DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Estrategias de enseñanza en el aula de Formación Religiosa: estudio exploratorio del nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca

Autor: Moyano, Tomás

Directora: Montano, Andrea

Bahía Blanca

2024

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por el estudiante Tomas Moyano en la orientación Educación Social, bajo la dirección de la Magister Andrea Montano.

Agradecimientos

A mi familia. Mi primera escuela. Dedicaría un capítulo entero para agradecerles. Me enseñaron y me siguen enseñando a vivir. Gracias.

A mis amigos. Los de la escuela y los de “Sur”. A los primeros, por hacerme reír como nadie, y porque, más allá de las diferencias, nos mantiene la amistad. A los segundos, por seguirme bien de cerca. Mi segunda casa.

A mis compañeros de cursada. Todos ellos. Por acompañar este trayecto que se extendió un poco. Sin ustedes no hubiera sido lo mismo. Especial mención a Mecha y Pri. Cada debate, cada charla, cada discusión sin final, sé que tuvieron un sentido.

A mi escuela y a mis compañeros de trabajo. Este trabajo intenta transmitir las charlas de pasillo, las discusiones, los compromisos, las preguntas. Siempre con el fin de hacer bien a los estudiantes, hacer bien las cosas, y hacer bien en general.

A “rompeviento”. Fue la música la que me mantuvo a flote en este tiempo. Más que un hobby fue un rescate. Un canal de expresión y deseo.

A la Universidad Pública. Por hacerme consciente de la importancia de la gratuidad en un mundo que le pone precio a todo. Espero no cansarme de defenderla.

A mis profesores, especialmente a Andrea. Gracias por su paciencia y su enseñanza. Les deseo un trabajo digno, y que sean cuidadosos y cuidadosas con sus estudiantes.

A todos ustedes, gracias. Y a los que no nombre y estuvieron de cerca y de lejos. Este logro no es solo mio. Los quiero.

Índice

Agradecimientos 2
Índice 3
Resumen 4
Introducción 5
Objetivos 6
Estado del arte 8
Marco teórico 12
Consideraciones metodológicas 19
Resultados 22
APARTADO A: Sobre las estrategias de enseñanza diseñadas o implementadas por los docentes: un trabajo descriptivo. 23
Decisiones en torno a las actividades a realizar 23
Decisiones en relación al uso del espacio y el tiempo 24
Decisiones en torno a la bibliografía a utilizar 25
Decisiones en torno a la forma de planificar 26
Decisión en relación a la forma de vincularse con los estudiantes 27
Decisiones en torno a la forma de evaluar 28
APARTADO B: Concepciones que fundamentan las estrategias de enseñanza. 30
APARTADO C: Cambios y continuidades en la enseñanza de la Formación Religiosa desde la perspectiva de los docentes. 40
APARTADO D: Facilitadores y obstaculizadores que encuentran los educadores en el diseño de sus estrategias de enseñanza. 45
APARTADO E: La evaluación en Formación Religiosa desde la experiencia de los docentes. 52
APARTADO F: Implicancias de las decisiones en la definición de los contenidos 56
Conclusiones 63
Bibliografía 66
Anexos 69

Resumen

La Formación Religiosa como asignatura escolar de nivel secundario, se encuentra presente en todas las escuelas de confesión católica de nuestro país. Muchos[1] adolescentes transitan dicho espacio durante su escolaridad y pocas son las referencias al trabajo que los docentes realizan. Es por eso que, desde un enfoque cualitativo, la presente investigación tiene como objetivo interpretar las estrategias de enseñanza utilizadas por los educadores de Formación Religiosa en escuelas confesionales católicas de Bahía Blanca. El trabajo analiza las decisiones que los docentes toman en base a sus trayectos formativos, concepciones de enseñanza, el contexto institucional, entre otras dimensiones. Dentro de los resultados, se reconocieron cambios y continuidades, como también facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo de las estrategias de los docentes. Se focalizó en la dimensión evaluativa de los saberes, para finalizar profundizando en la influencia de estas decisiones en los contenidos de Formación Religiosa. Como estrategia metodológica se realizaron entrevistas en profundidad con una muestra de seis educadores de distintas escuelas y congregaciones.

Palabras clave: Formación Religiosa; Nivel secundario; Estrategias de Enseñanza; Bahía Blanca; Contenido escolar.

[1] La decisión sobre el uso del género masculino en la escritura no implica la adopción de una postura sexista. Por el contrario, reconocemos y apoyamos las reivindicaciones políticas vinculadas con la igualdad de derechos entre los géneros. En este trabajo y para facilitar la lectura, utilizamos las generalizaciones en masculino.

Introducción

La historia del sistema educativo argentino está atravesada, entre otras cuestiones, por el debate de la laicidad de la enseñanza en las escuelas primarias de gestión estatal a partir de la Ley 1420 de 1884. Esta ley representa el primer antecedente que ubica al Estado como garante de la educación y quita a la Iglesia Católica el monopolio educativo, generando que esta última desarrolle su propuesta educativa desde el ámbito privado.

Dentro de las particularidades de las escuelas privadas de confesión católica, una de ellas es la enseñanza de la religión como contenido escolar que, en el nivel secundario, se desarrolla específicamente en el espacio curricular denominado "Formación Religiosa".

La Conferencia Episcopal Argentina desarrolló los Lineamientos curriculares para la catequesis en la escuela (1997) como último documento vigente que engloba a la Formación Religiosa como espacio curricular dentro de las escuelas católicas argentinas. Este documento es contemporáneo a la Ley Federal de Educación (1993), y responde al mismo espíritu, según menciona el documento: "al acompañar el proceso de la nueva ley federal de educación no solo la catequesis responde al espíritu y a las formas de la ley, sino que da un paso adelante en presentar, desde el nivel inicial hasta el polimodal, los lineamientos curriculares" (p.10). Hasta el momento, si bien rige en el sistema educativo argentino la Ley de Educación Nacional 26206 (2006), los lineamientos curriculares para la catequesis no han sido actualizados.

Actualmente, no hay profesorado alguno en relación con las ciencias sagradas, la teología o la catequesis en la ciudad de Bahía Blanca. Las instituciones consideran distintos criterios al momento de contratar a los educadores de Formación Religiosa, más allá de una formación disciplinar y/o pedagógica específica. En este sentido, es un espacio curricular conformado y llevado adelante por personas con recorridos y trayectorias formativas diversas. Algunas de las dimensiones que la institución tiene en cuenta al momento de contratación son:

- adherir a la religión católica;
- ser ex alumno de la escuela;
- tener formación pedagógica;
- ser sacerdote/consagrado o consagrada[2];

[2] Consagrado/a significa dedicado a Dios y/o a las cosas de Dios.

- tener experiencias o recorridos por fuera del sistema educativo formal, como pueden ser espacios juveniles, apostolados[3]; entre otras.

En el presente estudio nos proponemos indagar sobre aquello que sucede dentro de las aulas de Formación Religiosa, considerando la gran cantidad de adolescentes que atraviesan su escolaridad en escuelas católicas con dicha materia presente en todos los años del nivel secundario.

Nos preguntamos cómo abordan los educadores del nivel secundario el espacio de Formación Religiosa en la ciudad de Bahía Blanca desde sus diversas formaciones, recorridos personales y concepciones en torno a la materia.

Partimos del supuesto de que el desempeño docente en la asignatura, en particular las estrategias de enseñanza utilizadas, están condicionadas por las distintas trayectorias personales y de educación de distinto grado de formalización de los educadores. A su vez, creemos que los sentidos otorgados al espacio curricular y los modos de pensar la clase por parte del docente inciden en la definición de los contenidos escolares. De este modo, las preguntas que orientan la investigación son: ¿Cuáles son los modos de pensar la clase de los educadores de Formación Religiosa? ¿Qué implicancias tiene su formación pedagógica y disciplinar en las estrategias de enseñanza que implementan? ¿Cómo inciden las concepciones del docente en las estrategias que utiliza? Las decisiones de los docentes, ¿modifican el contenido de Formación Religiosa? ¿De qué manera?

Creemos que la investigación será enriquecedora para el espacio de Formación Religiosa tanto a nivel local como nacional, en tanto son prácticamente inexistentes los estudios específicos, pudiendo desde este trabajo profundizar las perspectivas de los actores en torno a la enseñanza de la religión en las escuelas.

Objetivos

El objetivo general de la presente investigación es "Interpretar las estrategias de enseñanza de los educadores de Formación Religiosa en el nivel secundario de escuelas confesionales católicas de la ciudad de Bahía Blanca".

Los objetivos específicos son:

- Describir las estrategias de enseñanza diseñadas y/o implementadas por los docentes en la asignatura Formación Religiosa.

[3] Actividades de servicio enmarcadas dentro de la Iglesia Católica. La palabra apostolado deviene etimológicamente de la palabra "Apóstol", es decir, seguidores y anunciadores de Jesús de Nazaret como originador de la religión cristiana.

- Reconocer las concepciones que fundamentan la toma de decisiones sobre las estrategias de enseñanza y los propósitos del espacio curricular.
- Analizar cambios y continuidades en la enseñanza de la Formación Religiosa desde la perspectiva de los docentes.
- Identificar los facilitadores y obstaculizadores que encuentran los educadores en el diseño de sus estrategias de enseñanza.
- Problematizar las implicancias de esas decisiones en la definición de los contenidos.

Estado del arte

Al momento de iniciar la búsqueda de literatura específica, encontramos que, a nivel nacional, los estudios relacionados con la temática resultan escasos y/o inaccesibles. Las producciones consultadas abordan dimensiones específicas vinculadas con la formación religiosa, aunque no especialmente sobre la problemática que se plantea en esta investigación.

Desde la política educativa, Margarita Magi[4] (1997); Juan Cruz Esquivel (2013); Marcelo Navarro y Lorena Sánchez, (2015); German Torres (2017); y Laura Rodriguez (2018) tratan temáticas como la enseñanza religiosa en la escuela estatal como opción libre o imposición, el debate jurídico entre la educación pública y religiosa, las narrativas religiosas y políticas en la disputa por la educación sexual en argentina, los aportes para la comprensión de la educación pública y la laicidad en la argentina contemporánea, y la enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (desde 1884 a 2015). Este tipo de investigaciones cobra relevancia por la historia de nuestro sistema educativo nacional, fundado en el debate de la educación laica/religiosa. Siguiendo en el plano nacional, y desde una perspectiva didáctica, Sonia Krumm de Nikolaus (2009) enfatiza los tipos de preguntas utilizadas como estrategia de enseñanza dentro de la Formación Religiosa en escuelas de religión adventista, distinguiendo aquellas que permiten o que obturan "elevar el nivel de pensamiento" de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la autora apela al espacio de Formación Religiosa como un lugar para fomentar el pensamiento crítico. Dentro de la población de estudio conformada por 68 personas, el 58.8% de los participantes eran teólogos, el 27.9% docentes y el 8.8% no eran teólogos ni docentes. Los resultados de esta investigación, indican que el tipo de clases predominante son las tradicionales y expositivas. Aun así, aquellos con formación pedagógica formularon categorías de preguntas significativamente más altas que los teólogos. 19 de los profesores no utilizaron ningún recurso didáctico adicional a la exposición hablada. Esta es la única investigación argentina que encontramos sobre estrategias de enseñanza en el espacio curricular objeto de estudio. Es importante aclarar que no hay Educación Religiosa Escolar (ERE)[5] en las escuelas de gestión estatal nacionales, exceptuando la provincia de Tucumán en donde la materia es parte del

[4] Sin desconocer lo propuesto por las normas APA, es decisión del investigador optar por escribir no solo el apellido de cada autor o autora, sino también su nombre. La razón de esto es para visibilizar los aportes tanto de hombres como de mujeres dentro de la ciencia en general y del campo de estudio, en particular. Creemos que la historia de la ciencia enmarcada en una sociedad patriarcal, genera que al leer un apellido, supongamos que este aporte es por una persona de género masculino. Al mismo tiempo, optamos por ubicar el nombre en primer lugar y luego el apellido. Esto último con la intención de facilitar la lectura.

[5] Educación Religiosa Escolar es la forma de nombrar a la Formación Religiosa en la región. En adelante nos referenciamos a ella a partir de las siglas ERE.

currículo oficial, y los contenidos tienen un carácter confesional católico (Martinez, R; 2022, p.20).

En Colombia, en cambio, encontramos una producción científica mayor en relación con el tema. En este país, recibir formación religiosa es un derecho de la educación de acuerdo con lo expuesto por la ley 115 de 1994. En este sentido, se garantiza el derecho a recibir educación religiosa en cualquier escuela estatal si el estudiante así lo requiere, aunque en ningún establecimiento debe ser obligatorio. Es por esto que, si bien sus aportes son importantes, es innegable el contexto socio-histórico-cultural que se diferencia del contexto nacional argentino. En dicho país, las clases de religión se dan muchas veces al docente con menor carga horaria y los planes de clase son en relación con lo previsto por el ministerio nacional de educación. Las investigaciones recopiladas se pueden dividir en dos grandes grupos. Por un lado, investigaciones como las de Ximena Chamorro; Claudia Velaverde y Mary Belalcazar (2016); Natalia Orrego y Ciro Guzman (2020); Emilce Velandia y Berta Aristizabal Gallego (2016); Carlos Pérea y Ana del Carmen Torres Cuesta (2009), y Martin Pineda, (2019) analizan las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas que desarrollan los docentes de Educación Religiosa Escolar (ERE). Por el otro, investigaciones como las de Diego Rojas Roa (2020) y David Reinoso (2020) buscan determinar una estrategia didáctica para las clases de Formación Religiosa. El primer grupo busca la descripción del objeto de estudio y, el segundo, intenta elaborar una propuesta.

Los resultados de ambos tipos de investigaciones coinciden en sus resultados. Con respecto a la formación docente de los educadores, varía entre quienes no cuentan con una acreditación de saberes, y quienes tienen título de grado, diplomatura o algún curso particular. Varias de las clases están centradas en la repetición memorística, exceptuando lo expuesto por Emilio Ibarguen Pertuz (2016) donde se destaca la búsqueda de diálogo y la relación interpersonal como central en la relación docente/alumno.

En relación con los recursos utilizados, los docentes tienen como principal herramienta la biblia, los documentos de la iglesia e internet. Julian Florez Jaramillo; Luis Montenegro Mayor y Gonzalo Ulloa (2016) buscan caracterizar el perfil formativo y las competencias específicas de los docentes en el marco del ecumenismo y el diálogo interreligioso característico del país colombiano, estableciendo que estos pretenden que la materia influya en la vida. Aun así, se destaca una confusión entre catequesis/pastoral y la formación religiosa, e incluso con materias como moral y ética. Respecto de los estudiantes, los resultados evidencian la desmotivación frente a esta área de conocimiento y reconocen la necesidad de que afecte a la vida y tenga mayor sentido.

En tercer lugar, destacamos los aportes de Daniela Saavedra Muñoz (2016) desde Chile. En el 2005 dicho país actualizó curricularmente el programa de educación religiosa católica, pasando de una "centralidad en las verdades de la fe, a una centralidad en el polo personal hacia la trascendencia y en la asimilación crítica de la cultura a la luz de la fe católica" (p.328). En este contexto, el trabajo trata las creencias docentes en torno a la educación religiosa escolar y su relación con la planificación de la enseñanza. El diseño metodológico fue a partir de un estudio de casos colectivo de ocho profesores, de carácter exploratorio. Las herramientas de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada y el análisis documental. También se utilizó el análisis de un ejemplar concreto de planificación. Los resultados se asemejan en gran medida a los colombianos ya que, según el autor, en el aula aún se siguen manteniendo prácticas reproductivistas propias de un modelo pedagógico tradicional, homologando educación religiosa escolar y catequesis. Los hallazgos más relevantes indican que los educadores atribuyen funciones varias al espacio más allá de la dimensión religiosa, como son: valores, pensamiento crítico, una asignatura "para la vida", entre otras, buscando que el estudiante se relacione consigo mismo, con los demás y con el entorno. Los profesores dan centralidad al "tacto pedagógico", incluso más que al contenido. Plantean como desafío constante la motivación en los estudiantes. Reconocen como muy importantes los espacios eclesiales por donde han transitado como espacio de formación y con relación a cómo conciben la materia. En relación con los contenidos, expresan cierta flexibilidad sobre el cumplimiento de los temas expuestos en el diseño curricular. Se destaca la prominencia de contenidos laicos más que religiosos y prevalecen los contenidos actitudinales. En relación con la planificación, esta surge a partir de la necesidad que los alumnos demuestran día a día. Cabe destacar que los docentes en estudio contienen una formación disciplinar de base. Esta sí es una diferencia importante en relación con la situación de Argentina y de Colombia.

También nos encontramos con investigaciones por fuera del continente, como es el caso español de Matilde Rubio (2015). La investigación es "empírica", y el instrumento de investigación es un cuestionario. La población de estudio es el profesorado que imparte la materia de religión católica en diversos centros educativos. La muestra está compuesta por 54 profesores y profesoras de los distintos niveles educativos. Como resultado se encuentra que el profesorado reconoce fundamental la formación permanente y una necesidad de actualización, no solo en teología, sino en pedagogía. En España, a diferencia de Argentina, la religión es posible de ser dada como materia curricular en escuelas públicas. De este modo, la formación en contenidos religiosos es un derecho que las autoridades competentes, es decir, la

Conferencia Episcopal, debe garantizar, de modo que los profesores dedican horas semanales a su formación. No obstante, destacan como motivación de su formación el compartir experiencias y recursos didácticos con otros profesores. Cabe destacar que la investigadora menciona como limitación en la elaboración del trabajo la escasez de bibliografía sobre el tema estudiado.

A modo de síntesis, las investigaciones nacionales son relevantes para enmarcar la literatura en el contexto político, social y cultural de nuestro país. Las segundas, provenientes de la región, nos permiten analizar el espacio disciplinar desde un enfoque didáctico, asumiendo sus particularidades desde las estrategias de enseñanza utilizadas, el perfil de los educadores, su formación, entre otras. Aun así, es importante destacar las diferencias normativas en relación con el país colombiano, donde la materia es de carácter obligatorio si el estudiantado así lo exige. No así en Chile y Argentina, donde la materia solo se imparte en las escuelas católicas privadas relacionadas con su ideario. A nivel metodológico, las estrategias más utilizadas en las investigaciones referidas son el estudio de casos, junto con los estudios exploratorios de carácter transversal. En esta línea, los instrumentos de recolección de información más utilizados son el análisis documental, la entrevista semiestructurada, la encuesta y la observación de clases, permitiendo la triangulación de datos.

Ambos tipos de producciones serán un insumo para sistematizar concepciones en torno a la Formación Religiosa, la identidad que le dan al espacio los educadores, y las estrategias de enseñanza que utilizan.

Marco teórico

Para iniciar el entramado teórico que sustenta la investigación buscaremos ahondar sobre aquellas categorías que creemos sustanciales al momento de abordar el objeto de estudio. En primer lugar, desarrollamos el concepto de currículum desde un sentido amplio, destacando sus particularidades y dimensiones que inciden en la definición de los contenidos escolares. Estas dimensiones refieren al nivel de enseñanza (nivel secundario), a las características institucionales y el contexto social amplio. Esto nos permitirá destacar las características de las escuelas privadas de confesión católica y, a su vez, las particularidades de la Formación Religiosa como espacio curricular. En segundo lugar, focalizamos en las estrategias de enseñanza que los docentes utilizan como concepto central dentro de la presente investigación.

Sobre el currículum

En términos generales, partimos de entender al currículum como "...la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos que conforman una determinada propuesta político educativa" (De Alba, Alicia; 1998, p. 4). En esta misma línea, entendemos que "estos elementos culturales se incorporan en él no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega [y] deviene práctica concreta" (De Alba, Alicia; 1998, p. 4).

Desde esta perspectiva, el currículum no se reduce a aquellos "contenidos obligatorios" que se prescriben para una determinada materia o asignatura, sino que engloba una serie de instancias, ámbitos, niveles y sujetos que se interrelacionan y son parte de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en la institución escolar.

La forma en que esta propuesta político-educativa se construye, contempla una variedad de niveles (Gimeno Sacristán, 2007) que se interrelacionan e influyen entre sí. A continuación, ahondaremos en aquellas fases de construcción curricular que creemos pertinentes en relación con nuestro objeto de estudio.

El currículum prescrito: Los lineamientos curriculares para la catequesis en la escuela (1997).

Sosteniéndonos en las instancias del currículum definidas por José Gimeno Sacristán (2007), el primer nivel apunta al currículum prescrito de Formación Religiosa que a nivel nacional se fundamenta en los Lineamientos curriculares para la catequesis realizados en 1997 por la Conferencia Episcopal Argentina. Uno de los aportes fundamentales de dicho documento es presentar por primera vez los lineamientos curriculares de la catequesis desde el nivel inicial hasta el polimodal. El mismo documento plantea una problemática respecto a la catequesis en el ámbito escolar, mencionando:

"una de las dificultades con los cuales los catequistas en un ámbito escolar se suelen encontrar es: cómo lograr que, lo que se transmite en la catequesis, no sea interpretado como mera enseñanza, sino como un modo, en la escuela, de acompañar a los niños y jóvenes en el camino de crecimiento y maduración en la fe en un contexto comunitario eclesial para dar sentido a la vida" (p. 11).

En este sentido, el espíritu de esta normativa busca como propósito curricular el acompañamiento en la fe más que una "mera enseñanza".

Uno de los aportes más relevantes del documento es la distinción que realiza entre "Catequesis" y "Formación Religiosa". Según menciona el documento, la primera tiene a la fe como objeto de práctica, la ciencia de fondo es la teología pastoral y la misión es eclesial. En cambio, la segunda tiene a la fe como objeto de estudio, las ciencias de fondo son la pedagogía y la didáctica, y la misión es de la escuela. Además, se destaca que la justificación de la Formación Religiosa es educativa, mientras que en la catequesis los motivos son teológicos-pastorales. En relación con el concepto de "pastoral", entendemos por esta a todo aquello que aluda al trabajo dentro de la iglesia, específicamente en el acompañamiento de grupos y personas atravesados por los valores del evangelio.

En los lineamientos oficiales, los educadores de Formación Religiosa son denominados como "docentes-catequistas". Estos últimos, "deben descubrir y ejercer su misión no sólo ni principalmente desde su función de docentes sino, ante todo, como miembros de la Iglesia, catequistas…" (Lineamientos curriculares para la catequesis, 1997, p. 14). Esto indica que la prescripción curricular apunta a un rol del docente inclinado principalmente en su función relacionada con la iglesia. También se apunta a que el "docente-catequista" esté al tanto del proyecto institucional, distinguiendo un colegio parroquial diocesano de un colegio congregacional o estatal (esto lo distinguiremos más adelante).

Por otro lado, los lineamientos apuntan a una metodología y a una forma particular de ver a los estudiantes: "su metodología apunta más apunta más a la vivencia que a los fenómenos: los participantes son tomados como personas de fe (aunque se incipiente) más que como ciudadanos que se quieren enriquecer culturalmente (Lineamientos curriculares para la catequesis, 1997, p. 14).

El currículum prescrito busca desarrollar "actividades complementarias" referidas a vivencias eclesiales, celebraciones litúrgicas, etc. En relación con la evaluación, el documento menciona que "no será principalmente en vista a un conocimiento adquirido sino, ante todo, en vista a un proceso de fe" (Ibidem). En cuanto a los materiales a utilizar, se destaca "la tradición y la escritura" refiriéndose a la biblia y a los textos realizados por la iglesia a lo largo de la historia. Se establece una relación de contenidos entre los años, mencionando que "no se han distribuido temas año tras año, sino que, a modo de espiral, el núcleo del contenido va creciendo" (p. 37).

Finalmente, se plantea, en referencia a la ley Federal de Educación (1993), la metodología a la hora de trabajar los contenidos: "se ha optado por presentar los contenidos de cada etapa como mensaje-procedimientos-valores. Esta estructura se puede considerar en cierto modo correlativa a la utilizada en las demás áreas de la educación: Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales" (p. 39). Como mencionamos en la introducción, desde 1998, y con otra ley de educación nacional como es la 26.206, no se han realizado actualizaciones de los lineamientos que rigen para la Formación Religiosa en el nivel secundario (ni en los demás niveles).

Retomando otras perspectivas en relación con la materia en estudio, aportes destacados a nivel regional y citados por varias de las investigaciones retomadas en el estado de la cuestión (Meza Rueda, José y Reyes Fonseca, José, 2018)[6] plantean a la ERE desde cuatro objetos de estudio posibles: el hecho religioso, el fenómeno religioso, la experiencia religiosa y el desarrollo religioso. A su vez, contemplan los estudios de la religión desde distintas ramas del saber: sociología de la religión, antropología de la religión, historia de la religión, religiones comparadas, filosofía de la religión, teología espiritual y psicología religiosa. Finalmente, los autores plantean que la ERE "ha de contribuir para que el sujeto sea capaz de comprender lo religioso dentro de la cultura de la cual forma parte y de optar a conciencia en asuntos de creencia, cualquiera que sea su inclinación religiosa" (Meza Rueda, José y Reyes Fonseca, José, 2018; p. 21).

[6] La gran mayoría de las investigaciones retoman los aportes de dichos autores para pensar el espacio curricular.

Vemos como, entre la perspectiva del diseño curricular oficial, y la segunda propuesta regional, las maneras de abordar el espacio son distintas. Mientras una apunta a las vivencias, la segunda enfatiza en el abordaje del objeto desde distintas ramas del saber.

Frente a la propuesta de las prescripciones curriculares, y apuntando a la didáctica específica de la Educación Religiosa Escolar, Fredy Marín en "Didáctica general y didáctica de la educación religiosa escolar" sostiene que se encuentra en construcción, ya que "no se le ha dado el debido proceso de reflexión a su quehacer académico, como disciplina epistemológica, y esto se da por múltiples factores, entre ellos, porque generalmente se ha identificado como catequesis, no como educación religiosa" (p. 29).

En líneas generales, vemos que la Formación Religiosa dentro de sus prescripciones curriculares, describe dos maneras de abordar el espacio en estudio: una que se inclina por la vivencia de la fe; y otra que apunta a estudiar la fe como rama del saber. Frente a esta distinción, la misma forma de abordar los contenidos en Formación Religiosa responde a propósitos, metodologías, y roles del docente y del estudiante diferentes.

Nivel secundario

A la prescripción curricular anteriormente mencionada, le sumamos las particularidades propias del nivel en el que se desarrolla el espacio en estudio. José Gimeno Sacristán (2007), destaca que "la escuela en general, o un determinado nivel educativo o tipo de institución, bajo cualquier modelo de educación, adopta una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta precisamente, en el currículum que transmite" (p.18). En este sentido, el objeto de estudio se dirige a un nivel educativo como el nivel secundario.

Desde la sociología de la educación comprendemos que las características del trabajo en este nivel según Emilio Tenti Fanfani (2010) implican un diálogo entre dos mundos o culturas distintas, la transmisión de saberes y los intereses de los adolescentes, la necesidad del docente de poseer ciertas cualidades y habilidades que van más allá de lo disciplinar y pedagógico (docente motivador), entre otras. Dichas particularidades se sintetizan en afirmar que "la comunicación se convierte en el contenido central del trabajo" (p.68).

El currículum presentado al profesor: los idearios institucionales.

A nivel institucional y al enfocarnos en las escuelas públicas de gestión privada católica, subdividimos dichas instituciones en aquellas que pertenecen a la diócesis y aquellas

que pertenecen a una congregación religiosa en particular. Dentro de esta clasificación, podemos definir tres modelos escolares católicos:

- el modelo escolar católico eclesiástico, es decir, escuelas diocesanas/parroquiales[7];
- el modelo escolar católico carismático, es decir, escuelas congregacionales (jesuitas, salesianos, lasallanos, las hermanas del sagrado corazón, etc.);
- y el modelo escolar católico de mercado, referido a entidades educativas que no pertenecen a la iglesia católica ni patrimonial, ni administrativamente, pero profesan, a través de su proyecto institucional, su adhesión a la fe católica (Ocampo, Mario M.; 2012).

En este sentido, "hay variaciones en la oferta educativa de las escuelas católicas en función a cada modelo escolar en particular y su identidad" (Ocampo, Mario M.; 2012 p.23). Esto no es menor, ya que, si bien entre las escuelas católicas comparten el dictado de la Formación Religiosa como espacio curricular, cada institución enfocará el espacio desde sus particularidades, el carisma que desarrolla, los valores que pone en juego, entre otras cuestiones. Estas modificaciones que se adaptan a los modelos escolares es lo que José Gimeno Sacristan (2007) denomina como "currículum presentado a los profesores". Recordamos que son los mismos Lineamientos Curriculares para la catequesis en la escuela (1997), los que tienen en cuenta dichas modificaciones al momento de abordar los contenidos.

El currículum moldeado por el profesor: las estrategias de enseñanza

Ahora bien, contemplando los objetos de estudio posibles en Formación Religiosa, las intencionalidades de la materia, las características del nivel y la dimensión institucional, apuntamos al nivel de definición curricular central de la presente investigación, esto es el "currículum moldeado por el profesor". Al respecto, sostenemos con José Contreras Domingo (1990):

"…esta idea de que el profesor ya está aplicando un currículum, de que en las clases ya hay un currículum funcionando, trastoca todo el planteamiento tradicional del tema. Lo que se supone que era el final, es en realidad el punto de partida: no tenemos nunca primero

[7] Entendemos por arquidiócesis y/o diócesis a una Iglesia particular y territorial que congrega a una comunidad de fieles cristianos en comunión en la fe y en los sacramentos con su obispo ordenado en la sucesión apostólica. A ellas pertenecen las escuelas administradas y gestionadas por el clero secular, qué son los sacerdotes que dependen directamente del Obispo del lugar.

un currículum y luego intentamos implantarlo; lo que primero tenemos es un profesor desarrollando un currículum. (p. 229).

En este sentido, planteamos que es el docente el que construye y efectúa una propuesta de trabajo, definiendo los contenidos que cree convenientes. Para ellos considera: a) los propios procesos cognitivos; b) el conocimiento práctico, construido en su historia personal, que abarca creencias, valores y principios que guían su acción en el aula; c) el conocimiento pedagógico; y, d) el conocimiento disciplinar (Malet Ana M. y otras; 2012). En la conjunción de las cuatro dimensiones nombradas, se definen sus "modos de pensar la clase" (Anijovich y Mora, 2021). Estos modos particulares de llevar adelante su tarea educadora se visibilizan en lo que nosotros llamamos "estrategias de enseñanza", es decir, el "conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos" (Ibidem: 23). Las estrategias de enseñanza tratan sobre "orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué" (Anijovich, 2021, p. 23).

En este sentido, consideramos que el análisis e interpretación de las estrategias de enseñanza del grupo de docentes de Formación Religiosa permitirá dilucidar los factores que las atraviesan: desde aquellos estructurales, como son las características del nivel, la dimensión institucional con su ideario particular y el currículum en sus distintas fases; como los más subjetivos, es decir, la formación disciplinar y pedagógica, los recorridos personales del docente, sus pensamientos y posturas, entre otras.

Destacamos finalmente el currículum evaluado (Gimeno Sacristan, 2007) como parte de las estrategias de enseñanza, destacando aquellas decisiones que toman los docentes sobre la evaluación como parte de la propuesta o el modo de pensar la clase. Al respecto, sostenemos que "el currículum abarcado por los procesos de evaluación es, en definitiva, el currículum más valorado…bien se trate de procedimientos formales o informales, externos o realizados por el propio profesor que pondera un determinado tipo de contenido" (Gimeno Sacristan, 2007, p. 373).

En síntesis, el marco teórico presentado permite comprender la interrelación entre las instancias de definición y construcción curricular, en este caso, de la Formación Religiosa. Enfatizamos en el rol fundamental del docente al momento de "aterrizar" los contenidos prescritos, y sostenemos la importancia del diseño e implementación de las estrategias de

enseñanza, considerando la influencia de todas las dimensiones que la afectan. Creemos que esta articulación teórica permitirá analizar y profundizar en el objeto del presente estudio.

Consideraciones metodológicas

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo fundado en tres dimensiones:

> una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido; métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen; y métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. (Vasilachis de Gialdino, Irene; 2006: p.2)

Desde este enfoque, buscamos profundizar en las vivencias de los entrevistados, intentando comprender sus decisiones y concepciones.

Acercamiento al campo

El tema de estudio elegido y analizado por el investigador coincide con su propio campo laboral: siendo docente de Formación Religiosa en el nivel secundario, optó por profundizar en el tema, buscando conocer y analizar las experiencias de otros docentes en su trabajo. Esto facilitó el conocimiento y adentramiento del campo de estudio y la llegada a informantes clave, a la vez que significó un desafío, superando la idea de encontrar respuestas previamente supuestas e intentando que los sesgos personales no obstaculicen el desarrollo del estudio.

Dicho esto, la estrategia de recolección de datos se fundamenta principalmente en el análisis de entrevistas semi estructuradas. Estas últimas "...se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información" (Sampieri, 2014, p.403). Los primeros entrevistados son de la escuela en la cual el investigador trabaja. Este primer acercamiento se realizó en el marco de la materia "Taller Integrador V: Práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina", donde se entrevistó a cinco docentes, poniendo a prueba los primeros interrogantes y ejes de análisis que permitieron tanto la definición de los objetivos de la presente investigación, como también la definición de las preguntas que conformaron el modelo de entrevista semiestructurada final.

En segundo lugar, se realizó una inmersión en el campo donde se utilizó la denominada muestra en cadenas o por redes (bola de nieve) donde "se identificaron participantes clave y se agregaron a la muestra, preguntándoles si conocen a otras personas que puedan proporcionar más datos o ampliar la información" (Morgan, 2008 en Sampieri, 2006, p. 388). Se concretaron un total de seis entrevistas: cinco de estas a docentes de Formación Religiosa de una escuela religiosa congregacional y, la restante, a un docente de escuela religiosa diocesana/parroquial.

En resumen, la investigación tuvo como insumo la experiencia de seis docentes de formación religiosa del nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca. El alcance del estudio fue exploratorio en tanto buscó describir y analizar un espacio curricular poco estudiado a nivel local del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (Hernández Sampieri, Roberto y otros, 2003). De este modo, se optó por un proceso de investigación que implica dos momentos: el primero, de "sondeo", donde se apunta a la experiencia de algunos docentes en la enseñanza de la Formación Religiosa en distintas instituciones. Y un segundo momento, donde se realicen entrevistas en profundidad a docentes desde líneas de análisis definidas.

Procesamiento y análisis de datos

El análisis de datos cualitativos se resumió en los siguientes pasos:

- obtener la información a partir de la realización de entrevistas. Para esto se utilizar grabaciones por medio del celular;
- capturar, transcribir y ordenar la información;
- Codificar la información, entendiendo por esto "el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador…" (Fernandez Nuñez Lisette, 2006, p. 4);
- Integrar la información, es decir, "relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí, y con los fundamentos teóricos de la investigación" (Fernandez Nuñez Lisette, 2006, p.4).

Para los últimos dos pasos se realizó un primer cuadro de doble entrada, ubicando de un lado a los entrevistados, y del otro a las distintas dimensiones de análisis correspondientes a los objetivos de investigación. De este modo, se transcribieron aquellas citas consideradas pertinentes para la construcción del conocimiento. En un segundo momento, se realizaron cuadros similares por cada apartado de la investigación, permitiendo clarificar y profundizar

en cada una de las líneas de análisis. Las categorías establecidas a priori que guiaron este proceso fueron: a) la categoría de estrategia de enseñanza, referida a la toma de decisiones de los docentes en el diseño de sus clases; y la noción de currículum, apuntando a las dimensiones generales y específicas que influyen en esa toma de decisión.

Destacamos el desarrollo del concepto "clase-encuentro" como categoría "in vivo". Con categoría "in vivo" nos referimos a temas planteados por los entrevistados en sus propios términos y que plantean una faceta específica de los conceptos del marco teórico (Dabenigno, 2017). En este caso, esta categoría se refiere a un modo de pensar la clase de algunos educadores.

Resultados

Para analizar los resultados obtenidos en las entrevistas a los docentes, iniciaremos el apartado describiendo las decisiones que los docentes toman en relación a las dimensiones que conforman sus estrategias de enseñanza. Luego buscaremos dilucidar los sentidos que sostienen dichas decisiones, para finalmente, reconocer como dichas decisiones afectan en los contenidos que los docentes trabajan en el aula.

En este sentido, los resultados se presentan organizados en seis apartados solo con fines analíticos, sin desconocer la interacción entre las dimensiones construidas, dado el carácter multidimensional y complejo de los procesos de enseñanza.

APARTADO A: Sobre las estrategias de enseñanza diseñadas o implementadas por los docentes: un trabajo descriptivo.

Partiendo de la noción de estrategia de enseñanza entendida como "conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos" (Anijovich, R. y Mora, S; 2009), reconocemos en los docentes entrevistados la toma de decisiones en relación con:

- las actividades a realizar.
- el uso que hacen del espacio y del tiempo.
- los materiales bibliográficos a utilizar.
- La forma de vincularse con los estudiantes.
- la planificación.
- la forma de evaluar.

A continuación, profundizaremos en cada de ellas, estableciendo relaciones, diferencias y similitudes entre los distintos actores.

Decisiones en torno a las actividades a realizar

Son múltiples las actividades que los docentes realizan en el espacio curricular de Formación Religiosa. Una de las actividades más nombrada por los docentes (DA, DB, DC, DE, DF) es la de trabajos prácticos, o también llamadas "producciones escritas" o "trabajo escrito". Menciona el docente C:

> trato de dar más temas que sean con trabajos o producciones escritas…que hubiera momentos con producciones escritas más interesantes. Que sean personales, que sean individuales, porque también uno en eso va descubriendo a los chicos más que en la charla.

En segundo lugar, cuatro de seis entrevistados (DA, DB, DC, DE) mencionan actividades extra-áulicas como importantes dentro de la materia. Estas reciben el título de "convivencias", "experiencias de servicio" y/o "retiros", y consisten en trabajar ciertas actividades grupales, buscando la integración del grupo, como resume el docente A: "más en

la segunda mitad del año, cuando ya hay otro tipo de vínculo, apuntar a retiro, convivencia, ese tipo de cosas que son más de vinculación, de integración". En tercer lugar, se nombra la realización de otro tipo de dinámicas (DD, DC, DE), como son juegos, o espacios reflexivos que promueven la recreación y el trabajo grupal, como afirman el docente C: "yo siempre fui promoviendo estos espacios de juegos, que sea más lúdico, que sea más recreativo, por momento…trabajar contenidos en textos o videos, o si dinámicas grupales o reflexivas". Solo dos de los entrevistados (DB y DF) utilizan la exposición oral de algún tema como actividad dentro del aula, entendida por el docente B cómo "dar un tema y presentar algo para hacer, que sea activo". Por último, el docente F describe una variedad de actividades que no son mencionadas por ningún otro docente: "Juego de rol usaba mucho. Teatro también. El juego de las cavernas. A veces hemos simulado un parlamento. Debate con autores como si los autores estuvieran vivos. Newton. Y después entramos en polémica".

Desde una primera descripción, las actividades que prevalecen rondan en la producción escrita de trabajos, tanto grupales como individuales, el diálogo o intercambio áulico, y por último la realización de actividades extra áulicas, en donde se incluye el juego y otro tipo de dinámicas que apunta a la convivencia grupal.

Decisiones en relación al uso del espacio y el tiempo

En relación a la toma de decisiones sobre el uso del espacio, nos encontramos con que cuatro de seis docentes (DA, DB, DC, DF) mencionan el aula como espacio privilegiado de trabajo para realizar las actividades diseñadas. También se incluye el patio como espacio para hacer un juego (DE), o la capilla o algún espacio religioso (DA) para trabajar ciertos temas religiosos: "salir del aula, ir a una capilla, algún espacio religioso del colegio. Hacer un momento más de ´che nos tiramos al piso y prendemos una vela´" (DA). Al mismo tiempo, y como mencionamos anteriormente, cuatro de seis docentes (DA, DB, DC y DE) utilizan espacios que exceden la escuela, para realizar convivencias, experiencias de servicio o retiros. Por la propuesta formativa que implica, estas actividades requieren otros espacios y tiempos distintos a los de la jornada horaria escolar.

En relación al tiempo dedicado a las actividades, se destaca únicamente que la exposición oral de un tema como actividad desarrollada por dos de los docentes (DB y DF) es de poco tiempo.

Finalmente, y respecto a los tiempos de planificación el docente D afirma planificar "clase a clase" (DD), a diferencia de los docentes C y E que planifican de manera mensual. Los demás no hacen mención a tiempos de planificación.

En síntesis, los espacios utilizados para las distintas actividades son el aula, como también espacios escolares que la exceden, como el patio o la capilla, y/o lugares por fuera de la escuela, que posibiliten la realización de distintas actividades con propósitos que exceden a las posibilidad de los espacios tradicionales de enseñanza (aulas con hileras de bancos).

Decisiones en torno a la bibliografía a utilizar

En relación con la bibliografía a utilizar, nos encontramos con una variedad de materiales que los docentes escogen para trabajar. Cuatro de seis de los entrevistados (DA, DC, DD, DE) mencionan utilizar materiales bibliográficos relacionados directamente con la iglesia, estos son: la biblia, documentos del papa francisco (doctrina social de la iglesia, por ej.), diversos autores de la iglesia, teólogos o religiosos. Menciona el docente C:

> En general la biblia como recurso material, de volver a las fuentes a la hora de trabajar, de mirar bien el mensaje de Jesús desde donde está, y bueno para eso hace falta trabajar con algunos autores que ayuden a hacer una interpretación de la biblia. Los documentos de francisco, son interesantes en este tiempo para leer. Y después algunos autores que son propios de la congregación o de otros lugares que han hecho libros también interesantes sobre la catequesis puntualmente.

Por otro lado, nos encontramos con que la totalidad de los entrevistados utilizan bibliografía que no procede del ámbito de la iglesia, y que tienen que ver con "materiales que expresan valores" (DA), apuntes personales (DB), autores de otras ramas del conocimiento, como son psicólogos o filósofos como Marx, Nietzsche, Descartes (DD, DF), entre otras. Destaca el docente A al respecto:

Y después mucho cuento, mucha biografía, autobiografía, alguna cosa que de ejemplo, que nos haga reflexionar, o nos haga pensar, pero que toque la tierra. O sea, me parece que es lo importante…algo más normal...algún medico de acá de Argentina...que ni siquiera sea católica pero que exprese valores.

Finalmente, dos de los entrevistados mencionan trabajar con materiales propios de la congregación a la cual la escuela pertenece (DB y DE): "si todos los años tenemos el aguinaldo o el lema del año que viene con un librito, como con explicaciones y video que ilumina un poco más. Eso sí siempre es material de consulta" (DE).

Decisiones en torno a la forma de planificar

En relación con la planificación, y apuntando a los diseños curriculares utilizados, solo el docente A trabaja en una escuela diocesana (organizada y gestionada por la iglesia local), de modo que su programa está directamente ligado a la curia[8]. Este no es el caso de los cinco docentes restantes, que utilizan los "itinerarios institucionales"[9] realizados por las distintas congregaciones que, si bien tienen en cuenta los lineamientos curriculares oficiales, fueron adaptados en relación a los idearios institucionales y a las experiencias que las distintas escuelas congregacionales fueron teniendo. Así lo detalla el docente B:

> en realidad, se hizo el camino de tomar eso como base, de lo que venía escrito ahí (refiriéndose a los lineamientos oficiales de la iglesia). Y lo que se hizo fue recoger las experiencias que se estaban haciendo (en las distintas escuelas pertenecientes a la congregación), que muchos estaban trabajando con estos lineamientos, pero en las casas [hace alusión a las escuelas].

Teniendo esto en cuenta, a continuación, caracterizamos la forma de planificar de los docentes.

En primer lugar, nos encontramos que cuatro de seis docentes (DA, DC, DD, DE) renuevan las actividades, recursos, y formas de ordenar el contenido año a año. Así lo define el docente E: "Yo estoy en quinto hace como ocho años y no tengo dos planificaciones iguales".

Se destaca por parte de varios docentes (DA, DC, DD, DE) cierta "flexibilidad" en el aula al momento de abordar los contenidos, donde se tiene en cuenta como está el grupo ese día, los temas que a los estudiantes les interesan, el interés del docente, entre otras. Así lo mencionan D y C, respectivamente: "voy conversando/planificando sobre cosas que van

[8] Entidad que organiza y regula la/s iglesia/s a nivel local y/o zonal.
[9] Diseños y propuestas curriculares establecidos por la institución. La noción de "itinerario" responde a la idea de camino como propuesta formativa del nivel secundario. Esta idea se desarrollará más adelante.

surgiendo con los chicos, o que voy viendo que me parece importante trabajar"; y "hay que saber escucharlos para ver para donde ir ese día".

Encontramos que, dentro de la planificación, cuatro de seis docentes (DB, DC, DE, DF) intentan trabajar articuladamente con sus colegas. La mayoría (DA, DB, DC, DF) mencionan al coordinador de pastoral como un agente institucional que debe garantizar el diálogo y/o la comunicación entre los educadores de Formación Religiosa para la planificación de la misma. El docente E es el único que participa de un equipo coordinador de la pastoral, destacándose necesario por la magnitud de la escuela. Dentro de la totalidad de los docentes, la mitad (DB, DC, DD) menciona trabajar colaborativamente con los docentes del área para el desarrollo de determinadas festividades o celebraciones religiosas correspondiente al "año litúrgico"[10] (cuaresma, pascua, pentecostés, etcétera). De este modo, en la primera parte del año, las planificaciones dan lugar a estas actividades que se realizan de manera conjunta y articulada con el resto de los catequistas:

> Nos piden una planificación anual. Nosotros tenemos determinados espacios comunes en general, que tienen que ver con algunos tiempos litúrgicos, por ej. la cuaresma, la pascua, pentecostés, fiesta del espíritu santo. Entonces determinadas festividades que tienen una programación y las trabajamos en común. Entonces en todo el colegio trabajamos con un mismo lema, con un mismo tema. (DC)

Finalmente, la planificación de la mayoría de los docentes entrevistados implica la organización y realización de experiencias de servicio, y/o convivencias grupales como actividades también institucionales.

Decisión en relación a la forma de vincularse con los estudiantes

Respecto a la forma de vincularse con los estudiantes, cuatro de seis de los docentes entrevistados (DA, DC, DD, DE), destacan la cercanía y el diálogo como herramientas importantes para la enseñanza en su materia. Algunas expresiones en este sentido: "siempre preguntarles cómo arrancan o como cierran la semana…y si alguien me pone que no está bien por ahí me acerco" (DD); "no marcar una distancia con ellos" (DA); "acomodarse a lugar de ellos" (DB); y "ser medio cercano" (DE). El docente E, también profesor de matemática, justifica la necesidad del diálogo en Formación Religiosa de la siguiente manera:

[10] Refiere al calendario de la iglesia que organiza los hitos o celebraciones más importantes dentro de la religión católica.

> En matemática también por supuesto. En cualquier aula en cualquier materia, pero en otras materias podes sobrevivir más si no hay un diálogo constante con los alumnos. Podes pilotear un poco más que en religión. Me ha pasado que no se dio esta buena onda que puede pasar. Yo como profe digo: "uh hoy tengo tal curso", y me quiero morir. Y no por una cuestión de los chicos, sino porque bueno, teníamos que hablar de cosas profundas, cosas personales, o de cosas de la vida y no fluye.

Los docentes restantes (DB y DF), no destacan una forma de vincularse precisa, ni lo mencionan como parte importante en sus estrategias de enseñanza.

Decisiones en torno a la forma de evaluar

Al momento de preguntarles sobre la forma de evaluar, los docentes destacan como criterios el desarrollo y entrega de trabajos prácticos escritos, la participación activa en las actividades que se proponen, y el comportamiento áulico:

> El tema de cómo se comportan en el aula. Si son capaces de escuchar a sus compañeros. Si participan de alguna manera. Por un lado eso, y por el otro esto de las producciones escritas…entonces a partir de todo eso sale la nota. (DC)

La mitad de los docentes mencionan haber utilizado en algún momento de sus trayectorias exámenes escritos. Uno de ellos dejó de utilizarlo (DB) y otro lo utiliza únicamente en los cursos de Educación Secundaria Básica (DA). El docente F es el único que sostiene la evaluación tradicional como manera de registrar lo que los estudiantes aprendieron:

> Los primeros exámenes procuraban ver los contenidos. En la segunda parte del año ya empezaba a evaluar de qué manera se implican en procesar. Entonces les daba un texto similar a lo que había trabajado, hacía preguntas de relación, de análisis…

Se destacan otras formas particulares de evaluar, como es la del docente A al utilizar la "autobiografía" como recurso: "hemos trabajado incluso que la evaluación sea una autobiografía, o sea, animarte a relatar algo de tu vida" (DA).

También se utiliza la participación en plataformas digitales, entrega de videos, y el uso de la rúbrica de evaluación (DD).

Finalmente, el docente F menciona: “El asunto era de donde partía. Primero me fijé en el curso que sensibilidad tenía…entonces, siempre tengo una fase de diagnóstico para ver dónde está la sensibilidad de ellos, su curiosidad, y después, ayudarlos” (DF). En este caso vemos cómo “el docente indaga acerca de los saberes que poseen sus alumnos en relación con los requeridos para una nueva secuencia de aprendizajes” (Montano, Andrea; 2018, p.3). Este tipo de evaluación también es utilizada por otros dos docentes (DE, DC)

En resumen, entre los criterios de evaluación se destaca la participación en las actividades, el comportamiento en el aula, la entrega de trabajos escritos y en menor medida la aprobación en instancias de examen. Entre los instrumentos de evaluación se nombran los trabajos escritos, la carpeta, la rúbrica de evaluación, y las evaluaciones “tradicionales”. Además, se hace referencia a la evaluación de los saberes previos de los estudiantes como parte de las estrategias de enseñanza.

Sintetizando los aportes del apartado A, destacamos como las estrategias de enseñanza de los docentes contemplan un abanico de dimensiones y decisiones que construyen el modo de pensar la clase. Las actividades que se realizan afectan los espacios y tiempos elegidos, al mismo tiempo que demanda un cierto tipo de vínculo con los estudiantes. Ciertas actividades institucionales también implican el trabajo con colegas. Como rasgo propio de este grupo de educadores, se destaca la revisión constante de la propuesta anual de la materia y el uso de bibliografía tanto producida en el marco de la iglesia (o directamente relacionada a ella), como con el uso de textos y/o autores de otros campos o fuentes de conocimiento. En el apartado siguiente veremos las concepciones de los docentes que sostienen estas decisiones.

APARTADO B: Concepciones que fundamentan las estrategias de enseñanza.

> "Estas decisiones se expliciten o no, se reconozcan o no, conllevan la intencionalidad de trabajar de determinada manera. La base que las sustenta se apoya en los conocimientos y experiencias de cada docente, de sus concepciones de enseñanza y aprendizaje, sus creencias y las características del contexto en el cual se interviene, entre otras" (Monetti, Montano, y Sassi, 2011, p. 3).

A continuación, desarrollaremos las concepciones de los docentes que inciden en las estrategias de enseñanza utilizadas. Para esto, las analizamos desde las siguientes dimensiones a tener en cuenta:

1) los conocimientos y experiencias de los docentes;
2) las concepciones de enseñanza y aprendizaje;
3) las creencias;
4) y las características del contexto en el que se interviene;

Conocimientos y experiencias de los docentes

Abordando como dimensión de análisis los conocimientos y experiencias de los docentes, nos encontramos con que cuatro de seis de ellos (DA, DC, DD, DE) consideran formativo el tránsito por distintos espacios y grupos juveniles dentro de la iglesia, como son: Acción Católica, grupos misioneros, grupos juveniles salesianos (ejemplo: "pibes de don Bosco"), pastoral misionera, oratorios, exploradores, "centros de día", espacios de catequesis para la confirmación[11], etc. Estas trayectorias formativas podrían situarse, en términos de Sirvent y otras (2006), como parte de lo que denomina como "educación de jóvenes y adultos", refiriéndose a "las múltiples experiencias intencionalmente educativas…no correspondientes a la educación inicial" (p. 7). Estas refieren, específicamente, al trayecto por distintos espacios eclesiales o asociados a la iglesia. Según expresan algunos docentes (DA,

[11] Espacio de formación que se realiza en la iglesia luego del bautismo y la comunión con el fin de ser un "adulto en la fe", confirmando tus creencias de manera responsable.

DC, DD, DE) la participación en dichos espacios fue una herramienta importante para su posterior desempeño laboral. Destacamos la experiencia del docente C al respecto:

> ...mi formación más que nada nace de la experiencia de la práctica: estuve en acción católica, en la misión, en los grupos misioneros desde hace unos años, y bueno de andar y de trabajar acá en la pastoral misionera de acá de la arquidiócesis de bahía. Bueno, viene mucho de ahí, del trabajo con otros, del vínculo con otra gente, fueron saliendo muchas cosas.

En este caso, se destaca la formación del docente, referida principalmente al tránsito por estos espacios, y definida como "experiencia de la práctica".

Por otro lado, tres de seis docentes (DA, DB, DE) son exalumnos de la escuela en la que ejercen la docencia, y cuatro de seis docentes (DB, DC, DD, DE) expresaron que su escolaridad fue en escuelas católicas. El trayecto como estudiantes en espacios institucionales con características similares a los que actualmente trabajan, también las destacamos como formativas, sabiendo que "el período escolar transitado, con sus prácticas sociales y culturales, asume una relevancia tal que se lo reconoce como uno de los momentos claves de los procesos de constitución profesional, en el marco educacional" (Aiello, Sassi e Iriarte; 2011, p.3). Recordando su trayectoria como estudiante, el docente E menciona:

> las cosas que más me acuerdo son las experiencias de servicio, y la convivencia era como lo más rico que tenía en mi transcurso en el colegio. Y lo que más me gusta de ser docente en [menciona la institución] es esto: los viajes, experiencias de servicio, las convivencias…eso del área de pastoral[12]. No sé si de la materia en particular.

Vemos en este caso que las actividades recordadas y aprendidas por el docente E en su trayectoria como estudiante, son parte de las actividades realizadas y más nombradas por la mayoría de los docentes en el apartado A. En otras palabras, las actividades fomentadas por los docentes se relacionan con las experiencias que ellos mismos han tenido dentro de su trayectoria escolar.

Por último, nos encontramos con que cinco de los entrevistados (DA, DB, DC, DD, DF) tienen alguna formación específica en religión, entre las que se encuentran: haber

[12] Área institucional encargada de la construcción y organización de propuestas y actividades enfocadas en los valores del evangelio.

realizado el noviciado[13] o parte de este (DF y DD), haber cursado alguna materia afín dentro de una formación académica más amplia en instituciones de educación superior católica (DA y DB), o haber realizado algún curso o diplomatura (DC, DD). También cinco de seis docentes (DA, DB, DD, DE, DF) transitaron la formación completa en estudios superiores y de formación pedagógica, sea por estudiar un profesorado, o por realizar el tramo pedagógico luego de obtener otro título. La mitad de los docentes son profesores de otras ramas de conocimiento, entre las que se encuentran matemática (DE), física (DD), y filosofía (DA). Estas últimas instancias formativas se incluyen en lo que María Teresa Sirvent y otras (2006) denominan como "educación inicial". Refieren a "todas las experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa para la formación general de la persona…" (p. 7), entre las que se incluye el tránsito por la escuela y el nivel terciario (universitario y no universitario).

Concepciones de enseñanza y aprendizaje

En segundo lugar, y en relación con las concepciones de enseñanza y aprendizaje como dimensión de análisis, partimos de entender este binomio superando la idea de causalidad. Esto implica reconocer que "una actividad puede clasificarse como enseñanza, por su propósito de transmitir un contenido, aunque el cometido no se logre" (Basabe, Laura; Cols, Estela y Fenney, Silvina; 2007, p. 127). En otras palabras, enseñanza y aprendizaje no son fases inseparables de un mismo fenómeno, sino que, lo que las une, es la dependencia ontológica de ambos conceptos. Simplificando: puede ocurrir la enseñanza, sin que necesariamente se desarrolle el aprendizaje (Basabe, Laura; Cols, Estela y Fenney, Silvina; 2007, p. 127). Dicho esto, y dado que el objeto de estudio son las estrategias de enseñanza, apuntaremos únicamente a las concepciones de enseñanza, y esto lo haremos desde el concepto de "enfoques de enseñanza", desarrollado por Daniel Feldman (2010). Según el autor, un enfoque de enseñanza implica una manera de pensar en los alumnos, una manera de pensar en la clase, una manera de pensar en el rol del docente, y una manera de pensar en cuáles serán los propósitos fundamentales del espacio curricular. A continuación, analizaremos cada una de las dimensiones.

En relación con la manera de pensar en los alumnos, identificamos que, en mayor o menor medida, la totalidad de los docentes considera a los estudiantes desde un rol activo en las clases. Cuatro de seis de los entrevistados (DA, DB, DC, DD) aluden al trabajo en grupos

[13] Primero estudios para realizar la formación de sacerdote.

como parte importante del trabajo en el aula, considerando la dimensión social y cooperativa de la enseñanza. La mayoría de ellos (DA, DB, DC, DD, DE) mencionan el juego como actividad de enseñanza. Se reconoce al estudiante desde su subjetividad, con gustos, deseos, valores y creencias propios. El alumno es pensando cómo alguien que cambia: "Yo pienso en los alumnos que tuve cuando empecé en el 2015 y los que tengo ahora y son realidades super distintas" (DE). Esta consideración del cambio en los estudiantes, se destaca no sólo en relación al pasado, sino también según la edad, como menciona el docente A: "al más grande le interesa menos la religión, que ya lo sabes porque están más renegados con eso". Esta manera de pensar en los estudiantes es compartida por tres de seis docentes (DA, DB, DE).

En relación con la clase, destacamos que dos de los docentes (DA, DC) definen la clase desde la noción de "encuentro". Menciona el docente A: "que la clase sea un encuentro y que se llame encuentro para que nos encontremos…como si fuera un grupo, como si estuviéramos en un grupo parroquial o misionero, algo por el estilo, y no tanto un curso…" (DA). Vemos cómo esta lógica de clase se asocia al trayecto formativo de los docentes desarrollado en los espacios de iglesia transitados. Esta "clase-encuentro", implica una horizontalidad con los estudiantes como forma de vinculación, y la adaptación a los intereses del grupo, ambas decisiones descritas en el apartado A como parte de las estrategias de los docentes. Si bien el docente E no menciona la clase explícitamente desde la idea de "encuentro", describe un modo similar de abordaje:

> …son pibes que están desde las ocho de la mañana hasta las seis y media de la tarde con números y números. En todo eso intentar meter un oasis de clases, bajar al patio y hacer un juego en grupo, es el desafío.

Según la concepción de estos tres primeros docentes, la clase propuesta por ellos intenta escapar a la "clase tradicional", buscando trabajar en espacios extra-áulicos, con una forma de vinculación cercana con los estudiantes, etc. Bajo esta concepción, Formación Religiosa es el espacio que permite este tipo de clase a diferencia de otras materias "con números y números".

Por su parte, el docente D también menciona desarrollar actividades y dinámicas grupales, sumado al trabajo con textos y videos: "antes creo que hacía clases mucho más lúdicas, y ahora son más como trabajar contenidos en textos o videos, o si dinámicas grupales o reflexivas, pero no tanto desde el juego". Desconocemos la causa del porque ha dejado de utilizar el juego como herramienta en sus clases.

Finalmente, los docentes restantes (DF, DB), marcan una diferencia con la idea de "encuentro" antes mencionada, apuntando a otro tipo de clase: "...nunca fui muy creativo. Mi forma de acercar el contenido era eso: una presentación, una exposición, algo que los chicos conozcan, y algo para que hagan, para que reflexionen, para que compartan, así más o menos era la dinámica" (DB). En relación con la formación, el docente F menciona: "Yo tuve que salir de una formación de universidad, de seminario…entonces inicialmente lo expositivo tenía una gran preponderancia". En la clase de tipo "encuentro" lo expositivo no es mencionado por los docentes, mientras que en el segundo grupo sí lo es. Los primeros asocian su clase al trabajo en grupos parroquiales o de jóvenes, utilizando trabajos escritos, juegos y dinámicas reflexivas, enfatizan. Los segundos con mayor formación académica, enfatizan en la construcción de conocimientos individuales y grupales, y al desarrollo de ideas teórico-reflexivas. Cada una con sus respectivos matices.

Con respecto al rol docente, varios de los entrevistados describen su rol asociado a la imagen de guía o de coordinador (DA, DC, DD, DE). Coincide con el grupo de personas que desarrollan su trabajo desde la idea de "encuentro". Dentro de esta imagen se resaltan las actitudes de escucha, de predisposición al interés de los estudiantes, y la importancia del vínculo con ellos: "quizá siendo uno no tanto un docente modelo de docente: sarmiento dentro del aula, sino más bien como una especie de guía, de coordinador, de persona que escucha y que muestra cierta predisposición digamos. Sin presionar demasiado" (DA). Los docentes B y F por su cuenta, destacan su rol docente en relación al conocimiento que transmiten:

> lo que es decisivo es la relación del sujeto con lo que enseña. Es decir, si soy profe de matemática, qué vínculo tiene con la matemática. Si soy profe de derecho que vinculó tengo con el sistema jurídico. Eso marca la diferencia. La relación que el docente tiene con la particular porción de la realidad que quiere transmitir. (DF)

Al respecto, Maria Cristina Davini (2008) menciona dos grandes orientaciones generales de la enseñanza, donde el docente ocupa un rol específico. La primera es la instrucción, que está centrada en la coordinación de quien enseña. Y la segunda es la "guía del aprendizaje", centrada en la actividad de quienes aprenden orientada por el profesor. En líneas generales, el primer grupo de docentes apunta a la segunda orientación general de la enseñanza, mientras que el segundo grupo de educadores se inclina por la instrucción y el conocimiento de quien enseña.

Teniendo en cuenta la manera de pensar en los alumnos, en la clase, y en el rol docente, por último, nos enfocamos en los propósitos fundamentales como parte del enfoque de enseñanza de los docentes. Destacamos que los propósitos asignados al espacio son variados.

Iniciamos con el primer grupo de docentes. El docente A menciona: "Cualquier espacio de Formación Religiosa en cualquier ámbito, tiene que ver con ´llevar a Cristo'. Digo para que se da comunión de catequesis en una parroquia, y para llevar a cristo…". En este caso, vemos la relación entre el modo de pensar la clase, el rol del docente, y los propósitos fundamentales asociado a las experiencias formativas de los grupos de iglesia transitados. Por su parte, el docente C menciona partir de las vivencias de los estudiantes para desarrollar los contenidos propios de la materia: "a partir de la experiencia de cada uno, se va iluminando a partir de distintos contenidos de la fe". Por su parte el docente D menciona como propósito "hacer un primer anuncio del evangelio"[14].. En estos tres primeros docentes mencionados, la evangelización es un propósito claro.

El docente E, por su cuenta, apunta a trabajar con los estudiantes cierta espiritualidad y/o conexión con su persona: "es el espacio como para pensarse a uno mismo, buscando una profundidad, para trabajar más la espiritualidad, sin necesariamente que sea una mirada religiosa tan directa". En este último caso, los propósitos del espacio no están ligados a la evangelización explícitamente, sino más bien a un trabajo o desarrollo personal. Además, realiza la siguiente afirmación: "Para mí, es un anexo…se puede llevar muy de la mano del tema de ESI digamos…la ESI no tiene una materia propia…". En este sentido, los propósitos de la materia, exceden la fe y la evangelización, y se relaciona con la Educación Sexual Integral.

Los docentes restantes, por su cuenta, sí hacen referencia a la fe como objeto del espacio, aunque su perspectiva es distinta a los primeros. El docente B, destaca en sus propósitos dar herramientas para que los estudiantes fundamentan sólidamente sus creencias, sean estas cristianas o no:

> que los chicos sepan, conozcan cuestiones de la fe para poder decir yo creo en esto y estoy convencido de lo que creo, y que no sea una fe infantil, o yo no creo en esto y se en lo que no creo también con argumentos.

[14] El evangelio se refiere al registro escrito de la vida y enseñanza de Jesús de Nazareth, narrado en los primeros cuatro libros del Nuevo Testamento.

El docente F, por su cuenta, propone dar a conocer el fenómeno y el comportamiento religioso como fenómenos antropológicos:

> poder identificar el fenómeno religioso desde la perspectiva antropológica. Es decir, identificar el nivel de preguntas en donde acontece la pregunta religiosa. También, ya enmarcado en una antropología, asimismo el comportamiento religioso: poder verlo en perspectiva histórica, desde el hombre primitivo.

Vemos como los propósitos asignados al espacio curricular en estudio, si bien son semejantes, encuentran diferencias en aquellos que centran su atención en la evangelización como propósito catequístico/pastoral, aquel que busca profundizar en la espiritualidad, y aquel que responde a la fe y la religión como un objeto de estudio.

Creencias de los docentes

La tercera dimensión de análisis se refiere a las creencias de los docentes. Reconocemos principalmente una creencia compartida entre los docentes referida a la legitimidad de la Formación Religiosa como saber escolar. El docente A afirma en este sentido: "parece que la Formación Religiosa, ya el pibe lo tiene como una materia fácil, la que no sea hace nada, que es sencilla y pasamos de largo". Lo mismo sostiene el docente E, relacionándolo desde su experiencia como profesor de Matemática: "los pibes lo hacen porque es matemática, y si hay un trabajo lo entregan porque es matemática solamente, y en formación religiosa a veces viste como que cuesta más o por lo menos así lo percibo yo". Finalmente, el docente F destaca: "la catequesis siempre vista medio de reojo por las demás ciencias. Como la hora de catequesis es la hora libre". Por último, el docente D menciona:

> cuando entre te decían la pastoral nos parece re importante, pero te daban los peores horarios, o siempre que había que hacer cualquier cosa "y lo hacemos en la hora de Formación Religiosa. DD

Al respecto Basabe, Cols y Feeney (2007) afirman:

> Es sabido que no todos los saberes gozan de la misma legitimidad desde el punto de vista social y que poseerlos o carecer de ellos establece distinciones entre los actores, define posiciones, marca distancias y jerarquías. Por todo esto, la relación del

profesor con el saber es personal, pero se nutre de significados cuyo origen es social. (Basabe, Cols y Feeney; 2007, p. 149)

En este sentido, según las creencias de estos docentes, la legitimidad del saber de Formación Religiosa pareciera ser menor que en materias como Matemática, no solo desde la perspectiva de los estudiantes, sino también de los docentes y desde la misma institución.

Características del contexto en el que se interviene

Respecto a cómo influye el contexto en las estrategias de enseñanza en el aula, nos encontramos con la cuarta y última dimensión de análisis de este apartado, esto es las características del contexto en el que se interviene. Desde los aportes de Alicia De Alba (1998), analizamos este contexto desde una dimensión social más amplia (cultural, social, política), desde una dimensión institucional, y desde una dimensión didáctico-áulica.

Respecto a la dimensión social más amplia, nos encontramos que el espacio de Formación Religiosa en variadas ocasiones implica trabajar temáticas "instaladas en la sociedad": "en el 2018 estuvo el primer debate por la cuestión del aborto. Entonces era un tema que estaba instalado. Estado/religión. Inicio de la vida, derechos" (DF). Frente a esta situación, el docente D considera a la formación religiosa como una "propuesta contracultural". A esto se suma la consideración de tres docentes (DB, DC, DE) al afirmar que los estudiantes a los que se dirigen actualmente son distintos a los de hace 20 años atrás, o incluso a los de hace cinco o seis años atrás, debido a la diversidad de credos:

> eso es otra cosa que cambió mucho con el tiempo [respecto a las creencias de los estudiantes]. Porque yo vengo de un colegio en el cual la mayoría eran católicos, más o menos practicantes. Vengo de grupos juveniles donde la gente iba porque quería y porque creía en algo. Y acá en [nombra la institución] tenemos como un crisol de credos. (DE)

El docente C suma como parte del contexto social, la falta del rol de las familias como educadoras en esta porción del saber religioso:

> Hace 20 años atrás, las familias funcionaban como catequistas… se iba juntos a misas suponete, ciertas costumbres que se fueron con el tiempo diluyendo, entonces hoy, uno de los pocos lugares donde se comparte esto es el colegio. Entonces creo que

es muy necesario recordar eso y enseñarlo y decirlo y transmitirlo y compartirlo y vivirlo. (DC)

Frente a este contexto social de variedad de credos, la postura del docente C es que la escuela refuerce aquellos ritos o costumbres religiosas que se están "diluyendo". En este punto, el docente mencionado apunta a un reforzamiento de la fe como objeto de práctica.

En el mismo sentido, pero desde la dimensión institucional, el docente B agrega:

> nosotros hemos perdido bastante prácticas de la fe y de la liturgia, etc en nuestra escuela, propio también de los cambios de época. Hoy por ej. no tenemos curas en la casa que antes había, entonces tenían acercamiento al sacramento. No se si es bueno o malo, es la realidad que tenemos.

Vemos cómo este cambio en la dimensión social amplia del currículum impactó en la dimensión institucional. Aún así, notamos una diferencia: mientras el primer docente (DC) busca reforzar los ritos y costumbres religiosas que se están perdiendo, y el segundo lo asume como parte de la realidad y del "cambio de época". En este sentido, la expresión del docente D sobre la Formación Religiosa como "propuesta contracultural", pareciera entenderse desde una mirada cercana a la del docente C: donde la sociedad "diluye" ciertos ritos/costumbres, la escuela debe reforzarlos. Frente a la misma situación, pero desde otro punto de vista, el docente F plantea:

> Nunca tuve problema de choques entre credos…en general el tema era entre vagamente creyentes, y entre ateos. Entonces la experiencia que tuve no fue por diversidad religiosa ni por credos consolidados, sino por algo que el chico en general traía de casa. Una fe bastante infantil. Y el chico que es ateo, tampoco por una reflexión muy profunda.

En esta cita, pareciera que el rol educador de las familias respecto a la fe o ciertas creencias, no desapareció, sino más bien, se diluyó, como mencionó el docente C.

En relación con la dimensión institucional, se destacan dos diferencias respecto a las escuelas congregacionales y a la diocesana: la primera en relación con los diseños curriculares utilizados; y en segundo lugar respecto a la utilización de manuales por el otro. Los docentes en escuelas congregacionales coinciden en utilizar los Lineamientos curriculares para la catequesis (1998) como base, para que luego, dentro de la congregación se realicen las

modificaciones y/o aportes que las escuelas consideren, mientras que en la escuela diocesana se utilizan exclusivamente dichos lineamientos. En segundo lugar, en la escuela diocesana es la única institución que utiliza manuales de formación religiosa para ordenar los contenidos. Los demás docentes no los utilizan.

Este último dato se relaciona con la dimensión didáctico-áulica del currículum. A propósito del uso de manuales, se destaca por cuatro docentes (DB, DD, DE, DF) la ya mencionada falta o desactualización de los mismos, considerados como "muy dogmáticos" (DD) o "medio cuadrados" (DA). Además, en relación con los materiales a utilizar en el aula, docentes con antigüedad mencionan mayor cantidad de bibliografía en relación con la actualidad: "en aquel momento [años atrás] que estaba trabajando en lo que era octavo... ahora es segundo año…en ese momento hubo mucha bibliografía de catequesis" (DB). Este dato da cuenta de un trabajo previo a la Ley de Educación Nacional 26206/06, por la nominación y estructuración del Nivel Secundario desarrollado en el capítulo 4 de dicha ley.

Sintetizando y relacionando las dimensiónes del currículum, reconocemos un posible correlato entre fenómenos sociales como la legalización del aborto y su incidencia en la sociedad, la perspectiva de la iglesia como institución al respecto, la dilución de costumbres y ritos religiosos en la escuela y en las familias, y la disminución de material de catequesis escolar producido y/o distribuido dentro de la dimensión didáctico-áulica. Al menos da cuenta de la complejidad el currículum como síntesis de elementos culturales que se presenta de manera caótica debido a su relación con las distintas conformaciones culturales que actúan en una determinada sociedad (Alicia De Alba; 1998).

En síntesis, en este apartado vimos la importancia de las concepciones de los docentes, construidas por su formación, por la manera de pensar en los estudiantes, y también por la manera de interpretar el contexto en el cual intervienen. Decisiones en forma de pensar la clase, el rol que el docente debe desarrollar, entre otras decisiones que construyen las estrategias de enseñanza de los docentes, se conforman y relacionan con los supuestos desarrollados en este apartado. En el apartado siguiente, y teniendo en cuenta los cambios institucionales, sociales, y didáctico-áulicos reconocidos por los docentes, veremos si también generaron cambios y continuidades en el desarrollo y diseño de las estrategias de los docentes.

APARTADO C: Cambios y continuidades en la enseñanza de la Formación Religiosa desde la perspectiva de los docentes.

Dentro de las estrategias de enseñanza, todos los entrevistados destacaron algún cambio o continuidad a lo largo de su trayectoria como docentes. Se identificaron cambios en relación con el rol docente (DA, DB, DF), con las actividades diseñadas e implementadas (DB, DC, DD, DE), y con la forma de evaluar (DA, DB, DD).

Comenzando con los cambios en el rol docente, el docente A identificó un cambió en la relación con los estudiantes:

> ...pensaba que tenía que ser como mucho más cercano. Porque como el más grande le interesa menos la religión, que ya lo sabes porque están más renegados con eso…como uno piensa como que tengo que dibujar ciertas cosas, como aparentar o que se yo. Y me di cuenta que forzaba demasiado ciertas cosas. Es decir, esto de tener un buen vínculo para que a ellos les interese la materia…medio como querer hacerse el piola. Y con el tiempo medio que me fui al otro extremo. Ya siendo como uno es, hablando con convicción, con dedicación, con cierta pasión… (DA)

Vemos en este caso que la concepción de los estudiantes más grandes como renegados de la fe (descrito en el apartado B) implicaba para el docente A optar por una forma de vinculación cercana con el fin de que a los estudiantes les interese la materia. El cambio que plantea el docente reside en dejar de forzar el vínculo "siendo como uno es". La concepción del docente sobre el estudiante, afectó el rol asumido como educador. El docente F por su cuenta reconoce un cambio en su rol de docente al otorgarles mayor participación a los estudiantes:

> Yo tuve que salir de una formación de universidad, de seminario. El tema de la clase expositiva para mi me resultaba accesible, un hábito…Para mí me resultaba una fatiga, y para los chicos ni te cuento. He tenido diez minutos de tolerancia. Entonces tuve que ir cambiando y darles más participación…

En este caso, vemos cómo el docente dejó de utilizar la exposición como única actividad por la respuesta recibida por los estudiantes. También se destaca la influencia de su

trayectoria formativa, principalmente la referida a "la educación inicial" (María Teresa Sirvent y otras; 2006).

Por su cuenta, el docente B destaca ser menos exigente en su rol como docente por un cambio en su concepción de aprendizaje: "Me había puesto en ese rol de profe digamos que tomaba pruebas jodidas y todo eso. Después me di cuenta que no se acercaban los pibes al conocimiento de lo religioso por esa razón". Si bien no desarrollamos las concepciones de aprendizaje en el apartado B, en este caso es relevante destacar la influencia de este cambio en su rol como docente, asociado a la utilización de la prueba como instrumento de evaluación.

En síntesis, vemos como los cambios identificados en el rol docente se ven afectados e influenciados tanto por las concepciones que los docentes tienen respecto a los estudiantes, como por las respuestas de los mismos estudiantes respecto a las propuestas y estrategias de enseñanza de los docentes. En este sentido, Maria Cristina Davini (2008) menciona:

"...estos actores y estos componentes mantienen relaciones dinámicas y mutuamente influyentes. La regulación implica el permanente ajuste e influencia de cada parte, no solo los aspectos visibles, sino también las intenciones educativas y las disposiciones internas. Así, el sistema se desarrolla en permanente equilibrio dinámico". (p. 20)

Según los aportes de la autora, el rol que el docente construye es cambiante, intentando adaptarse tanto a las respuestas de los estudiantes (aspectos visibles), como también a los cambios en la concepción del docente sobre sus estudiantes y aprendizajes (intenciones educativas y disposiciones internas).

En segundo lugar, dos docentes identificaron cambios en la actividad de exposición oral de algún tema (DC, DF). Respecto a la exposición como actividad, como vimos en los párrafos anteriores el docente F destacó dejar de utilizar esta actividad por la misma respuesta y tolerancia de los estudiantes al respecto. En contraposición a esta experiencia, el docente C destacó como cambió afianzarse en los contenidos "que tienen que decirse":

> yo siempre fui promoviendo estos espacios de juegos, que sea más lúdico, que sea más recreativo, por momento. Pero con el tiempo me fui afianzando más en el tema de los contenidos más propios de la catequesis que tienen que decirse. Hay temas que me parece que el anuncio del evangelio, del mensaje de la buena noticia de Jesús, tiene que ser un mensaje precisamente.

En este sentido, vemos cómo el docente comenzó a desarrollar la exposición de ciertos temas, más allá de las dinámicas de juego o recreativas que sigue sosteniendo. Respecto a este cambió relacionado con la exposición como actividad, destacamos la influencia de los espacios formativos transitados por los docentes en el desarrollo de este tipo de actividad. El docente C, con formación "práctica" desarrollada en grupos juveniles y eclesiales busca afianzarse en aquellos contenidos que implican transmitir un mensaje, mientras que el docente F, con una formación principalmente académica, menciona la necesidad de adaptarse a la respuesta de los estudiantes, buscando actividades que los involucren de manera más activa. En síntesis, los cambios en los docentes se relacionan con la formación transitada ya aquella dimensión que consideran menos desarrolladas en sus propuestas de clase.

Finalmente, dos docentes (A, D) destacaron cambios en la forma de evaluar. El docente A menciona cambiar su forma de evaluar al reflexionar sobre la coherencia entre el instrumento utilizado y las finalidades evaluativas: "he cambiado entre otras cosas, la manera de evaluar. En algún momento he hecho alguna evaluación y después digo: "para qué hacer evaluación con este tema". Podemos hacer algo distinto a nivel áulico". Y destaca el siguiente ejemplo:

> Hemos trabajado incluso que la evaluación sea una autobiografía, o sea animarte a relatar algo de tu vida, o sea que la evaluación sea buscar un modelo vocacional que a vos te guste seguir. En la vida misma vos digas: ´está Messi, quiero ser como él porque refleja estos valores´. Bueno, ese tipo de evaluación. Creo que al pibe le resulta más significativo.

Por otro lado, el docente D, destacó el siguiente cambió en su forma de evaluar:

> Otra de las cosas que creo que voy dando pasitos, pero chiquitos, es en el manejar el tema de la exigencia en la materia, entonces llevo un registro de quienes trabajan en clase y quienes no, quienes traen los materiales, quienes entregan las tareas en tiempo y forma.

El docente D, desde su perspectiva, destaca como un cambio empezar a registrar distintas dimensiones a evaluar. Es interesante destacar que, a diferencia del docente B que relaciona la dificultad en la materia con la realización de pruebas tradicionales, el docente D relaciona su exigencia con un mayor registro del trabajo en clase, la entrega de tareas, o cumplir con los materiales a utilizar.

Respecto a las continuidades identificadas por los docentes, estas se refieren a las decisiones en torno a la forma de planificar (DD, DE), al modo de pensar la clase (DB, DC), y a la evaluación (DA, DF).

En relación con la forma de planificar, los docentes D y E mencionan el constante cambio en las planificaciones anuales y semanales como una continuidad en sus estrategias de enseñanza. Como vimos en el apartado A, el docente E afirmó no tener dos planificaciones iguales a lo largo de los ocho años de docencia. El docente D, por su cuenta, menciona:

> Normalmente lo que hago es ir clase a clase o semanalmente. O digo, bueno tengo que trabajar este tema, este mes voy a trabajar este tema o tantas clases, pero voy clase a clase armándolo…no he logrado sistematizar una planificación porque, además, es como que todo el tiempo la tengo que estar actualizando, cambiando.

Retomando el apartado B, una de las causas posibles del cambio en las planificaciones responde a los cambios en el contexto social más amplio (cambio de época respecto a lo religioso), como también en los mismos estudiantes y sus creencias. Como destacan los docentes en el apartado B, estos últimos parecen cambiar tanto respecto a años anteriores, como también en relación a las distintas edades de los estudiantes. Por su parte. y como vimos en el apartado A, el docente C considera como está el grupo ese día para la toma de decisiones respecto a qué actividad proponer. Sumado a esto, son los mismos docentes los que consideran variar sus actividades, como es el caso del docente con el tema "identidad": "Le encontré el gustito el último tiempo a trabajar cuestiones más personales, por ejemplo, ahora estamos trabajando la identidad en quinto…" (DE). Las propuestas y actividades varían según los gustos de los docentes, y en qué temas se sienten más cómodos.

En segundo lugar, tanto el docente B como el docente C destacan como continuidad su modo de pensar la clase. El primero lo destaca desde la expresión "tradicional", y el segundo desde la idea de "encuentro". Comenzando con el docente B, menciona que dos de las causas por las cuales considera ser tradicional, refieren a su formación y a las características del formato aula:

> y yo soy bastante tradicional. Fui formado capaz así. Primero que la conformación del grupo aula… es filas de chicos que le ven la nunca al de adelante. Entonces esa dinámica del curso por ahí era una clase más expositiva.

No obstante, como vimos anteriormente, este mismo docente destaca un cambio en su forma de evaluar de manera tradicional. Si bien la forma de pensar la clase se mantuvo, su rol como docente cambió y su forma de evaluar cambiaron.

Por el otro, el docente C destaca permanecer en la clase de tipo "encuentro", afirmando: "no he cambiado tanto mi mirada en cuanto a la manera: esto de que sea encuentro…". Aun así, como sucede con el docente B, dentro de esta permanencia, también surgieron cambios en las actividades propuestas, como es empezar a priorizar la exposición de ciertos temas que consideran ser un mensaje, y por lo tanto, "tienen que decirse".

En síntesis, vemos como por diversos factores, los docentes deciden revisar, sostener y modificar ciertas posturas en torno al modo de pensar la clase, al rol como docentes, y a las actividades a realizar, etc. Sus decisiones no permanecen estáticas. A continuación, intentaremos identificar si dentro de las estrategias de enseñanza de los educadores se reconocen facilitadores y obstaculizadores que promueven o inhiben las distintas propuestas.

APARTADO D: Facilitadores y obstaculizadores que encuentran los educadores en el diseño de sus estrategias de enseñanza.

Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta el momento, en el presente apartado buscaremos identificar qué facilitadores y /o obstaculizadores encuentran los educadores en el diseño e implementación de sus estrategias de enseñanza.

Dentro de los facilitadores, se destaca en varios docentes (DA, DB, DC, DD, DE) las herramientas adquiridas en los espacios educativos de "educación de jóvenes y adultos" (Maria Teresa Sirvent y otras; 2006), la mayoría de estos eclesiales. Este trayecto en dos de los docentes, es considerado un espacio que ofrece herramientas para el manejo grupal:

> antes de recibirme, ya había dado catequesis de confirmación y ese tipo de cosas. Iba a tocar la guitarra a las misas…la experiencia que uno tiene en el área, ya sea parroquial, de grupos, de scout o acción católica, de grupos misioneros…a la hora de dar clases o de encarar ciertas cosas ayuda. (DA)

Lo mismo sucede con el docente D al afirmar:

> …el trabajo previo con chicos en situaciones vulnerables me ayuda a plantearle otras cosas a mis alumnos, no solo de la teoría, sino de haberlas visto…por ahí después mucho de las herramientas lúdicas por ahí o de dinámicas de reflexión, creo que eso me ayudo mucho y a tener confianza que me puedo parar frente a un grupo.

Vemos cómo el trayecto por estos espacios, posibilitaron la adquisición de herramientas para el acercamiento a los estudiantes, el abordaje de situaciones problemáticas que puedan suceder, el conocimiento de dinámicas reflexivas, grupales y lúdicas, entre otras cuestiones. El docente F por su parte enfoca su formación desde el conocimiento teórico y disciplinar. No obstante, destacamos que su formación de abogado, le otorgó herramientas para realizar actividades que ninguno de los otros docentes mencionaron, como son: simular un parlamento, entrar en polémica con diversos autores, etc (apartado A). Esta situación sigue reforzando la influencia de la formación de los educadores en las propuestas que diseñan e implementan.

Otro de los facilitadores identificados refiere a la posibilidad de usar ciertos espacios escolares que exceden el espacio del aula para trabajar algunos contenidos. En el caso del

docente A, y como mencionamos en el apartado A, la iglesia como espacio físico dentro del colegio, es utilizado para trabajar temas como la práctica de una celebración religiosa. En el caso del docente E, el uso del patio como espacio de la escuela, lo ayuda a cumplir el propósito definido como "oasis de clases", con la intención de que los estudiantes descansen de "números y números" y puedan jugar y/o realizar una dinámica grupal. En estos casos, el contenido a trabajar también demanda un espacio distinto.

En este mismo sentido, el docente B es el que destaca que la disposición del aula es la que contribuye a un tipo de clase más tradicional que "le ven la nuca al de adelante". Si recordamos, dentro de las actividades planteadas en el apartado A, este mismo docente menciona "la ronda general" como forma para trabajar ciertos temas que permitan el diálogo con y entre los estudiantes. Siguiendo esta línea, el formato de aula tradicional pareciera ser un obstaculizador en las estrategias de enseñanza de los educadores, o al menos un formato que se intenta moldear a las intencionalidades de los docentes, sea utilizando otros espacios, o modificando la organización espacial con los estudiantes.

El tercer facilitador identificado, refiere a la incorporación de las convivencias dentro de las planificaciones anuales. Al respecto el docente B menciona:

> Hoy en las planificaciones aparece explicitado lo que antes era como más iniciativa personal, que son proyectos de salida, convivencia y todo eso. Que siempre hubo. Pero siempre hubo como un agregado de que hacemos esto y las convivencias por otro. Hemos tenido experiencias…profesores estrictamente transmisores de un contenido, y la convivencia era algo que lo hacían casi por obligación. Hoy está bastante vinculado una cosa con la otra. Bastante vinculado a las salidas y los viajes que hacemos todos los años: campamento y eso, donde trabajan todos los profes y el catequista es protagonista.

En este caso, vemos como este tipo de actividades extra áulicas, al incorporarse en las planificaciones, facilitaron la vinculación entre el contenido que se trabaja en el aula, y "las salidas y los viajes" como instancias también formativas. El docente B lo plantea como posibilidad para superar la imagen de docente únicamente como transmisor de un contenido. Como vimos en el apartado A, este tipo de actividades referidas al área de pastoral, son de las más nombradas entre los docentes. Incluso el docente E destaca que estas actividades son aquellas que enriquecieron su trayectoria escolar como estudiante, y que busca desarrollar y

acompañar como docente. No obstante, destacamos que, dentro del protagonismo de catequista en estas actividades, el docente A menciona:

> A mi particularmente me pasa que trabajo mucho más en y para las horas de Formación Religiosa que para el resto de las horas. Porque el catequista tiene siempre estas cosas aparte digamos…tiene esto de juntarse aparte con las reuniones de departamento, tenes que preparar las convivencias, tenes que preparar retiros, y cuando vos lo comparas con otras materias, yo me doy cuenta que termino el año cansado y digo si fuera por sociología no estaria asi, ah pero estoy quemado por coordinar Formación Religiosa o pastoral.

Vemos como la incorporación de este tipo de actividades en las planificaciones implica un desgaste mayor. En este sentido, por un lado, pareciera ser un facilitador para ampliar el contenido de Formación Religiosa y el rol del docente, por el otro, implica mayores responsabilidades. Al respecto, destacamos qué "...cada pedagogía, cada escuela, cada época, redefine, dentro de unos límites, el perfil del maestro, del alumno" (Basabe, Cols y Fenney, la enseñanza, p. 137). En este sentido, el rol del docente-catequista (como lo definen los Lineamientos Curriculares para la Catequesis de 1997) abarca un compromiso con variados trabajos y tareas institucionales, más allá del aula.

Respecto a los obstaculizadores, reconocemos que la creencia compartida en torno a la legitimidad de la Formación Religiosa desarrollada en el apartado B es un obstaculizador en las estrategias de enseñanza de los docentes. Frente a esta situación, los docentes consideran que el rendimiento o la respuesta de los estudiantes es menor en relación con otras materias, por ejemplo, al momento de entregar trabajos.

Otro de los obstaculizadores identificados refieren a la experiencia de los docentes respecto al constante cambio en las planificaciones y a la falta de materiales al alcance. En relación con la planificación vimos que se caracteriza por su cambio y modificación constante. Al respecto el docente D menciona:

> Ah y otra cosa que me pasa a mí y que lleva mucho tiempo es que hay cosas que me sirvieron hace un año o dos y que por ahí este año no te sirven o…como que todos los años es estar viendo que voy a dar, cómo lo voy a dar, uno recicla cosas, pero me parece re distinto a una materia como matemática o biología que decís bueno

tengo que dar la célula, tengo que dar esto, y a lo sumo cambia el cómo un poco pero ya lo tengo armado. Eso es re desgastante para mí.

En la experiencia del docente se destaca como obstaculizador el desgaste que implica pensar no solo en el "cómo" abordar ciertos contenidos, sino en el "qué" dar como contenido.

Sumado a esto, el docente E menciona no encontrar materiales adaptados al nivel, lo que implica organizarse entre los colegas para construir un "fichero":

> Y este año estamos implementando de juntarnos los profes…yo estoy en quinto y otros compañeros de cuarto, que son los cursos que más tenemos que darle vuelta a las planificaciones, de intentar hacer como fichas que ya nos queden como para el año que viene tener, como si fuera un cuadernillo…algo que nos pasa es que no encontramos un libro que esté bien planificado para una escuela. Hay mucho para catequesis de confirmación, catequesis de comunión, catequesis en un barrio pero no hay tanto para escuela o no hemos encontrado nada que nos satisfaga.

Se reitera como obstaculizador la falta de un material que organice los contenidos. Esta situación también fue mencionada por el docente E al momento de ingresar a la institución:

> No había herramientas destinadas al nivel. Es decir, esto mismo preparado para el secundario, y poder hacer un camino articulado. Yo tuve que recurrir a la bibliografía de mi formación en el seminario, por la universidad, o buscar por mi cuenta las películas, las obras de teatro, y a partir de eso organizar el trabajo a los chicos.

En este sentido, vemos que la falta de materiales destinados al nivel, implica mayor trabajo para el grupo de docentes al momento de diseñar las estrategias de enseñanza y de articular los contenidos.

Como vimos en el apartado A, otras de las características de este cuerpo de docentes es la comunicación y/o trabajo articulados con colegas para la organización y toma de decisiones. Esta comunicación varias veces no se logra, más aún cuando institucionalmente no se brinda el espacio para que esto suceda, lo cual es experimentado como otro obstaculizador:

> “hay contenidos que se repiten. Entonces digo, a veces llevas un cuento y los pibes te dicen que ya lo leyeron. Estaría bueno que haya una buena comunicación para no pisarnos y ese tipo de cosas…En el caso de [nombra la institución] que actualmente nadie coordina la pastoral de la secundaria, es más una cosa como de que…si hay comunicación con el otro catequista es porque vos decidís hacerlo. No hay ningún espacio institucional que te obligue digámoslo de alguna manera, a verte y a tomar decisiones con el resto de los catequistas. (DA)

En este caso, la falta de diálogo genera, según el docente, una desarticulación en la propuesta curricular, y una reiteración en los materiales trabajados. A este obstaculizador el docente D suma: “vos queres dar algunos temas suponiendo que algo ya se sabe y resulta que no. Como que hay situaciones o contenidos de los que estás partiendo siempre de cero”. Vemos cómo en ambos docentes se experimenta una desarticulación en la propuesta curricular: por un lado, se repiten ciertos contenidos y materiales año a año, por el otro, hay contenidos que se esperan trabajados, pero no lo están.

Volviendo al diálogo entre pares, los demás docentes si lo destacan para la elaboración de sus planificaciones, evitando las dificultades mencionadas anteriormente. Por último, destacamos la experiencia del docente F respecto a la comunicación con los demás colegas:

> Los catequistas que estaban en ese momento…eran personas que tenían formación de otra cosa. O eran docentes de grado, o que tenían una formación filosófica…sólo uno tenía formación en ciencias religiosas. Entonces hay un nivel de diálogo en cuanto a los contenidos que lo podía tener con ese catequista…y los demás básicamente daban una especie de catequesis escolar.

En este caso, vemos que el obstaculizador que encontraba este último docente para la comunicación entre pares, eran las distintas formaciones, y el enfoque que le daban a la materia, acercándose, según menciona, a la catequesis escolar. Este enfoque lo define de la siguiente manera: “eran temas típicamente de la confesión de la fe ante la pregunta religiosa”. A diferencia de esta perspectiva, DF considera abordar la materia desde distintos objetos: “enriquecer el programa a partir de autores que enfocan desde la historia de la religión, de la filosofía de la religión…”.

Estas diferencias en la formación, es reconocida por varios docentes (DD, DE), destacando que, así como la formación por los espacios de la iglesia transitados les brindaron herramientas para sus estrategias, la falta de formación disciplinar, obstaculiza el abordaje de algunos contenidos: “todo lo que es historia de la iglesia y postura de la iglesia ante diversos temas. Por ahí están buenos, pero yo siento que me falta formación”. (DD). Y el docente E agrega:

> Le encontré el gustito el último tiempo a trabajar cuestiones más personales, por ejemplo, ahora estamos trabajando la identidad en quinto...los temas más dogmáticos me cuestan más, y también porque yo no tengo una formación fuerte en eso. Por ahí, yo no me forme en ciencias sagradas. Entonces hay cosas que no manejo. Entonces estos temas son los que me siento más cómodo…

Vemos cómo, en ambos casos, la falta de formación disciplinar implica la elección de otro tipo de contenidos a abordar.

Finalmente, identificamos que algunos educadores (DC, DD, DE) experimentan como obstaculizador la pérdida de ciertos ritos religiosos (DC), como también la mala prensa de la iglesia en los medios de comunicación: “toda la mala publicidad que tiene la iglesia, como que todo eso pesa al momento de estar en el aula. No hay noticias en los diarios en contra del teorema de Pitágoras, pero sí en contra de la iglesia católica” (DD). Considerando estos cambios culturales como influyentes en las estrategias de enseñanza, Maria Cristina Davini (2008) destaca:

> En realidad, los cambios culturales no son el obstáculo (como en otros momentos fue percibido respecto a la televisión y los medios de comunicación) sino que puede residir en nuestra forma de relacionarnos con ellos y en nuestros propios supuestos. (p. 186)

En este sentido, es interesante destacar que algunos docentes experimentan esta situación como un obstaculizador, mientras que otros la reconocen como una oportunidad para trabajar ciertos contenidos, como es en el caso del docente F:

> En su momento en la época del aborto estaba tan polarizado y para poder trabajar con los chicos en esa coyuntura nos fuimos a un juicio, algunos eran abogados, otros acusados, otros jueces, y entre otras cosas lo que se debatía era el

poder del estado, derecho sobre la vida, pena de muerte. Entonces, en el juego de rol los chicos salían de la coyuntura, podían razonar dentro del juego y volvían con los conceptos de una manera más libre.

En este sentido, vemos que este tipo de obstaculizadores, podría verse relacionado más allá de los cambios culturales, con las concepciones en torno al rol asumido como docentes, los propósitos asignados al espacio, o la formación que tienen los docentes.

En síntesis, se identificaron como facilitadores las herramientas adquiridas en los espacios de "educación de jóvenes y adultos" (Sirvent, 2006), principalmente los referidos a espacios de la Iglesia (DA, DE); el uso de espacios por fuera del aula para el trabajo de ciertos contenidos (DA, DE); y la integración de las actividades de tipo convivencia en lo curricular (DB). Respecto a los obstaculizadores identificados se destaca el rol desdibujado de la Formación Religiosa y del docente de este espacio a nivel institucional (DA, DD, DE), la falta de comunicación que ocasiona la falta repitencia de temas (DA, DD), la falta de bibliografía y/o materiales destinados al nivel (DE, DF), el constante cambio en la planificación anual y semanal y en la actualización de materiales y recursos (DD, DE), y la dificultad respecto a la evaluación en la materia (DE). Vemos como dentro de las estrategias de enseñanza, se identifican múltiples facilitadores y obstaculizadores relacionados entre sí. A continuación, profundizaremos en la dimensión evaluativa de la Formación Religiosa.

APARTADO E: La evaluación en Formación Religiosa desde la experiencia de los docentes.

Al describir y analizar los distintos modos de pensar la clase de los docentes en sus estrategias de enseñanza, se destaca la evaluación como una dimensión tenida en cuenta y problematizada por varios de ellos. Como vimos, algunos docentes relacionan el rol construido como docente al uso de "pruebas jodidas" (DB), o también identifican cambios importantes en su forma de evaluar, cómo generar un mayor registro de distintos criterios a evaluar (DD). Es por eso que hemos decidido profundizar en este aspecto, reconociendo la importancia que implica para los entrevistados.

Para describir y profundizar en este aspecto, nos enfocamos en las finalidades que los docentes le otorgan a la evaluación, para luego relacionarlo con los instrumentos de evaluación utilizados. Esto permitirá ver si ambas se relacionan entre sí o no, entendiendo que "la selección de los instrumentos depende de que se quiere evaluar y para que" (Montano, 2018).

En relación con las finalidades de la evaluación, y teniendo en cuenta lo desarrollado en el apartado A, la mayoría de ellos (DA, DC, DD, DE, DF) relacionan esta dimensión de la enseñanza con las instancias de calificación y acreditación de la materia. Así lo expresa el docente E: "Me cuesta mucho evaluar Formación Religiosa. Hace un rato charlaba con mi paralela, y decía: ´tengo que hacer un trabajo porque, sino me cuesta a mi tener notas´". No obstante, algunas decisiones tomadas por los docentes se enfocan en otras finalidades. Es el caso del docente F que como vimos en el apartado A, realiza una fase de diagnóstico con los estudiantes apuntando a los conocimientos e interés que los alumnos tienen para diseñar sus estrategias de enseñanza. Esta finalidad, también compartida por los docentes C y E, es definida como "evaluación pronóstica" (Feldman, 2010) y tiene como objeto fundamentar una orientación, en este caso referida a cómo presentar el contenido según los gustos y/o inclinaciones de los estudiantes

En tercer lugar, se destaca en el docente B una finalidad evaluativa distinta a las expresadas anteriormente:

> ver la carpeta, y decir que esto lo hiciste muy bien, que esto por ahí no lo hiciste, fijate de darle tiempo a esto, creo que esa es la forma de evaluar…evaluar el compromiso con la materia, llevar las cosas al día, sin ser estricto y decir che mira te

falta una tarea de cinco que hicimos, desapruebas y el otro que hizo las cinco aprobó. Bueno no. Sin ser así, tan tajante, poder hacer un seguimiento muy personal.

Como vemos, esta finalidad de la evaluación prioriza la mejora del aprendizaje de los estudiantes más allá de la certificación de los saberes (Montano, 2018).

Según observamos, estas finalidades conviven en las estrategias de cada docente, estableciendo criterios que varían con el tiempo. Es el caso del docente B que dejó de utilizar el instrumento de prueba tradicional como única forma de evaluar en Formación Religiosa, optando por la revisión de la carpeta como herramienta central en su evaluación. Esta última decisión, responde a un cambio en la concepción sobre su rol como docente, y sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El docente F, por su parte, si sostiene el uso de la prueba como principal instrumento, estableciendo con claridad que busca evaluar y para qué quiere hacerlo: "Quería ver la seriedad con que los chicos podían pensar…una evaluación donde ellos tuvieran que implicar su razonamiento…lo que era lo sagrado, lo profano, tiempo sagrado, algunos conceptos duros…". Vemos que la finalidad de la evaluación en este docente es el razonamiento de ciertos temas, y lo que evalúa en principio son conceptos como los nombrados en la cita. Los demás docentes no clarifican el por qué y para qué del examen, e incluso evitan su uso: "trato de escaparle a la presión de ir a rendir. Es discutible que el pibe pueda aprender sin esa instancia tradicional de evaluación. Pero le escapó todo lo que se pueda" (DA). El docente A no aclara si esta "presión de ir a rendir" es una sensación experimentada por el o por los estudiantes.

El segundo instrumento de evaluación (y más nombrado por los docentes) es el de trabajos escritos. La función de este es similar a la otorgada por el docente F al examen tradicional: que los estudiantes puedan pensar y razonar frente a una temática (DA, DB, DC, DD, DE). Algunos docentes agregan como finalidad de este instrumento conocer a los estudiantes en sus pensamientos y vivencias (DC, DE), sobre todo de aquellos que no participan tanto oralmente: "...yo me pongo en el lugar de alumno, y yo no era de participar tanto en clase a veces, no porque no me gustara el material, sino porque era más retraído ponele…no podes atarte solo a eso [refiriéndose a la participación en clase]…". Esto también es compartido por el docente C:

> Si participan de alguna manera. Por un lado eso, y por el otro esto de las producciones escritas…A veces con el tema solo de la participación es como muy

subjetivo. Entonces nos replanteamos con los catequistas: queremos mantener el clima de encuentro, pero nos planteamos esas instancias [producciones escritas] que en realidad no rompen el clima del encuentro porque da para charlar y bueno…

En este caso, el docente C destaca la multiplicidad de criterios al momento de evaluar, aunque no en relación con aquellos que no participan, sino con la necesidad de registrar el desempeño de los estudiantes, ya que el criterio de quien participa y quien no "es muy subjetivo". Recordamos que el modo de pensar la clase de los docentes C y E refieren a un espacio de diálogo y "encuentro". Los criterios a tener en cuenta al momento de evaluar en esta forma de trabajo, se centran en la participación de los estudiantes, en el respeto a los compañeros etc. Sin embargo, ninguno de los docentes con este enfoque de enseñanza (Feldman, 2010) mencionan un instrumento de evaluación que registre este desempeño. Esta capacidad de registro es fundamental, considerando que "...para evaluar se requiere recopilar informaciones acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, registrar sus logros o dificultades y reunir evidencias sobre los resultados alcanzados. La apreciación informal del profesor no es suficiente" (Davini (2008) afirma al respecto:p. 218).

Frente a esta situación, solo el docente D menciona utilizar un instrumento de evaluación que considere una diversidad de criterios a tener en cuenta para evaluar a sus estudiantes:

> voy probando diferentes formatos, por ejemplo, participar en plataformas digitales, entregar videos, escribir en la carpeta, y si me ayudó mucho el tema de la rúbrica, me ayuda mucho para poner la calificación final digamos, o el aprobado/desaprobado. Eso sí que no estaba al principio y ahora me ayudo un montón.

Como vimos en el apartado C, este es uno de los cambios registrados por el docente, y según destaca, es un facilitador en sus estrategias de enseñanza. El docente considera en el uso de rúbrica, un instrumento importante para registrar el desempeño de los estudiantes en la participación, en la entrega de trabajos, etc.

En relación con los modos de pensar la clase, y como ya mencionamos, la "clase-encuentro" enfatiza en contenidos actitudinales, es decir comportamiento en clase, participación, respeto, y demás dimensiones referidas a la conducta de los estudiantes. En relación con la evaluación de "lo actitudinal" al momento de certificar los saberes, Basabe, Cols y Fenney (2004) afirman que "buena parte de estos elementos [actitudes,

disposiciones]... constituyen una dimensión de la experiencia formativa que conviene explicitar, aunque resulta una cuestión problemática su evaluación" (p.21). Es decir, esta problemática excede a la Formación Religiosa. No obstante, vemos que esta situación se profundiza al no utilizar instrumentos que registren el desempeño en estos criterios. La experiencia del docente F es distinta al optar por un modo de pensar la clase en donde el énfasis se encuentra en los contenidos conceptuales de la materia y el instrumento fundamental es la prueba tradicional como registro de ese desempeño.

En resumen, vemos que los contenidos priorizados por los docentes, implican una forma particular de evaluación, y a su vez, demanda el uso de determinados instrumentos. A su vez, la forma de evaluar enfatiza en ciertos contenidos de la materia, considerando que "el énfasis que el énfasis que pongan los procedimientos de evaluación sobre determinados componentes curriculares es un aspecto más de la transformación del currículum" (José Gimeno Sacristán; 2007, p. 373). A continuación, veremos cómo todas estas decisiones, incluidas las del "currículum evaluado", definen el contenido de Formación Religiosa.

APARTADO F: Implicancias de las decisiones en la definición de los contenidos

Como vimos desde el principio de la investigación, en el diseño e implementación de las estrategias de enseñanza, los docentes toman decisiones en variadas dimensiones: actividades realizadas, espacios de enseñanza utilizados, tiempos para planificar, formas de evaluar, entre otras. Estas decisiones van moldeando una manera particular de presentación y desarrollo de la clase y afectan los mismos contenidos escolares según las dimensiones que se recortan, los énfasis que colocan y los enfoques de enseñanza que los docentes adoptan (Basabe, Cols y Fenney, 2001).

Es por eso que en este último apartado nos propondremos problematizar cómo las decisiones de los docentes afectan los contenidos escolares de Formación Religiosa y de qué manera lo hacen.

Para esto, partimos de entender que "el docente sitúa el contenido en el marco de su transmisión a partir de la consideración de las orientaciones del marco institucional, las características de sus estudiantes, el tiempo disponible, los materiales a su alcance, y la definición de contextos de aprendizaje, de actividades y tareas" (Basabe, Cols y Fenney (2001) p. 4). A continuación, profundizaremos en las decisiones de los docentes, teniendo en cuenta las dimensiones antes mencionadas.

Respecto a las orientaciones del marco institucional, según mencionaron los docentes de las escuelas congregacionales, la figura del "coordinador de pastoral" es fundamental como persona o grupo de personas encargadas de fomentar espacios de comunicación entre los catequistas. Es diferente para el docente A que trabaja en escuela diocesana:

> En el caso de (nombra la institución) que actualmente nadie coordina la pastoral de la secundaria, es más una cosa como de que…si hay comunicación con el otro catequista es porque vos decidís hacerlo. No hay ningún espacio institucional que te obligue digámoslo de alguna manera, a verte y a tomar decisiones con el resto de los catequistas.

La consecuencia de esto, según menciona el docente, es que no haya vínculo o comunicación con el resto de los docentes, posible causa de uno de los obstaculizadores ya mencionados, referido a la repitencia de contenidos y materiales entre los distintos años. Destacamos en particular la necesidad de esta figura institucional en las escuelas para el ordenamiento de los contenidos de Formación Religiosa. Situación que no sucede en el resto de las materias.

A su vez, el docente A es el único que destaca utilizar manuales según las orientaciones de la institución:

> Seguimos una bibliografía y el colegio decidió usar una nueva edición del libro de una editorial. Al colegio le gustó y decidió ordenar de primero a sexto los contenidos de ese libro. Sin que los chicos lo tengan que comprar, pero sí que el docente lo de. Y entonces esa es la manera…Así que estamos con ese libro por lo menos de primero a tercero seguro, usando el libro en ese orden…

En este caso, según la orientación institucional, los contenidos están mediados y traducidos por la editorial correspondiente, y la forma de ordenamiento establecida allí. Es lo que Gimeno Sacristán (2007) denomina como "currículum presentado al profesor". Si recordamos, los manuales fueron descritos por los docentes como dogmáticos y desactualizados. Dentro de esta propuesta del uso del manual, DA afirma: "no se trata de llevar un cristo de manual, sino por el lado de los valores". De ese modo, el contenido de Formación Religiosa en la escuela diocesana, al menos para los primeros años, se ve influenciado por este tipo de insumos y por la respuesta del docente a estos materiales.

En el caso de los cinco de seis docentes que trabajan en una escuela congregacional religiosa, la misma institución redefine los contenidos escolares expuestos por los Lineamientos curriculares para la catequesis en la escuela (1997) y los acerca al docente según sus idearios institucionales y valores particulares. Como vimos en el apartado A, los docentes de cada congregación deciden utilizar materiales, autores, o insumos propios de la congregación o que la misma congregación produce. De este modo, en las escuelas congregacionales, el contenido trabajado refiere en gran parte al ideario institucional y a las celebraciones y fiestas particulares. En este caso, el contenido se define, entre otras cosas, por el uso que los docentes hacen de los materiales realizados por la congregación.

Por otro lado, varios docentes destacaron la flexibilidad otorgada por la escuela para abordar el contenido según el docente considere: "En general lo charlamos. Pero hay una libertad de la catequesis para desarrollar los temas por donde cada uno opta que es mejor. Y por la manera de trabajar de uno" (DC). Lo mismo detalla el docente D:

> Yo creo que por un lado tiene mucha flexibilidad, porque si bien hay algún problema o currículum que hay que cumplir… da mucha flexibilidad para ver por donde va la búsqueda e interés de los alumnos.

En este sentido, y por la experiencia detallada por los docentes, el contenido de Formación Religiosa se ve directamente influenciado por la respuesta y los gustos de los estudiantes en torno a los distintos temas. Nos preguntamos cuáles contenidos son interesantes para los estudiantes, sobre todo considerando una concepción del estudiante como renegado de la religión (DA).

En síntesis, destacamos aquellas decisiones de los docentes que se relaciona con el contexto institucional, apuntando a un contenido de formación religiosa diferente por el uso o desuso de manuales, por la comunicación o incomunicación fomentada por la institución para este grupo de docentes, y por la flexibilidad otorgada al espacio curricular.

Apuntando a las características de los estudiantes, los docentes hacen hincapié en las creencias personales de sus alumnos. Esta caracterización se resume en un distanciamiento respecto a la fe (DA, DD, DE), poca formación o contacto con lo religioso, lo que lleva a conceptualizaciones e ideas erróneas sobre la misma (DB, DE, DF), y una búsqueda interior o espiritual más allá de la religiosidad (DA, DC, DE). Frente a esta caracterización realizadas por los docentes, y sumado a lo descrito en el párrafo anterior, la totalidad de los entrevistados deciden realizar una variedad de actividades referidas al trabajo en valores de personas religiosas y no religiosas (DA), a la mirada crítica sobre ciertas verdades de la fe (DB, DF), y en los gustos, búsquedas e inquietudes personales de los estudiantes (DC), como ya dijimos. Además utilizan bibliografía diversa (DF, DD) que excede la proveniente de la iglesia.

Frente a esta situación y según las características que tienen los estudiantes, el contenido de Formación Religiosa enfatiza en la inquietud de los estudiantes, acompañando sus creencias particulares. Es desde esta perspectiva que el docente F diferencia la catequesis escolar y la Formación Religiosa:

> la catequesis es algo muy definido. Se acompaña con la persona que quiere hacer un camino de fe…La Formación Religiosa, en cambio, acompaña al que está absolutamente opuesto. El enemigo del que va a hacer catequesis, también tiene que sentir en Formación Religiosa que su profunda enemistad es comprendida y abrazada. Y el pueda decir, yo hice una Formación Religiosa y mi ateísmo tiene que ver en esto que yo no creo.

Tomando la distinción del docente F, la perspectiva del grupo de entrevistados tiende en mayor o menor medida, a una perspectiva cercana a la Formación Religiosa, con sus respectivos matices.

Refiriéndonos al tiempo disponible como una consideración al momento de situar el contenido, destacamos en primer lugar el tiempo demandado al docente-catequista en la dimensión institucional y didáctico-áulica del currículum (Alicia De Alba, 1998). Como vimos en párrafos anteriores, gran parte del contenido de Formación Religiosa se desarrolla por fuera de la carga horaria áulica, lo cual implica otro espacio y otro tiempo para la planificación y el desarrollo mismo de las actividades. Así lo afirma el docente A en el apartado D como un obstaculizador en sus prácticas. En este sentido vemos que el trabajo de estos contenidos demanda una disponibilidad de tiempo institucional más allá de las horas dentro del aula.

Ninguno de los docentes menciona la falta de tiempo para desarrollar los contenidos de la materia. Esta puede ser una de las consecuencias de la flexibilidad del contenido descrita anteriormente por los enseñantes.

Retomando el tiempo disponible, y en relación con lo anterior, destacamos una diferencia entre la experiencia del docente A que trabaja en la escuela diocesana, y la del docente B que trabaja en escuela congregacional. El docente A menciona:

> a mi me pasa de no tener a los chicos en años seguidos, es decir, me pasa con los dos colegios en los que soy catequista, lo soy en un solo año, entonces ellos me ven solo en ese año y después no me vuelven a ver. Entonces es una oportunidad para decir, "bueno, hago un proceso de principio a fin", y mientras ellos están en mis manos por decirlo de alguna manera, que sirva de algo ese proceso.

En este caso, el docente destaca la necesidad de trabajar y desarrollar los contenidos "de principio a fin" en el año en que trabaja la materia. Por otro lado, la experiencia del docente B refiere a una articulación de temas con el año siguiente:

> articulando con tercero [DB es docente de segundo], yo llegaba en la historia de salvación hasta el nacimiento de Jesús. Y el profe de tercero tomaba desde la historia de Jesús hasta la muerte y resurrección. Entonces ahí completamos un poco el atravesamiento de la biblia digamos, de lo que es la historia de salvación en las escrituras.

En este caso se realiza una articulación de temas entre segundo y tercer año desde una continuidad de orden histórico-cronológico, lo que da cuenta de otra organización curricular para el desarrollo de ciertos contenidos. En este caso, la articulación de temas es redefinida por la institución y los docentes, alterando también los contenidos a trabajar y la forma de hacerlo. Esto se relaciona con la comunicación entre colegas promovida por la institución. Aquellos con mayor comunicación, articulan contenidos entre años, mientras que el docente de escuela diocesana busca desarrollar un contenido en su totalidad, considerando que no verá de nuevo a los estudiantes.

Por otro lado, y como vimos en el apartado A, los materiales que los docentes tienen a su alcance son variados: Biblia, bibliografía de autores católicos y no católicos, cuentos, reflexiones, materiales audiovisuales, entre otras. No es similar la situación respecto a los manuales de catequesis. Estos no son de fácil acceso para los docentes, o incluso son rechazados (apartado A). Frente a esta situación, los docentes realizan apuntes personales (DB), utilizan textos utilizados en su formación (DF), cuentos y reflexiones (DA), entre otras.

Destacamos que los materiales que tienen al alcance los docentes coinciden con la formación recibida. Mientras el docente F con una formación académica en teología y ciencias sagradas menciona utilizar preferentemente textos clásicos y teóricos de autores como Marx o Nietzsche o Mircea Eliade, los docentes con trayectoria centrada en los "espacios de práctica" (DC) mencionan utilizar preferentemente cuentos y reflexiones, videos, etc. Finalmente, y como vimos, se destacan los materiales ofrecidos por la institución, denominados como "boletines" o materiales del lema anual, que en el caso del docente E, "siempre son materiales de consulta". En síntesis, tanto la formación de los docentes como el contexto institucional en el que intervienen, implica el uso de materiales específicos.

Sobre los contextos de aprendizaje, como vimos en los apartados anteriores, los espacios que los docentes utilizan para el desarrollo de sus estrategias de enseñanza son variados. Si bien la totalidad utiliza el aula, solo uno de los docentes (DF) lo utiliza como único espacio pedagógico. Los demás docentes destacan el uso del patio (DE), de la iglesia (DA), y de espacios por fuera de la escuela para realizar distintas actividades de tipo "convivencia" o "experiencia de servicio" (DA, DB, DC, DE). La referencia a la iglesia como espacio físico dentro del colegio responde a un propósito catequístico que apunta a la práctica de la celebración religiosa (DA), mientras que el patio refiere a un espacio lúdico, que permite que los estudiantes puedan realizar actividades que fomenten la grupalidad en un contexto de "números y números" (DE) refiriéndose a una escuela de perfil técnico.

Sobre el uso de espacios, María Cristina Davini (2008) afirma:

> Los docentes suelen pensar que el espacio de enseñanza (por ejemplo, el aula) está ´dado´, y que en general es pobre o insatisfactorio. Sin embargo, no siempre se perciben como gestores en el manejo y la mejora del espacio…ampliando los ambientes de realización de las tareas de aprendizaje. (p. 199)

En este sentido, es considerable destacar la consideración de los docentes por el uso de otros espacios para desarrollar algunos contenidos de Formación Religiosa.

Finalmente, sobre las actividades y tareas elegidas por los docentes, destacamos como relevantes la actividad de debate en los estudiantes más grandes (DB, DE, DF), y la realización de convivencias, viajes de servicio, etc. (DA, DB, DC, DE). En relación con el debate como actividad en los cursos más grandes, la destacamos frente a la lectura del contexto social amplio (De Alba, 1998) y de la manera de pensar en los alumnos realizado por los docentes en el apartado B. Este tipo de actividad, como vimos en el apartado de facilitadores y obstaculizadores, permite el trabajo desde la variedad de puntos de vista y creencias de los estudiantes. Según la experiencia del docente F, los estudiantes pueden participar de las actividades incluyendo su opinión frente a los distintos temas. No hay una búsqueda por evangelizar o desarrollar la fe del estudiante, sino más bien buscando la comprensión del tema y la incorporación de conceptos. Lo mismo con la experiencia del docente E, al destacar:

> antes no me gustaba cuando se daban situaciones de debate en muchos chicos con ideologías muy dispares a lo que uno piensa, y hasta desde la otra punta de los mensajes de Jesús...ahora aprender como en un aula, salen estos mensajes más de odio a veces, bueno como invitar a esa persona a pensar distinto sin que la otra persona piense que yo le estoy queriendo imponer una ideología…pero que no sea una confrontación de puntos que nunca nos vamos a encontrar, sino intentar en esa otra cosa que está proponiendo la otra persona, encontrar algo de luz como para que sea algo útil para charlar y que en el disenso podamos encontrar cosas en común, o cosas que podamos avanzar.

En este caso, vemos cómo el docente utiliza el debate como actividad para el diálogo, más allá del convencimiento de una perspectiva o manera de ver la realidad. Esta perspectiva

sobre la actividad de debate se relaciona con la perspectiva del docente A al destacar trabajar desde la educación en valores: “yo pienso que los valores son como el camino justo…O sea hay una cuestión moral de fondo, en la que todos estamos más o menos de acuerdo, y me parece que ese es el camino”. Vemos en esta decisión de los docentes, como el trabajo de los contenidos de Formación Religiosa tienen en cuenta la diversidad de creencias, y apuntan, entre otras cuestiones, al trabajo en valores más allá de la religión.

En segundo lugar, se mencionan las actividades extra-áulicas de tipo convivencias, retiro o de servicio, buscando fomentar la vinculación, integración y desarrollo de los estudiantes. Como vimos en el apartado D, la explicitación de este tipo de actividades en las planificaciones, facilitó superar el rol del docente-catequista únicamente como transmisor de un contenido, vinculando su tarea al desarrollo de este tipo de labores. Cabe mencionar que los docentes no mencionan evaluar este tipo de experiencias, ni buscan verificar los conocimientos construidos en esos espacios para la posterior acreditación (Montano, Andrea, 2018). En este sentido, si bien son actividades explicitadas y relevantes para los educadores, no se evidencia un registro del desempeño de los estudiantes al respecto.

Finalmente, destacamos la influencia de la formación de los docentes al momento de desarrollar ciertos temas de la materia y omitir otros. Como vimos en el apartado D, tanto el docente E como el D mencionan no desarrollar temas como “historia de la iglesia” o “los temas más dogmáticos” por su falta de formación. Frente a esta situación es que los docentes priorizan temas donde se sienten más cómodos, como “la identidad”. Lo mismo sucede con el docente F, al desarrollar con soltura los temas teóricos, sin hacer mención a otras actividades y contenidos que sí son mencionados por el resto de los docentes, como la convivencia, el respeto, la grupalidad, entre otras.

En síntesis, este apartado demuestra la influencia del docente y sus decisiones al momento de desarrollar, en este caso, los contenidos de Formación Religiosa. Decisiones como los espacios a utilizar, o las actividades a priorizar, fomentan un contenido, relegando otros. Al mismo tiempo, las decisiones del docente se ven afectadas por una multiplicidad de variables, entre las que destacamos su trayecto formativo, y las características de la institución en la que trabaja.

Conclusiones

En este trabajo nos propusimos interpretar las estrategias de enseñanza de los educadores de Formación Religiosa en el nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca. A partir de las voces de los docentes entrevistados pudimos arribar a resultados que presentamos organizados en distintos apartados en relación con los objetivos de la investigación. En primer lugar y en relación con los modos de pensar la clase, encontramos que las decisiones de los docentes varían entre un tipo de clase denominada "encuentro" (establecida como categoría "in vivo"), y un tipo de clase de carácter "tradicional". La primera alude a dinámicas similares a las desarrolladas en espacios de grupos juveniles y/o parroquiales donde el estudiante tiene un rol central en la propuesta, el docente cumple principalmente un rol de guía y el contenido se basa en la fe como objeto de práctica. En la segunda, el docente es un actor central en la propuesta, el estudiante cumple un rol menos activo y la fe es vista como objeto de estudio.

Dentro de estos modos de pensar la clase, sostuvimos que los trayectos formativos de los docentes con distintos grados de formalización (Sirvent, 2006) tienen una gran influencia en sus estrategias. Destacamos principalmente el trayecto por espacios parroquiales y grupos juveniles como influyentes en las concepciones de los docentes acerca de su rol, los propósitos del espacio curricular y las actividades a realizar. Aquellos con tránsito por estos espacios son más cercanos a la dinámica de "encuentro", mientras que los docentes con formación principalmente académica, se inclinan por otro tipo de clase más expositiva.

No obstante, reconocemos en los docentes cambios y continuidades en sus estrategias de enseñanza, destacamos que sus decisiones no permanecen estáticas, sino que se ven influenciadas por las distintas concepciones que van construyendo a lo largo de su experiencia. Estas concepciones, entre otros factores, se construyen por la identificación e interpretación que los docentes realizan del contexto social, institucional y didáctico-áulico (Alicia De Alba, 1998). Los educadores identifican un cambio respecto al saber y la experiencia religiosa en relación con estudiantes de años anteriores. Consideran que estos cambios son tenidos en cuenta al momento de diseñar las estrategias de enseñanza y de estar en el aula. Al mismo tiempo, las interpretaciones que ellos realizan con respecto a estos cambios son diferentes y, consecuentemente, las decisiones que toman también lo son. En efecto, según las concepciones de los docentes sobre su rol y los propósitos del espacio que construyen, una misma situación implica para algunos un facilitador en sus estrategias, mientras que para otros es experimentado como un obstaculizador.

Lo mismo sucede con las concepciones en torno a la evaluación como dimensión de la enseñanza. Los docentes remarcaron la dificultad al tener que acreditar los saberes en Formación Religiosa. Esto conllevó a profundizar esta dimensión de la enseñanza en la investigación. Según la mayoría de los docentes, la dificultad reside en evaluar la dimensión actitudinal del contenido de Formación Religiosa. Dimensión que es priorizada y profundizada por la mayoría de los enseñantes al momento de desarrollar los contenidos. Esto implica que, al ser una dimensión de difícil registro en todas las áreas del conocimiento (Basabe, Cols y Fenney, 2004), en Formación Religiosa se acentúa. Frente a esta problemática, los docentes buscan realizar actividades que permitan un mayor registro del desempeño de los estudiantes, como son las producciones escritas o, en menor medida, las evaluaciones tradicionales.

Incluyendo la dimensión evaluativa, los docentes contemplan múltiples factores al momento de planificar y desarrollar las actividades. Entre ellas predomina el uso de espacios y tiempos específicos, los conocimientos incorporados en su formación, la bibliografía a su alcance, los idearios institucionales y las características de sus estudiantes. Cada una de estas decisiones priorizan y/o relegan ciertos contenidos de la materia. Mientras algunos desarrollan y profundizan contenidos conceptuales, otros priorizan los actitudinales. No obstante, se acentúa entre los docentes la búsqueda de reforzar los contenidos que se trabajan en menor medida.

Destacamos que varios docentes han resaltado diferencias entre la enseñanza en Formación Religiosa y otras materias que ellos también imparten. Entre estas subrayamos la demanda del rol del docente-catequista a nivel institucional, la importancia del vínculo con los estudiantes para el desarrollo de la materia y la legitimidad de la materia a nivel institucional y áulico.

Partiendo de esta singularidad del espacio curricular, consideramos que el conocimiento construido en este estudio es relevante para los docentes de Formación Religiosa y las escuelas privadas de confesión católica. Creemos que permite profundizar y/o reavivar la discusión sobre cómo acercar y construir esta porción del conocimiento con los estudiantes, principalmente considerando el cambio de época reconocido por los docentes. No es menor destacar la relación directa entre los resultados de esta investigación y otros trabajos regionales, al dar cuenta que las estrategias de enseñanza de los docentes de Formación Religiosa conforman un campo de estudio que excede el plano nacional.

Al tener un alcance exploratorio, reconocemos que este trabajo es solo un primer acercamiento al objeto de estudio. Si bien esto permitió analizar la experiencia de este grupo

de docentes a nivel local, enfatizamos en la necesidad de estudios que abarquen una muestra representativa de la población de educadores de Formación Religiosa.

Al mismo tiempo, nos preguntamos si los hallazgos en la investigación reflejan lo que realmente sucede en las aulas. En este sentido, sugerimos como líneas de investigación futura tanto el análisis de estrategias de enseñanza a partir de la observación de clases, como también de las planificaciones de los docentes.

Finalmente, creemos que la presente investigación podría colaborar como insumo para el diálogo y la problematización del espacio entre docentes de Formación Religiosa a nivel local. Esto posibilitaría, una construcción curricular con líneas comunes de enseñanza que promuevan el trabajo colaborativo y la unificación de criterios.

Bibliografía

Alzás García, T. (2017). *Triangulación metodológica como estrategia de investigación. Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires, Argentina: Mino y Dávila Editores.

Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Aique grupo editor.

Basabe, Cols y Fenney (2007). *La enseñanza*. Ficha de cátedra.

Basabe, Cols y Fenney (2004). *Los componentes del contenido escolar.* Ficha de cátedra.

Bastidas Chamorro, Marulanda Velarde y Bastidas Belalcázar. *El impacto de las prácticas pedagógicas del docente de Educación Religiosa Escolar en la formación religiosa del estudiante.* Universidad Javeriana.

Conferencia Episcopal Argentina (1997). *Lineamientos curriculares para la catequesis en la escuela.* Oficina del Libro.

Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.

Dabenigno y otros (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Desarrollo Editorial.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

De Alba, A. (1998*). En torno a la noción de Currículo*. A. De Alba, Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas.

De Gialdino, I. V. (2006*). Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Esquivel (2013). *Narrativas religiosas y políticas en la disputa por la educación sexual en Argentina*. Universidad de Buenos Aires. CONICET.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general: aportes para el desarrollo curricular.* Ministerio de educación de la nación. Buenos Aires.

Fernández Núñez L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos? Ficha para investigadores.* Universidad de Barcelona.

Florez Jaramillo, J. A., Montenegro Mayor, L. M., & Ulloa, G. (2019). *Caracterización de los docentes de educación religiosa escolar de básica secundaria y media vocacional de los colegios pertenecientes a la Fundación Alberto Uribe Urdaneta de la Arquidiócesis de Cali.* Fundación Universitaria católica Lumen Gentium.

Gimeno Sacristán (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Morata.

Ibargüen Pertuz, E. (2016). *Análisis de las estrategias utilizadas por los docentes de ERE de los Colegios La Salle, Santa Rosa de Lima y La Inmaculada en relación con la enseñanza de la Educación Religiosa.* Corporación Universitaria Lasallista.

Krumm de Nikolaus (2009). *Formación religiosa y desarrollo del pensamiento crítico*. Revista Internacional de Estudios en Educación.

Magi, M. E. (1997). *Enseñanza religiosa en la escuela estatal:¿ Opción libre o imposición? Un desafío para la democracia argentina.* Universidad Católica de Córdoba.

Malet A. M. & otras (2012). *La intervención docente en el aprendizaje.* Ficha de cátedra. Didáctica General. Universidad Nacional del Sur.

Meza, J. (2011). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá: San Pablo-Editorial Javeriana.

Monetti, Montano, Sassi (2011). *Las estrategias didácticas: genealogía de una noción.* Universidad Nacional del Sur.

Navarro y Sánchez (2015). *Educación pública y religiosa. Debate jurídico: la escena en los medios de comunicación*. Universidad Nacional de Salta, Argentina.

Ocampo, M. M. (2012). *Modelos escolares católicos y cultura escolar.* Páginas de Educación, 5(1), 55-78.

Orrego y Guzmán (2020). *Narrativas curriculares en educación religiosa escolar*. Del libro "Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e implementación (pp 37-60). Sello editorial Unicatólica.

Perea, C. M., & Torres Cuesta, A. D. C. (2011). *Prácticas docentes y representaciones pedagógicas en el área de educación religiosa escolar en los colegios y escuelas del sector oficial del municipio de La Celia Risaralda*. Universidad Católica popular del Risaralda.

Pineda, M. A. (2019). *Metarrelato del maestro de la educación religiosa escolar: retos y perspectivas desde las voces de los protagonistas.* Pontificia Universidad Javeriana.

Reinoso, D. *Características de una propuesta didáctica para docentes de otras áreas del saber que enseñan ERE a los estudiantes de educación básica del colegio Roberto García Peña del municipio de Girón.* Universidad Santo Tomás.

Rodriguez, L. (2018). *Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884-2015).* Prohistoria.

Rojas Roa, D. F. *Estrategias didácticas para el desarrollo de la educación religiosa escolar y el crecimiento espiritual, de los estudiantes de educación media del colegio campestre Juan Pablo Segundo de Neiva.* Revista de Investigaciones UCM, 18(31), 68-80.

Rueda y Fonseca, 2018. *Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar*. Revista Electrónica de Educación Religiosa. VOL 8.

Saavedra y Muñoz (2016). *Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza*. Estudios pedagógicos XLII. Valparaíso, Chile.

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw Hill México.

Sirvent, M. T y otros (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal.* Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. T. (2010). *Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual*. Educar em Revista.

Torres (2017). *Aportes para la comprensión de la educación pública y la laicidad en la argentina contemporánea. Revista Sociedad y Religión* N 49 VOL XXVIII. Universidad Nacional de Quilmes.

Vasilachis de Gialdino I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa editorial.

Velandia, E., & Aristizábal Gallego, B. M. (2016*). El impacto de las prácticas pedagógicas del docente de Educación Religiosa Escolar (ERE) en la formación religiosa de los estudiantes.* Pontificia Universidad Javeriana.

Anexos

Modelo de entrevista semi-estructurada

1. Nombre, formación, años dando la materia, acceso al cargo

2. ¿Cuál considerás que es el/los propósitos del espacio de formación religiosa?

3. ¿Cómo es tu modo de planificar? ¿Planificás anualmente?, ¿cuatrimestralmente?,

¿semanalmente? ¿Solo/a o con otras personas?

4. ¿Cuál es tu programa/guía de contenidos/temas prescrito que orientan la planificación

y/o guían tu trabajo? ¿Qué postura tenés respecto del mismo?

5. ¿Qué fuentes consultás para tus clases?

6. ¿Cómo enseñas? ¿A partir de qué estrategias, actividades o recursos?

7. ¿Creés que hay diferencias a la hora de pensar la enseñanza de formación religiosa en relación con otras materias? Si es así, ¿cuál/es?

8. ¿Cuáles son los contenidos con los que te sentís más cómodo? ¿Por qué? ¿Con cuáles creés que tenés menos herramientas?

9. ¿Qué cambios podés reconocer en la forma de pensar las clases a lo largo de tu trayectoria docente?

10. ¿Cuál es tu forma de evaluar? ¿Qué criterios tenés en cuenta?