

REER
Revista Electrónica de Educación Religiosa
Vol. 7, No. 1, Julio 2017, pp. 1-34
ISSN 0718-4336 Versión en línea

¿Clases de religión en el sistema educativo público? Una revisión de antecedentes internacionales¹

Loreto Moya – Francisco Vargas²

Resumen

Este artículo presenta a partir de los cambios vividos por la modernidad, algunas tensiones que aparecen al momento de reflexionar sobre el lugar de la clase de religión en la escuela pública. Desde este contexto, se presenta un panorama internacional sobre la implementación de la clase de religión en México, Bélgica, Italia, España e Inglaterra. Se ofrecen finalmente algunas reflexiones que pueden ser iluminadoras al momento de comparar la forma en que se implementa esta asignatura en los países ya mencionados con nuestro país.

Palabras clave: Educación religiosa escolar, escuela pública, tensiones en torno a la clase de religión

¹ Este artículo es parte del Informe nº1 del proyecto PNUD Proyecto PNUD 309/2015 “Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile”.

² * Pontificia Universidad Católica de Valparaíso loreto.moya@pucv.cl

** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso francisco.vargas@pucv.cl

Religion classes in a public educational system? A review of international backgrounds

Loreto Moya – Francisco Vargas³

Abstract

This article presents some of the tensions that appear at the moment of reflecting about the place that a religion class has in the public school, starting from the changes that modernity brings. In this context, we present an international overview about the implementation of religion classes in Mexico, Belgium, Italy, Spain, and England. Finally, we offer some reflections that can be enlightening when comparing the way that this class is implemented in the aforementioned countries with respect to ours.

Keywords: School religious education, public school, tensions around religion class

³ * Pontificia Universidad Católica de Valparaíso loreto.moya@pucv.cl

** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso francisco.vargas@pucv.cl

¿Clases de religión en el sistema educativo público? Una revisión de antecedentes internacionales

Loreto Moya – Francisco Vargas⁴

Introducción: A propósito de la clase de religión

Nuestro tiempo está caracterizado por un escenario de cambios radicales y veloces que nos posicionan en una experiencia vertiginosa y profundamente líquida (Bauman, 1999). Sin embargo, las aspiraciones más hondas del ser humano, aquellas que son antropológicas y que se vinculan con sus respectivos proyectos vitales aún siguen vigentes. Estos cambios radicales, bien pueden -por medio de sus posibles respuestas- ayudarnos a comprender qué tipo de experiencias facilitarían hoy una construcción de condiciones que nos permitan desarrollarnos en contextos más aptos a nuestra condición de personas. Sin duda que una de estas experiencias es la educación (Torralba, 1997) y aunque ella no se circunscribe exclusivamente al ámbito escolar, no menos cierto es el hecho de que nuestras sociedades han construido espacios institucionalmente formales en donde los procesos educativos se desarrollan más claramente, como, por ejemplo, la institución escolar.

Queremos analizar en este artículo, el lugar que la religión ha tenido y tiene en la educación pública. Sabemos que las relaciones entre religión y escuela son conflictivas desde al menos un siglo, especialmente en lo referido a la presencia de lo religioso en este tipo de educación (Esteban, 2003). Para

⁴ * Pontificia Universidad Católica de Valparaíso loreto.moya@pucv.cl

** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso francisco.vargas@pucv.cl

comprender estos conflictos, es necesario ponderar los procesos históricos que han estado a la base del surgimiento de los sistemas educativos y los cambios sociales que hemos experimentado en nuestra historia reciente. Esto porque los procesos que se desarrollan en las escuelas y liceos dependen en gran medida de acontecimientos sociales más profundos y que tienen su área de influencia en la sociedad en su conjunto, en donde “lo público” se alza como un elemento central en nuestras sociedades contemporáneas. En este sentido cuando se intenta reconstruir y comprender una historia de relaciones entre religión y educación, es necesario tener presente que la inmensa mayoría de las instituciones educativas han surgido al alero de instituciones religiosas y varias de ellas en diversos sistemas educativos del mundo siguen estando bajo su tutela⁵.

A lo anterior, debería sumarse la consideración de que ha habido épocas ya pasadas en que la enseñanza de la religión formaba parte de manera casi natural de la programación y de los contenidos de las escuelas públicas. En otras palabras, las clases de religión en este tipo de escuelas no sólo no eran cuestionadas, sino que además poseían un reconocimiento social y político, ya que se consideraba a la religión como el factor que configuraba a la cultura (Esteban, 2003). Sin embargo, esto ha cambiado muy profundamente en un tiempo relativamente breve. Este importante cambio que encuentra sus raíces más lejanas en la Ilustración, se materializó en diversos sistemas educativos en una creciente autonomía, una mayor conciencia de las libertades individuales y en un marcado pluralismo en prácticamente toda la esfera social en donde la separación entre lo civil (*saeculum*) y lo religioso (*sacrum*) constituyó el punto

⁵ En el caso de Chile, según presenta Celis (2015), existen 4745 establecimientos educacionales religiosos lo que representa el 51% del total nacional. Estos 4745 establecimientos atienden a 1.405.844 lo que equivale al 44% de la población escolarizada de Chile.

más característico y representativo de esta nueva era. Esta separación adquirió el nombre de secularización y sus efectos han influido e influyen en la relación religión-educación. Progresivamente, nuestras sociedades se han ido construyendo desde lógicas más seculares, en donde la separación entre iglesias y Estado se alza como una necesidad imperativa en un contexto de laicidad positiva. Consecuentemente con esto, la institución escolar ha ido adoptando una más configurada y estructurada forma laica.

Junto a este importante proceso histórico (la secularización), otro marco de referencia fundamental lo constituye un creciente aumento de conciencia ciudadana acerca de los derechos que asisten a todas las personas y la natural exigencia de que estos sean respetados. En este ámbito los principios éticos y jurídicos derivados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se alzan como la carta fundamental que ampara y da sustento a la mayor conciencia de respeto por los derechos individuales y colectivos a los que anteriormente hacíamos mención. Esta Declaración, representa el mayor acuerdo ético universal alcanzado y la posibilidad de construcción de sentido de la civilización y de la educación (Belderrain, 2003).

En relación a este marco de referencia, los diversos procesos históricos y sociales pueden ser leídos desde la lógica de cuánto aportan o cuánto dificultan la posibilidad de que estos derechos sean plenamente vivenciados por la población. El artículo 26, párrafo dos de esta Declaración (como veremos con más detalle más adelante), afirma que uno de los fines de la educación es favorecer “la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”. Parece comprensible entonces afirmar que este objetivo -tan relevante- no podrá ser alcanzado sin esfuerzos pedagógicos mancomunados que ayuden a la población escolarizada a valorar las diferencias como genuina expresión de la riqueza humana. Pretendemos entonces en este artículo mostrar algunas tensiones relacionadas con la

presencia o ausencia de clases de religión en la escuela pública para luego, mostrar cómo estas tensiones han sido asumidas por diversos sistemas educativos.

La presencia de la clase de religión en la escuela pública

Dentro de los cambios sociales presentados por la modernidad, se cuestiona fuertemente el lugar de la(s) religión(es) en la sociedad, y dentro de este ámbito la escuela pública, especialmente en lo referido a la presencia de la clase de religión en ella. Este nuevo contexto pone de relieve algunas preguntas elementales sobre estas clases: ¿A qué fin educativo contribuye la presencia de clases de religión en la educación pública?; ¿contribuye al desarrollo integral de los niños y jóvenes; ¿contribuye al fortalecimiento de los derechos humanos? ¿contribuye al ejercicio de las libertades fundamentales?; ¿favorecen las clases de religión la comprensión, tolerancia y amistad entre las diversas naciones y grupos étnicos y religiosos?; ¿cuáles son las formas más adecuadas de asumir la educación religiosa escolar en la educación pública de manera de asegurar la práctica de los derechos humanos?; ¿qué derechos humanos pueden ponerse en “tensión” o verse vulnerados ya sea al momento de impartir (o al momento de dejar de hacerlo) una educación religiosa en las escuelas y liceos públicos?; entre otras.

Tal vez la tensión más profunda de todas en este ámbito tenga que ver con el hecho de proponer una educación religiosa escolar no confesional o una confesional. La tensión se produce acá al momento de asumir un modelo en que -para el primer caso- la enseñanza de la religión estaría centrada en el tratamiento del hecho religioso como un acto cultural al modo como se conoce, por ejemplo, la historia. Por el contrario, en el segundo caso, la enseñanza de la

religión buscaría promover espacios de práctica religiosa, experiencias que sobrepasarían un enfoque exclusivamente “académico”. Esta tensión lleva a preguntarse ¿por qué y para qué se considera la existencia de la clase de religión en el currículum? ¿Será necesario entonces para ofrecer educación religiosa en la educación pública dar a conocer el hecho religioso o lo más adecuado será facilitar posibilidades para practicar una/s fe religiosa/s?

El artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos parece “inclinarse” por la segunda postura cuando afirma que “los Estados partes [...] se comprometen a respetar la libertad de los padres o de los tutores legales de garantizar que los hijos reciban una educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. No obstante, esto no es claro ya que en su comentario, el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (observación general 22) parece más bien adoptar la primera posición: “el artículo 18 permite que en la escuela pública se imparta enseñanza de materias tales como la historia general de las religiones y la ética siempre que ello se haga de manera neutral y objetiva”.

Tal como se puede ver, tanto la ausencia de clases de religión en el sistema educativo público, como su presencia ya sea en modalidad confesional o no confesional, no es un proceso neutral, límpido, higienizado, sino que siempre responde a intereses de diverso orden, a concepciones, a visiones y tendencias normalmente caracterizadas por el momento histórico y que engendra una comprensión acerca de cuál debería ser el rol social de la educación y de la religión.

Sin embargo, esto no es lo único que debería tenerse a la vista cuando nos preguntamos por las relaciones entre educación y religión. Sería muy oportuno la existencia también -a la base de esta reflexión- de una comprensión antropológica, que busque descifrar qué es o al menos cómo es la persona humana y su entorno, su orden social, histórico, político, ético, vital y

según ello proponer diversos énfasis y acentuaciones educativas que deberían materializarse en distintas decisiones técnicas y políticas. No se puede perder de vista que la educación es un proceso que está en primer lugar al servicio del ser humano, precisamente para ello, para ayudarle en su proceso de humanización.

La educación religiosa escolar se fundamenta en los derechos humanos y en el respeto a las libertades individuales de las personas. Importan entonces particularmente dos derechos humanos que esta ley parece considerar. Estos son:

Artículo 26: Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; **favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos**, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Art. 18: **Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión**; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Estos dos artículos -como se ve- están vinculados por aspectos de salvaguarda de libertades en el ámbito de las creencias religiosas. Se reconoce que las creencias religiosas de las personas constituyen un valor que debe ser salvaguardado en diversos ámbitos, incluyendo el educativo y por este motivo pueden existir en el sistema educacional como clases de religión.

Esto hace pensar que las clases de religión poseen un potencial educativo importante y que, por lo tanto, su presencia en las escuelas es un tema incuestionable, necesario, evidente. Tal vez, esto en las escuelas de tipo

confesional, podría ser aceptado sin mayores inconvenientes ya que ellas, por la naturaleza de su misión y visión institucional, se corresponden con una comprensión de la educación que se sitúa desde lógicas creyentes en una divinidad.

Sin embargo, la presencia de clases de religión en las escuelas públicas es un tema controvertido (Viñao, 2014), especialmente debido al carácter laico e imparcial en materia religiosa que se espera de este tipo de escuelas. En estas controversias destacan dos visiones planteadas por las ciencias sociales (Furseth & Repstad, 2006). La primera asume que la religión es parte importante de las vivencias y experiencias humanas y, por eso, tiene una condición pública, lo que justifica que el Estado promueva que esta asignatura forme parte del currículum oficial. La otra perspectiva, asume que la dimensión y experiencia religiosa es relevante sólo para una parte de nuestra población, por lo tanto, se debiera vivir y expresar en el ámbito privado y de lo estrictamente personal lo que no haría necesario para el Estado la presencia de la asignatura de religión en la escuela pública.

Tensiones en torno a la presencia de la clase de religión en la escuela pública

Si bien es cierto que esta controversia referida al rol del Estado frente a lo público o privado de lo religioso constituye un aspecto decisivo al momento de preguntarnos acerca de la pertinencia de clases de religión en la escuela pública, existen otras tensiones a las cuales es necesario prestar atención para comprender adecuadamente esta controversia. Belderrain (2003) agrupa estas tensiones en cuatro ámbitos:

- a) Tensión estructural o política: Relacionada con los problemas que se suscitan cuando los contenidos religiosos intervienen en los

procesos de construcción de identidad nacional o regional en donde la escuela en cuanto institución responsable de velar por dicha identidad, asumiría la tensión de tener que hacer esto, conservando simultáneamente neutralidad y respeto por las diferencias.

b) Tensión institucional: Relacionada con los problemas de la tensión neutralidad - adoctrinamiento ya que existirían en las religiones de forma natural un mandato de difundir su doctrina y captar nuevos adeptos, lo que por cierto generaría conflictos en instituciones educativas que pretenden ser laicas.

c) Tensión de los actores: Relacionada con los problemas que puede enfrentar un profesor de religión que profesa una determinada religión y que trabaja en una escuela pública, ya que podría vivir en su propia experiencia una cierta contradicción entre la neutralidad ordenada por la institución escolar y el supuesto deber inherente de transmitir su fe religiosa.

d) Tensión de los contenidos: Relacionada con ciertas controversias que podrían surgir frente a algunos temas en particular y de gran relevancia social, tales como educación sexual o bioética; además refiere a algunas tensiones que podrían surgir en el ámbito de algunas prácticas deportivas o artísticas que pueden ser incompatibles con las creencias y convicciones de algunos grupos religiosos.

Estas tensiones se han visto presentes en diversos sistemas educativos, lo que ha llevado a proponer diferentes modelos de enseñanza religiosa escolar de acuerdo a la tradición educativa del país y a su contexto sociocultural.

Presentamos a continuación un panorama internacional acerca de la enseñanza religiosa escolar en el sistema educativo público. Esta revisión caracterizará la forma en que se comprende la enseñanza religiosa escolar en México, Bélgica, Italia, España e Inglaterra.

Revisión internacional acerca de la enseñanza religiosa en las escuelas y liceos públicos

Nuestra revisión bibliográfica revela que el tema de la educación religiosa en la escuela pública ha tenido un mayor desarrollo conceptual y teórico en Europa, respecto de nuestro continente. Pajer (2015) identifica tres paradigmas utilizados en este continente.

a) Político-concordatorio: Caracterizado por la presencia de la enseñanza de la religión en la escuela pública debido a la existencia de acuerdos constitucionales o concordatarios entre los diversos estados e iglesias. Este paradigma presenta una “polarización en la transmisión del patrimonio doctrinal y moral de una determinada confesión cristiana prevalente en un determinado país” (Pajer, 2015). De esta manera, la clase de religión se comprende como una enseñanza “hacia la religión o la fe” (*into religion or into faith*) con tendencia a enseñar “sobre religión/fe” (*about religion/faith*) animada por un profesor de una confesión particular quien sería testigo o delegado de la propia comunidad de fe y cuya formación fue provista desde instituciones vinculadas a la fe que profesa. Dentro de este paradigma son experiencias relevantes la situación de España, Italia y Bélgica.

b) Académico-curricular: Caracterizado por la presencia de la enseñanza de la religión en la escuela pública debido a que se ve en ella un espacio donde comprender el hecho religioso como un fenómeno transnacional y cultural relevante de ser conocido críticamente. Desde este paradigma la enseñanza religiosa escolar posee una legitimación cultural y curricular que ha sido acogida por las reformas

educacionales y ha permitido el desarrollo académico de las ciencias de las religiones. La educación religiosa se comprende, entonces, como una enseñanza “acerca de las religiones” (*about religions*) con tendencia a enseñar “desde las religiones o espiritualidades” (*from religions or from spiritualities*) lo que permite un planteamiento transconfesional o interreligioso. El perfil profesional comprende al profesor de esta asignatura como experto en ciencias de las religiones y en didácticas interreligiosas y su formación se realiza principalmente en instituciones académicas del Estado. Dentro de este paradigma es una experiencia relevante la situación de Inglaterra.

c) Ético-valórico: Caracterizado por la presencia de enseñanza religiosa escolar en la escuela pública debido a que ella promovería una valorización de la libertad de religión y de conciencia como derecho personal que ayuda a la convivencia social. La clase de religión en la escuela pública desde este paradigma ayudaría a construir un *ethos* común de los valores que están a la base de la diversidad religiosa. La educación religiosa se comprende como una enseñanza “desde o a través de las religiones y creencias” (*from or through religions and beliefs*) con tendencia al “a partir de las religiones” (*out of religions*). La clase de religión se preocupa entonces de temas éticos, transreligiosos e interconviccionales. El profesor de religión se concibe como un hermeneuta de diferentes confesiones de fe y de convicciones no religiosas; como experto en mediación cultural en contextos escolares multiétnicos. Al igual que en el paradigma anterior, su formación está a cargo de instituciones del Estado. Dentro de este paradigma es una experiencia relevante la situación de la clase de religión no confesional de Bélgica.

Si bien a primera vista el tema de la religión está presente en los tres paradigmas, Pajer (2015) destaca que su comprensión semántica varía en cada

uno de ellos. En el primer paradigma la religión tiene un lugar en la escuela por la tradición y el rol que dicha religión ha jugado en la historia del país y que, por lo tanto, ha influido al menos en su orden político, económico y artístico. La tendencia sería, entonces, enseñar esta religión como la “verdadera” y compartida por la mayoría de los estudiantes. En el segundo paradigma, la religión se estudia no desde una tradición religiosa, sino desde la historia, la sociología, la psicología, etc. Es decir, la religión es un hecho universal que se plasma en múltiples manifestaciones históricas y por lo tanto, es necesaria de ser conocida por todos los estudiantes, más allá de la probable propia confesión de fe. Finalmente, el tercer paradigma, comprende la religión como un elemento importante para la cohesión social y por lo mismo no considerarla pondría en peligro el hecho de vivir juntos. Estudiar la religión desde este paradigma, ayudaría a solucionar el peligro de la falta de cohesión social que acarrearía la enorme diversidad religiosa que existe en el mundo. Los valores y una ética compartida ayudarían entonces a reconocer las diferencias y crecer en cohesión ciudadana.

Estos tres paradigmas ayudan a ordenar las comprensiones que existen sobre la clase de religión que se explican por los contextos políticos-religiosos que moldean la comprensión de las religiones en la sociedad. Sin embargo, estos paradigmas no hacen desaparecer las tensiones que se experimentan en la puesta en práctica de esta clase en sociedades que continuamente mutan lo que exige nuevas investigaciones sobre la clase de religión.

Nos detendremos ahora a realizar una caracterización internacional de cómo se organizan las clases de religión en la escuela pública. Nos centraremos, sobre todo, en los fundamentos legales que las permiten o no, en su organización operativa y en los temas centrales de la propuesta curricular.

México

En México, en el sistema educativo público, no existen las clases de religión. Para comprender esta situación es necesario entrar en la historia de ese país y analizar la relación entre Estado e Iglesia y como ésta se ha ido construyendo.

Con la consumación de la independencia el 27 de septiembre de 1824, México entra en un proceso de configuración social y política. En la Constitución de 1857 la Iglesia Católica deja de ser la religión oficial del Estado y se declara, en el artículo 3 que “la educación es libre”. La educación religiosa podía ofrecerse en escuelas públicas o privadas (Adame, 2003). Sin embargo, con este artículo 3 de la Constitución comienza un camino donde la religión y el Estado se escinden profundamente.

En 1874, en el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada, se aprueba la Ley Orgánica de las Adiciones y Reformas a la Constitución. En el artículo 4 se establece que la enseñanza del país debe ser laica en todas las escuelas públicas sin excepción. Esta reforma, entonces, desplaza la educación religiosa a las escuelas privadas.

Bajo el gobierno de Carranza, se realiza en 1917 un Congreso Constituyente que aborda el tema de la educación religiosa y si bien la postura del presidente era mantener el artículo 4 de 1874, las discusiones llevaron a plantear un nuevo artículo sobre este aspecto. Este artículo (el número 3) mandaba un carácter aún más restrictivo a la educación religiosa, pues esta no podía impartirse ni en la escuela pública ni en la escuela primaria privada. Otros dos artículos hacen referencia a la relación del Estado con las Iglesias, por ejemplo, el artículo 24 donde se anunciaba la libertad de profesar alguna creencia, pero el culto debía ser dentro de un templo y estaba prohibido hacerlo en público. Asimismo, el artículo 130 prohibió la participación de

cualquier iglesia en la vida pública y el Estado asumió directamente la regulación dentro de las iglesias en materia de disciplina y culto religioso.

En 1924 se reforma el Código Penal en el Distrito Federal para incluir un castigo a las personas que impartieran educación religiosa en aquellos lugares donde estaba prohibido. Más radical fue la reforma al artículo 3 de la Constitución que se realizó en 1934, en el gobierno de Lázaro Cárdenas, donde se establece que la educación impartida por el Estado será socialista y que excluirá toda doctrina religiosa y, además, combatirá todo tipo de fanatismo y prejuicios. De esta manera la educación deja de ser libre y laica y se vuelve una actividad donde el Estado tiene todo el monopolio.

Entre 1940-1946, en el gobierno de Manuel Ávila Camacho se reforma el artículo 3 de la Constitución, pero sin cambiar las restricciones de fondo. Se modifica la orientación, pues ya no es socialista, sino democrática. El gran cambio es que la educación deja de ser antirreligiosa, pero continúa la prohibición de impartir o recibir educación religiosa en escuelas públicas y privadas.

En 1992, en el gobierno de Carlos Salinas de Gortar, se vive una reforma constitucional que cambia la fisonomía para la enseñanza de la religión y la relación Iglesia-Estado. El artículo 3 de la Constitución se reforma en dos sentidos: “uno fue quitar la obligación de las escuelas particulares de impartir enseñanza laica y el otro eliminar la prohibición de que las corporaciones religiosas y los ministros de cultos participaran de cualquier manera en las instituciones educativas” (Adame, 2002, 28-29). Este cambio fue posible, dentro de numerosos factores, por los diversos tratados internacionales que México había firmado con organismos internacionales que declaran el derecho a impartir y recibir educación religiosa como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; la Convención Americana sobre

Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

En la actualidad, el Estado mexicano en su artículo 3 reafirma que, “I. Garantizada por el artículo 24 de la Constitución sobre libertad de creencias, dicha educación debe ser laica y, por lo tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa”. Esto significa que la clase de religión aún no existe en la escuela pública. Sin embargo, las modificaciones legales en la relación Iglesias – Estado (más bien creencias – Estado), han ido en aumento desde la lógica de reconocimiento mutuo y del derecho a la confesión personal. Así se puede apreciar en la letra c) de este mismo artículo 3, reformado el 2013, donde se amplía algunos aspectos de la finalidad de la educación, la cual “contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de **religión**, de grupos, de sexos o de individuos”. Este proceso de encuentro también se ve en las últimas modificaciones al artículo 40 de la Constitución el cual reconoce el derecho a toda persona a “la libertad de convicciones éticas, de conciencia y de religión” permitiendo además el derecho a participar en ceremonias, actos o cultos. Tal como se puede apreciar, la historia mexicana en lo que se refiere a la relación Estado-iglesias, constituye un caso particular dentro del concierto latinoamericano, lo que la sitúa en una situación diferente dentro de nuestra revisión. Sólo desde esta historia es posible comprender la inexistencia de las clases de religión en su sistema educativo público, aspecto que resulta común en Latinoamérica sólo con Cuba y Uruguay.

Bélgica

La clase de religión en Bélgica está garantizada desde la Constitución de 1831, como lo declara el artículo 24 §3: “Todos los estudiantes del sistema escolar obligatorio tienen derecho [...] a una educación moral o religiosa”. Asimismo, la libertad de enseñanza es reafirmada en 1959 con el Pacto Escolar donde se consagra el principio de igualdad entre todas las escuelas, las organizadas por los poderes públicos («oficiales») y las organizadas al margen de ellos («libres») (Informe nacional de Bélgica, <http://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/belgica.pdf>).

Asumiendo este mandato, los establecimientos públicos, denominados escuelas “oficiales”, tienen la obligación de ofrecer la opción entre un curso de religión confesional y un curso de moral no confesional. Estos cursos son obligatorios durante todos los años de escolarización, de 2 horas a la semana y las calificaciones obtenidas tienen el mismo valor que los otros cursos (*Mission*, art. 108).

Las confesiones ofrecidas son católica, protestante, ortodoxa, islam y judaísmo. Esto quiere decir que los estudiantes de un mismo curso se pueden llegar a dividir en 6 grupos según la elección que los padres o el tutor legal realicen.

Los datos que se tienen es que el 69% de los estudiantes sigue el curso de religión católica, el 23% el de moral no confesional y el 6,1% curso de religión islámica. Los otros tres cursos confesionales alcanzan el 1,2% de los estudiantes (Derroitte, 2015).

Los objetivos de la clase de moral no confesional, la cual debe ser neutra, son la formación del espíritu crítico, el entrenamiento a la comunicación y la práctica de la cooperación (Ministère de la Communauté

française, 2005). Por medio del primer objetivo, se desea desarrollar en los jóvenes “una vigilancia lúcida y activa” frente a las informaciones superficiales y a la enorme cantidad de información que existe hoy en día en los medios de comunicación social. El segundo objetivo, el entrenamiento a la comunicación, quiere “resucitar el calor plenificador de la fraternidad humana” ayudando a combatir la apatía que los jóvenes presentan para vivir encuentros verdaderos, propiciando el intercambio y la confrontación de sus opiniones. Finalmente, la práctica de la cooperación se aprende desde la praxis de la clase, pues los estudiantes deben trabajar en equipo, poner en común documentos e información que recopilan, organizar fiestas o visitas que estimulen la solidaridad, etc. A la base de este objetivo está la convicción de que “construir juntos siempre une a los hombres de manera profunda, plenificadora y durable” (Ministère de la Communauté française, 2005, 3).

Por otra parte, el programa de la clase de religión católica a la cual asisten la mayoría de los estudiantes, es realizado por las autoridades religiosas y es el mismo programa que se utiliza en las escuelas libres católicas (conocidas en Chile como particulares subvencionadas o particulares pagadas). Los objetivos de esta clase se centran en la pregunta por el sentido de la existencia humana y los contenidos que forman parte de esta asignatura desean asumir las preguntas existenciales del ser humano trabajándolas desde reflexiones, documentos, testimonios que vienen de diferentes horizontes: culturales, artísticos y filosóficos. Se recurre entonces a diferentes religiones mostrando cómo estas abordan una temática en particular (Derroitte, 2015).

Podemos identificar entonces las clases de religión en Bélgica desde dos paradigmas: el político-concordatario, pues existe la clase confesional que está resguardada por la propia Constitución del Reino y; el ético-valórico plasmado en la existencia del curso de moral no confesional. A primera vista se podría pensar que este país tiene resuelta la controversia acerca de la presencia de la

clase de religión en la escuela pública, sin embargo, no podemos dejar de mencionar que, por estos días, y sobre todo a partir de los atentados ocurridos en Francia en 2015 y en Bélgica a comienzos de este año, el rol de la clase de religión confesional en la escuela pública está siendo cuestionado fuertemente, pues se argumenta que lo que necesita el país es una clase sobre ciudadanía que asuma los temas de tolerancia, respeto, diálogo y aprender a vivir juntos (Jarans, 2011; Villers 2011).

Italia

Las clases de religión en Italia existen por un Concordato firmado entre la Santa Sede, por medio de la Conferencia Episcopal Italiana y el Estado Italiano en 1987. Esta clase se inserta en las normas legales que regulan todas las asignaturas del currículum nacional.

El concordato vigente permite las clases de religión confesional católica en la escuela pública. Esta no es obligatoria, sino opcional y se le asignan dos horas semanales en primaria y una en secundaria. El curso se califica, pero esta no tiene incidencia en la promoción del estudiante.

El programa de la clase de religión propuesto por la Conferencia Episcopal Italiana define la naturaleza y fin de esta clase afirmando que está al servicio de la formación del ser humano y del ciudadano. Asimismo, la clase de religión católica debe estar en conformidad con las enseñanzas de la Iglesia y debe, considerando los objetivos educativos, presentar el cristianismo, educar en valores morales y religiosos que permitan “la madurez de la identidad personal en relación con Dios creador y padre universal, y en relación con las realidades culturales y sociales” (Programa de enseñanza religiosa, n°3). Se espera también de esta clase que abarque el problema de

Dios, de lo verdadero y lo bueno que permita superar los fanatismos, la intolerancia y que enseñe el respeto a otras creencias religiosas y la solidaridad con los más desfavorecidos.

Los profesores de religión católica son funcionarios como el resto de sus pares, con estudios superiores y necesitan, tal como lo pide el Derecho Canónico, un certificado de idoneidad (CIC, 804-805).

Este Concordato obligó a que el Estado dé una alternativa para los estudiantes que no optan por la clase de religión. Llegar a un consenso no ha sido fácil y existen numerosas circulares desde el Ministerio de Educación italiano intentando regular esta clase alternativa. Así lo describen Giorda & Saggiaro (2011), en el año 1986 la alternativa que se planteó fue actividades culturales y formativas que profundizaran en historia y educación cívica, las cuales eran obligatorias para todos aquellos que no optaban por la clase de religión católica. En 1989 estas clases dejaron de ser obligatorias por una sentencia Constitucional, pero no se declara qué hacer con los estudiantes que no escogen la clase de religión católica. En mayo de ese mismo año el Ministerio de Educación propone tres alternativas: actividad formativa; actividad de estudio o desarrollo con docente; o una actividad de estudio o desarrollo sin docente. En 1990 las iglesias evangélicas y la unión de comunidades judías presentaron un recurso contra la presencia de una alternativa obligatoria en la escuela para los estudiantes que no querían recibir la educación católica. Se pedía que aquellos que no optaran por la clase confesional pudiesen salir de la escuela. Frente a eso, el Ministerio de Educación preparó una nueva circular donde normaba que los estudiantes que no optaban por la clase de religión debían, al inicio del año escolar, inscribirse para otras actividades las que estarían a cargo de docentes. Al Ministerio de educación le correspondía colocar objetivos, contenidos y modalidades de esta alternativa.

La Corte Constitucional Italiana, en enero 1991, exige que entre las posibles opciones para los que no seguían la clase de religión católica estuviese la posibilidad de ausentarse temporalmente de la escuela. Pero la hora de religión no podía estar ni al inicio ni al final del horario escolar, pues debía salvaguardarse su dignidad.

Hoy, para los estudiantes que no opten por esta clase, se le exige a la escuela “una actividad alternativa que es propuesta autónomamente por la institución escolar y que deben ser temas que se relacionen con la ética, los valores, la tolerancia, la paz.” (Giorda & Saggioro, 2011). Esta clase debe ser dada por un profesor de cualquier disciplina que esté disponible. Otra posibilidad, es utilizar esa hora como reforzamiento o recuperación, con la asistencia de algún docente o una actividad de estudio sin la presencia de un docente para los alumnos de niveles superiores. Finalmente, está la posibilidad de la salida anticipada de la escuela.

Este modelo de educación religiosa escolar está insertada en el paradigma político-concordatorio. Podemos hipotetizar que, debido a una falta de claridad a la oferta optativa para quienes no optan por la clase de religión católica, no se puede identificar otro paradigma. Actualmente, se propone y reflexiona sobre la necesidad de realizar una clase de historia de las religiones, pues el contexto italiano es multireligioso y por lo tanto se ve necesario iniciar a los jóvenes en el hecho religioso (Giorda & Saggioro, 2011).

España

La enseñanza de la religión en el sistema educativo español encuentra su principal marco legal en la Constitución de 1978 (arts. 27.3 y 16.3). Además de

esto en el Concordato firmado entre el Estado Español y el Estado Vaticano en 1979.

Durante la dictadura franquista (1939-1975) en el sistema educativo público español existió de manera obligatoria clases de religión católica. Concluido este periodo y en plena transición democrática, fue aprobada la Constitución de 1978 estando en el ejecutivo el presidente Adolfo Suárez. Este mismo presidente firmó concordato con el Estado Vaticano en el año 1979 en donde se estableció que existirían clases de religión católica, en lo que sería en Chile educación básica y educación media. Este concordato enfatiza que estas clases de religión poseen “condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales”. No obstante, el carácter de esta asignatura dejó de ser obligatoria, pero suponía la existencia de una asignatura alternativa, ya que señalaba que las autoridades debían adoptar las medidas necesarias para que los estudiantes que optaran por ir a clases de religión no experimentaran discriminación alguna en la actividad escolar. Esto se tradujo en el hecho de que en la Ley de Educación de 1970 conocida como “Bachillerato unificado polivalente” (BUP) los estudiantes que no iban a clase de religión debían ir a la clase de ética que era normalmente impartida por profesores de filosofía o de historia y geografía.

A contar de 1982 y con la llegada al poder del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) los sucesivos gobiernos implementaron diversas modificaciones a la ley de 1970, proceso que culminó en 1990 con la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) la que señaló que las clases de religión serían ofertadas de manera obligatoria en los colegios públicos, pero que la elección de participar en ella sería optativa.

Estos cambios generaron conflictos especialmente con la jerarquía de la iglesia católica, ya que las reformas antes señaladas quitaban validez académica a la enseñanza religiosa escolar. Al mismo tiempo, se indicaba que

los estudiantes que no optaran por la clase de religión podrían acceder a horas de estudio personal, desapareciendo así la asignatura de ética en su rol de alternativa. Esta sanción se zanjó en 1994 cuando el Tribunal Supremo anuló la alternativa a la clase de religión conocida como “estudio personal o actividad de estudio personal” en virtud de que suponía una discriminación hacia los estudiantes que optaban por ir a clases de religión (ya que no podían disponer de este tiempo libre para su estudio).

El año 2002 el gobierno del presidente José María Aznar derogó la LOGSE y aprobó la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación). En esta ley se volvió a establecer una alternativa clara a la clase de religión (estudio sobre el hecho religioso) y se le volvió a dar plena validez académica a la asignatura de religión. Sin embargo, para estos efectos la ley nunca llegó a aplicarse a causa de que el año 2004 se produjo un cambio en el partido que asumió la conducción del país (la llegada del PSOE).

Dos años más tarde, el 2006 se aprobó un nuevo proyecto de ley presentado por el gobierno del presidente José Luis Rodríguez Zapatero (conocido como Ley Orgánica de Educación o LOE) que volvía a situar a las clases de religión como una asignatura optativa. Se sumaba a la oferta el curso de historia de las religiones o la realización de actividades de estudio personal. El status de la clase de religión quedó fijado en que incidiría en la repitencia escolar, pero que no constaría en el expediente académico, así como tampoco sería considerada entre los criterios para calificar en la asignación de becas, ni en el acceso a las universidades.

El año 2011 el PP regresó al poder y buscó de inmediato recuperar algunas de las ideas contenidas en la LOCE del 2002. Estos cambios quedaron recogidos en la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Uno de los elementos más importantes en este sentido fue lo referido a la asignatura de religión ya que la LOMCE le volvía a dar validez académica

haciéndola contar en el expediente académico y establecía además una alternativa clara y definida para quienes no asistieran a esta clase (en básica Valores Sociales y Cívicos y en media Valores Éticos).

Actualmente según los datos de la Conferencia Episcopal Española para el curso 2015 – 2016⁶ de un total de 5.811.643 alumnos escolarizados, 3.666.816 han escogido asistir a clases de religión católica (lo que es equivalente a un 63% del total).

Inglaterra

En el Reino Unido, la religión ha formado tradicionalmente parte del currículo escolar. Se le ha entendido fundamentalmente como una asignatura que trata las religiones como un hecho cultural (en Inglaterra) y como al servicio de una tolerancia horizontal (en Irlanda) (Celador, 2005). Su presencia se ha caracterizado por la implementación de un modelo interreligioso presente en la *Education Act* de 1944 y caracterizado especialmente por la creación de un programa para las clases de religión de manera consensuada entre los representantes de las principales religiones presentes en la Comunidad Británica de Naciones (Commonwealth). Este programa es obligatorio para todos los estudiantes que asisten a las *county schools* (lo que equivaldría en nuestro sistema educativo a las escuelas y liceos públicos).

En el año 1988 se produjo en Inglaterra una reforma educativa (que en lo referido a la enseñanza religiosa escolar aún se encuentra vigente) que mantuvo la obligatoriedad de las clases de religión las que debían contener un carácter predominantemente cristiano, aunque sin ser una clase de ningún

⁶<http://www.conferenciaepiscopal.es/nota-de-la-comision-episcopal-de-ensenanza-y-catequesis-sobre-la-opcion-por-la-ensenanza-religiosa-catolica-en-el-curso-2015-2016/>

credo religioso en particular. Se buscó de esta manera dar prioridad a los elementos contextuales en donde la mayoría de la población escolarizada de este país proviene de familias cristianas (especialmente anglicanas y luteranas).

La normativa de 1988 estableció que el currículum escolar debía ser regulado por el Estado y que se dividía en tres bloques: asignaturas centrales (inglés, matemáticas y ciencias); asignaturas fundamentales (tecnología, historia, geografía, idioma moderno, arte, música y educación física) y asignaturas básicas (entre las cuales se encuentra religión). Por ser una asignatura básica los estudiantes no deben rendir un examen anual nacional sobre los contenidos trabajados en esta clase. La regla general en el Reino Unido es que las escuelas dediquen entre un 4 y 5% de su periodo lectivo total disponible a la enseñanza de la religión (Celador, 2005).

Los contenidos tratados en esta asignatura se dividen en tres bloques: cristianismo, grandes religiones del mundo y tolerancia. Se reconoce que el cristianismo debe tener una especial atención en los programas de estudio ya que ha sido la religión imperante en el Reino Unido y por lo tanto actúa como un antecedente histórico y cultural para comprender toda la historia británica.

Con Celador (2005) sostenemos tal como hemos indicado más arriba, que en este sistema educativo la enseñanza de la religión es una enseñanza de un hecho cultural especialmente por tres motivos:

- No existe ningún tipo de control de parte de las confesiones religiosas ya que estas se limitan a intervenir en la formulación de los contenidos a tratar y lo hacen desde el enfoque aconfesional ya determinado por el Estado para esta asignatura.
- El objetivo de esta asignatura es la transmisión de conocimientos y patrimonio objetivo del cristianismo y de otras grandes religiones en perspectiva de contribuir con la formación integral de los estudiantes. Para evitar cualquier lesión al derecho de

libertad de conciencia su carácter es obligatorio, pero conserva modalidades claras de eximición.

- Existe un mandato jurídico explícito que señala que la educación religiosa escolar no puede transmitir convicciones o creencias religiosas desde una perspectiva centrada en el adoctrinamiento ideológico. Esto se traduce, por ejemplo, en el hecho de que el profesorado de religión goza del mismo status de cualquier profesor y no se exige por ley ningún criterio diferente que al resto de sus colegas para su eventual contratación.

Los contenidos que se trabajan en la educación religiosa escolar, son seleccionados por los consejos asesores del Ministerio de Educación que considera a representantes de las religiones que son incluidas en el programa. No obstante, las familias que quieren que sus hijos accedan a una educación religiosa centrada en una única confesión (las posibilidades son católica, anglicana o luterana) pueden pedirla en sus respectivos colegios siempre y cuando estos cuenten con los recursos necesarios para ello (especialmente en lo que refiere a la disponibilidad de profesores para estos efectos). En relación a esto, dicha solicitud de los padres o tutores legales constituye la excepción a la norma y sólo podría ser aceptada cuando probadamente se demuestre la imposibilidad de que ese estudiante asista a un colegio declaradamente confesional (Meredith, 2006). En el caso de las familias que profesan alguna otra fe religiosa minoritaria dentro del contexto del país, existen mecanismos establecidos para que las familias de los estudiantes puedan solicitar la eximición.

El organismo que se encarga de confeccionar y definir los programas oficiales de estudio (*Qualifications and Curriculum Authority*) ha procurado que en el curso de religión se incluyan contenidos referidos a posiciones no religiosas tales como ateísmo y agnosticismo, especialmente considerando que

el porcentaje de familias que declara no profesar ninguna fe religiosa es considerable (alrededor del 30% según Eurobarómetro, 2013). En este sentido se orientan las actuales modificaciones curriculares en esta área.

En Inglaterra, la enseñanza de la religión en la educación pública es entendida como una parte de las prestaciones de servicio que el Estado debe ofrecer por medio de su educación. Esta prestación busca garantizar el derecho a la educación de sus ciudadanos, por eso las clases de religión se limitan a cumplir con el derecho de los padres o tutores legales de elegir la educación que quieren dar a sus hijos. Por eso lo que el Estado provee es una asignatura con foco en la transmisión objetiva de la historia y tradición religiosa como un hecho cultural.

Conclusión

Tal como se aprecia en nuestra revisión todos los países europeos analizados incluyen en su currículum escolar la asignatura de religión en alguna modalidad. En el caso latinoamericano estudiado (México) hemos mostrado que la inexistencia de la asignatura de religión en la escuela pública se debe a elementos históricos muy claros y definidos lo que sitúa a México como un caso no típico.

La revisión de los elementos legislativos de todos los demás países estudiados da cuenta de que estos buscan simultáneamente salvaguardar las libertades individuales y la pluralidad de opciones en materia de tipos de clases de religión. Por eso, ha sido frecuente encontrar un modelo de alternativas a la hora de la clase de religión que incluye por lo general alternativas vinculadas con las religiones (por ejemplo, estudio del hecho religioso, historia de las religiones, religiones comparadas) como también

alternativas no necesariamente vinculadas con estas (por ejemplo, ética, valores, educación ciudadana, estudio personal).

No obstante, en nuestra revisión se visualiza un modelo que abandona el sistema de alternativas y que tiende a la integración desde lógicas interconfesionales (Inglaterra). Esta forma de asumir la educación religiosa escolar, resulta interesante de mirar más profundamente, especialmente por el hecho de que parece superar el problema de la segregación por credo religioso presente al menos teóricamente en los modelos de educación religiosa monofesional. En los casos presentados, tal como se ha mostrado acá, el asunto acerca de la presencia de las clases de religión en las escuelas públicas sigue siendo un tema a debatir, ya no tanto en lo referido a si deben existir o no, sino sobre todo acerca de cuál es el enfoque que estas debiesen tener. Según Pajer (2012) la bipolaridad tan discutida durante años acerca de la forma confesional o no confesional de la asignatura de religión se va suavizando progresivamente y se recompone a partir de una triada que considera esencial: enseñar en las religiones, acerca de las religiones y desde las religiones.

Este análisis comparativo de las formas en que se implementan las clases de religión muestra también que ellas se soportan en modelos constitucionales que buscan asegurar la libertad de conciencia y en maneras diversas de comprender a la educación en cuanto servicio público. Este análisis de tendencias internacionales, es concordante con la afirmación de Belderrain (2003) cuando señala que la primera conclusión relevante para América Latina es que la cuestión ya no es tanto, como en otros tiempos, “sí o no” a la educación religiosa en las escuelas públicas, sino más bien qué tipo de educación religiosa o qué tipo de educación laica son necesarias para reconstruir los lazos de cohesión social y para avanzar hacia la vigencia plena de los derechos humanos. En esta región donde el cristianismo es hegemónico y donde los sistemas educativos se han construido en relación con –o en

oposición a– sus instituciones, el prolongado debate sobre la laicidad o confesionalidad de la educación ha impedido el verdadero debate de fondo acerca de la contribución de la educación a la construcción de la ciudadanía democrática y de las identidades colectivas. Para ello será necesario que desde el campo religioso y desde el campo laico se avance no sólo en el mutuo reconocimiento de la legitimidad de las diferencias, sino en la “valoración” de las mismas (10).

Referencias Bibliográficas

- Adame, J. (2003). El derecho a la educación religiosa en México. En J. Saldaña (Ed.) *Diez años de vigencia de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público en México (1992-2002)* 23-44. México: Secretaría de Gobierno. Universidad nacional autónoma de México.
- Álvarez, J. & Essomba, M. (2012). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.
- Bahamondes, L. (2013). *Transformaciones y alternativas religiosas en América Latina*. Santiago: Universidad de Chile, CISOC.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Belderrain (2003). Una lectura de las tendencias mundiales desde las sociedades multiculturales latinoamericanas. *Perspectivas. Dossier Educación y Religión: Los caminos de la tolerancia*, 33, 14-25.
- Celador, A. (2005). El sistema de enseñanza de la Religión en el Reino Unido y España. Análisis comparativo de la Ley de Calidad de la Educación. *Historia de la Educación*, 24, 205-228.
- Celis, A. (2015). La libertad religiosa como aporte al análisis de las reformas en materia de enseñanza. En P. Imbarack, *Educación Católica en Chile. Perspectivas aportes y tensiones*, (pp. 245-291). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Codex Iuris Canonici. (1983). § 804-805. BAC: Madrid.
- Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. (1993). Observación general N° 22. [En línea] Disponible en: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CCPR/00_2_obs_grales_Cte%20DerHum%20\[CCPR\].html#GEN22](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CCPR/00_2_obs_grales_Cte%20DerHum%20[CCPR].html#GEN22).
- Conferenza Episcopale Italiana. (2012). *Programmi di insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche medie e secondarie superiori*.

[En línea] Disponible en:

http://www.chiesacattolica.it/ccl_new/documenti_cei/2013-04/23-1047/Intesa_programmi_IRC_15.07.87.pdf

Derroitte, H. (2015). Les cours de religion en Belgique: ambitieux et modestes. *Lumen Vitae*, 70(3), 281-300.

Domingo, A. (2006). Ciudadanía, religión y educación moral. El valor de la libertad religiosa en el espacio público educativo. Madrid: PPC.

Esteban, C. (2010). Protagonistas de la clase de religión. Aproximación sociológica. Madrid: Fundación SM.

Furseth, I., & Repstad, P. (2006). An introduction to the Sociology of Religion. Classical and Contemporary Perspectives. Aldershot: Ashgate.

Gamper, D. (2014). La fe en la sociedad secular. Laicidad y democracia. Madrid: Trotta

Gobierno de España. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (1978). Constitución Española. Artículo 27.3. [En línea] Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Gobierno de España. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (1978). Constitución Española. Artículo 16.3. [En línea] Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Giorda, M. & Saggiaro, A. (2011). La materia invisibili. Storia delle religioni a scuola. Una proposta. Bologna: EMI.

Jarans, P. (2011). Enseignement religieux et formation citoyenne à l'école. En Groupe de recherche Education et Religions. Religion et éducation citoyenne. Collection Haubans, 5. 109-126. Bruxelles: Lumen Vitae.

Magendzo, A. (2008). Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia. Santiago: ICER- Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Meredith, P. (2006). Religious education and collective worship in state schools: England and Wales. En J. Martínez, *Religious Education in public schools: Study of comparative law*, (pp. 155-169). Berlin: Springer.
- MINEDUC. (1983). Decreto 924. Reglamenta clases de religión en establecimientos educacionales.
- MINEDUC. (2009). Ley 20370. Establece la Ley General de Educación. [En línea] Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC. (2015). Proyecto de Ley que Crea el Sistema de Educación Pública Presentación Ministra de Educación Adriana Delpiano Puelma. [En línea] Disponible en: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Presentaci%C3%B3n-Comisi%C3%B3n-de-Educaci%C3%B3n.pdf>
- MINEDUC. (s/f). Educación pública. Tú sueño, nuestro propósito. [En línea] Disponible en: <http://educacionpublica.mineduc.cl/>
- Ministère de la Communauté française (1997). Décret ‘Missions’: prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. [En línea] Disponible en: http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=l01
- Ministère de la Communauté française. (2005). Enseignement fondamental programme de moral pour les trois cycles. [En línea] Disponible en : http://www.laicite.com/pdf/Cours_de_morale_fondamental.pdf.
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 18. [En línea] Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 26. [En línea] Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, artículo 18.
- Pajer, F. (2012). Escuela y Religión en Europa. Un camino de cincuenta años (1960-2010). Madrid: PPC.
- Pajer, F. (2015). Cómo y por qué Europa enseña las religiones en la escuela: los tres paradigmas. *Revista Electrónica de Educación Religiosa (REER)*, 5(1), 1-24.
- Schertz, T. (2015). La enseñanza de la religión en las escuelas: urgencia educativa para la esfera pública. Santiago de Chile: Arzobispado de Santiago.
- Squella, A. (2015). Enseñar o no religión [En línea] Disponible en: <http://www.elmercurio.com/blogs/2015/05/22/32004/Ensenar-o-no-religion.aspx>
- Torralba, F. (1997). *Pedagogía del sentido*. Madrid: PPC
- UC – ADIMARK. (2014). Encuesta Bicentenario [En línea] Disponible en: <http://encuestabicentenario.uc.cl/resultados/2014-2/>
- Vargas, F & Moya, L. (2014). Pensar la clase de religión en las escuelas públicas de Chile. Un acercamiento desde los Derechos Humanos y la Educación Multicultural. *Revista electrónica de Educación Religiosa REER*. 4(2), 1-16.
- Villers, M. Education à la citoyenneté et cours de religion. Prises de position des partis politiques en Communauté française de Belgique 1999-2009. En Groupe de recherche Education et Religions. Religion et éducation citoyenne. Collection Haubans, 5. 129-150. Bruxelles: Lumen Vitae.

Viñao, A. (2014). *Religión en las aulas. Una materia controvertida*. Madrid: Morata.