *Ecumenismo, Sectas y Nuevos Movimiento Religiosos*. Lima: Siklos S.R. Ltda.
- PEREZ GUADALUPE, José Luis. 2004. *Baja a Dios de las nubes. Una alternativa católica al crecimiento de llamadas `sectas` en América Latina*. Lima: Siklos S.R. Ltda.
- PLAZA, Orlando. 2007. *Clases sociales en el Perú. Visiones y trayectorias*. Lima: CISEPA-PUCP.
- PUCP. 2007. *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial PUCP, Red internacional de estudios interculturales – PUCP y Universidad de Frontera.
- REYERO, David. (2000) ¿Es la antropología el final de filosofía de la educación? EN: *Enrahonar* Nº 3º, págs. 95-105. Recuperando el 13 de octubre de 2005 de <http://ddd.uab.es/pub/enrahonar/0211402Xn31p95.pdf>.
- ROMERO, Catalina. (Coord.) 2008. *Religión y espacio público*. Lima: PUCP – CISEPA.
- SALLANDT, Ulrike. 2009. Actividad 1. EN: *Curso de Planificación educativa y curricular. Programa de complementación pedagógica*. Lima – PUCP. (Importancia de planificación, desafíos socioculturales, vínculo entre planificación, desarrollo y educación).
- SALLANDT, Ulrike. 2009. Actividad 3. EN: *Curso de Planificación educativa y curricular. Programa de complementación pedagógica*. Lima – PUCP. (PCC, perfil del egresado, carácter dinámico del currículo – innovación y actualización)
- SALLANDT, Ulrike. 2009. Actividad 2. EN: *Curso de Didáctica General. Programa de complementación pedagógica*. Lima – PUCP.
- (Carácter y contenido de enseñanza, objetivos, teorías de aprendizaje [escoger uno para el tema de religión – Vigotsky, resumen de Marcelo].*
- SALLANDT, Ulrike. 2009. Actividad final - Ensayo: *“La realidad heterogénea del ámbito escolar y sus desafíos éticos e instrumentales”*. EN: *Curso de Didáctica General. Programa de complementación pedagógica*. Lima – PUCP.

- SALLANDT, Ulrike. 2006. Der Geist im Süden Perus. Risiken und Chancen Charismatischer Verkündigung am Beispiel der „Asamblea de Dios“. Münster: Lit-Verlag.
- SCHIPANI, Daniel S. (2007). Fundamentos para la educación desde la fe cristiana: dos estudios a partir de textos bíblicos”, págs. 37-48. EN: “Visiones y herramientas”. Itinerario por la Teología práctica. Instituto Universitario ISEDET. Vol. V.
- SCHMIDT, Joao Carlos. 2005. Wohlstand, Gesundheit und Glück im Reich Gottes. Eine Studie zur Deutung der brasilianischen neupfinglerischen Kirche Igreja Universal do Reino de Deus. Münster: Lit-Verlag.
- SCHWARZ, Christian A. 1996. Desarrollo Natural de la Iglesia. Ocho características de una iglesia saludable. España: CLIE.
- SEPULVEDA, Juan. 1994. “The Pentecostal Movement in Latin America.” EN: Guillermo Cook. *New Face of the Church in Latin America: between tradition and change*. New York: Orbis Books, p. 68-74.
- STAM, Juan. 1997. “Evangelio, Cultura y Pluralismo religioso.” *Boletín Teológico*. N. 67, Jg. 29, Juli – Septiembre, p. 7-27.
- SIERRA, Beatriz y Miguel Pérez. (2007) La comprensión de la relación teoría – práctica: un clave epistemológico de la didáctica EN: *Revista de Educación*. N°. 342, págs. 553-576. Recuperado el 13 de octubre de 2005 de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?\\_codigo=\\_2254240](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?_codigo=_2254240).
- SIME, Luis (2004). *Hacia una Pedagogía de la convivencia*. Lima: Fondo Editorial PUCP. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/item/18670>.
- STIERLE, Wolfram, Dietrich Werner y Martin Heider. 1996. *Ethik für das Leben*. 100 Jahre Ökumenische Wirtschafts- und Sozialethik. Rothemburg auf der Tauber: Institut für Ökumenische Studien.
- STOTT, John R.W. 1984. *La Fe Cristiana frente a los Desafíos Contemporáneos*. Michigan: Libros Desafíos.

- TAMAYO, Juan José y Raúl Fonet Betancourt (eds.). (2005) Interculturalidad, diálogo interreligioso y liberación. I Simposio Internacional de Teología Intercultural e Interreligioso de la Liberación. Estella: editorial Verbo divino.
- VANDEWALLE, Bernard. (2004) Kant – Educación y crítica. Buenos Aires: Nueva Visión.
- VELAOCHAGA DAM, Carlos. 2007. Psicología y Religión. Una visión antropológica. Lima.
- WILSON, Bryan R. 1973. *Magic and the Millenium. A sociological study of religious movements of protest among tribal and third - world peoples*. Edingburgh: Heinemann Educational Nooks Ltd.

