

REER
Revista Electrónica de Educación Religiosa
Vol. 4, No. 2, Diciembre 2014, pp. 1-16
ISSN 0718-4336
Versión en línea

Pensar la clase de religión en las escuelas públicas de Chile.
Un acercamiento desde los derechos humanos
y la educación multicultural

Thinking the Religion Classes in Public Schools in Chile.
An approach from human rights and multicultural education

Francisco Vargas Herrera y Loreto Moya Marchant¹

Resumen:

La agenda pública de Chile considera en la actualidad el desarrollo de una reforma educacional que genera diversas expectativas y visiones. Este contexto nos invita a repensar qué requiere y cómo debe ser la educación en nuestro país para que ella efectivamente sea un espacio de crecimiento, de socialización, de encuentro. En este artículo comenzaremos exponiendo el estatuto que el Estado chileno da a la clase de religión, para en un segundo momento detenernos en las controversias y las oportunidades que ésta presenta. Luego de reflexionar sobre la pertinencia de la clase de religión en la educación pública, deseamos ofrecer algunas reflexiones desde la lógica de los derechos humanos y de la educación multicultural.

Palabras claves:

Educación pública, clase de religión, derechos humanos, multiculturalidad.

¹ Docentes del Instituto de Ciencias Religiosas, PUCV. francisco.vargas@ucv.cl
loreto.moya@ucv.cl.

Abstract:

Chile's public agenda currently considers the development of an educational reform that generates different expectations and visions. This context invites us to re-think what is required and how does education have to be in our country so it is a space of growth, socialization and encounter. In this article we begin by exposing the statute that the Chilean State gives to religion classes, so we can then stop in the controversies and opportunities that it entails. After reflecting about the pertinence of religion classes in public education, we wish to offer some thoughts from the logic of human rights and multicultural education.

Keywords:

Public education, religion class, human rights, multiculturalism.

La actual Ley General de Educación consagra en su segundo artículo que la educación “tiene como finalidad alcanzar [en las personas] su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”. Las clases de religión en Chile se encuentran establecidas por el Decreto 924² firmado en 1983, el cual establece que éstas son obligatorias y deben ser ofrecidas en todo el sistema educativo público. Al mismo tiempo, señala que son las familias de los(as) estudiantes quienes deben decidir si acceden a ella o no. Declara además, que semanalmente deben ser dedicadas dos horas pedagógicas (90 minutos) a la enseñanza de la religión. En relación a la evaluación, se determina que ésta es de carácter conceptual y que no incide ni en el promedio ni en la promoción de los estudiantes (caso único en nuestro sistema educativo que evalúa las asignaturas del currículum por medio de calificaciones que van desde 1.0 como mínimo a 7.0 como máximo). Se decreta, también, que la enseñanza de la religión se impartirá de conformidad a los programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación, propuestos por la autoridad religiosa correspondiente. Por lo tanto, esta clase es siempre de carácter confesional. Actualmente en Chile existen 15 credos diferentes que han entregado al Ministerio de Educación sus programas de estudio y que han sido aprobados.

Esta perspectiva aparentemente plural, acarrea dificultades de forma y de fondo. En el caso de las problemáticas de forma, es posible enumerar aquellas relacionadas con la gestión del aula, por ejemplo, la referida al uso de espacios físicos, ya que no siempre se cuenta con los

² Disponible en <http://www.onar.gob.cl/wp-content/uploads/2011/05/DTO-924-MINEDUC.pdf>

adecuados para que convivan los estudiantes que optan y los que no por la clase; disponibilidad de docentes, pues no existen en el número requerido para cubrir la cantidad de horas demandadas en todo el sistema educativo; disponibilidad de recursos, puesto que dentro de un mismo curso si los estudiantes han optado por más de un credo para el enfoque de la clase, se debería contar con los recursos económicos necesarios para contratar un docente para cada confesión religiosa, etc. Existen también dificultades de fondo, las más relevantes están en el ámbito de la objeción de conciencia y en el hecho de que este enfoque supone que los diversos credos son radicalmente diferentes, por lo tanto, para el desarrollo de esta clase es necesario separar (en diversos espacios u horarios) a los estudiantes que opten por uno o por otro.

El objeto de estudio de la asignatura de religión encierra además otras controversias. En nuestro país coexisten al menos dos visiones en relación a él. La primera de ellas asume que la religión es parte importante de las vivencias y experiencias humanas y, por eso, postula que esta asignatura debe formar parte del currículum oficial. La otra perspectiva asume que la dimensión y experiencia religiosa es relevante sólo para una parte de nuestra población, pero que eso se debiera vivir y expresar en el ámbito privado y de lo estrictamente personal, por lo tanto, no sería necesario que exista la asignatura de religión en la escuela pública. Esto en otros países es relativamente similar agrupándose las tendencias entre las perspectivas aconfesionales, religiosas y laicistas (De Puelles, 2007; Jackson, 2014).

En relación a esto es importante tener presente el hecho de que en nuestra cultura contemporánea no es solamente la clase de religión la que se pone en entredicho, sino que es la religión misma la que se ve cuestionada. Así, ella vive un desplazamiento del centro a los márgenes

de la sociedad, es decir la religión, ya no es el lugar desde donde se piensa y organiza la sociedad, sino que ella debe buscar su propio lugar en la orgánica social. Algunos de los síntomas de estos cambios son: la pérdida de relevancia social de los signos, símbolos e instituciones religiosas; el paso de la secularización a la desinstitucionalización de la religión; la presencia de tendencias fundamentalistas y otros (Mardones, 1995).

Todos estos cambios podrían llevarnos a la idea de que "lo religioso" resulta irrelevante para el hombre y la mujer contemporáneos y que por lo tanto, debe ser excluido como una preocupación social y educativa. Sin embargo, en este trabajo adscribimos a la idea de que el ser humano es un ser religioso y cultural (Suárez, Meza, Garavito, Lara, Casas y Reyes, 2013), lo que por cierto no quiere decir que necesariamente practique una religión o adhiera a una tradición religiosa en particular. Consideramos que la persona construye y se construye en el marco de ciertos paradigmas que sobrepasan lo estrictamente inmanente y que se sitúan en la búsqueda de sentido y finalidad para la propia existencia. La dimensión religiosa y la espiritualidad forman parte del ser humano, luego no parece sensato descuidar el acompañamiento de su formación y desarrollo en uno de los espacios institucionales que nuestras sociedades han construido para ello: la escuela. Creemos entonces que en los fundamentos de toda cultura, contemporánea o antigua, subsiste un conjunto de arquetipos de orden religioso, que deben ser comprendidos y aceptados en aras de una comprensión más profunda acerca de quiénes somos y quiénes queremos ser. Nuestra cultura local, la chilena, por cierto que no es una excepción al respecto.

La pregunta por la pertinencia y necesidad de clases de religión en la educación pública, es relevante ya que la escuela pública debe ser el

espacio privilegiado para la educación de la libertad y para la construcción de la cultura; y el hecho religioso es una manifestación cultural, luego la educación religiosa entra en el ámbito de los derechos, ya que potencia, desarrolla y completa la acción educadora de la escuela. Por supuesto que a nadie se le debería imponer esta clase, pero tampoco negársele el derecho a recibirla. Parece ser que esta clase es relevante en nuestro currículum nacional, incluso si se considera al hecho religioso y a las religiones como experiencias erróneas e irracionales, ya que los(as) niños(as) y jóvenes deben ser educados para vivir en ambientes donde existen pluralidad de religiones que han influido e influyen en el estado actual de la sociedad, y que son necesarias para comprender nuestra historia y nuestro escenario cultural. Es más, la ignorancia religiosa es un peligro en el escenario plural de nuestra sociedad, pues lleva a postular que la religión sería un factor de violencia o que debilitaría la intelectualidad (Derroitte, 2011).

Una adecuada clase de religión puede ser en la escuela pública un espacio privilegiado para aprender a aceptar la diferencia (Jackson, 2006), la pluriculturalidad, la diversidad cultural, el respeto, el reconocimiento de lo diverso, todas claves relevantes para nuestros procesos educativos (UNESCO, 2000). Puede al mismo tiempo, ser fuente de conocimiento del hecho religioso, de diversas religiones y tradiciones religiosas, del fenómeno del agnosticismo y el ateísmo (ONU, 1993); ser un espacio privilegiado para conocer las bondades y los límites de la ciencia; puede superar la ignorancia normalmente fuente de la intolerancia y de la discriminación puesto que "la dimensión moral de la religión anima el respeto y el amor al otro, la justicia y la paz en la construcción social" (GRER, 2011). Al mismo tiempo, la clase de religión en nuestro currículum nacional, podría ayudar a que los alumnos del

sistema escolar escojan libremente participar de un espacio donde aprender a profundizar en relaciones interpersonales plenas, y aún más relevante, un espacio donde aprendan a relacionarse intrapersonalmente en un marco de sentido y de búsquedas trascendentes (Arweck, Nesbitt y Jackson, 2008).

Ya en 1999 la Asamblea parlamentaria del Consejo de Europa afirmaba que “es urgente que los cursos escolares y universitarios sean revisados a fin de promover un mejor conocimiento de las diferentes religiones, y que la educación religiosa no se haga en detrimento de la enseñanza de las religiones en cuanto que son parte integrante de la historia, de la cultura y de la filosofía de la humanidad” (art. 10). Consideramos en definitiva que las religiones y creencias son fuerzas importantes en las vidas de los individuos y las comunidades, y por ello tienen un gran significado para la sociedad en su conjunto (OSCE/ODHIR, 2008). Desde esta perspectiva, una educación que aspira efectivamente a entrar en profundidad en lo que significa formar a la persona humana en su totalidad, no podría sino incorporar la dimensión religiosa en sus procesos.

No sería justo y por cierto solamente acrecentaría las brechas entre educación privada y pública, el hecho de facilitar y permitir la existencia de educación religiosa sólo en la escuela privada y dificultar o eliminar la existencia de esta clase en la escuela pública. ¿Bajo qué argumentos se podría sostener dicha falta de acceso a esta asignatura? La clase de religión en la escuela pública aparece como relevante y sus aportes como concretos para materializar uno de los anhelos más sentidos de nuestra nación: desarrollo integral de las personas, integración de todo tipo de conocimientos, educación para la paz y la no violencia, respeto por el ecosistema, reconocimiento del otro(a), etc., todos rasgos por

cierto de una tan deseada educación de calidad (Jackson y Fujiwara, 2007).

Siguiendo a Fossion, y en forma de síntesis, podemos afirmar que desde los años 80 se ha ido aceptando y valorando en diversos países la enseñanza escolar de las religiones destacándose cuatro objetivos. El primero es de *orden cultural*, pues tal como hemos dicho anteriormente, las religiones forman parte de la historia de la humanidad e "ignorar las religiones, sus tradiciones, sus creencias, sus ritos y sus patrimonios artísticos es cortar una inteligencia del mundo y de nuestra sociedad" (2011). El segundo objetivo se refiere a la *educación ciudadana*, así, la clase de religión aporta a aprender a vivir con otros, a la tolerancia, a la democracia y el pluralismo ayudando a "superar los prejuicios y los estereotipos [...] favorece los derechos humanos y el respeto a las minorías". El tercer objetivo es que la clase de religión favorece una *educación integral del alumno(a)* puesto que no es suficiente una formación centrada en la razón científica y técnica. La escuela debe ampliar la razón y, sin imponer ninguna fe particular, dar espacio a la pregunta por el sentido y la responsabilidad ética. Finalmente, se destaca el aporte a *la formación en espíritu crítico* de la clase de religión que entrega y trata la religión en el espacio social de la razón crítica evitando fanatismos, sectarismo y fundamentalismos.

Este sucinto recorrido por algunos ejes propios de la clase de religión, nos permite descubrir que las religiones pueden conformar un lugar privilegiado no solo para transmitir el contenido doctrinal de una fe particular, sino por sobre todo, acoger áreas de la formación ciudadana y ética que no son tratadas por otras áreas del currículum. Dos de estas áreas pueden ser los derechos humanos y la multiculturalidad.

1. Clases de religión desde el marco de los derechos humanos

El acta final de la declaración de Helsinki (1975) otorga una notable importancia a la libertad de pensamiento, conciencia y religión y por lo tanto, consagra la responsabilidad de los estados de proteger estos derechos de "religión o creencia". ¿Qué se entiende entonces por dichos conceptos? No existe una definición exacta para estos efectos, sin embargo, se comparte que se trata de significados amplios que incluyen no sólo a las grandes religiones tradicionales y más consolidadas, sino que también a otros sistemas de creencias que pueden ser menos conocidos y comprendidos (OSCE/ODHIR, 2008). Instrumentos internacionales de derechos humanos especialmente provenientes de la ONU (1993) y la UNESCO (2000) señalan la existencia de cuatro manifestaciones de lo religioso que deben ser protegidas: el culto, la práctica, el cumplimiento y la enseñanza. Es posible entonces afirmar que en lo que respecta a la libertad de pensamiento, conciencia y religión los estados deberían seguir estrategias que fomentaran ambientes de respeto mutuo dentro de la sociedad, y precisamente en este ámbito la enseñanza acerca de religiones y creencias podría aportar con la consecución de este objetivo. Otro aspecto relevante de considerar acá son los importantes factores jurídicos que se encuentran asociados a este tema, ya que los estados (independientemente de la forma particular que tengan de relacionarse con las iglesias) poseen importantes responsabilidades en el campo de la educación y en su ejercicio debería actuar de forma neutral e imparcial. De hecho el comité de Derechos Humanos de la ONU en su comentario general nº 22 señala que la libertad de religión o

creencia “permite la instrucción en escuelas públicas sobre temas tales como la historia general de las religiones y la ética, si se imparte de forma neutral y objetiva” y señala también que es necesario que se “prevean exenciones no discriminatorias o alternativas que se ajusten a los deseos de los padres y tutores”. Como se ve, existe una amplia variedad de posibilidades de operacionalizar estos principios en el contexto de la escuela pública. Estas posibilidades se mueven entre el abanico de la enseñanza general sobre religiones y creencias desde fundamentos amplios, hasta la transmisión de instrucciones doctrinales en un sistema concreto de creencia religiosa. No se puede evidentemente, concluir en abstracto, cuál de estos determinados enfoques contribuye de mejor manera con salvaguardar el derecho que acá nos interesa. Lo que sí se puede afirmar es que en esta temática confluyen diversos y legítimos intereses de orden histórico, político, sociológico y religioso que deben ser debidamente identificados para que queden reflejados en el concreto funcionamiento del sistema educativo.

2. Clases de religión y multiculturalidad

La educación multicultural nace desde una reflexión acerca de la presencia en las escuelas occidentales de minorías que requerían un trato adecuado debido a la “distancia” entre su cultura y la cultura representada por la escuela occidental (García, Pulido y Montes, 1997). Por lo tanto, al concepto de multiculturalidad subyace la idea de cultura, es necesario entonces dilucidar una primera cuestión elemental que consiste en saber qué decimos cuando usamos la expresión “cultura” junto al prefijo “multi”. Entendemos etimológicamente el concepto cultura desde la derivación del latín *colere* que remite a “cultivo”,

“práctica”, “honra” y en general quienes la conceptualizan se alejan de las tradicionales comprensiones de la cultura como “algo docto o propio de las élites” (García, 2005) para acercarse a comprensiones más cercanas a la idea de cultura como aquello que realizan los pueblos y sus miembros y que les confieren identidad (Pankratz, 1993). A pesar de lo anterior, resulta interesante, constatar que varios teóricos no definen exactamente qué es multiculturalidad, esto debido a que no se trata de un concepto claro, unívoco, ni autoevidente (Femenías, 2013), pero que sin embargo se encuentra en la actualidad muy popularizado tanto en la retórica política como en la educativa. Las transformaciones sociales a las que asistimos contemporáneamente están modificando fuertemente nuestras sociedades y Chile se hace claramente un país más diverso, no sólo en la configuración de su población, sino también en sus sistemas valóricos y de creencias. Como la escuela es un reflejo de la sociedad, el hecho educativo debería abordarse sin desconocer estas nuevas perspectivas especialmente ante la pluralidad cultural, lingüística, sexual y religiosa. Acoger la diversidad desde el ámbito educativo implicará intervenciones teóricas y prácticas que desde enfoques de multiculturalidad podrían ser asumidos.

Este paradigma educativo, supone que los conflictos sociales surgen a causa de una desigual distribución de la autoridad entre personas (en cuanto expresión de la insuficiencia estructural de nuestra sociedad) o bien como causa de la desigual distribución de reconocimiento entre los diferentes grupos e individuos (Young, 2000). Por lo tanto, la falta de reconocimiento en cuanto capital simbólico o su distribución inequitativa actúa como fuerza reactiva que suele ser controlada por vías de coacción (Femenías, 2013). Esto da origen a diversos movimientos sociales de grupos históricamente invisibilizados, entre los que destacan

aqueños que reclaman sus diversas demandas no siempre acogidas desde la institución escolar (Nieto, 1992), situación que debería ser superada ya que la educación exige una postura axiológica que tenga a la base relaciones humanas basadas en el desarrollo de todos(as) sus interlocutores(as) (Sleeter, C y Grant, C., 2003).

En el caso específico de la educación religiosa en Chile, esta ha sido tradicionalmente católica a pesar de que tal como ya se ha dicho, existe una reglamentación que permite que se enseñe religión desde otros constructos siempre confesionales. Vivimos un escenario nacional que debemos considerar como una oportunidad para dialogar como país sobre qué deseamos como educación religiosa para nuestros(as) niños(as) y adolescentes en la escuela pública. Será necesario indagar, entre otras muchas cosas, si es beneficioso para Chile que siga siendo confesional la clase de religión o si la enseñanza religiosa escolar debe asumir nuevos paradigmas (Pajer, 2012). Esta es una discusión abierta y para la cual muchos países han dado respuesta desde sus propias realidades (Collès, 2011). Sobre lo que hemos deseado reflexionar en este artículo es acerca de la importancia de la clase de religión en la escuela pública, pues ésta abarca áreas del pensamiento que son fundamentales no sólo para el crecimiento espiritual del alumno, sino también para aspectos de convivencia ciudadana, de aprender a vivir con otros, de acoger la democracia y la pluralidad social, religiosa y política.

Merece la pena entonces que la educación pública ayude a reconocer el papel propio de las diversas tradiciones religiosas existentes en nuestro país, así como el de otras tradiciones de pensamiento desde el ámbito del reconocimiento mutuo, la escucha

activa, la reflexión crítica y el diálogo en la búsqueda compartida de la verdad y el bien común.

Numerosas son las preguntas que surgen de este recorrido: ¿cómo debería ser una auténtica educación religiosa en y para la escuela pública?, ¿qué significados y representaciones le atribuyen los(as) estudiantes, sus familias y profesores(as) a esta asignatura?, ¿desde qué enfoque debería ser abordada?, ¿qué tipo de profesionales podrían animarla?, ¿cómo deberían ser formados? Estas y otras preguntas, por cierto, deben seguir propiciando nuestra reflexión.

Bibliografía

Arweck, E., Nesbitt, E., y Jackson, R. (2008). Educating the next generation in universal values? Hindu-related new religious movements and values education in the common school. *Journal of Religious Education*, 56(3), 32-39.

Casas, J.; Garavito, D.; Lara, D.; Meza, J.; Reyes, J. y Suárez, G. (2013). Educación religiosa escolar en clave liberadora: elementos constitutivos. *Theologica Xaveriana*. 63(175), 219-248.

CSCE. (1975). *Conferencia sobre la seguridad y la cooperación en Europa. Acta final*. [En línea] Disponible en:

<http://www.osce.org/es/mc/39506?download=true>

Collès, L. (2011). *Fait religieux, laïcité, neutralité et inculturalité* en GRER (2011). *Religion et éducation citoyenne*. Haubans n° 5. p. 41-53. Bruxelles: Lumen Vitae.

De Puelles, M. (2006). Religión y escuela pública en nuestra historia: Antecedentes y procesos. *Bordón*, 58(4-5), 521-535.

Derroitte, H. (2011). *Cours de religion confessionnel dans un espace démocratique* en GRER (2011). *Religion et éducation citoyenne*. Haubans N ° 5. p. 217-239. Bruxelles: Lumen Vitae.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. Una aproximación antropológica. México: FCE.

Femenías, M. (2007). *El género del multiculturalismo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Fossion, A. (2011). *La confessionnalité de l'enseignement religieux scolaire en question* en GRER (2011). *Religion et éducation citoyenne*. Haubans nº 5. p. 241-259. Bruxelles: Lumen Vitae.

García, F.; Pulido, R. y Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.

García, J. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, 89-109.

GRER (2011). *Religion et éducation citoyenne*. Haubans nº 5. Bruxelles : Lumen Vitae.

Mardones, J. (1995). *Análisis de la sociedad y fe Cristiana*. Madrid: PPC.

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

Jackson, R. (2006). Promoting Religious Tolerance and Non-discrimination in Schools: A European Perspective. *Journal of Religious Education*, 54(3), 30-38.

Jackson, R. y Fujiwara, S. (2007). Towards religious education for peace. *British Journal of Religious Education*, 29(1), 1-14.

Jackson, R. (2014). *Signpost, Policy and Practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Pajer, F. (2012). *Escuela y religión en Europa*. Madrid: PPC.

Pankratz, D. (1993). *Multiculturalism and Public Arts Policy*. Westport: Bergin y Garvey.

Sleeter, C. y Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

ONU. (1993). *Observación general n ° 22. Comentarios generales adoptados por el comité de los Derechos Humanos, artículo 18. Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, 48 ° periodo de sesiones*.

[En línea] Disponible en:
<http://www1.umn.edu/humanrts/hrcommittee/Sgencom22.html>

OSCE/ODHIR. (2008). *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*. [En

línea] Disponible en:
<http://www.osce.org/es/odihr/29155?download=true>

UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir con nuestros compromisos comunes*. [En

línea] Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. [En línea] Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.