

CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA MEDIA EN RELIGIÓN Y EDUCACIÓN MORAL

Patricio Merino Beas y Aladino Araneda Valdés*
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Resumen

La experiencia de construcción curricular que a continuación se describe corresponde al proceso seguido por un equipo de trabajo integrado por académicos de la Facultad de Educación y del Centro Teológico. Tal iniciativa tiene como propósito la elaboración de un nuevo Plan de Estudios para la carrera de Pedagogía de Enseñanza Media en Religión que imparte la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Este nuevo currículum es fruto de un intenso proceso de reflexión, negociación y trabajo en equipo, que ha llevado tres años y que busca mejorar la calidad de la formación profesional pedagógica inicial que la Universidad ha estado brindando por varios años a los futuros profesionales de la educación media en religión. Conjuntamente, uno de los objetivos de la carrera es contribuir a mejorar la calidad de la educación que reciben los jóvenes que asisten a establecimientos educacionales de enseñanza media de la región y del país, principalmente en la dimensión de la religiosidad, sentido trascendente de la vida y de la formación moral.

Palabras clave: Diseño curricular, perfil Profesional, formación inicial docente, saberes para la formación, teoría curricular, clasificación, enmarcamiento, principios y criterios de planificación.

Curriculum construction of moral education and religious studies

Abstract

The experience of curricular construction described in this article corresponds to the process developed by an academic group of the Faculty of Education and the Theological Center. The objective is to design a new syllabus for the undergraduate religion program offered at Universidad Católica de la Santísima Concepción.

This new curriculum is the result of an intense process of reflection, negotiation and team work. This has been a three year process that tries to improve the quality of the initial professional pedagogical formation that the University has been offering to the future religion teachers for several years. At the same time, one of the objectives of the religion program is to contribute to improve the quality of education that student teachers who attend secondary schools in the local area and in the rest of the country receive, mainly in order to train teenagers in the religious dimension essential for life and moral formation.

Key words: curriculum design, professional profile, educational initial formation, knowledge for training, curricular theory, framing Classification. planning, criteria and principles.

* *Patricio Merino es Licenciado en Educación, Bachiller en Teología y Jefe de la carrera de Pedagogía en Religión de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción; Aladino Araneda es profesor de Filosofía y Candidato a Doctor en Educación por la Universidad de Valladolid y docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.*

1. ¿QUÉ TIPO DE PERSONA Y PROFESIONAL QUEREMOS FORMAR?

La primera pregunta que el equipo de trabajo se hizo es ¿Qué tipo de persona y profesional queremos formar? La formación de Profesores y, en particular, la del Profesor de Religión, forma parte del servicio que la Iglesia Católica hace a la sociedad en la formación de personas y ciudadanos, capaces de asumir responsablemente la construcción de una sociedad y cultura más humana. En este sentido, la sabiduría cristiana con humildad y espíritu de diálogo, propone una perspectiva del ser humano basada en el Evangelio de Jesucristo. De dicha sabiduría, surge una antropología cuya visión de ser humano es la de ser una criatura de Dios, creada a su imagen y semejanza, constituida en Jesucristo como hijo de Dios que le confiere una dignidad trascendente e inalienable y una identidad religiosa desde su misma esencia. Esta perspectiva de la naturaleza humana, caracteriza a la persona como ser abierto que está en relación, no sólo consigo mismo y los demás, sino también con la naturaleza entera y con Dios¹.

La antropología descrita queda muy bien sintetizada en el concepto de "persona" de cuya naturaleza humana personal y trascendente, se despliega una dimensión moral propia, que tiene como finalidad la vida buena.

En este contexto, la UCSC busca formar un profesional de la Educación que, participando del ministerio evangelizador de la Iglesia, contribuya desde la educación a la formación de personas y ciudadanos, con una perspectiva trascendente de la vida, sin la cual, es imposible fundamentar realmente la dignidad humana ni la búsqueda de sentido. Asumimos que, desde las profundas tradiciones religiosas cristianas de Chile, es posible construir una sociedad y cultura basada en la solidaridad, el bien común, la justicia, la paz, la integración y el respeto a las personas y la naturaleza.

Cuando se pregunta por la formación inicial de profesores, la particularidad de la identidad y vocación del profesor de religión, no pueden entenderse al margen del magisterio de la Iglesia. Por ello, nos preguntamos sobre cuál es la visión del magisterio de la Iglesia sobre el profesor de religión y cuál es a la luz de éste, el aporte que la enseñanza religiosa escolar debe hacer a la formación de la persona, la sociedad y la cultura.

Los documentos magisteriales que nos proporcionan alguna luz sobre nuestras preguntas son muchos. Por ello, brevemente señalaremos que en ellos la identidad y vocación del profesor de religión es profundamente eclesial, porque su acción educativa forma parte de la misión evangelizadora de la Iglesia. Y en ese sentido, la educación religiosa escolar está llamada a entrar en el ámbito de la cultura y a relacionarse con los demás saberes, como una forma original del ministerio de la Palabra. En este contexto, la enseñanza religiosa escolar tiene la función de hacer presente el Evangelio en el proceso personal de asimilación sistemática y crítica de la cultura³.

La enseñanza religiosa escolar no pretende ser un accesorio impuesto en la formación, sino que busca, a través del diálogo transdisciplinar y la integración de

1.- Un rico desarrollo de este tema se encuentra en la Constitución "Gaudium et Spes" del Concilio Vaticano II, en los números 12 al 22. Pero también en la Declaración "Dignitatis Humanae" del Mismo Concilio.

2.- Por ejemplo se pueden ver: "El Laico Católico Testigo de la Fe en la Escuela", "Dimensión Religiosa de la Educación en la Escuela Católica". Todas del la Sagrada Congregación Para la Educación Católica. Además se puede consultar el "Directorio General para la Catequesis", de la Sagrada Congregación para el Clero y, a nivel nacional La "Carta a los Profesores de Religión", de la Conferencia Episcopal Chilena Y la Exhortación Apostólica "Ex Corde Ecclesiae" de Juan Pablo II, sobre las Universidades Católicas.

3.- Op. Cita p.70

los saberes, contribuir a la formación de personas y ciudadanos. Con ello, se espera aportar a la formación humana, una cosmovisión trascendente, coherente y de sentido, a través de un fundamento antropológico y ético de la dignidad humana, de modo tal que ilumine a las preguntas humanas más profundas. Este aporte debe hacerse atendiendo al contexto en el que el proceso educativo se desarrolla, tomado en cuenta la situación cultural y el desarrollo personal de los educandos.

En síntesis, buscamos formar un profesional de la educación que participando de la misión evangelizadora de la Iglesia, asuma en el ámbito educacional, la enseñanza religiosa escolar, como también, la formación de la dimensión moral y valórica de la persona.

Estas grandes finalidades que configuran el perfil del profesor de religión que pretendemos formar, nos permiten señalar sus características. Presentamos una síntesis:

- Profesor preocupado por la formación integral del ser humano, tanto por su propia formación como por la de sus alumnos/as.
- Profesor que posea una sólida formación profesional pedagógica .
- Profesor que realice una enseñanza sistemática de la fe cristiana y de la educación moral al aportar los medios para que resulte significativa para el educando.
- Profesor que busque una integración y relación con los demás saberes.
- Profesor que vincule enseñanza con su testimonio de vida y con la fidelidad al evangelio de Cristo.

2. CONTEXTO FORJADOR DE LA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR.

Lo que denomina contexto forjador de la experiencia de construcción curricular, se puede sistematizar por medio de dos preguntas que alimentaron la concreción del perfil del profesor de religión y que, al mismo tiempo, nos permitió evaluar el plan de estudios vigente:

- ¿Qué saberes debe poseer el futuro profesor de religión?
- ¿Cuáles son los requerimientos que la Reforma Educacional demanda al Sector de Religión?

2.1. ¿Qué saberes debe poseer el futuro profesor de religión?

La preocupación del medio social y cultural por mejorar la calidad de la formación inicial de los profesores como una forma de elevar los niveles de calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como también de elevar la profesionalización docente, es una realidad que ya lleva varios años y que se ha decantado últimamente con la publicación de los "Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente"⁴ y del "Marco para la Buena Enseñanza"⁵. La cuestión de fondo es determinar el conjunto de saberes que debe tener el profesional de la educación para ser un buen enseñante

De ambos documentos citados, destacamos la necesidad de disponer de planes y programas de estudios que garanticen y aseguren que se formará a los futuros docentes, de tal manera que, haya evidencias objetivas de que estén vocacionalmente comprometidos con la formación de sus estudiantes, que sean

4.- Mineduc (2000). *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Santiago de Chile.

5.- Mineduc (2001). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile.

capaces de suscitar aprendizajes significativos en ellos y que tomen en cuenta los variados contextos culturales en los que se realiza el acto educativo.

De forma explícita ambos documentos apuntan a responder tres preguntas básicas: ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien debemos hacerlo o cuán bien lo estamos haciendo? De la respuesta a cada una de estas tres interrogantes se desprende una base de conocimientos fundantes que identifican la actividad profesional docente y que se estructuran respectivamente en tres órdenes de saberes profesionales: el orden del Saber, el orden del Saber hacer y, podemos agregar el orden del Saber ser.

El primer "Saber" está constituido por el cuerpo de conocimientos que fundamenta teórica y epistemológicamente los contenidos mismos de la enseñanza del profesional de la educación. Es el saber sabio que se ha de llevar a los alumnos y alumnas. El "Saber hacer" está constituido por aquellos conocimientos de carácter técnico que le permiten al docente didácticamente construir o reconstruir aprendizajes en sus alumnos y alumnas. El "Saber ser", es un saber de orden práctico (sabiduría práctica) que está representado por un cuerpo de saberes tendientes a la formación personal, vocacional y profesional del educador que, simultáneamente, se relaciona con los fines de la educación y su fundamento, y que provienen de un marco antropológico y ético.

El profesional de la educación debe Saber lo que enseña (saber), debe Saber hacer buenas clases (buena enseñanza) y debe Saber Ser una buena persona (vida buena).

El cuerpo de conocimiento derivado de estos saberes está formado por conocimientos provenientes del campo disciplinario de las ciencias religiosas y la educación moral; conocimientos de los procesos y principios de aprendizajes de los alumnos y alumnas; habilidades generales consideradas importantes para la docencia; conocimientos y habilidades para la organización de la enseñanza y el currículo; de acuerdo a los distintos niveles y -por último- las denominadas bases sociales de la educación y la profesión docente.

Una explicitación interesante y aún más detallada es la que hace Shulman⁶, quien indica la siguiente base de conocimientos para la profesión docente:

- Conocimientos de la materia impartida.
- Conocimientos pedagógicos generales, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura.
- Conocimientos de currículo con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como herramientas para el oficio del docente.
- Conocimiento pedagógico de la materia, es decir, la relación que el pedagogo sabe hacer entre la teoría disciplinar y la práctica.
- Conocimientos de los educandos y de sus características.
- Conocimiento de los contextos educacionales, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase o la gestión y el financiamiento, hasta el carácter de las comunidades o culturas.
- Conocimientos de los objetivos, las finalidades y los valores educacionales, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Junto con esta base de saberes que se reflejan en conocimientos, habilidades y virtudes que una formación docente inicial debe procurar, es necesario hacernos una segunda pregunta:

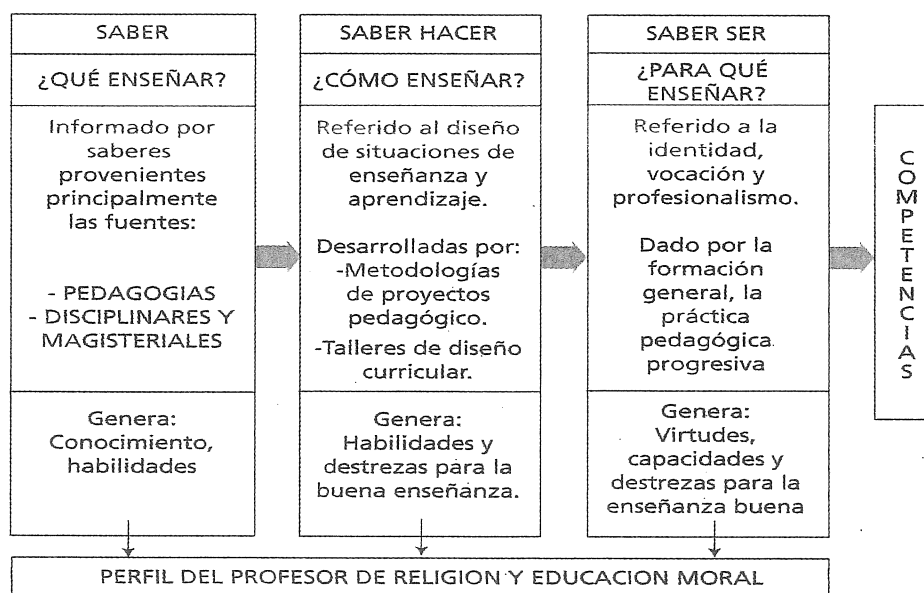
6.- cf. Lee S. Shulman, Conocimiento y Enseñanza. En: "Estudios Públicos" 83 (invierno 2001), p 174 - 175. También es muy importante y más contemporáneo el aporte de Morín, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*, UNESCO.

2.2. ¿Cuáles son los requerimientos que la Reforma Educacional demanda al Sector de Religión?

Algunas breves consideraciones permiten sentar las bases conceptuales para la respuesta requerida. La enseñanza religiosa escolar corresponde formalmente a uno de los sectores de aprendizaje en que se estructura el Currículum Escolar Chileno, ya sea en el nivel de la Educación General Básica ya sea a nivel de la Enseñanza Media. Dicha enseñanza asume, al igual que los otros saberes, los requerimientos del contexto actual. De hecho, con el propósito de responder a la Reforma Educacional Chilena, se han elaborado nuevos programas para la enseñanza religiosa escolar por parte de la Conferencia Episcopal Chilena⁷ cuyos contenidos requieren un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, que se han recogido en el nuevo plan de estudios elaborado. Del mismo modo, el equipo ha considerado incluir en la formación de los futuros profesores de religión, aquellos requerimientos que provienen de los Objetivos Fundamentales Transversales, especialmente, los referidos a la formación de la persona y a la dimensión ético-moral, por considerar que hace falta preparar un profesional de la educación capaz de asumir sistemáticamente la conducción de esta dimensión en las distintas unidades educativas. Por este motivo, se agrega al título que tradicionalmente se otorgaba el de "profesor de Religión y Educación Moral". Así, el profesor de religión estará preparado para asumir el trabajo de aula e institucional que demanda la formación moral de sus alumnos y alumnas.

La reflexión realizada por el equipo y las respuestas generadas a partir de las dos preguntas anteriores, sirvieron de base para elaborar el nuevo perfil, de modo tal que oriente la construcción de un currículum que asuma de mejor manera los nuevos requerimientos de la sociedad chilena y, los escenarios que plantean la economía, la ciencia y la tecnología en el ámbito mundial. Dicho trabajo se puede visualizar mejor en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Saberes que orientan el perfil de formación del profesor de Religión y Educación Moral.



7.- Conferencia Episcopal de Chile, Área de Educación (1999-2001). *Programas Mínimos Para el Sector Religión*, Santiago.

3. DISEÑO CURRICULAR

Una vez elaborado el perfil del "profesor de religión y educación moral" y definido el marco de saberes, conocimientos, habilidades, destrezas y virtudes que debería poseer -como asimismo, delineados los objetivos a lograr- se inició una etapa de análisis, reflexión y negociación, tendiente a clarificar y asumir el enfoque curricular que mejor respondiera al perfil.

En consecuencia, las preguntas claves de esta etapa del proceso fueron:

- ¿Cuál sería la perspectiva curricular que guiaría su diseño?,
- ¿Cómo debería ser la relación entre los distintos saberes disciplinares y los distintos elementos reguladores del currículum al interior de éste?,
- ¿Cuáles son los principios y criterios de planificación curricular que es necesario considerar?

3.1. Perspectiva Curricular

Asumimos que el currículum es un elemento dinámico y problemático en el que las intenciones se confrontan con las posibilidades y la realidad⁸. Desde esta concepción se inicia un proceso de negociación que abarca toda la construcción del nuevo currículum. En efecto, como se ha señalado previamente, existía un currículum vigente, el que se quiso optimizar respondiendo a las nuevas exigencias y contextos que la realidad socio-cultural y el sistema educacional demandan. Este proceso es complejo, ya que en él se dinamizan racionalidades y modelos curriculares distintos, con cuerpos de conocimientos cuya naturaleza epistemológica es también particular, en especial, el concerniente a los saberes de la Teología.

El plan de estudio existente anteriormente y vigente para los estudiantes en régimen, responde, más bien, a un enfoque curricular de tipo racionalista académico⁹, fuertemente centrado en las disciplinas, pero con muy poca o nula relación entre ellas. Tal enfoque presenta una formación fragmentada entre los saberes y altamente especializada en la que la metodología de la enseñanza y el diseño didáctico de la enseñanza se reduce a un curso de un semestre y con una práctica pedagógica solamente al final de la formación profesional (último semestre).

La modalidad de enseñanza que subyace tras este modelo se puede caracterizar, siguiendo a Estebaranz (1999)¹⁰ como de clásico, es decir,

- conocimiento muy fragmentado en materias, secuenciado para ser añadido.
- la práctica pedagógica se limita a hacerlo aceptable y accesible.
- se ofrece a los estudiantes para que lo apliquen fuera de la escuela o en los exámenes.

Si se quiere expresar en términos convencionales, se tiene un currículum centrado en el producto¹¹, donde el Qué, el Cómo y el Cuándo enseñar, son un sistema fijo y dado, separado del proceso educativo, en el cual los estudiantes como agentes educativos principales se encuentran pasivamente dispuestos en el proceso de aprendizaje. En palabras de Grundy (1991)¹² se tiene un currículum que sigue un interés técnico. Paulo Freire (1999), hablaría de enseñanza bancaria.

8.- Cf. Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata (t.o; 1981), p.29.

9.- Aquí seguimos el trabajo de Ferrada, D. (2001). *Currículo crítico comunicativo*. Barcelona :El Roure.

10.- Estebaranz, A. (2001. 2º edición). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla

11.- Aquí seguimos el clásico de Stenhouse ya citado.

12.- Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Ahora bien, para revertir el problema, se hace necesario responder a la interrogante: ¿Qué tipo de currículum responde mejor al perfil profesional de un profesor de religión y educación moral? Había claridad en el equipo de que es un deber superar el racionalismo académico reinante en la formación impartida y, avanzar hacia un tipo de currículum que fuera más coherente con los elementos que el perfil del profesor de religión y educación moral requiere. En este sentido, junto a los conocimientos disciplinares que son parte del patrimonio cultural propio del saber teológico y filosófico cristiano, era necesario avanzar hacia un currículum capaz de integrar los distintos saberes requeridos en áreas de formación y éstas, a su vez, relacionadas fuertemente con la experiencia. De esa manera, se asume la experiencia y la práctica pedagógica como una fuente de nuevos conocimientos que se construyen en la interacción misma. Por otra parte, el desarrollo de las competencias requeridas para la buena enseñanza necesita un proceso educativo que facilite la relación dialógica, la participación activa de sus actores, la comunicación, la iniciativa y la responsabilidad por parte de los futuros docentes.

En este sentido y luego de las negociaciones que siguieron al análisis y la reflexión, se optó por dar un paso en la perspectiva de construir un currículum más integrado, por lo que nos decidimos por un tipo de currículum más centrado en el proceso que en el producto y, por lo mismo, desde un interés de tipo práctico y no tan técnico cuya base fuera la comprensión, la interacción y la interpretación¹³.

3.2. Relación entre los saberes

En este punto se ha tratado de responder a la pregunta ¿Cómo debería ser la relación existente entre los diversos saberes y los cuerpos de conocimientos?

El currículum de formación del profesor de religión hasta antes vigente por estar fuertemente centrado en las disciplinas, correspondía en palabras de Bernstein (1988)¹⁴ a un currículum de tipo colección, donde los contenidos están claramente delimitados entre sí, teniendo entre ellos una relación cerrada en las distintas disciplinas lo que deriva en una clasificación fuerte. Es decir, los contenidos están muy aislados entre sí y sus límites están bien definidos, por lo que se concentran en cada una de las disciplinas que lo informan. Esto trae como consecuencia que la relación pedagógica que se establece entre el cuerpo de conocimientos que hay que transmitir (hecho en este caso por el docente) y quien lo adquiere (estudiante) sea también cerrado con un fuerte control. Es lo que Bernstein llama enmarcamiento. La relación que se establece entre la fuerte clasificación y un alto enmarcamiento da como resultado este currículum tipo colección muy especializado que se condice con un modelo tipo racionalista académico y que, evidentemente, está lejos de responder a la reforma educacional actualmente en marcha.

Una vez más, el equipo de reflexión se planteó la necesidad de un currículum en que los distintos saberes y el cuerpo de conocimientos avanzaran hacia un currículum más integrado, con una clasificación más débil y abierta y con un marco de referencia más bajo. De modo que estuviera en concordancia con el interés tipo práctico que ya se ha señalado. Esta constituyó la tarea más difícil dada la especialización a que tienden los saberes provenientes de la especialidad y la mentalidad "academicista" (docente dueño de la cátedra) muy anquilosada en la educación superior.

13.- Idem.

14.- Bernstein, B. (1988 t.o. 1977) *Clases, Códigos y Control*. Madrid: AkAL

3.3. Principios y criterios de planificación curricular

Finalmente, quedaban por visualizar los principios de planificación curricular que permitieran al equipo, por un lado, construir el currículo y, por otro, concretar las intenciones mencionadas. Para este proceso se ha seguido a Bolaños y Molina¹⁵ (1989) de quienes tomamos los siguientes principios de planificación:

- **Principio de integración:** no se ha pretendido un nivel de integración entre los saberes disciplinarios a tal punto que estos desaparezcan, pero sí se ha procurado un buen nivel de integración de las asignaturas a partir de áreas de formación, donde estas se encuentran agrupadas y relacionadas, ya que lo que se pretende, no es una acumulación de conocimientos, sino el logro de aprendizajes significativos.
- **Principio de secuencia vertical y horizontal:** se ha procurado, en la medida de lo posible, que los distintos conocimientos en el nivel de las asignaturas y de experiencias pedagógicas, sean secuenciados tanto en extensión como en complejidad a nivel vertical y horizontal. Lo mismo se ha procurado, a nivel de los programas de estudio, al aplicar este principio a los distintos elementos reguladores del currículo, es decir, los objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje.

Junto con estos principios básicos de planificación curricular, también hemos coincidido en algunos criterios que son necesarios tener presente en la formación inicial de profesores¹⁶:

a. El primero de ellos consiste en la adecuada integración entre el cuerpo de saberes, conocimientos y competencias que aportan las fuentes pedagógicas y las disciplinarias. Por lo general, en las pedagogías de enseñanza media, el cuerpo de saberes, conocimientos y competencias que aportan las disciplinas supera con mucho a la formación pedagógica, por lo que esta última relegada casi a una formación complementaria o añadida. Este hecho, no da cuenta de la identidad del profesional que se está formando, es decir, un profesor. Por ello, el criterio seguido ha sido fortalecer la formación pedagógica de modo de favorecer un marco adecuado para la "buena enseñanza", obviamente, sin descuidar la sólida formación disciplinaria. La integración entre la especialidad y la pedagogía no sólo apunta a la proporción que ocupan estos saberes en el currículum. Lo ideal es que ellos vayan paralelos en el tiempo y no es forma consecutiva (uno primero y otro después) como sucedía en el plan antiguo para subsanar esta situación, se ha buscado la integración por medio de los cursos de Proyectos Pedagógicos, donde el cuerpo de conocimientos y destrezas provenientes de uno y otro, se ponen al servicio del aprendizaje de los alumnos y alumnas.

b. En segundo término, se ha asumido la necesidad de procurar una adecuada articulación entre la teoría y la práctica. De modo que se vincule el ámbito de la formación teórica y técnica, con la formación experiencial. Así, el nuevo plan de estudio incluye la práctica pedagógica progresiva y con ello, el equipo

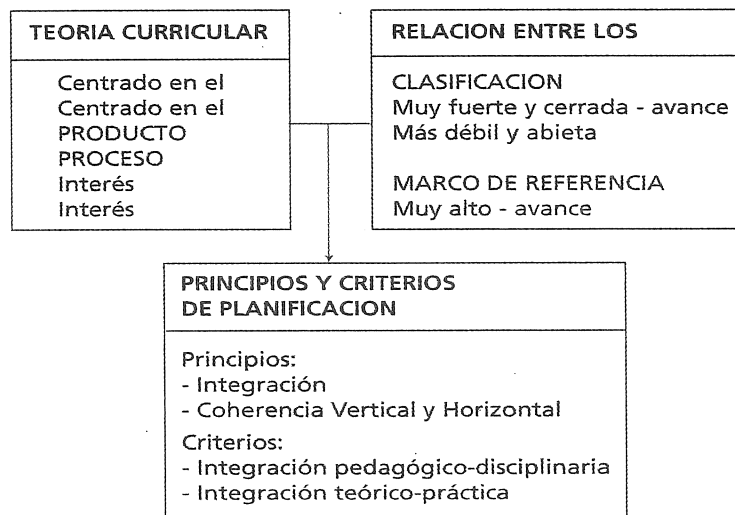
15.- Bolaños, G. Y Molina, Z. (1989) Introducción al Currículo. Costa Rica: UNED.

16.- En este punto seguimos principal mente los trabajos de: Gysling, J. (1994). Formación de profesores de enseñanza media: ejes centrales de transformación de los modelos de formación, en: Pensamiento Educativo, vol. 14, Ediciones Universidad Católica de Chile. Y también a Perrenoud, P. (2001). La formación de docentes en el siglo XXI, en: revista de Tecnología Educativa, vol. XIV nº 4.

considera, se cuida de mejor manera que los futuros docentes puedan adquirir las habilidades requeridas para analizar, diseñar, ejecutar y evaluar acciones pedagógicas tendientes a provocar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas. Por otra parte, este proceso supone y potencia, actitudes reflexivas y empáticas por parte de los estudiantes.

En el siguiente esquema, se observa, gráficamente una visualización de lo descrito:

Cuadro 2: Elementos que orientan el Diseño Curricular.



4. DESCRIPCIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA MEDIA EN RELIGIÓN Y EDUCACIÓN MORAL

Con la concreción del nuevo currículum de formación que brevemente se describe, se ha pretendido dar un paso en el proceso permanente de dar mejor respuesta a los requerimientos que se han señalado en los dos puntos anteriores. Las principales características de la propuesta curricular son las siguientes.

El currículum de formación tiene una duración de cinco años con un régimen semestral diurno. El currículum se ha construido sobre la base de dos grandes espacios curriculares, definidos a partir del Régimen Curricular de las carreras impartidas por la UCSC. Uno es el Currículum Mínimo, compuesto por aquellos cursos y actividades curriculares consideradas mínimas y, por tanto, indispensables para la formación profesional. Otro es el denominado currículum complementario, compuesto por las actividades curriculares de formación general y de profundización pedagógica y disciplinaria necesarias para complementar la formación personal y profesional del futuro profesor.

El Currículum Mínimo está compuesto por tres Áreas de Formación: Área de formación Pedagógica, Área de formación Disciplinaria y el Área de Integración entre las dos anteriores. El Currículum Complementario está compuesto por el Área de Formación General y Personal, y por los cursos Optativos de Profundización.

4.1. Área de Formación Profesional Pedagógica

Por medio de las actividades curriculares de esta área se pretende entregar en la formación de los profesores de religión y educación moral aquellos conocimientos, habilidades y actitudes provenientes de las ciencias de la educación. Por este motivo, las disciplinas que la informan son:

- Fundamentos de la educación a través de la Filosofía de la Educación, la Teoría y desarrollo del pensamiento pedagógico y la Ética profesional del educador.
- Conocimientos teóricos y herramientas técnicas a través de la Teoría curricular y la Didáctica y diseño curricular de aula.
- Conocimientos acerca de los procesos de aprendizajes a través de la Teoría del Aprendizaje y construcción del conocimiento y el desarrollo de la adolescencia.
- Conocimientos teóricos y técnicos acerca de cómo recoger, juzgar y tomar decisiones educacionales e través del curso Evaluación educacional.
- Fundamentos sociales y culturales de la educación a través de la Sociología de la Educación.
- Conocimientos y criterios de Orientación y Administración Educacional.

En total esta área de formación pedagógica suma 84 créditos, lo que cubre el 17.35% del currículum.

4.2. Área de Formación en la Especialidad:

Esta área curricular se centra en la formación de las competencias requeridas por la enseñanza religiosa escolar y la educación moral de los jóvenes, especialmente, en cuanto a la dimensión del desarrollo de la persona y la perspectiva ética y moral recogida por los OFT de la educación Chilena. Esta área aporta con amplitud y profundidad los contenidos de la enseñanza religiosa escolar y la educación moral y valórica. Los saberes que la integran son los provenientes de áreas como

- Teología
- Biblia
- Moral y Bioética.
- Diálogo interreligioso.
- Filosofía.

En total esta área de formación en la especialidad suma 186 créditos con un 38% de presencia curricular.

4.3. Área de Integración Pedagógica y Disciplinaria en la Práctica

Esta área es la principal innovación curricular que se presenta. En ella se ha procurado disponer de un espacio curricular que permita y facilite la concreción de los dos criterios que se explicaron en su momento. Por una parte, la integración entre la pedagogía y la disciplina y, por otra, la articulación teoría y práctica. En efecto, en este espacio curricular se busca vincular la formación teórica - técnica con la experiencial del estudiante de pedagogía. En este sentido, la práctica docente no sólo es concebida como una expresión profesional, sino además, como una actividad concreta y práctica por cuyo intermedio se construye la teoría pedagógica del profesional en la acción, lo que contribuye a consolidar la "buena enseñanza" y la "enseñanza buena". Esta última entendida como el cúmulo no sólo de habilidades y destrezas necesarias para la enseñanza, sino también, como la posesión de las virtudes y valores que el buen profesor debe encarnar.

Con este fin, a partir del tercer semestre de formación se inicia una línea de siete cursos de Práctica Pedagógica Progresiva que culmina con el Internado Pedagógico. Como parte de las actividades de estos cursos, el estudiante acude a distintos centros educacionales locales de diversa realidad sociocultural (urbanos y rurales) y dependencia (Municipal o particular). Este proceso es guiado, por una parte, por docentes de la universidad, quienes actúan como supervisores y, por otra, por docentes de los centros educativos que actúan como guías y con quienes analizan en conjunto, diseñan, aplican y evalúan situaciones didácticas tendientes a generar aprendizajes significativos en sus alumnos y alumnas. De este modo, se configuran los denominados Proyectos Pedagógicos. En esta área de integración, se suman los cursos de Metodologías de la Investigación en Educación y el curso Seminario de Grado. Estos mismos cursos centran sus contenidos en la investigación y resolución de problemas reales detectados en el aula o el establecimiento educacional de práctica.

Esta área de formación curricular suma 128 créditos, equivalente al 26.44% del currículum. De esta manera, entre la formación pedagógica y esta área se obtiene una presencia en el currículum de un 44%, lo que supera a la formación puramente disciplinaria.

4.4. Área de Formación General y de profundización

Esta área de formación apunta a la formación personal del estudiante. En estos cursos, los contenidos son las propias características y capacidades de ellos. Sus actividades curriculares abordan el desarrollo del estudiante como persona, la práctica de un deporte como contribución a su salud física y mental, el cultivo de algunas artes y el desarrollo de habilidades lingüísticas para el mejoramiento de las situaciones comunicativas a que se ha enfrentar el futuro docente, tanto en el ámbito de la lengua materna como una extranjera. Esta área suma un total de 30 créditos equivalentes al 6,2% del currículum.

Junto a ella, está la línea de cursos Optativos de Profundización, donde el estudiante dispone de 56 créditos con el fin de profundizar en aquellos saberes que son de su interés, tanto en la línea de formación pedagógica como disciplinaria.

Todo lo descrito constituye la experiencia de construcción curricular del plan de estudio de pedagogía media en religión y educación moral. En él se ha seguido el recorrido que el equipo vivió en su construcción. La inspiración de fondo ha sido mejorar la calidad de la formación inicial docente, como una manera de responder, en la medida de lo posible, a los requerimientos actuales y, en ningún caso, se ha pretendido agotar ni sobrecargar el campo epistemológico de la profesión que necesita de una formación continua.

BIBLIOGRAFÍA

Bernstein, B. (1988 t.o. 1977). *Clases, Códigos y Control*. Madrid: AkAL.

Bolaños, G. y Molina, Z. (1989). *Introducción al Currículo*. Costa Rica: UNED.

Conferencia Episcopal de Chile (1995). *Carta a los Profesores de Religión*. Santiago de Chile.

Concilio Vaticano II. (1965). *Constitución Gaudium et Spes*. Roma.

- Concilio Vaticano II (1965). *Declaración Gravissimum Educationis*. Roma.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Declaración Dignitatis Humanae*. Roma.
- Estebaranz, A. (2001). *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ferrada, D. (2001). *Currículo Crítico Comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gysling, J. (1994). Formación de profesores de enseñanza media: ejes centrales de transformación de los modelos de formación en: *Pensamiento Educativo*, vol. 14. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículo*. Madrid: Morata.
- Juan Pablo II. (1991). *Exhortación Apostólica Ex Corde Ecclesiae*. Roma
- Mineduc (2000). *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Santiago de Chile.
- Mineduc (2001). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile.
- Morín, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de docentes en el siglo XXI. En *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XIV n° 4. Santiago de Chile: CPEIP.
- Sagrada Congregación Para el Clero (1997). *Directorio General para la Catequesis*. Roma.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica (1977). *La Escuela Católica*. Roma.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica (1982). *El Laico Católico testigo de Fe en la Escuela*. Roma.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica (1988). *Dimensión Religiosa de la Educación en la Escuela Católica*. Roma.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica (1998). *La Escuela Católica en los Umbrales del Tercer Milenio*. Roma.
- Stenhouse, L. (1991. t.o; 1981) *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata, p.29.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y Enseñanza. en *Estudios Públicos* 83, p 174 -175.
- Universidad Católica de la Santísima Concepción (1991). *Declaración de Principios y Estatutos Generales*. Concepción, Chile.