

REER
Revista Electrónica de Educación Religiosa
Vol. 3, No. 1, diciembre 2013, pp. 1-16
ISSN 0718-4336 versión en línea

**TENSIÓN EN PLAN DE FORMACIÓN DE
 PROFESORES DE RELIGIÓN EN UN CONTEXTO DE DIVERSIDAD
 CULTURAL**

**TENSION IN THE TRAINING PLAN FOR RELIGION TEACHERS WITHIN A
 CONTEXT OF CULTURAL DIVERSITY**

JAQUELINE OLIVARES *

LORENA PÉREZ **

SERGIO PÉREZ ***

Resumen

Este artículo presenta la reflexión que emerge del proceso de autoevaluación 2012-2013 de la carrera de Pedagogía en Religión de la Universidad Católica de Temuco. Para dicho efecto se implementó un proceso de análisis basado en las políticas y procedimientos institucionales, las orientaciones del magisterio eclesial como también las que promulga el Estado, fundamentando desde una concepción antropológica, epistemológica, pedagógica y teológica en el contexto sociocultural occidental. Sin embargo, pareciera que este modelo curricular no considera la realidad de gran parte de los estudiantes de Pedagogía en Religión, en términos de que pertenecen a una realidad e identidad pluriétnica diferente que está presente en el sur del país, especialmente el pueblo mapuche. Surge entonces, el desafío de la creación de un plan de formación de profesores de religión que incorpore las intersecciones de las identidades culturales en función de un desempeño profesional en diálogo recíproco con un contexto de diversidad sociocultural presente en la macro región sur de Chile.

Palabras claves: Profesor de religión, currículum, diversidad sociocultural.

Abstract

This article presents the reflection what emerges from the self-assessment process of the Pedagogy Career in Religion from the Catholic University of Temuco. To achieve this, we did an analysis process based on institutional policies and procedures, the guidance of the Church's Magisterium so as those promulgated by the State, basing from an anthropological, epistemological, pedagogical and theological conception in the western cultural context. However, it seems that this model curriculum does not

* Académica Asistente de la Universidad; Directora de Carrera de Pedagogía en Religión del Instituto de Estudios Teológicos de la UC Temuco Católica de Temuco; jolivares@uct.cl.

** Académica Asistente de la Universidad Católica de Temuco; lperez@uct.cl.

*** Académico Asistente de la Universidad Católica de Temuco; sperez@uct.cl.

consider the reality of most students of Pedagogy in Religion, because they belong to a different multiethnic reality and identity located in the south of the country, especially the mapuche culture. This raises the challenge of creating a teacher of religion training plan including the crossing of cultural identities, seeking a professional performance in a constant reciprocal dialogue and in the context of the cultural diversity present in the macro-southern Chile.

Keywords: Professor of religion, curriculum, cultural diversity.

1. Planteamiento del problema:

1.1. Breve historia de la carrera:

En el año 1992, el Instituto de Estudios Teológicos y la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco⁽¹⁾, presentaron una propuesta de formación inicial de profesores de religión, ante la preocupación de la Iglesia local por responder a la demanda socioeducativa por contar con profesores de religión en la región de la Araucanía y en la macro región sur del país (Instituto de estudios Teológicos, 1993). Este proyecto ofrecía formación teológica básica, a todo estudiante sensible a la vivencia y testimonio de fe de cualquier pedagogía de la UC Temuco⁽²⁾, otorgándole la posibilidad de estudiar una segunda carrera conducente a obtener el título de profesor de religión, al mismo tiempo que cursaba sus estudios en la Facultad de Educación.

A partir del año 1993 la carrera funcionó ininterrumpidamente hasta el presente, con algunos cambios menores en la malla curricular pero sin un proceso formal de evaluación del plan de formación. Sólo en el año 2008, se realiza dicho proceso en el contexto institucional de la implementación estratégica de un nuevo modelo educativo que exigía la renovación curricular de todos los programas de formación de pregrado de la universidad y del cual, la pedagogía en religión no se encontraba exenta.

1.2. Renovación curricular:

La renovación curricular de la carrera se realizó entre los años 2009 - 2010 siendo orientado por las políticas y procedimientos del modelo educativo de la

UC Temuco (Dirección General de Docencia, 2008). La rigurosidad del proceso fue cautelado por medio de la constitución de un comité ejecutivo por escuela, conformado por académicos del Instituto de Estudios Teológicos y de la Facultad de Educación orientados por la Dirección General de Docencia de la Universidad. El comité participó de perfeccionamientos de postgrado asociados a la formación basada en competencias⁽³⁾ y al estudio de aspectos institucionales para el proceso de renovación.

En efecto, el comité implementó acciones en tres grandes fases:

a) Recopilación de información relevante como: Proyecto, políticas y procedimientos institucionales⁽⁴⁾, lineamientos estratégicos del Instituto de Estudios Teológicos⁽⁵⁾, orientaciones para la formación inicial docente de la Facultad de Educación⁽⁶⁾, orientaciones eclesiales⁽⁷⁾, legislación vigente⁽⁸⁾, requerimientos y marcos de referencias emanados del Ministerio de Educación de Chile para la formación inicial de profesores⁽⁹⁾ y, la consulta a los diferentes actores educativos⁽¹⁰⁾ vinculados al sector de aprendizaje y a la formación de profesores de religión⁽¹¹⁾.

b) Sistematización de la información: Análisis e interpretación de la información como una forma de identificar, definir y describir las necesidades de formación de profesores de religión para el sur de Chile, validando las conclusiones a través de la consulta a diversos agentes educativos.

c) Toma de decisiones (Lázaro 1990 en Iglesias, 2006: 12): Propuesta de acciones pertinentes y asertivas para orientar la renovación del plan curricular de profesores de religión, validados por el claustro académico del Instituto de Estudios Teológicos y la Dirección General de Docencia de la UC Temuco. En específico el plan curricular incorpora el desarrollo de competencias genéricas, competencias de la profesión docente y competencias de la especialidad, que se operacionalizan por medio de las siguientes líneas de formación⁽¹²⁾:

- *Educación*: Compuesta por cursos comunes que forman parte del ciclo de formación inicial docente del plan común de las carreras de pedagogía de la UC Temuco. Esta línea comprende elementos de formación personal y conocimiento de las bases sociales de la educación y la profesión docente,

como también, por otros conocimientos y experiencias considerados relevantes⁽¹³⁾.

- *Práctica:* Esta línea está compuesta por talleres pedagógicos del plan común de la Facultad de Educación, articulados con los cursos vinculados a la formación teológica y didáctica de la carrera de Pedagogía en Religión. A dicha línea se agregan los cursos propios de la educación religiosa escolar.
- *Teología:* Forman parte de esta línea los cursos asociados a la reflexión teológica y a la animación pastoral. Los primeros cursos tienen carácter propedéutico o de introducción fundamental a la teología⁽¹⁴⁾. Los siguientes, desarrollan aspectos de las disciplinas teológicas: biblia, cristología, eclesiología, antropología y moral⁽¹⁵⁾. El último curso, teología de la misión, aborda los principales desafíos teológico-pastorales del profesor de religión en el contexto educacional actual.
- *Integración:* Forman parte de esta línea los cursos⁽¹⁶⁾ que trabajan la vinculación del actuar profesional con la fe, el testimonio y la vida. El concepto eje es "la persona" entendida en la perspectiva del "desarrollo integral de todo hombre y de todos los hombres" (Pablo VI, 1967). El propósito fundamental es generar en el estudiante espacios de discernimiento sobre su propia fe, que se vive en comunidad y que da cuenta del testimonio y servicio a los más necesitados en su rol como profesor de religión.

El plan curricular fue aprobado en el año 2010 (Dirección General de Docencia, 2010), cumpliendo con lo establecido en el Decreto de Rectoría 18/10, sobre las normas de creación y/o modificación de planes de estudio en el marco del modelo educativo UC Temuco, destacándose la contribución clara de la carrera a la misión, propósitos y políticas institucionales que evidencian un compromiso con la Universidad y con la diócesis de Temuco; y el énfasis en la formación de un profesional que se incorpora al mundo del trabajo, para ser promotores de la construcción social de la región y del país, en vinculación y armonización con la misión evangelizadora de la Iglesia.

1.3. Autoevaluación 2012 - 2013:

Como se ha mencionado anteriormente, la renovación curricular fue antecedida por un proceso de autoevaluación durante el año 2008. De los resultados emerge con premura la necesidad de incluir en el plan de formación renovado, el contexto pluricultural característico del sur del país. A partir del segundo semestre del año 2012 se implementa un nuevo proceso de autoevaluación, que reitera la *importancia de incluir en la formación de profesores de religión la diversidad cultural y por ende, incorporar explícitamente la didáctica de la religión en una realidad socioeducativa plural*. Si bien se evidencia claramente los avances del nuevo plan curricular se devela nuevamente la no consideración explícita de la necesidad detectada en el proceso de autoevaluación 2008, pese a la rigurosidad de los procesos establecidos por el modelo educativo UC Temuco, y por el trabajo metódico realizado al interior del Instituto de Estudios Teológicos.

Por tanto, el presente artículo presenta la reflexión acaecida durante el proceso de autoevaluación 2012 - 2013, donde se reitera la importancia de incluir en la formación de profesores de religión la diversidad cultural y, frente a la sospecha de que pese a la rigurosidad de los procesos implementados en la renovación del plan de formación, priman las representaciones históricas sociales de la realidad tendientes a ignorar los contextos pluriculturales.

2. Reflexión sobre la sospecha.

Durante la década de los noventa emerge una revalorización de la educación superior ante los cambios epocales promovidos por los efectos de la globalización. En la actualidad se requiere de una formación profesional que promueva nuevas destrezas que preparen al individuo para desempeñarse en un contexto de cambios acelerados propensos a la homogenización de las personas y de las culturas. Asimismo, la macrorregión sur ha dado signos

claros de *la intensificación de las presiones que reivindican la autonomía local y la identidad cultural regional* (Giddens, 1993), en donde la globalización no significa el fin de las diferencias culturales o étnicas, sino la concientización y revalorización de la diferencia (Larraín, 1996). Sin embargo, los acontecimientos históricos de la región sur, evidencian la preponderancia de un sistema educativo cada vez más competitivo, complejo y exigente que integra con dificultad los valores culturales en los planes de formación profesional, experimentándose una tensión constante entre la modernidad y la modernización (Menichetti, 2011:10).

Uno de los aspectos que ha influenciado la tensión, emerge desde los resquicios de una cultura teocrática, aplicada en la época de la conquista y colonización por las grandes potencias mundiales del siglo XV. La monarquía autoritaria e instrumentalizadora de la época se alzó como metrópolis, estableciendo una estructura de relación con el pueblo indígena, absolutamente piramidal (Candau, 2002: 65 - 67), lo que entra en contradicción con las comunidades originarias ante la negación de sus derechos y de su dignidad (Calderol; Hopenhayn; Ottone; 1993).

La región ha sido testigo a lo largo de la historia poscolonial de la sobrevivencia en diferentes niveles del modelo teocrático, monárquico y autoritario, instaurado como paradigma de configuración social, prevaleciendo la permanente necesidad de reconocimiento e integración de la diversidad cultural de la macrorregión sur (Saavedra, 2002; Salas, 2005).

El escenario cambia con la globalización, ante el desafío de comprender los mundos simbólicos de los códigos culturales de cada comunidad originaria en diálogo con la comunidad internacional, en una época marcada por la revolución de la información, de las comunicaciones, de los avances científicos y del carácter transnacional de la economía.

La educación superior chilena, ha quedado sobrepasada por la nueva realidad y la tensión que se genera a partir de la propia historia, recurriendo aún a un sistema de enseñanza profesional *post revolución industrial creado para masificar la educación y con el objetivo final de formar nuevos trabajadores... que pudieran suplir la creciente necesidad de mano de obra, administrativa que se requería para la época* (Menichetti, 2011: 12-13).

La tensión descrita anteriormente también emerge en la reflexión de los distintos procesos de autoevaluación y rediseño curricular de la carrera, identificándose claramente resquicios de una cultura teocrática pero en transición a un mundo posmoderno. La Pedagogía en Religión no ha estado exenta de concepciones afectadas por el *llamado período de cristiandad, nacido en occidente con el decreto de Constantino del 313 d.C.*⁽¹⁷⁾ caracterizado por métodos de evangelización asentados sobre el poder político de las naciones dominantes a lo largo de los siglos hasta llegar al siglo XX (Sorge, 2011: 72). Los profundos cambios sociales y culturales de la segunda mitad del siglo pasado y el comienzo de este nuevo milenio y el avasallador avance de los procesos y consecuencias de la globalización, ponen en tela de juicio la reproducción de enfoques arraigados a la transmisión de una verdad absoluta centrada en el dogma de una Iglesia casi desarmada y frágil ante sus infidelidades e incoherencias históricas al Evangelio (Juan Pablo II, 1994:33; en Sorge, 2011).

La carrera se ha visto interpelada por el ícono de superación del régimen de cristiandad, el Concilio Vaticano II, para vivir una renovación desde el Espíritu que permita volver *a la pureza de los orígenes* de la pequeña Iglesia con rostro propio acontecida en la Región (Sorge, 2011), atenta al sentir del pueblo fiel y a los signos de los tiempos que demandan con urgencia, acoger el llamado de un sistema educativo que tiene por objeto *el pleno desarrollo de la personalidad humana... el fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales... que favorezca la comprensión, la tolerancia y la amistad entre... todos los grupos étnicos y religiosos* (Unesco, 1948).

Este proceso de autoevaluación de la formación de profesores de religión incorpora la reflexión en retrospectiva de la historia de la Iglesia local influenciada por la experiencia evangelizadora instaurada por las potencias europeas, heredada por el estado chileno en un creciente proceso de secularización que fue acrecentándose a partir del año 1925 a través del hito que separa a la Iglesia del Estado. Dicha separación ha sido controversial y no exenta de conflictos, y si bien ha quedado legislado, cabe la pregunta por la persistencia de representaciones hegemónicas de la Iglesia sobre la vida (Magendzo, 2008), que se resisten a identificar las semillas del verbo en la realidad. Dicho elemento afecta directamente al sentido de la educación religiosa escolar como así al rol que asume el profesor de religión, considerando que ya desde la mitad del siglo XIX, el escenario nacional se dirige hacia la libertad de culto, a la moralización cívica y a la enseñanza científica, siendo la enseñanza privada y confesional colaboradora de la función educativa del estado *pero se reafirma la libertad de enseñanza y se preserva la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas*, con una mayoría católica (2008). Sin embargo en 1973 el régimen militar retoma las prácticas de inculcación, y desacredita los avances de reconocimiento de la pluralidad encuadrando la educación en un marco de adoctrinamiento confesional del humanismo cristiano, hasta 1980 (2008).

Asimismo, el proceso de autoevaluación implicó el análisis exhaustivo de las concepciones curriculares que se encontraban a la base de la formación de profesores de religión. Claramente, en el diseño se asumió la concepción de la educación como una actividad humana en orden a la cultura (Valenzuela, 1997), entendiendo el currículum como la selección, reproducción y trasmisión cultural, que cobra significado en la medida en que sus elementos constitutivos son contextualizados (Giddens, 1993). En dicho sentido el currículo extrapola los valores, presunciones básicas y creencias culturales, que son acotadas, catalogadas, mediadas y definidas por la institución formadora, en supuestos previos e hipótesis fundamentales, teorías e ideologías, que permiten explicar el mundo sociocultural de los individuos. Pero, no toda la cultura es traducida

en contenido curricular (Herrera, 1999), puesto que la selección puede estar ideada desde la uniformidad que se sustenta en el supuesto de la identidad nacional que legitima lo que se debe aprender (Larraín, 2005) y por tanto se enmascara la discriminación hacia las minorías étnicas. En ese sentido, el plan de formación de profesores de religión de la UC Temuco es una construcción social e histórica (Torres, 1992:35) que responde a un nivel organizacional que no está al margen de las ideologías y de lo que sucede en la economía, política y cultura, quedando al arbitrio de quienes idean el currículum.

Como forma de objetivar la construcción de dicho currículum el IET en articulación con la Facultad de Educación se apropia de paradigmas que validen nuevas formas de conocimiento, vinculados directamente a los conceptos de calidad, equidad y pertinencia de la formación de profesores de religión, basados en una concepción antropológica, epistemológica, pedagógica y teológica propia del humanismo cristiano y de la Iglesia Católica (Facultad de Educación UC Temuco, 2011). En este contexto, el currículum de la carrera asume (Instituto de Estudios Teológicos, 2013):

- *Una concepción antropológica* cristiana, humanista y personalista, que concibe al ser humano como un ser trascendente, en búsqueda permanente de Dios. Así, el ser humano llega a ser persona por medio del reconocimiento mutuo y de intercambios en el saber, en el saber hacer y del saber ser. Desde esta perspectiva se consideran los valores más trascendentales que permiten no sólo la formación integral de la persona individual, sino también aquellos valores universales que trascienden la particularidad.
- *Una concepción epistemológica* del constructivismo transaccional, en el que se reconoce la existencia de la realidad sólo como referente y se asume que el conocimiento tiene su origen y su fuente en el sujeto en tanto constructor y reconstructor de éste. Desde esta perspectiva, se pretende que la actividad pedagógica no acepte la realidad descrita literalmente sino

que se llegue a la interpretación crítica de la información y a la construcción de significados para la acción educativa.

- *Una concepción pedagógica* que tiene como objetivo dotar a las nuevas generaciones de una visión plural y activa de la realidad como un medio de acción humana que permite transformarla y humanizarla.
- *Un paradigma de formación desde la teología práctica* sostenida en el diálogo de la vida y la cultura con la fe, en donde el futuro Profesor de Religión, *no sólo enseña lo que sabe sino también lo que vive y lo cree*. La carrera, por tanto, desde esta perspectiva, busca presentar una síntesis fundamental y global del mensaje del Evangelio en el ámbito socioeducativo, aportando una cosmovisión que hace posible la apertura hacia el fundamento y el sentido último de la vida.

Pese al proceso de objetivación, los académicos encargados de la construcción del currículum están mediatizados por concepciones e ideologías arraigadas sobre qué significa enseñar y aprender a ser profesor de religión, encarnadas en su propio proceso de formación profesional. La reflexión sobre este aspecto permitió identificar la persistencia de una formación basada en un conjunto de teorías y principios centrados en el objetivismo del conocimiento acumulado (Vidal 2000; Castro, 2004) y por representaciones que pudiesen estar influenciadas por inseguridades y temores sociales-históricos, a nivel de constructos simbólicos e imaginarios colectivos (Brites, 2003).

Los promotores y constructores del currículum al no estar ajenos a su propia historia local y nacional traspasan por medio del currículum oculto, concepciones, ideologías y representaciones arraigadas en los códigos dominantes occidentales que conllevan a la superación de las diferencias culturales existentes, considerados como perturbadores y refractarios al proceso de integración en una sola identidad cultural (Bengoa, 1999; Saavedra, 2002; Magendzo, 2008). Ante ello los valores, normas, creencias

problemas de contingencia, expresiones culturales no son integrados en la conformación del currículum en función del progreso de la metrópolis occidental (Juliano, 1991; Larraín, 2001).

3. Hacia nuevos desafíos:

La reflexión anterior puede convertirse en una aproximación a interpretar las decisiones tomadas para levantar el plan de formación que, consciente o inconscientemente, excluye el carácter pluricultural de la macroregión sur. Sin embargo, la cultura regional no sólo continúa existiendo, sino que, además cobra fuerza y vitalidad, en escenarios múltiples donde diversos sistemas simbólicos se intersectan e interpretan, en un mismo grupo y hasta en un mismo sujeto. En esta línea el problema radicaría en el cómo expresar a escala curricular ese ámbito de intersecciones (García, 1995: 9-20), sí en efecto, el currículum es considerado como una selección y trasmisión cultural ejercida discriminativamente y con un evidente poder y control de los distintos valores y contenidos extraídos del modelo cultural occidental en desmedro de los algunos sectores de nuestra sociedad (Magendzo, 1996). Por consiguiente el currículum de profesores de religión se transforma en una experiencia, un recorrido de formación donde los estudiantes aprenden y ponen en relación un conjunto de saberes, valores, normas, pensamientos, conocimientos y creencias que orientan su actuar profesional (Quintriqueo, 2007) pero además, es reconocer, acoger y develar la historia de aquéllos los olvidados, que han resistido, innovado, apropiado, reivindicado, renunciado, ocultado y transado la propia identidad cultural (Rodríguez, 2005).

Cuando se renueva un plan de formación es necesario mirar profundamente y en retrospectiva el sentido de lo que se hace, en función de la historia y del contexto actual de quienes están involucrados en ese proceso inclusive de aquéllos los encargados del currículum inmersos en un contexto social determinado y cuya historia influencia la concepción que tienen del mundo, de la educación, de la dimensión trascendente del ser humano y por ende de la formación de profesores de religión, como así de la evolución de las

concepciones que fundamentan el sentido de la educación religiosa escolar y el rol del profesor de religión.

Asimismo, el plan de formación de un profesor que además es considerado un ministro original de la palabra es parte de una la Iglesia con rostro propio en la cual es sustancial el reconocimiento de los pueblos originarios que se han expresado a través de diferentes estrategias de interacción frente a una identidad impuesta de un mensaje de cristiandad que no ha sabido reconocer al Dios con nosotros en la propia historia local. Frente a este contexto, sustentados en paradigmas que permiten comprender e interpretar la realidad (Irrarrázaval, 2007), cabe la preocupación por la herencia adoctrinante y cuadrante que se traspasa a la formación de profesores de religión y la tendencia a ignorar la diversidad pluricultural, que conlleva a cuestionar las tendencias teológicas y las concepciones curriculares a la base de la formación.

Notas

(1) En adelante UC Temuco.

(2) Ingreso vía regular a las Universidades Chilena: Prueba de Aptitud Académica y, posteriormente con su reforma la Prueba de Selección Universitaria.

(3) Diplomado de formación basada en competencias por el CEDETEC de la Universidad de Santiago; Diplomado en formación basado en Competencias entre la UC Temuco y la Universidad de Deusto.

(4) Véase, Dirección de Planificación y Desarrollo. (2010). Plan de Desarrollo Institucional 2010 – 2020, Universidad Católica de Temuco. Temuco: UC Temuco.

(5) Reglamento orgánico Instituto de Estudios Teológicos 01/2010 y Plan estratégico del Instituto de Estudios Teológicos.

(6) Facultad de Educación, UC Temuco. (2011). Orientaciones para la Formación Inicial Docente. Temuco: UC Temuco.

(7) Concilio Vaticano II. (1965). *Gravissimum Educationis*. n. 1 y 7; II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (1968). IV Educación. n. 8 y 14; III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. (1979). *Medios para la comunión y participación*. Nº 1024-1030; *Sagrada Congregación para la Educación Católica*. (1977). *La escuela católica*. n. 29 y 50; *Sagrada Congregación para la Educación Católica* (1982). *El laico en la escuela*. n. 16, 55, 56, 59, 65; *Sagrada Congregación para la Educación Católica*. (1988). *Dimensión religiosa de la Educación en la escuela católica*. n. 24, 26, 49, 50, 68, 70, 71, 96; Conferencia Episcopal de Chile. (1986). *El Educador servidor de la vida*. n. 18 – 23, 34 – 40; IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. (1992). *La cultura cristiana*. n. 265 y 267; V Conferencia

General del Episcopado Latinoamericano. (2007) n. 332 y 338. Área educación, CECH (2006). Programa de Educación Religiosa Católica: Sector de Aprendizaje Religión. Santiago de Chile: CECH. p. 13

(8) Decreto Supremo N° 924 del 1983.

(9) Véase: Decreto Superior N° 924 de 1983; MINEDUC, (2003). Marco para la Buena Enseñanza. Primera edición. Santiago de Chile: CPEIP. Criterios de la CNA.

(10) Estudiantes, egresados y académicos de la carrera; empleadores, educandos del sistema escolar y sus familias; agentes pastorales y expertos en formación de profesores de religión.

(11) Para efectos de esta consulta se construyeron y aplicaron encuestas a: empleadores, profesores de religión en ejercicio, egresados, Magisterio eclesial, religiosos, Área de Educación del Obispado de Temuco, expertos formación de profesores de religión; Claustros de análisis y síntesis de académicos y estudiantes del IET.

(12) Para profundización ver Plan de formación Pedagogía en Religión, versión 2010.

(13) Comprensión del Fenómeno Educativo (PCE 1101); Persona y Aprendizaje (PCE 1102); Escenarios Educativos (PCE 1103); Diseño y Adaptación Curricular (PCE 1104); TICS para la Educación (PCE 1105); Gestión Educativa y Evaluación para la Calidad de los Procesos (PCE 1106); Investigación Educativa (PCE 1107).

(14) Fe y vida Universitaria (PRP 1130); Introducción a la educación Religiosa Escolar (PRP 1140); Iniciación Bíblica (PRP 1141);

(15) La experiencia Creyente (PRP 1142); Biblia y Teología (PRP1143); El Dios de los Cristianos (PRP 1144); Iglesia Pueblo de Dios (PRP1145); Hombre, mundo y esperanza (PRP 1146); Comunidad y convivencia (PRP1147); Teología de la Misión (PRP 1148).

(16) Persona y espiritualidad (PRP 1131); Persona y conciencia (PRP 1132); Persona y comunidad (PRP 1133); Acompañamiento pastoral (PRP 1134); Espiritualidad y discernimiento (PRP 1135).

(17) Es relevante mencionar que se mantiene hasta el siglo XX.

Referencias Bibliográficas

Área de Educación, CECH. (2006). Programa de Educación Religiosa Católica: Sector de Aprendizaje Religión. Santiago de Chile: CECH.

Bengoa, J. (1999). Historia de un conflicto. El estado y los mapuches en el siglo XX. Chile: Planeta.

Brites, G; Müller, M. (2003). El mundo de los afectos: para comprender las relaciones humanas. Argentina: Bonum.

- Calderol, F; Hopenhayn, M; Ottone, E. (1993). *Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: Las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad*. Documento de trabajo N° 21. Chile: CEPALC.
- Candau, J. (2002). *Antropología de la Memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Castro, M (2004). *La cuestión intercultural: de la inclusión a la regulación*. Revista programa internacional de la interculturalidad: Chile, 2004.
- Concilio Vaticano II (1965). *Gravissimum Educationis*.
- Conferencia Episcopal de Chile (1986). *El Educador servidor de la vida*.
- II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. (1968). *Documento de Medellín, IV Educación*.
- III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. (1979). *Documento de Puebla; Medios para la comunión y participación*.
- IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. (1992). *Documento de Santo Domingo; La cultura cristiana*.
- V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. (2007). *Discípulos y Misioneros de Jesucristo para que nuestros pueblos en Él tengan vida*. n. 332 y 338.
- Dirección General de Docencia. (2008). *Modelo Educativo UC Temuco. Principios y Lineamientos*. Temuco: UC Temuco.
- Dirección de Planificación y Desarrollo. (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010 – 2020*, Universidad Católica de Temuco. Temuco: UC Temuco.
- Dirección General de Docencia, (2010). *Informe Técnico del Programa Académico Pedagogía en Religión modalidad paralela*. Temuco: UC Temuco.
- Facultad de Educación, (2011). *Orientaciones para la Formación Inicial Docente de la UC Temuco*. Temuco: UC Temuco.
- García, C. N. (1995). *Narrar la multiculturalidad*. Revista de Crítica Latinoamericana, N°42. Lima: Berkeley.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza: Madrid.
- Herrera, R. (1999). *La educación rural y el mapuche urbano*. Tesis de Magíster Universidad de Chile.
- Instituto de Estudios Teológicos (1993). *Plan Curricular Pedagogía en Religión modalidad paralela de la UC Temuco*. Temuco: UC Temuco.
- Instituto de Estudios Teológicos. (2010). *Informe de Autoevaluación 2012 – 2013: Pedagogía en Religión modalidad paralela de la UC Temuco*. Temuco: UC Temuco.

- Irarrázaval, D. (2007). *Intercultural y Teología*. Revista de Ciencias Religiosas, Volumen XV.
- Juan Pablo II (1990) en Sorge, B. (2011). *La Iglesia, ¿decadencia o purificación?*. En Revista de ciencias religiosas, Vol. XIX. Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez.
- Juliano, D. (1991). *Antropología Pedagógica y Pluriculturalismo*. Cuaderno de pedagogía N°196, Oct.
- Larraín, J. (1996). *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Chile: LOM.
- Larraín, J. (2005). *¿América Latina Moderna? Globalización e identidad*. Chile: LOM.
- Lázaro, (1990) en Iglesias, M. (2005). *Diagnóstico Escolar: teorías, ámbitos y técnicas*. España: Pearson.
- Magendzo, A. (1986). *Currículo y cultura en América Latina*. Chile: P.I.I.E.
- Magendzo, A. (2008). Proyecto: Hacia una propuesta de educación religiosa pluralista en Chile y en Colombia. Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Magendzo, A. (2008). Dilemas del curricular y la pedagogía: Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica. Chile: LOM.
- Menichetti, P. (2011). *Aprendizaje Inteligente*. Segunda edición. Santiago de Chile: Tecnologías de la Educación, SPA.
- MINEDUC. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Primera edición. Santiago de Chile: CPEIP.
- Pablo VI, (1967). *Populorum Progressio*.
- Quinteriqueo, S. (2007). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de los alumnos y alumnas mapuches de la IX región de la Araucanía. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. España: Universidad de Extremadura.
- Rodríguez, M. (2005). *Intercultura, desarrollo y ethos docente en el contexto educacional latinoamericano*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo.
- Saavedra, A. (2002). *Los mapuches de la sociedad chilena actual*. Chile LOM.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica. (1977). *La escuela católica*.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica (1982). *El laico en la escuela*.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica. (1988). *Dimensión religiosa de la Educación en la escuela católica*.

- Saavedra, (2002). Los mapuches en la sociedad chilena actual. Chile: LOM.
- Salas, R. (2005). *Ética intercultural*. Chile: LOM.
- Sorge, B. (2011). *La Iglesia, ¿decadencia o purificación?*. En Revista de ciencias religiosas, Vol. XIX. Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez. Pag. 72.
- Torres, J. (1992). *El currículum oculto*. Barcelona: Morata.
- Unesco (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Párrafo 2, artículo 26.
- Valenzuela, A. (1997). *Persona y comunicación*. Valparaíso: Editorial Universitaria.
- Vidal, A. (2000). Tendencias de cambio educacional en la población mapuche. Chile: Universidad de la Frontera.