

La clase de religión en el sistema escolar de Chile: problemas y perspectivas desde una aproximación filosófica

Teaching religion in the Chilean school system: problems and perspectives from a philosophical approach

Carmelo Galioto¹, Cristóbal Bellolio²

¹ Centro de Investigación Religión y Sociedad, Universidad Católica del Maule, Chile
² Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile

RESUMEN

La presencia de la religión en el currículum de un sistema escolar público es un tema controvertido. Este artículo propone una hermenéutica de la principal herramienta normativa que regula la presencia de la religión en las escuelas y colegios de Chile, el Decreto 924/83, para identificar sus principales aspectos problemáticos y, a través de argumentos filosóficos, vislumbrar nuevas perspectivas. Se identifican específicamente tres puntos críticos que surgen de la interpretación del Decreto 924/83 en su texto y puesta en práctica: exclusivismo, confesionalismo y (posible) analfabetismo religioso. Para superar estos problemas, se propone un nuevo abordaje que plantea la clase de religión como un bien educativo universal, obligatorio y no confesional. En conclusión, se ofrecen algunas implicancias para futuras investigaciones académicas y las políticas públicas respecto de la presencia de la clase de religión en el sistema escolar de Chile.

PALABRAS CLAVES:

Religión, Sistema escolar público, Laicidad, Filosofía de la educación.

KEYWORDS:

Religion, Public school system, Secularization, Philosophy of education

Fecha Recepción

17 de Noviembre de 2023

Fecha Aceptación

26 de Enero de 2024

ABSTRACT

The presence of religion in the curriculum of a public school system is a controversial topic. This paper offers a hermeneutic analysis of Decree 924/83, the primary regulatory instrument overseeing the role of religion in schools and higher education in Chile. The aim is to uncover its principal challenges and propose new perspectives grounded in philosophical arguments. Specifically, three critical nodes are identified that arise from the interpretation of Decree 924/83 in its text and implementation: exclusivism, confessionalism, and (possibly) religious illiteracy. To overcome these challenges, a new approach is proposed, suggesting that religious classes be presented as a universal, mandatory, and non-denominational educational asset. Finally, we offer some implications for future academic research and public policy regarding the presence of religious education in the Chilean school system.

INTRODUCCIÓN

¿Cuál es el lugar de la clase de religión (en adelante, CR) en el currículum de un sistema escolar público? ¿Se justifica su enseñanza? ¿Qué bienes educacionales específicos provee? ¿Cómo se compatibiliza con las exigencias de un Estado laico? ¿O acaso es resorte exclusivo del derecho preferente de los padres de escoger la educación de sus hijos? ¿Cómo evoluciona en un contexto cultural crecientemente secularizado? Estas preguntas son recurrentes en la intersección entre la filosofía de la educación, la de la religión, y la filosofía política.

La literatura especializada las sintetiza en dos: primero, interroga por la legitimidad de la educación religiosa en un sistema escolar público y laico (Boeve, 2012; Clayton & Stevens, 2018; Feinberg & Layton, 2014; Hand, 2014; Pring, 2018) y asimismo se pregunta por las justificaciones epistemológicas de la religión como asignatura presente en un currículum (Aldridge, 2011, 2018; Freathy, 2015; Haecker & Moulin-Stožek, 2021; Hand, 2015, 2017; Hannam & Biesta, 2019; Tillson, 2011, 2019).

En este marco, este artículo se pregunta por el lugar de la CR en el contexto escolar chileno y evalúa críticamente su regulación actual a través del Decreto 924/83, concentrándose, por lo tanto, en el tema de la presencia de una asignatura de religión en un sistema escolar. Tras revisar los antecedentes del caso chileno y presentar una hermenéutica para desentrañar su intención y funcionamiento, el artículo identifica tres puntos críticos que impiden que la CR –tal como está configurada actualmente– sea una contribución sustantiva a la educación integral de los estudiantes. Concluimos con una propuesta que resuelve esos puntos críticos con miras a una reforma de la CR en el sistema educacional

chileno. Por ello, resulta importante comenzar el trabajo interpretativo y filosófico revisando los antecedentes que dibujan los contornos de la presencia de la religión en la educación escolar en Chile.

ANTECEDENTES RESPECTO A LA PRESENCIA DE LA RELIGIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

Actualmente, a nivel oficial y público, es decir, de manera reconocida por el Estado de Chile, hay al menos tres modalidades en las que se manifiesta la presencia de la religión en la escuela.

La primera tiene que ver con la existencia de colegios (tanto particulares subvencionados¹ como particulares pagados) cuyo proyecto educativo deriva de una confesión religiosa, como los colegios que tienen un sostenedor católico o adventista. Si nos centramos, de manera acotada, en los colegios de sostenedor católico encontramos que en la Arquidiócesis de Santiago de Chile hay 371 establecimientos educativos con esa denominación. Estas instituciones representan el 10,3 % de todas las escuelas presentes en el territorio de la Arquidiócesis de Santiago de Chile (371 de 3610) (Vicaría para la Educación, 2021).

La segunda modalidad se vincula con la exigencia de todos los colegios reconocidos por el Estado de declarar frente al Ministerio de Educación (Mineduc) la orientación religiosa de su proyecto educativo². Esto se hace mediante una ficha disponible en una plataforma en línea del Mineduc, en la cual los colegios pueden escoger entre las siguientes alternativas: laica, católica, evangélica, musulmana, judía, budista, y un genérico otra. La tabla 1 da cuenta del tipo de respuesta a nivel nacional dada por los colegios en Chile.

Tabla 1

Distribución general de la orientación religiosa de establecimientos educacionales

Orientación Religiosa	n	%
Laica	7032	42,40%
Católica	3371	20,30%
Evangélica	528	3,20%
Musulmana	0	0,00%
Judía	3	0,00%
Budista	0	0,00%
Otra	1514	9,10%
Sin información	4153	25,00%
Total	16.601	100,00%

Ahora bien, la presencia de ciertos sostenedores religiosos y la orientación religiosa declarada al Mineduc se pueden superponer y coincidir. Sin embargo, en principio, son dos fenómenos (y datos) diferentes respecto de la configuración del sistema escolar chileno: el primero remite a quién maneja un establecimiento educativo y al sello religioso (o no) que le otorga al proyecto educa-

tivo (por ejemplo, una congregación religiosa puede ser dueña de un colegio). El segundo remite más bien al tipo de respuesta que se da frente al ministerio sobre la orientación religiosa, y esta dimensión involucra cualquier tipo de establecimiento educativo (público o particular).

1 Se llama colegio subvencionado todo establecimiento educativo que tiene un sostenedor particular (privado) y recibe subvenciones estatales para llevar a cabo la labor educativa. El término sostenedor indica aquel sujeto jurídico que sostiene y es responsable de la administración de un establecimiento escolar con un proyecto educativo (puede ser un sostenedor público/estatal o particular/privado).

2 En nuestra interpretación, este requerimiento es diferente respecto de la clase de religión que imparte el colegio y parece apuntar más bien al marco valórico de referencia en el cual se inspira su proyecto educativo.

La tercera modalidad consiste en la provisión de la CR en todos los colegios del país. En Chile, la CR está reglamentada por el Decreto 924 de 1983. Este decreto ordena que todos los establecimientos educacionales de Chile deben ofrecer dos horas de religión para todos los niveles, con carácter curricular y refrendado por las bases curriculares ministeriales³. La presencia de la religión en el sistema educativo de Chile es de larga data (Vega Ramírez, 2020). Se excluye de la revisión de literatura el tema de la presencia o valor de la dimensión espiritual en el sistema escolar chileno⁴. Respecto de la CR, existen estudios en Chile que se enfocan en su provisión (Araya et al., 2015; Vargas-Herrera & Moya-Marchant, 2019, 2020a), los que señalan la estrecha relación de la enseñanza de la religión con los propósitos declarados para el sistema educativo de Chile, específicamente en el artículo 2 de la Ley General de Educación. En él se plantea la educación integral como horizonte de la educación formal de Chile, desde la consideración de la multidimensionalidad de la persona que se educa y que incluye la dimensión espiritual. Otros estudios se ocupan especialmente de la EREC (Enseñanza de la Religión Católica) (Conferencia Episcopal de Chile, 2020) (Cerdea et al., 2022; Díaz, 2020; López Codina et al., 2022). Se ha desarrollado también investigación científica sobre los profesores de religión católica en Chile (Araya Flores, 2018; Vargas-Herrera & Moya-Marchant, 2018a), así como un estudio, desde un enfoque comparativista, de la presencia de la CR en distintos países (Moya Marchant & Vargas Herrera, 2017). Asimismo, se han publicado dos textos que plantean la cuestión de cómo avanzar hacia una enseñanza de la religión en Chile con un carácter pluri religioso (Gemrip & Rilep, 2018; Magendzo, 2008). Finalmente, cabe señalar el informe Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/83 en las escuelas públicas de Chile (Montecinos et al., 2017), probablemente el estudio empírico más acucioso del que disponemos acerca de la provisión de la CR en Chile. Un límite que presenta ese estudio es que se enfoca solamente en escuelas municipales y, por lo tanto, no ha investigado el ofrecimiento de la CR en escuelas particulares subvencionadas y pagadas⁵.

Desde este panorama investigativo, es posible observar las brechas acerca del conocimiento de las modalidades en las que se ofrece la CR en el sistema escolar chileno. Por ejemplo, no sabemos a cabalidad cuáles son las opciones que los establecimientos educacionales usan para impartir la CR, qué religiones de los 17 planes y programas aprobados por el Mineduc son enseñadas, con qué distribución, o cuántos colegios cuentan con planes de estudios propios de religión. Asimismo, existe poca discusión científica y escrutinio público respecto de qué contenido se ofrece en la CR y bajo qué supuestos y justificaciones epistemológicas; tampoco sabemos mucho respecto de los planes y programas que los establecimientos educativos pueden proponer como alternativas a aquellos oficialmente aprobados para la CR: ¿Qué enfoques epistemológicos, metodológicos y, por lo tanto, pedagógicos tiene el conjunto de estas propuestas? ¿Hay ofertas de talleres extracurriculares con una enseñanza más centrada en historia de las religiones o religiones comparadas? ¿O con un énfasis

en éticas y espiritualidades?

Como se puede apreciar, las brechas investigativas respecto de la cuestión de la presencia de la CR en el sistema escolar chileno son múltiples y de diversos tipos. Este artículo no se puede hacer cargo de todas ellas. Lo que proponemos, en cambio, es mirar el escenario desde su punto rector, es decir, la principal y única herramienta normativa que rige la CR en el sistema escolar chileno: el Decreto 924/83. Proponemos una hermenéutica de sus sentidos y de los puntos críticos que encierra en su texto y en su puesta en práctica desde una mirada filosófica. Nuestra tesis es que la actual regulación de la CR no se configura aún como una plena contribución a la educación integral de todos los estudiantes. Para superar los problemas que emergen del análisis, y apuntando a la configuración de la CR como un bien educativo para todos los estudiantes, proponemos una CR de carácter universal, obligatoria y no confesional.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Este ensayo pertenece al campo de la filosofía de la educación. Para analizar el Decreto 924/83, adoptamos un enfoque hermenéutico (Gadamer, 1992; Ricoeur, 2010). Este abordaje es particularmente fructífero para interpretar, filosóficamente y de manera intra e intertextual, documentos de carácter legal y normativo. Herrera (2021) advierte cómo el mismo Gadamer subraya la relación entre la tarea interpretativa y la dimensión jurídica. Asimismo, recurrimos a una noción clave de la hermenéutica: *Wirkungsgeschichte*, o “historia de los efectos” (Gadamer, 1997 p. 371); es decir, para comprender e interpretar un acto humano, un texto o una ley, es fundamental e ineludible centrarse en las recepciones sucesivas a lo largo del tiempo, en los efectos prácticos que se generan, y en las mediaciones realizadas por otros actores. El enfoque hermenéutico subraya también sus propios límites: la acción interpretativa está acotada a una serie de condiciones históricas que incluyen las perspectivas de quien desarrolla la tarea interpretativa, los datos disponibles o el contexto histórico, entre otras. Desde este marco teórico, consideraremos ciertos resultados de estudios realizados anteriormente, así como de algunas recientes decisiones ministeriales sobre la CR que también contribuirán a su interpretación. Esta última se lleva a cabo considerando que su desarrollo implica la posibilidad de conflictos de interpretaciones acerca de lo que se argumentará. El primer paso será estudiar el Decreto 924/83 con “el deseo de clarificar, de explicitar, de desplegar un conjunto de significaciones consideradas oscuras para una mejor comprensión del interlocutor” (Ricoeur, 2010, p. 446); en otras palabras, este paso consiste en identificar los enunciados del decreto que permiten aclarar qué tipo de opción se hace respecto de la CR, y cuáles son los supuestos subyacentes que la sostienen. El segundo paso supone la confrontación de la lectura anterior con otros textos que abordan el tema de la CR en Chile: documentos normativos o producidos por otras investigaciones de carácter empírico o filosóficos. El tercero consiste en avanzar una interpretación de los significados vinculados con la regulación de la CR y qué tipo de relación hay entre ellos: se trata

3 Los planes y programas para la CR aprobados en Chile son de religión judía, ortodoxa, presbiteriana, católica, corporación Iglesia Adventistas del Séptimo Día, anglicana, corporación Iglesia Evangélica, luterana, metodista, iglesias y corporaciones evangélicas, evangélica bautista, fe Baha i, Iglesia Evangélica Pentecostal, Comunidad Religiosa Testigos de Jehová, Capellanía Protestante, el Ejército de Salvación y musulmana (Montecinos et al., 2017).

4 Esta exclusión se justifica porque consideramos que el desarrollo espiritual entra en el campo teleológico, es decir, de las finalidades de la educación. Nuestro foco se centra más bien en un medio de la educación escolar: la clase de religión. Sin perjuicio de lo anterior, cuando abordemos la relación entre la clase de religión y la finalidad de la educación integral (que incluye el desarrollo espiritual) haremos referencia a la literatura sobre el argumento.

5 Plantear estos límites no tiene el objetivo de quitarle valor a este estudio, sino más bien de mostrar la relevancia de realizar uno nuevo con una muestra más amplia. Los resultados del informe tienen un valor representativo de la situación y de los problemas relativos a la enseñanza de la religión en el sistema escolar de Chile.

de “dotar a la interpretación asumida de argumentos plausibles, posiblemente probables” (Ricoeur, 2010 p. 446). Gracias a estos pasos podremos desarrollar una interpretación global del Decreto 924/3 y reconocer ciertos puntos críticos.

Asimismo, para poder explorar y fundamentar caminos alternativos que superen los problemas que emergen desde la interpretación realizada se utilizarán métodos de la filosofía de la educación (Hayden, 2012) que consisten en recurrir a literatura académica en la cual la filosofía aborda la presencia de la CR en la escuela y, discutiendo con esta producción filosófica, se desarrollarán argumentos que proponen alternativas teóricamente fundamentadas.

UNA HERMENÉUTICA DEL DECRETO 924/83

Los propósitos de la CR

La CR en el sistema escolar chileno está regulada por el Decreto 924 de 1983. Es interesante notar lo que declara su preámbulo: “la persona tiene una dimensión espiritual que informa su existencia [...] Que la educación tiene como uno de sus objetivos fundamentales alcanzar el desarrollo del hombre en plenitud”. Este tipo de proposiciones ha tenido eco en otros textos legales de Chile: el artículo 2 de la Ley General de Educación también incluye la dimensión espiritual como una a tomar en cuenta en la actividad educativa. En nuestra interpretación del artículo 2 nos parece que ahí se plantea, además, el anhelo del desarrollo de la persona en distintos ámbitos, incluido el espiritual, lo que vemos como una señal de que el propósito fundamental del sistema es la educación integral; así lo interpreta también el documento Primera Estrategia Nacional de la Nueva Educación Pública 2020-2028:

el objeto de los establecimientos dependientes de los Servicios Locales es proveer educación de calidad que contribuya a los aprendizajes y a la formación integral de sus estudiantes en las distintas etapas de la vida, considerando sus necesidades y características, a fin de potenciar su pleno desarrollo espiritual, ético, social, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico (Ministerio de Educación, 2020, p. 18).

Así, es posible argüir que el desarrollo pleno e integral que es la finalidad de la educación (también escolar) en Chile, y que considera el aspecto espiritual, tiene en la enseñanza de la religión uno de sus canales principales⁶.

Los modos de ofrecimiento curricular

Sobre estas conceptualizaciones de los propósitos de la CR, el decreto ordena que todos los establecimientos educacionales de Chile deben ofrecer dos horas de religión para todos los cursos, esto es con carácter curricular y refrendado por las bases curriculares ministeriales (artículos 1 y 2). El texto del Decreto 924/83 posibilita, en principio, la enseñanza de más de una religión:

Los establecimientos educacionales del Estado, los municipalizados y los particulares no confesionales

deberán ofrecer a sus alumnos las diversas opciones de los distintos credos religiosos siempre que cuenten con el personal idóneo para ello y con programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación Pública (artículo 4)⁷.

En rigor, por lo tanto, se debiera ofrecer una CR por cada credo que existe con un programa aprobado. El planteamiento resulta ser, en principio, de carácter multi religioso: se pueden ofrecer varias religiones en el mismo colegio, pero no al mismo grupo de estudiantes. Esto, ya que los estudiantes pueden eximirse de la CR y, en caso de tener más de una opción, esta corresponderá a la elegida por sus padres.

Las posibilidades decisionales de los sostenedores

La aplicación completa del artículo 4, sin embargo, no ocurriría por motivos contingentes de disponibilidad de recursos (espacios, docentes, capacidad económica). Puesto que esta modalidad no se implementa, los sostenedores de los colegios de Chile son llamados a tomar una decisión sobre qué CR ofrecer a los estudiantes. El sostenedor del establecimiento laico definirá la CR que ofrece, generalmente alineada con sus creencias. En algunos casos, se decide de acuerdo a la mayoría o por la disponibilidad de docentes. En este punto, por lo tanto, hay una discrecionalidad de parte del sostenedor o del director, y dicho margen de elección podría estar asociado con los recursos disponibles. Según Montecinos y sus colegas (2017), más de 50% de las escuelas encuestadas ofrecen solo una opción y solamente una pequeña parte ofrece dos alternativas. De todos modos, la mayoría de las escuelas enseñan con base en un plan y programa de religión centrado en el Magisterio de la Iglesia Católica, que lleva el acrónimo EREC (Enseñanza de la Religión Católica) (Conferencia Episcopal de Chile, 2020), principalmente por razones históricas y pragmáticas (como la disponibilidad de profesores). Hay pocas escuelas que eligen enseñar otras creencias religiosas, como las religiones cristianas protestantes, en lugar del catolicismo. De acuerdo con el informe de Montecinos y sus colegas, 55% de las escuelas públicas declara utilizar el programa de enseñanza de la religión católica, casi 17% de las escuelas ofrece el programa tanto católico como evangélico y solo 2,8% adopta el programa exclusivo de la religión evangélica.

El caso de los colegios particulares confesionales

Por otra parte, en los colegios con sostenedor religioso y confesional será este último elemento el que determina la elección de cuál religión será enseñada. Al respecto, no obstante, el decreto subraya lo siguiente:

Dichos establecimientos educacionales, sin embargo, deberán respetar la voluntad de los padres de familia que, por tener otra fe religiosa, aunque hayan elegido libremente el colegio confesional, manifiesten por escrito que no desean la enseñanza de la religión oficial del establecimiento para sus hijos. Sin embargo, estos no podrán exigir, en este caso, la enseñanza de otro credo religioso (artículo 5).

6 Aunque no el único: de acuerdo con una antropología y filosofía no reduccionistas, cada paso de aprendizaje y conocimiento implica un acto espiritual e integral (véase Galioto, 2023). Sobre el tema del desarrollo espiritual en campo educativo véanse, para el contexto de Chile, los estudios de Vargas Herrera y Moya Marchant (2018b, 2018c, 2020b).

7 Esta constituye una especificidad de la vía chilena a la clase de religión en su sistema escolar. Difiere, por ejemplo, de la vía italiana que plantea, por razones histórico-culturales, la sola clase de religión católica en su sistema escolar (Bilegue, 2019). Para otras diferencias con otros sistemas escolares véase Moya y Vargas (2017).

El carácter optativo de la clase de religión: la posibilidad de eximirse

En líneas generales, el decreto deja a los padres y apoderados la posibilidad de ejercer una decisión para sus hijos y pupilos: en cualquier colegio en el que decidan matricular a su hijo/a, podrán decidir si participa o no en la CR (artículo 3). Al momento de la matrícula, los padres expresan tal opción y debe quedar archivada en el colegio. La Superintendencia de Educación es la mandatada para velar porque este aspecto se cumpla, lo que solo se realiza una vez al año por medio de una encuesta. Sin embargo, los padres pueden de todas formas eximir a sus hijos en cualquier momento del año. Al respecto, en la práctica, la opción de no eximirse no es ejercida de manera completa y total, a veces porque las familias no conocen los trámites burocráticos o porque los estudiantes enfrentan la presión del grupo para permanecer en el aula, o porque las escuelas públicas carecen de alternativas de infraestructura para dedicar ese tiempo de manera productiva (como bibliotecas⁸). Hay otro escenario que también se plantea a los establecimientos educativos y que favorece las posibilidades de desarrollar una propuesta autónoma ligada al proyecto educativo del colegio “si la totalidad de los padres o apoderados de un curso manifiestan en la encuesta que no desean que sus hijos o pupilos cursen CR, se debe seguir las siguientes orientaciones” (Ord. N.05/002408 p. 3). El documento ministerial plantea que, desde primero básico a segundo medio, el colegio debe declarar qué programa alternativo se plantea usar en las horas que iban a ser destinadas a la CR⁹. (Ord. N.05/002408).

Potestad de definir planes y programas de la clase de religión

Volvamos, entonces, al tema de los programas de estudios aprobados para enseñar religión. El Decreto 924/83 sostiene que “la enseñanza de Religión se impartirá de conformidad a los programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación Pública, a propuesta de la autoridad religiosa correspondiente” (artículo 6). Esto significa, en nuestra interpretación, la introducción implícita de un criterio de confesionalidad en el ofrecimiento de la CR en las escuelas, puesto que los actores facultados para presentar propuestas de planes y programas serán las iglesias o comunidades religiosas¹⁰.

En efecto, los planes y programas aprobados son diseñados por las mismas confesiones religiosas, aunque luego corresponde la revisión por parte del Ministerio de Educación. Al revisar tales programas (por ejemplo, el de la EREC y de la religión evangélica) surge un planteamiento basado en el magisterio de la tradición religiosa establecida, aunque la versión más reciente de la EREC ha hecho una nueva propuesta con matices más disciplinares respecto del estatuto epistemológico de la asignatura. Lo anterior permite plantear una serie de preguntas: ¿Cómo queda la cuestión de la laicidad del Estado, si se atribuye a las iglesias facultades de proponer planes y programas en escuelas públicas? Otra problemática es la relativa a cómo abordar el

pluralismo de la sociedad chilena en el sistema escolar. Como menciona el informe de Montecinos y sus colegas (2017), si el foco de la asignatura sigue siendo confesional, ¿qué credo elegir? Y si se quisiera superar el enfoque confesional, ¿cómo garantizar una perspectiva neutral (si algo así fuera posible) y qué contenidos deberían en ese caso configurar la CR?

LOS PUNTOS CRÍTICOS DEL DECRETO 924/83

El Decreto 924/83 es controvertido porque no nace de un debate democrático, abierto y transparente entre distintas sensibilidades ideológicas, sino que proviene de la dictadura militar que gobernó el país entre 1973 y 1990. Sin embargo, en este artículo no nos centraremos en esa circunstancia. Nos interesa, en cambio, abordar tres puntos críticos de la RC, tanto a nivel teórico como de política educativa (Galioto & Bellolio, 2023; Montecinos et al., 2017).

Los primeros dos puntos –exclusivismo y confesionalismo– son caras de la misma moneda. Si bien existe la posibilidad de enseñar un abanico de propuestas religiosas, en la práctica cada establecimiento decide enseñar una determinada religión, ya sea católica, evangélica, musulmana, etcétera (Montecinos et al., 2017). La confesionalidad no se desprende directamente del Decreto 924/83, sino más bien de que la norma entrega a las distintas autoridades religiosas el derecho de definir el programa curricular de su credo respectivo. Naturalmente, las autoridades religiosas configuran el plan de estudios en forma magisterial, es decir, basado en su tradición de fe o magisterial, esto es, orientada a que los estudiantes aprendan y acepten los postulados de esa fe. Esta característica permite comprender más cabalmente la resolución negativa del Mineduc hacia la solicitud levantada por RILEP (Red Interreligiosa Latinoamericana de Educación para la Paz). Esta agrupación recurrió al ministerio para solicitar la aprobación de un plan y programa escolar denominado Educación Interreligiosa y Espiritualidades. Sin embargo, el Estado chileno interpretó el Decreto 924/83 de la siguiente manera: por una parte, la enseñanza de la religión en el sistema escolar chileno se basa en ciertos credos religiosos establecidos; por otra, como lo expresa la respuesta ministerial, esto excluye “el modo de una enseñanza neutral o imparcial, como podrían ser cursos sobre doctrina o la historia de las religiones y creencias” (Ord. N. 001111, p. 2). De esto se desprende el carácter exclusivo y confesional de la CR: los estudiantes solo aprenden de un credo específico, con exclusión de los otros¹¹.

El tercer nudo crítico es la posibilidad de analfabetismo religioso que permite la CR, ya que las familias pueden optar por eximir a sus hijos de las dos horas de religión establecidas en el currículo. Es decir, los estudiantes eximidos de la CR se ven privados de los elementos que, como veremos, constituyen a la religión como bien educativo universal, generando una desventaja comparativa y un perjuicio en su formación integral.

8 Montecinos y sus colegas (2017) también señalan este tipo de problemas, pero hace falta más investigación empírica sistemática y actualizada en esta área, especialmente en lo que respecta a la magnitud e impacto social de la exención de la clase de religión. Para una serie de testimonios al respecto, véase Bellolio (2014: 278, 279), y Strhan y Shillitoe (2022) para un estudio de los problemas que experimentan los estudiantes no creyentes en la educación religiosa confesional.

9 Lo que este pasaje del Ordinario del Ministerio de Educación (basado en el decreto 924/83) podría ser usado por colegios particulares de sostenedor y proyecto educativo religioso para impartir un plan y programa propio relativo a la clase de religión; por ejemplo, un plan de estudio de religión católica con énfasis en el de la congregación religiosa sostenedora del colegio.

10 Aunque, en principio, un grupo de personas podría constituirse jurídicamente como agrupación religiosa, ¿este reconocimiento la haría caber dentro del ámbito de la autoridad religiosa facultada para presentar programas de estudio, tal como lo expresa el decreto?

11 Cabe señalar al respecto que, por ejemplo, en el plan y programa de la religión católica se señala el siguiente objetivo: “Participar activamente en el grupo religioso al que pertenece, o con otros grupos religiosos, en proyectos comunes de promoción humana, de mejora de condiciones de vida, o en cualquier actividad que contribuya positivamente a la sociedad de la que forme parte” (Conferencia Episcopal de Chile, 2020 p.11). No obstante, los contenidos de dicho plan de estudios provienen del magisterio de la iglesia católica y además los estudiantes que se eximen no podrán beneficiarse de las actividades eventualmente ecuménicas, abiertas e interreligiosas que ahí se planteen.

En resumen, en el plano teórico y educativo, el Decreto 924/83 encierra los siguientes problemas:

- i. **Exclusivismo:** bajo el Decreto 924/83, y sin importar el tipo de establecimiento educacional, los estudiantes chilenos aprenden sobre una sola tradición religiosa, excluyendo el resto. Si bien en principio se posibilita la enseñanza de más de una religión, en la práctica la enseñanza se concentra en un solo credo.
- ii. **Confesionalismo:** a los estudiantes se les enseña una tradición religiosa concebida desde una lógica magisterial o catequética, lo que podría motivar la acusación de adoctrinamiento. Esto conduce a un problema de orden político, por una parte, respecto de la relación entre el poder laico y el poder religioso; por otra, abre el problema de cuáles supuestos, enfoques y criterios orientan ciertas decisiones de contenido curricular respecto de lo que se ofrece en el espacio/tiempo de la escuela y de la CR en particular. Nos referimos, en otras palabras, a la cuestión de la consistencia epistemológica de los contenidos de la CR.
- iii. **Analfabetismo religioso:** este analfabetismo, ignorancia o desconocimiento será parcial respecto de los estudiantes que asisten a una CR que no hace referencia a las contribuciones de otras tradiciones religiosas, pero será total respecto de aquellos estudiantes cuyos padres deciden eximirlos de la CR en virtud de las posibilidades que entrega el Decreto 924/83.

Estos aspectos problemáticos, en nuestra interpretación, impiden que la CR, tal como está regulada en la actualidad, se configure como un aporte a la educación de los estudiantes.

PROPUESTA DE CAMINOS Y ARGUMENTOS FILOSÓFICOS PARA SUPERAR LOS PROBLEMAS DEL DECRETO 924/83

Para superar los puntos críticos mencionados y avanzar hacia una plena contribución a la educación en las escuelas de Chile, planteamos que se debería avanzar hacia una concepción de la CR como un bien educativo válido para todos los estudiantes. ¿Qué entendemos por bien educativo? A partir del trabajo de Brighouse y sus colegas (2016), creemos que un bien educativo se refiere a

el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que los estudiantes desarrollan tanto para sus propios beneficios y el de los demás. Estos bienes son variados, incluidos los cognitivos, habilidades, la capacidad de colaborar con otros, la apreciación de belleza, entre muchas otras” (Brighouse et al., 2016, p. 3).

En suma, un bien educativo avanza hacia objetivos tanto de carácter personal como social. Respecto de la CR, lo anterior implica pensar la religión en relación con su potencial educativo de carácter universal y obligatorio, su ubicación en la institución social escolar, y a un estatuto epistemológico adecuado respecto de la escuela, que, como veremos, no puede ser de tipo confesional.

La clase de religión como bien educativo universal obligatorio

Los argumentos a favor del potencial educativo de carácter universal y obligatorio de la religión implican

que se deberían enseñar distintas tradiciones religiosas y cosmovisiones (superando así el problema de exclusivismo mencionado en la sección anterior), y el carácter obligatorio significa que no debería haber excepciones a esta enseñanza (superando así el problema del analfabetismo religioso). Proponemos que los estudiantes aprendan sobre una variedad de perspectivas religiosas, principalmente –pero no exclusivamente– ligadas a su entorno nacional, enriqueciendo así su comprensión de los fenómenos religiosos a nivel mundial.

Entendemos que el perímetro conceptual del fenómeno religioso está en disputa, y es tan difícil como controvertido identificar un núcleo común. Sin embargo, nuestra propuesta no equipara ni reduce la religión a un conjunto de creencias doctrinales o proposiciones de verdad. Como distingue didácticamente Ronald Dworkin en su libro póstumo, mientras que las religiones teístas suelen contener una vertiente que “ofrece respuestas a importantes preguntas fácticas sobre el nacimiento e historia del universo, el origen de la vida humana y si o no las personas sobreviven a su propia muerte”, también incluyen otra sobre “una variedad de convicciones sobre cómo deberían vivir las personas y qué deberían valorar”¹² (2013, p. 23). En consecuencia, Dworkin reclama espacio para los “ateos religiosos”, que rechazan la primera vertiente, pero aceptan elementos de la segunda. En efecto, una de las críticas más recurrentes que recibió el llamado “nuevo ateísmo” fue precisamente que estaba trabajando con una concepción “superficial y estrecha” de la religión, que giraba en torno a “doctrinas, proposiciones sobre entidades, eventos y procesos sobrenaturales”, descuidando el hecho de que las religiones están también –e incluso principalmente– “centradas en prácticas sociales que informan y enriquecen la vida humana” (Kitcher, 2011, p. 1). Dworkin nos recuerda además que el saber religioso se vincula con apreciaciones relativas a la dimensión estética de la vida y a profundizar las preguntas de sentido que acechan a los seres humanos.

El lugar curricular de la clase de religión en la escuela

Lo anterior cobra particular relevancia si pensamos que en la enseñanza de la religión ocurre en una dimensión de la esfera pública tal como la escuela. Consideramos a la CR como cualquier otra materia curricular dentro de las humanidades, como es concebida en la literatura académica sobre este tema (Feinberg & Layton, 2014). En esa medida, tiene objetivos epistemológicos específicos relacionados con la justificación de ciertos tipos de conocimiento. Por el contrario, un enfoque confesional persigue la creencia, o simplemente la fe. Como ha señalado Michael Hand (2014), la enseñanza confesional obedece a ciertos estándares epistémicos y, por lo tanto, no puede cumplir las mismas funciones curriculares que otras asignaturas. Nuestra propuesta, en cambio, entiende a la CR como bien educativo, bajo la premisa de que existe un margen para pensar en una educación religiosa que no esté necesariamente basada en la fe (Kennedy, 2021).

La tesis de Hand (2014) avala nuestra estrategia argumentativa. Esta plantea tanto la legitimidad como la validez de considerar a la religión en el diseño curricular de un sistema escolar. Esta tesis se fundamenta en que la dimensión religiosa provee dos requisitos que son educativamente valiosos: por un lado, la dimensión religiosa “asigna un valor intrínseco bastante elevado a una actividad que podríamos llamar búsqueda del sentido de la vida” (Hand, 2014 p. 8); por

12 Todas las traducciones de los textos originales en inglés citados y referenciados son nuestras

el otro, “las concepciones religiosas del florecimiento humano asignan un elevado valor intrínseco a un tipo de actividades que llamaré formas de servicio” (Hand, 2014, p. 10). Estas consideraciones permiten afirmar un aporte de la CR que va más allá de la dimensión cognitiva, es decir, más allá de conocer las características de nuestro entorno cultural de origen religioso, y se proyecta hacia una dimensión práctica: favorece una cultura de solidaridad y de cooperación social. En suma, el objetivo de la CR dentro de las funciones curriculares es el aprendizaje sobre la complejidad del fenómeno religioso, sin el propósito de producir una creencia religiosa particular. Esta interpretación del papel epistémico de la CR es compatible con otros enfoques como el universalismo axiológico de De Monticelli (2018) y dialoga con otras propuestas desarrolladas en el campo (Boeve, 2012; Pollefeyt, 2020a, 2020b; Pollefeyt & Richards, 2020).

Hacia un estatuto epistemológico no confesional de la clase de religión

Esto nos conduce a otro aspecto central para justificar la presencia de la CR como bien educativo en un sistema escolar público, es decir, la necesidad de acordar un estatuto epistemológico adecuado a la presencia de la CR en la escuela. En nuestra perspectiva, y para cumplir con la caracterización de enseñanza universal y obligatoria, dicho estatuto epistemológico debería tener un carácter no-confesional. Este aspecto necesita algunas aclaraciones. Aquí seguimos la distinción entre enseñanza directiva y no directiva de una asignatura formulada por Michael Hand (2008). Esta distinción sigue un criterio epistémico, que Hand toma del trabajo de Robert Dearden (1981)¹³. Según este criterio, cuando un tema o contenido es razonablemente controvertido por los argumentos en disputa o por la evidencia disponible, se debe enseñar con la intención de no persuadir respecto de estos contenidos (enseñanza no directiva); en cambio, si contamos con argumentos y evidencias que corroboran los contenidos a enseñar, es legítimo hacerlo con la intención de persuadir a los estudiantes, es decir, de convencer de su verdad y validez (enseñanza directiva).

Aunque nuestro planteamiento se mueve a lo largo del mismo eje argumentativo de los autores recién mencionados, preferimos la distinción confesional/no confesional, principalmente por su adecuación al tema específico de la religión. Así, entendemos por enseñanza confesional aquella en la que el plan de estudios, la escuela o el profesor respaldan la verdad de un punto de vista religioso específico, lo que implica que los otros puntos de vista religiosos no pueden ser igualmente verdaderos. Esta es una de las implicancias del Decreto 924/83: una vez que los directores de escuela han decidido qué religión se enseña en su establecimiento, esta se enseña confesionalmente, es decir, se presenta dicho credo religioso –y solo ese– como verdadero. Esta característica es suficiente para explicar por qué los padres que no comparten dicha visión religiosa podrían querer eximir a sus hijos. Dicho de otro modo, la exclusión voluntaria aparece como una alternativa razonable.

Por el contrario, proponemos un módulo curricular en el que diferentes tradiciones y creencias religiosas se enseñen de forma no confesional, es decir, sin respaldar que una visión religiosa particular es correcta en detrimento de otros, pero facilitando una conversación racional sobre el tema. Si la enseñanza de la religión es aconfesional, el principal motivo para solicitar las exenciones colapsa. En otras palabras, el carácter

aconfesional refuerza su carácter obligatorio. Valga aquí una importante aclaración: enseñar religión en una modalidad no confesional no implica adoptar una posición de escepticismo metafísico o de relativismo moral. El plan de estudios, la escuela o el docente dejan espacio para que los estudiantes crean en la verdad de una perspectiva religiosa. Asimismo, resulta evidente que el hecho de que el sistema educativo no avale una fe específica no impide que las familias transmitan sus convicciones religiosas a sus hijos. Esto se podría hacer incluso dentro de la escuela, por ejemplo, a través de actividades suplementarias al currículum mínimo.

El punto crucial es que la CR universal, obligatoria y aconfesional no se dedica a sembrar intencionadamente dudas en los jóvenes, y mucho menos a enseñar a los niños a ser ateos o secularistas en un sentido sustantivo antirreligioso. Por un lado, las incertidumbres son naturales a cierta edad. Por otro lado, las dudas pueden jugar un rol relevante en el desarrollo del pensamiento crítico. Desde una perspectiva metodológica, el escepticismo es bienvenido cuando sirve a objetivos educativos. No obstante, en ningún caso el objetivo de la propuesta es formar incrédulos estructurales que razonen asépticamente desde un punto de vista arquimédico, igualmente distanciado de todas las opiniones religiosas.

Algunos autores plantean que esta opción por una educación religiosa no confesional presenta una suerte de cortocircuito interno. Kennedy (2021), por ejemplo, sostiene que estos modelos aparentemente neutrales acerca de la verdad, que buscan ser ideológicamente pluralistas, son una imposibilidad, en la medida en la que no existe una educación evaluativamente neutral en valores. En el caso de la religión, especialmente, la objeción de Kennedy radica en la dificultad de dejar entre paréntesis o en suspenso sus afirmaciones de verdad, lo que impide el aprendizaje desde y hacia una creencia religiosa específica. Es una objeción importante. Sin embargo, nuestra caracterización de la CR como bien educativo no excluye la dimensión de verdad de las propuestas religiosas, solo la contextualiza respecto de las características de la escuela como espacio educativo común entre diversos. Al interior de este espacio será siempre posible considerar el elemento veritativo de las propuestas religiosas. Luego, el aprendizaje desde y hacia una creencia religiosa es siempre posible, rico y diverso desde el ecosistema social que nos rodea, partiendo del núcleo familiar hasta las iglesias, movimientos y asociaciones, pasando por los libros, los centros de estudio y el sinfín de productos culturales que cumplen con esta función de profundización confesional.

CONCLUSIONES

Nuestro artículo ha mostrado algunos aspectos problemáticos ligados al texto y a la puesta en práctica del Decreto 924/83. Estos problemas tienen que ver con el exclusivismo de la enseñanza de la religión en la escuela, de consecuentes problemas de analfabetismo religioso parcial o total, y finalmente de un estatuto epistemológico de tipo confesional. Estos aspectos problemáticos no favorecen una plena contribución de la CR a la educación integral de todos los estudiantes de las escuelas chilenas. Por ello, hemos propuesto una serie de planteamientos filosóficos que aportan a superar dichos problemas, sin abandonar la CR, sino insertándola en el sistema escolar como un bien educativo de carácter universal, obligatorio y no confesional.

13 Sobre este tema hay un amplio debate controvertido en filosofía de la educación (Cooling, 2014; Rollins Gregory, 2014; Tillson, 2017).

A partir de este trabajo se desprenden dos agendas: una relativa a la investigación académica y la otra respecto de implicancias para la política pública. Sobre la primera, dado su escaso desarrollo, se hace imperativo realizar estudios con metodología mixta sobre la forma en la que se está ofreciendo la CR en todos los colegios de Chile (municipales, de servicios locales de educación, particulares subvencionados y particulares pagados). Del mismo modo, sería muy útil para evaluar en detalle los enfoques epistemológicos y metodológicos de las CR ofrecidas, en comparación a los talleres extracurriculares que abordan cuestiones religiosas. Sobre el tema de la consistencia epistemológica de la CR sería interesante, a nivel teórico, desarrollar las implicancias de una aproximación fenomenológica a la CR como bien educativo. Entre otros aportes, las investigaciones fenomenológicas (Hering en De Monticelli, 2010; Van der Leuw, 2017) plantean que las creencias religiosas emergen de experiencias acerca de lo divino, de la inteligibilidad del mundo y de la existencia personal, sin reducirlas a construcciones humanas: estas despliegan su específica razonabilidad que implica criterios específicos acerca de cómo considerar válidas y relevantes las evidencias de dichas experiencias (De Monticelli, 2010; Pring, 2018).

A nivel de política educativa, finalmente, es necesario abrir instancias públicas y democráticas de discusión para el diseño de una nueva reglamentación de la enseñanza de la religión en el sistema educacional chileno, de una manera adecuada a la presencia de la religión en el espacio escolar, y actualizada a los procesos de secularización cultural y el creciente pluralismo religioso que ha experimentado el país en las últimas décadas. Lo anterior implica abrir instancias de diálogo interreligioso entre las distintas confesiones; una experiencia análoga se ha llevado a cabo en Reino Unido con la comisión sobre educación religiosa entre los años 2016-18 (Towey, 2022). Esta sería una señal de reconocimiento de la necesidad de repensar el lugar de la CR en el sistema escolar chileno y su aporte a la educación integral de todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aldridge, D. (2011). What is religious education all about? A hermeneutic & Reappraisal. *Journal of Belief & Values*, 32(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/13617672.2011.549308>
- Aldridge, D. (2018). Religious Education's Double Hermeneutic. *British Journal of Religious Education*, 40 (3), 245 - 256. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1493267>
- Araya, P., Barrientos, P., Hernández, M., Loyola, R., Olivares, J., Pavez, R., Pérez, L., Tobar, M., Vargas, F., & Yáñez, S. (2015). La clase de Religión hoy: Marco de referencia para un diagnóstico. *Ediciones UCM*.
- Araya Flores, (2018). ¿Quiénes son los profesores de Religión Católica? *Revista de Educación Religiosa*, 1(1). <https://doi.org/10.38123/rer.vii.26>
- Bilegue, A.R. (2019). Perché Insegnare Religione Cattolica Nello Stato Laico? *Elledici*.
- Boeve, L. (2012). Religious education in a post-secular and post-Christian context. *Journal of Beliefs & Values*, 33(2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/13617672.2012.694058>
- Brighouse, H., Ladd, H. F., Loeb, S., & Swift, A., (2016). Educational goods and values: a framework for decision makers. *Theory Research in Education*, 14(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/1477878515620887>
- Cerda, N., Soto, A., & Zúñiga, L. (2022). El nuevo programa de religión escolar católica: un cambio para el desarrollo espiritual y religioso. *Santillana*.
- Clayton, M & Stevens, D. (2018). What is the point of religious education?. *Theory and Research in Education*. 16(1) 65- 81. <https://doi.org/10.1177/1477878518762217>
- Cooling, T. (2014). The Epistemic Criterion: A Response to Michael Hand. *Journal of Beliefs & Values*, 35(1), 86-89. <https://doi.org/10.1080/13617672.2014.884858>
- Conferencia Episcopal de Chile. (2020). Bases Curriculares y Programa De Estudio: Asignatura Religión Católica. *Santillana*.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- Decreto N° 924, del 12 de septiembre de 1983, que reglamenta clases de religión en establecimientos educacionales. Ministerio de Educación Pública. *Santiago, Chile, 7 de enero, 1984. No 924*. <https://bcn.cl/2j8xz>
- De Monticelli, R. (2010). Presentazione a Fenomenologia e Religione. En J. Héring, Fenomenologia e religione (pp. 7-19). *Edizioni Fondazione centro Studi Campostrini*.
- De Monticelli, R. (2018). On pluralism, value disagreement and conflict a phenomenological argument for axiological universalism. *Journal of Briths Society of Phenomenology*, 49(4), 342-355. <https://doi.org/10.1080/00071773.2018.1432092>
- Díaz, J. (2020). (Ed.). Religión Católica. Una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos. *Ediciones Universidad Finis Terrae*.
- Dworkin, R. (2013). Religion without God. *Harvard University Press*.
- Feinberg, W., & Layton, R. (2014). For the Civic Good. The Liberal Case for teaching religion in the public schools. *The University of Michigan Press*.
- Freathy, R. (2015). On Holy Ground: the theory and practice of Religious Education. *Journal of Beliefs & Values*, 36(1), 110-114. <https://doi.org/10.1080/13617672.2015.1013823>
- Gadamer, H.G. (1997). Verdad y Método (7a Ed.). *Ediciones Sígueme*.
- Galioto, C. (2023). The incarnation and education as acts of weaving: Towards a comprehensive approach to schooling from a Christian perspective. *International Journal of Christianity & Education*, 27(1), 50-64. <https://doi.org/10.1177/20569971221098424>
- Galioto, C., & Bellolio, C. (2023). Towards a reform of religious teaching in the Chilean school system. *International Journal of Educational Development*, 100). <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102791>
- Gemrip, & Rilep. (2018). Hacia una educación interreligiosa e intercultural en la Escuela. *Gemrip*.
- Hayden, M. (2012). What do philosophers of education do? An empirical study of philosophy of education journals. *Studies in Philosophy and Education*, 31(1), 1-27. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9262-7>
- Héring, J. (2010). Fenomenologia e religione. *Edizioni Fondazione centro Studi Campostrini*.
- Haecker, R., & Moulin-Stozek, D. (2021). Recollecting the Religious: Augustine in Answer to Meno's Paradox. *Studies in Philosophy and Education*, 40(6), 567-578. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09778-5>
- Hand, M. (2008). What Should We Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213-228. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>

14 En 2016, el Consejo para la Educación religiosa de Inglaterra y Gales instituyó una comisión sobre educación religiosa para revisar la propuesta curricular de la asignatura. La comisión trabajó a lo largo de dos años. Towey (2022) desarrolla una interesante autoetnografía, rica en detalles, acerca de los trabajos de esta comisión que elaboró el documento Religion and worldviews: the way forward-A National Plan for religious education.

- Hand, M. (2014). On the idea of non-confessional faith-based education. En: J. D. Chapman S. McNamara, M. J. Reiss, & Y. Waghid (Eds.), *International Handbook of Learning, Teaching and Leading in Faith-Based Schools* (pp.193-205). *Springer*.
- Hand, M. (2015). Religious education and religious choice. *Journal of Beliefs & Values*, 36(1), 31-39. <https://doi.org/10.1080/13617672.2015.1013817>
- Hand, M. (2017). *Is Religious Education Possible? A Philosophical Investigation*- Bloomsbury Publishing
- Hannam, P., & Biesta, G. (2019). Religious education, a matter of understanding? reflections on the final report of the Commission on Religious Education. *Journal of Beliefs & Values*, 40(1), 55-63. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1554330>
- Herrera, H. E. (2021). Comprensión jurídica y hermenéutica en el pensamiento de Carl Schmitt y Hans-Georg Gadamer. *Revista de Estudios Políticos*, (194), 17-41. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.194.01>
- Kennedy, D. (2021). Religious Inquiry: A valid pathway to Human Knowledge. En G. Byrne, & S Whittle (Eds.), *Catholic Education. A lifelong Journey*. (pp. 99-113). *Veritas*.
- Kitcher, P. (2011). Militant modern atheism. *Journal of Applied Philosophy*, 28(1), 1-13, <http://www.jstor.org/stable/24356137>
- López Codina, Vargas Herrera, R., & Moya Marchant, L. (2022). Habilidades del Siglo XXI y educación religiosa escolar: una interrelación necesaria para la formación integral del estudiantado. *Revista de Educación Religiosa*, 2(5). <https://doi.org/10.38123/rer.v2i5.262>
- Magendzo, A. K. (Coord). (2008). *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia. Academia de Humanismo Cristiano*.
- Ministerio de Educación. (2020). *Primera Estrategia nacional de Educación Pública 2020-2028*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14973>
- Ordinario N.05/002408, sobre las clases de religión, del 26 de diciembre de 2023. *División de Educación General. Santiago, Chile, 2023*.
- Ordinario N.05/001111, que responde a la solicitud de la Red Interreligiosa Latinoamericana de Educación para la Paz, del 30 junio 2023. *División de Educación General. Santiago, Chile, 2023*.
- Moya Marchant, L. B., & Vargas Herrera, F. J. (2017). ¿Clases de religión en el sistema educativo público? Una revisión de antecedentes internacionales. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 7(1), 1-34. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/55>
- Pollefeyt, D. (2020). Religious education as opening the hermeneutical space. *Journal of Religious Education*, 68, 115- 124. <https://doi.org/10.1007/s40839-020-00105-7>
- Pring, R. (2018). *The Future of Publicly Funded Faith Schools. A critical perspective* Routledge.
- Ricoeur, P. (2010). Memoria, historia, olvido. *Editorial Trotta*.
- Rollins Gregory, M. (2014). The Procedurally Directive Approach to Teaching Controversial Issues. *Educational Theory*, 64(6), 627-648. <https://doi.org/10.1111/edth.12087>
- Strhan, A., & Shillitoe, R. (2022). The experiences of non-religious children in religious education. *Journal of Religious Education*, 70, 261-272. <https://doi.org/10.1007/s40839-022-00180-y>
- Tillson, J. (2011). In Favour of Ethics Education, Against Religious Education. *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), 675-688. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00829.x>
- Tillson, J. (2017). When to Teach for Belief: A Tempered Defense of the Epistemic Criterion. *Educational Theory*, 67(2), 173-191. <https://doi.org/10.1111/edth.12241>
- Tillson, J. (2019). Children, Religion, and the Ethics of Influence. *Bloomsbury Academic*.
- Towey, A. (2022). The religious Education Commission 2016-18. A view from inside. En L. P. Barnes (Ed.), *Religion and Worldviews. The triumph of the Secular in Religious Education* (pp.18-39). *Routledge*.
- Van der Leeuw, G. (2017). *Fenomenologia della religione. Bollati Boringhieri*.
- Vargas-Herrera, F., & Moya-Marchant, L. (2018a). Catholic religion teachers in Chile: an approach to identity building with regard to existing mission-profession tension. *British Journal of Religious Education*, 40(2), 207- 217. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1256267>
- Vargas-Herrera, F. & Moya-Marchant, L. (2018b). Spiritual development: understanding and importance in schools:an analysis based on statements made by school directors from Valparaíso, Chile. *International Journal of Children's Spirituality*, 23(3), 323-336. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2018.1488680>
- Vargas, Herrera F., & Moya Marchant, L. (2018c). La espiritualidad como fortaleza humana y su relación con la construcción de sentido vital. Algunas notas específicas para el campo educativo. *Cauriensia Revista de Ciencias Eclesiásticas*, 13, 277-299. <https://pure.pucv.cl/es/publications/la-espiritualidad-como-fortaleza-humana-y-su-relacion-con-la-cons>
- Vargas Herrera, F., & Moya Marchant, L. (2019). El desarrollo espiritual en la Educación Religiosa Escolar. En J. Meza (Ed.), *La religión en la escuela. Aproximaciones al objeto de estudio de la educación religiosa escolar* (pp. 131- 171). *Editorial Pontificia Universidad Javeriana*.
- Vargas Herrera, F. & Moya Marchant, L. (2020a). La asignatura de religión en Chile. Algunos antecedentes preliminares. En J. Díaz (ed.), *Religión Católica. Una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos*. Pp. 19-57. *Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae*.
- Vargas Herrera, F. & Moya Marchant, L. (2020b). Analyzing the Concept of Spiritual Development Based on Institutional Educational Projects from Schools Located in Valparaíso, Chile, *Religious Education*, 115(2), 201-214. [10.1080/00344087.2019.1677986](https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1677986)
- Vega Ramírez, J. F. A. (2020). La presencia de religión en la educación y escuelas chilenas. *Cuadernos de teología – Universidad Católica del Norte (En línea)*, 12, e4049, <https://doi.org/10.22199/issn.0719-8175-2020-0002>
- Vicaría para la Educación. (2021). *Establecimientos educativos católicos en la Arquidiócesis de Santiago de Chile, en cifras*. <http://www.vicariaeducacion.cl/publicaciones.php>

Declaración de conflicto de interés

Los autores no declaran conflictos de interés.

Fuentes de financiamiento

Los autores no declaran fuentes de financiamiento externas.

Agradecimientos

Los autores agradecen los revisores anónimos por las observaciones recibidas: han permitido revisar, aclarar y precisar los argumentos desarrollados en el artículo. Gracias a Valentina Turchan por el apoyo en la elaboración de los datos de la orientación religiosa de los establecimientos educacionales de Chile.

AUTORES

Carmelo Galioto

cgalioto@ucm.cl Av. San Miguel 3605, Talca, Maule

ORCID  <https://orcid.org/0000-0001-6951-8172>

Cristóbal Bellolio

crisobal.bellolio@uai.cl Av. Diagonal las Torres 2640, Peñalolén, Santiago de Chile

ORCID  <https://orcid.org/0000-0002-7547-7773>