



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”

Informe Final

Encargado por el Ministerio de Educación de Chile
y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.



**TODOS
POR
CHILE**



*Al servicio
de las personas
y las naciones*

Autores:

Dra. Carmen Montecinos
Dra. Loreto Moya
Dr.© Francisco Vargas
Dra.© Daniela Berkowitz
Mg. Pablo Cáceres

Mayo, 2017

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”: Informe Final

Autores: Dra. Carmen Montecinos, Dra. Loreto Moya, Dr.© Francisco Vargas, Dra.© Daniela Berkowitz, Mg. Pablo Cáceres.

Equipo de investigación: Dra. Carmen Montecinos, Dra. Loreto Moya, Dr. © Francisco Vargas, Dra.© Daniela Berkowitz, Mg. Pablo Cáceres.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Av. Brasil 2950

<http://www.pucv.cl/>

Contraparte Técnica:

MINEDUC: Hadabell Castillo, Denisse Gelber, José Ignacio Opazo, Jaime Portales.

PNUD: Jorge Castillo.

Este estudio ha sido desarrollado en el contexto de colaboración entre el Ministerio de Educación de Chile y el Programa de Las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) entre los meses de abril del año 2016 y mayo del año 2017. Licitación encargada por Centro de Estudios MINEDUC y División de Educación General y adjudicada a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Contrato SCT/2016/11).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de PNUD en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista del Ministerio de Educación ni de PNUD ni comprometen a la Organización.

Ministerio de Educación y PNUD priorizan la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.

Los contenidos de este informe pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.

Cómo citar este estudio: PUCV (2017) “Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile *Informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD, Chile: Montecinos, C., Moya, L., Vargas, F., Berkowitz, D., Cáceres, P.

INDICE

INDICE	3
Resumen ejecutivo	5
Introducción	26
Capítulo 1. Algunos antecedentes de la clase de religión en los establecimientos públicos de Chile	31
1. Algunos cambios vividos en la sociedad actual	31
2. Marco legal chileno sobre la clase de religión	35
3. Paradigmas de las clases de religión	41
Capítulo 2. Metodología	44
1. El enfoque de métodos mixtos como marco de trabajo	44
2. Estudio cualitativo del proceso de investigación	46
3. Estudio cuantitativo del proceso de investigación	50
Capítulo 3. Resultados del Estudio cualitativo. Voces en torno a la clase de religión	60
Introducción	60
1. Propósito y contribución(es) de las clases de religión	61
2. Implementación del Decreto 924/1983	77
Síntesis de los resultados	137
Capítulo 4. Resultados de la Encuesta a Directores. Las opiniones de los directores	140
1. Análisis descriptivo	140
2. Análisis de asociación entre variables	170
3. Análisis de asociaciones múltiples	180
Capítulo 5. Análisis integrado	189
Foco 1: Propósito enseñanza religiosa en escuelas públicas de Chile	189
Foco 2: Propuesta educativa y curricular de la enseñanza de la religión	193
Foco 3: Organización de la oferta educativa	197
Foco 4: Implementación de la opcionalidad	201
Capítulo 6. Propuestas de políticas públicas en relación a la clase de religión en los establecimientos públicos de Chile	213
Escenario 1. Dos alternativas de clase: clase de religión confesional o espiritualidad y ética	214

Escenario 2. Una alternativa de clase: historia de las religiones _____	217
Escenario 3. Dos alternativas de clase: clase de religión confesional o historia de las religiones _____	219
Escenario 4. Dos alternativas de clase: clase de cristianismo o espiritualidad y ética	221
Otras consideraciones a tener presentes _____	223
Cuadro panorámico sobre propuestas de políticas públicas _____	227
Bibliografía _____	229

RESUMEN EJECUTIVO

1. Justificación del Estudio

Históricamente, el Estado de Chile ha adoptado un rol garante de la existencia de clases de religión en la escuela pública. De hecho, el Decreto 924/1983 que reglamenta las clases de religión en todo el sistema educativo establece que estas deben ser obligatoriamente ofrecidas por los centros escolares. No obstante, los cambios culturales que se han producido desde el momento de su firma, especialmente en el ámbito de lo religioso, en materia de política educativa y en términos de gobernanza en nuestro país, hacen necesario una revisión exhaustiva acerca de la forma en que en la actualidad se aborda esta disciplina escolar en perspectiva de conocer cuáles son sus fortalezas y debilidades.

Este estudio se centra exclusivamente en establecimientos educacionales públicos (que representan alrededor del 44% de los establecimientos educacionales del país, MINEDUC, 2015). Esta investigación se justifica por varios motivos y se origina en la discusión sobre las relaciones entre las religiones y el Estado, discusión que, aunque clásica, hoy se vuelve especialmente contingente en el ámbito particular de la educación pública. Esto debido a que los nuevos marcos regulatorios en educación especialmente la LGE (MINEDUC, 2009), la Ley de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015) y el proyecto de una nueva educación pública generan un marco de acción muy diferente al que existía al momento en que este Decreto fue establecido. Por lo tanto, este Estudio actualiza la discusión sobre las diferentes alternativas para pensar cómo debiese participar el Estado de Chile en la educación religiosa de la población escolar.

Este resumen ejecutivo, expone los principales resultados del Estudio denominado “Estudio de caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile”. Esta investigación ha sido encargada por el Ministerio de Educación y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

2. Objetivos del estudio

Objetivo General: Caracterizar la enseñanza de la religión en Chile a partir de la implementación el Decreto 924/1983 que reglamenta las clases de religión en establecimientos municipales de educación, desde las percepciones y valoraciones de directivos, docentes de religión, estudiantes y familias.

Objetivos específicos:

a) Conocer y describir la adhesión e intereses religiosos de docentes de religión, estudiantes y familias en la escuela pública, así como su percepción y actitudes respecto de otras religiones y las valoraciones que le asignan a la clase de religión.

b) Indagar en las percepciones de directivos, docentes de religión, estudiantes, familias y expertos sobre la propuesta educativa y curricular de la enseñanza de la religión en el

establecimiento, así como la contribución de la clase de religión a la formación espiritual y valórica de estudiantes en el marco de la promoción de valores democráticos por parte del Estado.

c) Caracterizar el plan de estudios de los establecimientos correspondiente a las horas de religión, los lineamientos curriculares de estas clases y cómo se relacionan con el contexto socioeducativo del establecimiento.

d) Conocer y describir, desde la perspectiva de directores y profesores de religión, la forma en que se organiza la oferta educativa de religión en escuelas públicas, detectando aciertos y desaciertos asociados a la implementación de cada uno de los elementos regulados por el Decreto 924/1983.

e) Indagar en la percepción acerca de la implementación de la opcionalidad de las clases de religión, así como en las alternativas a la clase y a la valoración asignada por los distintos actores a dichas alternativas en relación a la formación de los estudiantes.

3. Metodología

Se utilizó una metodología mixta (Creswell y Plano, 2007) secuencial en dos etapas: una inicial utilizando la técnica de estudio de casos múltiples (cualitativa) y una posterior utilizando la técnica de encuesta online (cuantitativa). En consecuencia, el diseño elegido que rige el presente estudio se denomina Secuencial Exploratorio cuyo modelo, cual → cuan, inicia con la indagación cualitativa, produciendo información desde entrevistas abiertas y en profundidad y grupos focales que posteriormente fueron analizadas para obtener temas emergentes. Estos temas fueron incorporados en la siguiente etapa de indagación cuantitativa por medio de un diseño de encuesta, que implicó el desarrollo de un cuestionario que luego fue aplicado a una muestra de la población de directores de establecimientos municipales (Creswell y Plano, 2007; Creswell, 2009). Definir un diseño secuencial exploratorio, no obstante, no eximió a la perspectiva cualitativa y cuantitativa de implementar en cada etapa un proceso completo de investigación bajo sus propios supuestos. Por tanto, cada una de estas etapas establece su propia metodología.

Esta investigación de un año de duración comenzó definiendo directrices generales que orientaran el proceso de investigación con base en una estructura común. Después de las primeras reuniones de coordinación, la información preliminar obtenida de diversos actores y en particular, de las entrevistas cualitativas iniciales, se definieron de acuerdo con la contraparte, los cuatro focos de indagación.

Foco 1. Propósito de la Enseñanza Religiosa: Propósito y valoración asignado a la enseñanza religiosa en establecimientos públicos, en tanto instancia de formación en el marco de la promoción de valores democráticos por parte del Estado, así como las posiciones institucionales, grupales y personales respecto de la(s) religión(es) en general.

Foco 2. Propuesta Educativa y Curricular de la Enseñanza Religiosa: Refiere al nivel de uso y tipo de valoración de los contenidos de los programas oficiales de la enseñanza religiosa, así como del uso, valoración y razones de existencia de programas propios y estrategias asociadas a su uso.

Foco 3. Organización de la Oferta Educativa: Conjunto de atributos que definen la forma de implementar la(s) clase(s) en relación: su orientación o modalidad, distribución de horarios y espacios al interior de cada establecimiento y comuna.

Foco 4. Implementación de la Opcionalidad: Referida a estrategias y opiniones acerca de la implementación de la opcionalidad en la enseñanza religiosa del establecimiento (mecanismo, tipo de alternativas, razones de éstas y valoración asignada a las mismas).

Participantes

Etapa cualitativa: Se seleccionaron para las entrevistas semiestructuradas 10 directivos y 20 profesores de religión de establecimientos municipales de las 3 regiones establecidas en los Términos de referencia. Asimismo, en estas regiones se realizaron los siguientes grupos focales: 6 de profesores de religión; 6 de apoderados y 3 de estudiantes. Los criterios de selección de los establecimientos educacionales participantes fueron:

1. Establecimientos con educación religiosa uni-credo orientada a valores.
2. Establecimientos con educación religiosa uni-credo orientada hacia la confesionalidad.
3. Establecimientos con educación religiosa bi-credo orientada a valores.
4. Establecimientos con educación religiosa bi-credo orientada hacia la confesionalidad.
5. Establecimientos con educación religiosa uni-credo y con alternativa de opcionalidad no confesional.

Etapa cuantitativa: La población incluyó a directores escolares de todas las regiones del país, con nivel de enseñanza Básica y Media y de localidades urbanas y rurales. De un total de N=4.949 establecimientos/directores, se planificó una muestra estratificada probabilística. Una vez llevado a cabo el proceso de recolección de información, la muestra final obtenida fue igual a n=285 directivos, que equivale al 77% de la muestra original planificada.

Instrumentos

Etapa cualitativa: Entrevistas no estructuradas de focalización progresiva y grupos focales. En total se realizaron 30 entrevistas (10 a directivos y 20 a docentes de religión) y 15 grupos focales (6 de docentes, 6 de padres y apoderados y 3 de estudiantes de NE Medio) en 3 regiones del país.

Fase cuantitativa: Cuestionario de pregunta cerrada, con opciones múltiples. El instrumento constó de 38 preguntas, ocho de ellas utilizadas para obtener información sociodemográfica y académica del encuestado y una abierta para observaciones. Las restantes 29 estuvieron destinadas a consultas relacionadas con los cuatro focos de indagación. La forma de aplicación fue *on-line*, y se contó con un *call center* como medida de mitigación.

Análisis de la información

Fase cualitativa: El análisis cualitativo se organizó en referencia a los cuatro focos planteados para responder a los objetivos del Estudio, buscando en cada uno realizar una triangulación e integración de fuentes. Estas fuentes corresponden a textos derivados de las

entrevistas semi-estructuradas con los diversos actores antes referidos. El análisis se realizó desde una perspectiva de Teoría Fundamentada con asistencia de un software de análisis cualitativo de datos (Atlas Ti).

Fase cuantitativa: Análisis descriptivo de frecuencias de las preguntas por separado con objeto de caracterizarlas. Las preguntas de respuesta múltiple fueron trabajadas como variables dicotómicas y por medio de procesos de codificación y análisis propios de este tipo de consultas (Angulo, 2013). Se realizó también cruce de variables de interés que responden a los focos de indagación y que aportaban evidencia complementaria a los hallazgos cualitativos. En estos casos se aplicó la prueba Chi-cuadrado para establecer independencia entre variables. En algunos casos fue necesario colapsar las categorías para evitar, siempre que fue posible, la presencia de ceros estructurales. Cuando a pesar de ello, no fue posible evitarlo, se aplicó la prueba exacta de Fisher o bien se corrigió el número de grados de libertad en chi-cuadrado, para hacer el contraste más conservador. En algunos casos, para las preguntas de ordenación y cuantitativas, se utilizó como estadístico, la prueba Kruskal-Wallis en reemplazo de ANOVA, debido al incumplimiento de algunos supuestos propios de los contrastes paramétricos. El análisis finaliza con el desarrollo de una descripción multivariante mediante análisis de correspondencias múltiples (ACM) incorporando información sociodemográfica y aspectos actuales y esperables sobre la clase de religión.

4. Principales resultados

Foco 1: Propósito enseñanza religiosa

1. Propósito de la clase

Al momento de consultar a los directores acerca del propósito de la clase, sus respuestas están orientadas a que este es, en primer lugar, promover el desarrollo ético y valórico de los estudiantes (de una escala Likert de 1 a 7, esta opción corresponde al valor ponderado de 5,63). En segundo lugar, la opción que ocupa la mayor importancia es el desarrollo social y afectivo de los estudiantes (5,53). En tercer lugar, la opción seleccionada es la promoción del desarrollo espiritual de los estudiantes (5,21). Es interesante notar que sólo en quinto lugar aparece la opción referida a que la clase de religión tiene como propósito entregar contenidos propios de una religión específica (4,90). Estas posiciones recogidas por medio de la encuesta aplicada a directores se encuentran en consonancia con los datos producidos a través de las entrevistas semi estructuradas y de los estudios de casos, especialmente en lo referido al hecho de que el propósito primordial de esta clase se encuentra en el ámbito de la promoción de un desarrollo de tipo ético-valórico.

2. Contribución de la clase

Las dos contribuciones más importantes de la clase declarados por los directores en el plano real (lo que efectivamente sucede), son la promoción de valores para la formación integral de los/as estudiantes desde una perspectiva confesional religiosa (26,96%); y la promoción de valores para la formación integral de los estudiantes, pero esta vez desde una perspectiva laica

(19,58%). En el plano de lo ideal (lo que los directores consideran como más adecuado—que se produzca en sus respectivas escuelas y/o liceos), estas dos posiciones mayoritarias se invierten: se considera primero la promoción de valores para la formación integral de los /as estudiantes desde una perspectiva laica (35,1%), y en segundo lugar la promoción de valores para la formación integral desde una perspectiva confesional religiosa (26,77%).

Desde los resultados de las entrevistas semi-estructuradas y grupos focales, cuando los directores, docentes y apoderados se refieren a lo valórico, incluyen en ese uso del lenguaje una asociación explícita con el desarrollo espiritual. Esto se podría explicar desde posiciones teóricas que sostiene que espiritualidad y desarrollo ético-valórico son ámbitos estrechamente vinculados. También se podría explicar por la falta de marcos de referencia, instrumentos y materiales para el tratamiento de lo espiritual y lo valórico en la educación pública aun cuando esto está en la LGE.

Foco 2: Propuesta educativa y curricular de la enseñanza de la religión

1. Programas Oficiales

Respecto de la utilización de los programas oficiales de la clase -aprobados por el MINEDUC- la consulta a directivos arroja que los establecimientos públicos utilizan mayoritariamente sólo el programa oficial católico (en un 54,67%), seguido de una minoría que usa sólo el programa evangélico (2,87%). Sin embargo, existe un 16,66% de encuestados que declaran que en su colegio se utiliza simultáneamente el programa católico y evangélico. En casos excepcionales (0,29%) se menciona utilizar programas propios, y cuando éstos se utilizan se argumenta la necesidad de abordar la clase desde una perspectiva no confesional (muchas veces denominada valórica), o de instalar una alternativa no confesional como complemento a una clase confesional.

2. Estrategias asociadas al uso de los programas

Respecto de cómo se utilizan los programas oficiales, y tomando como base que la mayoría de los directivos y los docentes hablan desde la gestión de una clase asociada a una o dos confesiones, los datos de la encuesta muestran que casi tres cuartos de los directivos consultados creen que el o los programas que utilizan deben ser adaptados a la condición social de vulnerabilidad de los estudiantes (sumando quienes declaran estar de acuerdo y muy de acuerdo el porcentaje equivale a 51,43%). Cuando se introduce la variable del interés de los estudiantes, la necesidad de adaptar el programa crece a un 64,21% de los consultados. En complementariedad a estos datos, los discursos mayoritarios de los entrevistados de escuelas y liceos, sobre todo docentes, hablan de un alto nivel de ajustes y adaptación de los programas, así como de la percepción de dificultad que supone aplicar los programas tal como están. La idea fuerza que infunde la adaptación de los programas es que éstos serían tomados en la mayoría de los casos solamente como una referencia para la realización de la clase.

3. Contenidos impartidos

Desde los relatos de docentes y de estudiantes participantes en los grupos focales, la heterogeneidad de los contenidos, así como la casuística de usos, estrategias y ejemplos es amplia. También lo es su valoración. Por una parte, cuando la clase es modificada, se agregan aspectos que van desde ajustes en cuanto a contenidos valóricos, hasta temáticas relacionadas con formación en hábitos, higiene, vocabulario, lenguaje oral y escrito. Asimismo, profesores y estudiantes comentan que en la clase de religión se introducen temáticas de interés social o contenidos éticos y morales relativos a temas sociales controversiales, como diversidad sexual, drogas, delincuencia, aborto, entre otros. Lo que en general se valora positivamente, más allá de los contenidos específicos, es la capacidad de escucha y empatía que los docentes tienen, así como el acompañamiento a estudiantes que en algunos casos realizan.

Este punto se ratifica parcialmente a través de aquellos aspectos en que los directores se refieren a los atributos esperados de un profesor de religión, en que el segundo atributo más relevante declarado es la cercanía con los estudiantes (2,5 media ponderada siendo 1 el valor de ranking más alto y 5 el más bajo). Desde la producción cualitativa, es este atributo el que cobra mayor fuerza en gran parte de los casos estudiados, teniendo como punto en común que, tanto en lo consultado a través de la encuesta como en las entrevistas a directivos, la importancia asignada al rol evangelizador del docente (que sea testigo coherente de su fe), tiene una media ponderada de 3.3. Lo anterior significa que la opción considerada menos representativa de los atributos que se esperan de un profesor de religión es aquella que lo vincula a su fe. Esto es interesante ya que muestra una brecha entre lo que los directores esperan de los profesores de religión y lo que los propios profesores de religión consideran a partir del mandato de sus respectivas iglesias como aquello que debe ser prioritario de su quehacer docente.

4. Rol del MINEDUC

Los elementos más destacables desde la información de la encuesta, y que se corroboran en las entrevistas, son la necesidad concreta de elaboración de materiales didácticos que permitan la realización de una clase que fomente el aprendizaje en los estudiantes, con metodologías y actividades más innovadoras (3,25 en donde 1 es el valor de ranking más alto y 5 el más bajo). Sin embargo, casi a la par, lo que se espera en segundo lugar de parte del MINEDUC es que acompañe a los profesores en la implementación de la clase (3,26). Un tercer tema que se consultó a los tiene relación con el rol del Ministerio y una de las peticiones que es significativa es el deseo de que el Ministerio asuma la función de proponer programas de religión pertinentes a establecimientos públicos (3,35).

Foco 3: Organización de la oferta educativa

1. Presencia de la clase de religión

Desde la perspectiva cuantitativa la clase de religión en la educación pública chilena se encuentra presente mayoritariamente en educación general básica. En el nivel de la enseñanza media su presencia es menor especialmente en tercero y cuarto medio. Resulta un hallazgo interesante que un porcentaje en torno al 14% de las escuelas y liceos participantes del proceso de encuesta declara no realizar clases de religión. El principal motivo que se presenta para explicar lo

anterior es la falta de profesores del área. En los estudios de caso, sin embargo, emergen argumentos relacionados con lineamientos propios de los establecimientos que incidirían en su no promoción, así como en el uso de dicho espacio curricular para fines diversos, desde deportivos hasta técnicos.

2. Alternativas de la clase de religión

Las opciones de clase que se encuentran más presentes son sólo la clase de religión católica (54,67%) y sólo la clase de religión evangélica (2,87%). La presencia de clases de religión correspondientes a otras confesiones religiosas es muy escasa (0,29%). El porcentaje de colegios en que se ofrece simultáneamente clases de religión católica y evangélica equivale al 16,66%. Al momento de consultar acerca de cuáles son los factores más relevantes para ofrecer estas opciones, el principal motivo que se presenta es la demanda de familias y apoderados (30,45%). Seguido de esto, los factores más influyentes son la disponibilidad de profesores (13,11%) y de recursos económicos para su contratación (11,83%). En relación a la probable influencia que en este ámbito tendrían los sostenedores, los resultados cuantitativos los ponen por debajo de la influencia de los otros motivos ya descritos (9,43%).

3. Énfasis de la clase

En otro ámbito, es importante destacar el hecho de que a pesar del carácter confesional de las clases de religión que se desprende desde el Decreto 924/1983, desde la perspectiva cuantitativa el énfasis que estas clases poseen mayoritariamente es sobre temas referidos a aspectos valóricos y principios humanistas (en básica 66,59% y en media 11,46%) y temas de orientación (en básica 44,03% y en media 7,4%). Esto se ve corroborado a partir de las entrevistas y grupos focales realizados a directores y profesores, tal como ya se ha presentado en los focos anteriores. A pesar de esto, los directores participantes consideran mayoritariamente que, al momento de planificar sus clases, los profesores de religión lo hacen, en primer lugar, a partir de la confesión religiosa que ellos profesan y considerando también la confesión religiosa de sus estudiantes (67,06%).

4. Perfil docente

En relación a este ámbito el 50,3% de los directores señala que en su establecimiento trabaja un solo profesor de religión. Por su parte, sólo el 21,6% del total de directores señala que en su centro escolar trabajan al menos dos profesores. La mayoría de los profesores de religión se desempeña en educación general básica (55,8% cuando se trata sólo de un profesor y 20,3% cuando se trata de dos). En lo que refiere al tipo de formación, los que trabajan en educación general básica son mayoritariamente profesores con título profesional y cuya disciplina es diferente a la de religión y que cuentan con autorización de su respectiva iglesia (49,7%). La segunda mayoría corresponde a profesores de religión con título profesional en esta especialidad y con autorización de su iglesia (42,7%).

En cuanto a la educación media, la mayor parte de los profesores poseen título de profesor de religión y cuentan con autorización de su respectiva iglesia (66.6%). La segunda

mayoría la constituyen profesores con título profesional de otras disciplinas y con autorización de sus respectivas iglesias (28,3%).

5. Certificado de Idoneidad

Los directores participantes en la encuesta declaran estar de acuerdo (21,74%) o muy de acuerdo (47,29%) con que los profesores de religión cuenten con certificado de idoneidad otorgado por sus respectivas iglesias. Un punto interesante al respecto es que un porcentaje de estos directores (cerca al 20,27%) indica que considera que esta exigencia debería solicitarse una única vez. Respecto de la exigencia del certificado, existen algunas voces críticas en los grupos focales y entrevistas de profesores, así como en las entrevistas de los directores, mencionándose que la idoneidad debería estar dada por criterios profesionales en donde el título se alzaría como el principal garante de dichos criterios. Más aún, se trataría de una exigencia adicional que posiciona su rol de profesores en una “segunda categoría” que debe estar en constante renovación, situación que obstaculiza y le entrega un componente discrecional (dependiente de otros) a su inserción laboral.

6. Espacios físicos y horarios

El uso de espacios físicos y la definición de horarios para la clase de religión no aparecen como elementos que dificulten la implementación de la clase. Los resultados de la encuesta sólo levantan como relevante el tema de la infraestructura en relación con la opcionalidad de la clase. Respecto a los horarios, los directores en un 53,95% están de acuerdo o muy de acuerdo con la exigencia contenida en el Decreto 924/1983 referida a que la clase de religión se realice en horario lectivo y en un 60,94% de acuerdo o muy de acuerdo con la dedicación de dos horas a la semana. Esto tiene concordancia con lo que declaran en lo referido al número de horas a la semana que en sus centros escolares se dedica a esta asignatura, aun cuando se debe recordar que el 15,13% no se dicta la clase de religión.

7. Calificación conceptual

El análisis de datos cuantitativos da cuenta de que un porcentaje amplio (sobre el 75%) de los directores participantes señala que las calificaciones de la clase de religión son conceptuales y no influyen en el promedio ni en la promoción escolar (tal como señala el Decreto 924/1983). Sin embargo, cerca de un 50% de estos directores concuerda con este aspecto del decreto. En los estudios de casos se escucharon reiteradas voces que señalan el desacuerdo con que la calificación de esta asignatura sea de tipo conceptual. Los motivos que se esgrimen para esto son, por una parte, el carácter curricular de esta clase y, por otra, el estado en que ella queda situada al ser considerada, a causa de su tipo de evaluación, como una asignatura de “segunda categoría”. Se señala también que la calificación conceptual influye directamente en la disposición y motivación de los estudiantes en relación con esta clase.

Foco 4: Implementación de la opcionalidad

1. Procedimiento de consulta

Respecto de la opcionalidad que propicia el decreto, prácticamente la totalidad de los directivos declara a través de la encuesta aplicar el procedimiento de consulta a familias y/o apoderados cada año. La contracara del dato viene dada por algunos casos levantados mediante entrevistas a docentes, en los cuales se develan falencias y alteraciones al procedimiento. La disonancia entre las apreciaciones de directivos -vistas en la encuesta- y docentes -a través de las entrevistas- puede relacionarse con el hecho de se trata de uno de los pocos aspectos del Decreto que está supeditado al control administrativo por parte de agentes del MINEDUC donde se subentiende que el director del establecimiento es el responsable.

2. Aplicación de la opcionalidad

La mayoría de los directivos consultados menciona que cuando la clase existe en sus establecimientos, más del 60% de las familias opta por ella para sus hijos o pupilos en enseñanza básica. Este porcentaje de asistencia a la clase disminuye en la medida en que se avanza hacia la educación media y, sobre todo, en el final de la etapa escolar (4,37%). Si bien esta decisión formal es llevada a cabo por parte de los apoderados y/o las familias, se relatan en las entrevistas grupales casos de familias que consultan a los estudiantes para la toma de una decisión conjunta, así como otros casos en que los estudiantes no son consultados. Es posible observar que hay acuerdo general entre docentes, apoderados y estudiantes de que en la medida en que el estudiante crece, la familia es proclive a aumentar progresivamente la decisión de consultarle al pupilo/hijo respecto de su participación en la clase.

3. Tipos de opciones

Un tema crítico ocurre en la brecha que se genera entre la opción formal de no tener clase que realizan los apoderados y la implementación práctica de dicha opción en el establecimiento. Así, el 52,27% de los directivos consultados menciona que los estudiantes cuyas familias o apoderados no han optado por la clase de religión no poseen una alternativa diferente y se quedan en el aula en la cual el docente está impartiendo la clase (versus un 20,35% que sale del aula). En la indagación cualitativa, esto queda de manifiesto y es concordante con los relatos de los directivos, docentes y de los estudiantes, manifestando todos los consultados -salvo dos casos- que se quedan en la sala. Podríamos entonces afirmar que, si bien la consulta por la opcionalidad se implementa en los establecimientos (78,11%), las alternativas mayoritarias de opcionalidad consisten en estar "*presente-ausente*" (la presencia en el mismo espacio físico de la clase, no participando de ella), o en actividades alternativas que no se asocian a contenidos de formación espiritual o valórica como repaso libre y horas de estudio (el 80,5% del 20,35% que sale del aula).

4. Tensiones asociadas a la implementación de la opcionalidad

Como se ha mencionado en el análisis y en el punto previo, tanto para los que se quedan en el aula en calidad de "*presentes-ausentes*" como para aquellos que están en otro espacio mientras la clase transcurre, se plantean tensiones asociadas. Para aquellos que se quedan dentro

del aula mientras la clase transcurre, la principal tensión se asocia al incumplimiento efectivo de la selección que realiza la familia acorde al procedimiento establecido para ello por norma, lo que supone una asistencia masiva a la clase de religión, lo que hace que la opcionalidad no sea efectiva

De la misma manera, tanto quienes salen de la clase a realizar actividades no relacionadas con su desarrollo espiritual, ético y moral como aquellos que permanecen en la sala sin haber optado por la clase, se ven privados de acceder a un espacio curricular en donde este tipo de desarrollos sean tratados específicamente. Esto resulta problemático, ya que en consonancia con los marcos de la educación (LGE y otras) se levanta la necesidad de que los estudiantes reciban una formación no sólo académico- curricular, sino también en aquellos temas o ámbitos que favorecen una formación integral de niños, niñas y adolescentes, acorde al principal propósito compartido por los actores consultados respecto de la clase.

Frente al vacío del decreto sobre una opción no confesional, al preguntarles a los directores su opinión acerca de conservar o cambiar la clase de religión, el 29,29% considera que esta debe ser mantenida tal y como está actualmente, pero agregando programas no confesionales, y el 26,3% declara que reemplazaría la clase por un programa único no confesional. Sólo el 11,24% considera que esta debe ser mantenida tal y como está actualmente, y un 4,1% eliminaría esta clase del currículum sin reemplazarla por otra asignatura. Por otra parte, y frente a este mismo tema, un 14,75% considera que la clase debe ser eliminada del currículum nacional, pero reemplazándola por otra asignatura. Un 14,31% no responde.

4. Limitaciones del Estudio

En lo cualitativo: la disposición heterogénea de los establecimientos para apoyar la gestión y convocatoria de los grupos; la discrecionalidad en la selección de estudiantes y/o apoderados por parte de algunos contactos de los establecimientos para el caso de algunos grupos focales; el bajo nivel de participación de los apoderados en las escuelas y liceos; un bajo nivel de conocimiento en relación a la situación actual de la clase y el diverso nivel de interés de los alumnos para formular ideas y comunicar la situación de la misma.

En lo cuantitativo: Una etapa reducida de pilotaje del cuestionario; una extensión que implicó tiempos de aplicación que repercutieron en las tasas de respuesta; una muestra aceptable, pero que podría haber sido mayor; el hecho de que los resultados del proceso de encuesta sólo son pertinentes para rescatar las opiniones de los directivos. Este es un factor de importancia, porque en estos casos la no respuesta debe también ser valorada como una instancia de respuesta relativa a la atingencia de las consultas y el grado de información con el que contaban los directivos.

5. Conclusiones y recomendaciones

Propuestas de política pública en relación a la clase de religión en los establecimientos públicos de Chile

A partir de los resultados presentados y considerando la complejidad de los hallazgos y las limitaciones ya presentadas, nos parece pertinente proponer una modernización del Decreto 924/1983. Esta modernización debería también tener muy presente aspectos centrales de las leyes 19638 (conocida como ley de culto) y de la ley 20845 (conocida como ley de inclusión escolar) en cuanto que se trata de dos dispositivos legales que se encuentran estrechamente vinculados con la temática de la educación religiosa escolar. Al mismo tiempo será muy relevante considerar el proyecto de ley que crea el sistema de educación pública, ya que éste en su artículo 2 declara que el sistema educativo tiene por objeto proveer “una educación pública, gratuita y de calidad, laica y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a los dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional” (MINEDUC, 2015).

Aun cuando somos conscientes de que los escenarios de propuestas que ofrecemos a continuación no dan respuesta absoluta a las complejidades halladas en el ámbito de la enseñanza religiosa escolar en el sistema educativo público chileno, consideramos que cada uno de estos escenarios pueden contribuir a resolver algunos de los nudos críticos descritos en este Estudio, pero sobre todo hemos buscado proponer escenarios en donde se asegure que los objetivos de la educación chilena contenidos en la LGE, la Ley de inclusión y los derechos de libertad religiosa de los niños y jóvenes sean salvaguardados. Por este mismo motivo, ninguno de los escenarios propuestos considera la eliminación de la clase de religión de la escuela pública, ya que esta aparente solución, acarrea además de una probable falta de salvaguarda de la expresión religiosa y del pluralismo (cfr. LGE, art. 4), una brecha en el acceso a los contenidos religiosos en la educación chilena, ya que los colegios públicos no podrían acceder a la posibilidad de ofertar este tipo de contenidos, mientras que los colegios particulares subvencionados o particulares sí podrían hacerlo. Los cambios que a continuación proponemos -desde nuestra perspectiva- contribuirían con construir una anhelada educación pública, inclusiva y de calidad.

ESCENARIO 1. DOS ALTERNATIVAS DE CLASE: CLASE DE RELIGIÓN CONFESIONAL O ESPIRITUALIDAD Y ÉTICA

Este escenario considera dos tipos de clase. Una propiamente de religión desde un enfoque confesional y otra de enfoque no confesional. Ambas asignaturas deberán asegurar por vía de sus respectivos programas la forma en que contribuyen con lo mandatado en la LGE específicamente en su segundo artículo en lo referido a “alcanzar el desarrollo espiritual, ético y moral” de los estudiantes. Este debería ser el propósito de ambas asignaturas, aunque lo busquen desde enfoques diversos. Por lo tanto, a quien le compete la construcción de ambos programas, su aprobación, monitoreo, otorgamiento de apoyos y recursos, y en general todo acompañamiento, es al Ministerio de Educación. No obstante, dicho Ministerio en el caso de la clase confesional

deberá establecer alianzas con las iglesias para la mejor consecución del objetivo de construir e implementar dichos programas. En esta tarea es de especial relevancia que el Ministerio de Educación salvaguarde que dichos programas aun siendo para el primer caso de tipo confesional (aun cuando no es su propósito), no contengan ningún aspecto explícito o implícito que pueda ser considerado no inclusivo o proselitista, es decir, que la clase no se entienda como un lugar para buscar adherentes para una fe particular ni para excluir por confesión religiosa.

Un aspecto muy relevante de considerar acá es que cuando nos referimos a un programa de religión confesional estamos entendiendo que el Ministerio de Educación necesitaría restringir el número de programas oficialmente reconocidos. La existencia de 16 programas de clases de religión no es viable, pues exige un gran esfuerzo de monitoreo y acompañamiento, así como una amplia capacidad de profesores que puedan cubrir esta clase desde los diversos credos que cuentan con programas oficialmente reconocidos. Proponemos entonces que los programas confesionales sean reducidos a dos (católico y evangélico). Sabemos que esta propuesta invisibiliza a las minorías religiosas, sin embargo, la baja presencia a nivel curricular en este Estudio de estas minorías, da cuenta de que la presencia de ellas en este nivel ya es de facto baja en la escuela pública chilena (sólo representa el 0,29%). Esto no quiere decir, evidentemente, que contenidos propios de estas confesiones religiosas minoritarias en Chile, no puedan ser tratados en la asignatura de religión o en sus asignaturas equivalentes propuestas. Más aún, esta inclusión a nivel de contenidos sería altamente recomendable. La elección de estos dos credos mayoritarios (católico y evangélico) para que tengan una presencia curricular a nivel de asignatura en la escuela pública de Chile se sostiene en los siguientes motivos:

a) No existe de manera significativa en el sistema educativo público clases de religión que no sean católicas o evangélicas. Tal como se ha mostrado en la encuesta, el programa católico es utilizado en un 54,67% de los establecimientos encuestados y los del Comité Nacional de Educación Evangélica un 2,87%. Existe, además, un 16,66% de encuestados que declaran que en su colegio se utiliza simultáneamente el programa católico y evangélico.

b) Además de esto, según datos estadísticos de otros estudios, la inmensa mayoría de la población chilena autodeclara que se identifica o pertenece a alguna forma de cristianismo (católico o evangélico). En la encuesta ADIMARK-UC 2016 el 58% de los encuestados dice profesar la religión católica y el 18% la religión evangélica, siendo ambas las dos primeras mayorías. Este relevante aspecto de contexto quedaría entonces reflejado en este escenario.

La propuesta de que se implemente una clase no confesional llamada “espiritualidad y ética” surge desde los datos de este Estudio que señalan que actualmente la clase de religión se aboca a tratar temas relacionados con el desarrollo ético-valórico tanto en los niveles básico y medio. Este ámbito del desarrollo resulta gravitante para los directores de los colegios ya que según sus opiniones el contexto característico de las escuelas y liceos públicos demanda con mucha fuerza actividades curriculares que promuevan este tipo de desarrollo. Un enfoque no confesional para tratar estas temáticas es el de la ética, esto se sostiene teóricamente y también desde las opiniones de los expertos que participaron de este Estudio en su modalidad de entrevista y de mesa de expertos. Considerando lo mandado por la LGE, es necesario que esta

asignatura además de cubrir el desarrollo ético se haga cargo del desarrollo espiritual. Por lo tanto, esta asignatura, además de abordar el desarrollo ético y valórico, necesitaría tener como foco propiciar experiencias educativas que promuevan la reflexión sobre la existencia humana, su sentido, finitud y trascendencia, de manera que los estudiantes comiencen a buscar respuestas a las grandes preguntas que acompañan al ser humano (cfr. Bases curriculares enseñanza básica). En relación a esto, es relevante que el Ministerio de Educación ofrezca directrices acerca de cómo comprende el desarrollo espiritual, qué estrategias considera adecuadas para su promoción desde las escuelas y liceos públicos y qué apoyos ofrece para que éste sea concretado. Esto, por ejemplo, podría ser considerado por la Agencia de Calidad en el contexto de los “Otros Indicadores de Calidad Educativa” en los cuales actualmente no existe mayor referencia al respecto.

En relación a la opcionalidad en este escenario propuesto, ella se concretaría entre tres opciones: escoger ir a clases de religión católica o ir a clases de religión evangélica o ir a clases de espiritualidad y ética. Este escenario salvaguarda el derecho de libertad religiosa en el sentido de que el Estado asegura la oferta de educación religiosa confesional a partir de la confesión religiosa de la familia de los estudiantes y al mismo tiempo, salvaguarda el derecho de las familias de los estudiantes que sin profesar confesión religiosa alguna, tienen una asignatura alternativa que les asegura que los aspectos de desarrollo espiritual, ético y valórico estarían cubiertos. Quedaría entonces así establecido que todos los estudiantes accederían a este espacio educativo ya sea en alguna de sus dos formas confesionales (católica o evangélica) o en su forma no confesional (espiritualidad y ética). Esta posición no deja posibilidad a la eximición, ya que ésta sólo se sostiene desde el carácter confesional de la asignatura de religión. Al existir entonces una oferta no confesional, todos los estudiantes del sistema público chileno deberían acceder a las asignaturas que promoverán de manera prioritaria su desarrollo espiritual, ético y valórico.

En lo referido a la evaluación de estas asignaturas, desde este escenario proponemos que esta sea calificada numéricamente y que, por lo tanto, tenga incidencia tanto en el promedio como en la promoción escolar. Lo anterior debido a que tanto los docentes y directores como los expertos participantes han señalado la importancia de que estas asignaturas posean el mismo carácter que cualquiera otra presente en el currículum mínimo.

En cuanto a los profesores que liderarán los procesos de aprendizaje en estas asignaturas deberían contar con título profesional en el ámbito de la educación. En relación a la especialidad, se debería tratar de profesores de religión para el caso de la clase de religión católica o evangélica. En el caso de la clase de espiritualidad y ética, además de profesores de religión, se podría contar con profesores de filosofía u otra disciplina afín. En cualquiera de los dos casos, se requerirá que el Ministerio de Educación conjuntamente con la elaboración de programas levante instancias de formación y actualización para dichos profesores de manera de asegurar que conocen adecuadamente las nuevas directrices curriculares en el área, la forma de implementarlas, las estrategias evaluativas pertinentes y el enfoque de éstas. En relación a la autorización de las iglesias tanto católica como evangélica para que sus profesores puedan ejercer la docencia en la educación pública chilena, corresponderá al Ministerio de Educación revisar su pertinencia y sobre todo la exigencia como criterio para desempeñar el rol de profesor. En cuanto a los profesores que

liderarán la asignatura de espiritualidad y ética, esta exigencia de autorización de parte de las iglesias no parece necesaria.

En cuanto al enfoque de comprensión de qué es la espiritualidad y qué es la ética, corresponderá al Ministerio de Educación convocar a especialistas en el área para definir conceptualmente cómo se entienden estos dos ámbitos del desarrollo humano ya sea desde una perspectiva confesional como no confesional. Para el caso de la asignatura de religión confesional, se entenderá el desarrollo espiritual y ético desde la perspectiva del cristianismo en su forma católica o evangélica. Un objetivo relevante de alcanzar en esta clase será la promoción de valores humanistas occidentales surgidos a partir del cristianismo.

En el caso de la clase de espiritualidad y ética, y como se trata de conceptos ricos en profundidad y que pueden ser altamente ideológicos, consideramos entonces que el gran criterio para lograr construir un marco de acción operacionalizable en esta área es acuñar definiciones tanto de espiritualidad como de ética. Estas definiciones tenderían a expandir la comprensión de estos conceptos y no a reducirlos, de manera que sean inclusivos y que busquen responder a la complejidad del desarrollo humano. A partir de estas definiciones, se debería construir el programa de esta asignatura. Es importante tener presente que este programa, aunque podría considerar visiones religiosas para abordar la espiritualidad y la ética, no es propiamente una clase de religión, ya que estos dos conceptos en esta clase no se encuentran necesariamente vinculados con una(s) religión(es) en particular(es).

Este escenario, aunque resuelve los aspectos ya descritos tales como propósito de la asignatura, opcionalidad y calificación deja abierta la complejidad de la invisibilización de las religiones y espiritualidades minoritarias presentes en nuestro país. No obstante, esto podría ser en parte resuelto al considerar en cualquiera de los tres programas (o incluso en los tres), unidades de aprendizaje en donde se releven enseñanzas, doctrinas, valores, espiritualidades u otros aspectos de dichas religiones o espiritualidades.

Otro tema no resuelto es que este escenario teóricamente exige la presencia de tres profesores en un mismo establecimiento educacional público o al menos dos de ellos (en el caso de que un mismo profesor realizara la clase tanto de religión confesional como no confesional). Esto conserva la dificultad de recursos tanto económicos como humanos y de espacios físicos. Tampoco resuelve el problema que plantean los expertos acerca de la separación de los estudiantes a partir de su credo específico (ya sea católico o evangélico).

ESCENARIO 2. UNA ALTERNATIVA DE CLASE: HISTORIA DE LAS RELIGIONES

Este escenario considera una única clase de religión de carácter no confesional. Esta asignatura tiene como objetivo asegurar por vía de su programa la forma en que contribuye con lo mandatado en la LGE específicamente en su segundo artículo en lo referido a “alcanzar el desarrollo espiritual, ético y moral” de los estudiantes. Este debería ser el propósito de la asignatura, el que debería ser alcanzado a partir de la enseñanza del patrimonio objetivo de las religiones. Este escenario se caracteriza por ser de corte académico y por renunciar a enfoques que busquen promover una adhesión de parte de los estudiantes a una confesión religiosa en

particular y es conocido como paradigma académico-curricular (cfr. Pajer, 2015). Por lo tanto, lo que se propone desde este escenario es que el curso de historia de las religiones contribuya con el desarrollo espiritual y ético de los estudiantes a partir de la sabiduría de las religiones y de los valores que promueven, lo que sería constitutivo de su programa. Esto no quiere decir que esta clase es una asignatura centrada en una historiografía de las religiones, sino que más bien, desde su carácter no confesional busca mostrar cómo a lo largo de la historia de la humanidad las preguntas fundamentales del ser humano han sido constitutivas de la cultura y forman parte de nuestro bagaje histórico-cultural.

Este escenario surge especialmente de los datos producidos desde el enfoque cualitativo de este Estudio en donde se aprecian algunas voces que opinan que la creación de una clase de religión con estas características sería propicia para la educación pública.

Por criterios contextuales ya descritos en el escenario 1, en la clase de historia de las religiones, la religión y su enseñanza valórica que no podría estar ausente sería el cristianismo. Asimismo, por nuestra matriz cultural sería deseable que otras religiones tratadas fuesen las que más han influido en nuestra cultura occidental (especialmente las grandes tradiciones religiosas monoteístas). Este escenario presenta una importante fortaleza en cuanto que posibilita, además del tratamiento de las religiones tradicionales, el abordaje de religiosidades latinoamericanas, étnicas y de la religiosidad popular.

A quien le compete la construcción de este programa, su aprobación, monitoreo, otorgamiento de apoyos y recursos, y en general todo acompañamiento es al Ministerio de Educación.

En relación a la opcionalidad en este escenario propuesto se resuelve la complejidad que esta presenta en el Estudio, ya que se trataría de una asignatura obligatoria para todos los estudiantes en cuanto que se alinea con los objetivos de la educación chilena contenidos en la LGE y al mismo tiempo no es confesional. Este escenario salvaguarda el deber del Estado de Chile de buscar asegurar por medio del currículo que los objetivos educacionales declarados en la LGE sean cumplidos.

En lo referido a la evaluación de esta asignatura, desde este escenario proponemos que esta sea calificada numéricamente y que por lo tanto tenga incidencia en el promedio y en la promoción escolar. Esta propuesta refuerza la idea de que desde este escenario no existe posibilidad de eximición, ya que esta sólo se sostiene desde el carácter confesional de la asignatura de religión. Al existir entonces esta asignatura no confesional, todos los estudiantes del sistema público chileno deberían acceder a esta clase que promoverá de manera prioritaria su desarrollo espiritual y ético.

En cuanto a los profesores que liderarán los procesos de aprendizaje en esta asignatura deberían contar con título profesional en el ámbito de la educación. En relación a la especialidad, se debería tratar prioritariamente de profesores de religión. Además, se podría contar con profesores de historia, filosofía u otra disciplina afín. En cualquier caso, se requerirá que el Ministerio de Educación, conjuntamente con la elaboración de este programa, levante instancias

de formación y actualización para dichos profesores de manera de asegurar que conocen adecuadamente las nuevas directrices curriculares en el área, la forma de implementarlas, las estrategias evaluativas pertinentes y el enfoque de éstas. En relación a la autorización de las iglesias para que sus profesores puedan ejercer la docencia en la educación pública chilena, corresponderá al Ministerio de Educación revisar su pertinencia y sobre todo la exigencia como criterio para desempeñar el rol de profesor, aunque a partir del enfoque que posee este escenario, dicha exigencia de autorización de parte de las iglesias no parece necesaria.

Este escenario resuelve los aspectos ya descritos tales como propósito de la asignatura, opcionalidad, calificación y es útil para superar la invisibilización de las religiones y espiritualidades minoritarias presentes en nuestro país. Resuelve también la complejidad de la separación por credos ya que esta desaparecería y también resuelve el problema del número de profesores, ya que por tratarse de una única clase se requeriría también un único profesor. Se desprende de esto que también contribuiría con la superación de dificultades asociadas a recursos tanto económicos como de espacios físicos.

No obstante, levanta con mayor fuerza que en el escenario número uno, la necesidad de una profunda capacitación de los profesores que lideren esta asignatura, ya que el enfoque de historia de las religiones no se ha abordado en Chile y no existen programas de formación de profesores con esta mirada específica. Al mismo tiempo, una complejidad mayor que este escenario y su modelo de asignatura acarrea, es que no permite asegurar de parte del Estado la salvaguarda de la libertad religiosa; en el sentido de que ante la existencia de familias que soliciten a la educación pública clases de religión a partir de la confesión religiosa familiarmente profesada, esta posibilidad sería inexistente en las escuelas y liceos públicos. Se abre entonces una brecha hasta el momento inexistente en nuestro sistema educativo, ya que los establecimientos particulares pagados o particulares subvencionados que se definen como confesionales conservarían esta salvaguarda de libertad religiosa, mientras que los establecimientos públicos la perderían, lo que pondría en entredicho el carácter respetuoso de toda expresión religiosa y pluralista que se espera de la educación pública (cfr. LGE, art. 4).

ESCENARIO 3. DOS ALTERNATIVAS DE CLASE: CLASE DE RELIGIÓN CONFESIONAL O HISTORIA DE LAS RELIGIONES

Este escenario recoge la manera ya descrita en que se concibe la clase de religión confesional (católica o evangélica) en el escenario 1 y la forma en que se concibe la clase de historia de las religiones en el escenario 2. No obstante, es importante señalar que aunque las asignaturas de historia de las religiones y espiritualidad y ética son de carácter no confesional, poseen elementos en los cuales coinciden y las cuales se diferencian. Son elementos que tienen en común -además de su enfoque no confesional- el hecho de su objetivo: promover el desarrollo espiritual ético y moral de los estudiantes. Sin embargo, se diferencian porque el enfoque de espiritualidad y ética no considera necesariamente la visión religiosa, ya que es posible promover un desarrollo espiritual y ético sin considerar la sabiduría de las religiones (por ejemplo desde la perspectiva del autoconocimiento o de la conexión con la naturaleza).

Desde este escenario y en relación a la opcionalidad, ella se concretaría entre tres opciones: escoger ir a clases de religión católica o ir a clases de religión evangélica o ir a clases de historia de las religiones. Este escenario salvaguarda el derecho de libertad religiosa en el sentido de que el Estado asegura la oferta de educación religiosa confesional a partir de la confesión religiosa de la familia de los estudiantes (lo que soluciona el principal problema del escenario dos) y al mismo tiempo, salvaguarda el derecho de las familias de los estudiantes que sin profesar confesión religiosa alguna tienen una asignatura alternativa que les asegura que los aspectos de desarrollo espiritual, ético y valórico estarían cubiertos. Quedaría entonces así establecido que todos los estudiantes accederían a este espacio educativo ya sea en alguna de sus dos formas confesionales (católica o evangélica) o en su forma no confesional (historia de las religiones).

En lo referido a la evaluación de estas asignaturas, desde este escenario proponemos que esta sea calificada numéricamente y que, por lo tanto, tenga incidencia en el promedio y en la promoción escolar. Lo anterior debido a que los expertos participantes han señalado la importancia de que estas asignaturas posean el mismo carácter que cualquiera otra presente en el currículum mínimo. Esta posición no deja posibilidad a la eximición, ya que ésta sólo se sostiene si hubiese solo una clase de carácter confesional, como es en el sistema actual. Al existir entonces una oferta no confesional, todos los estudiantes del sistema público chileno deberían acceder a alguna de las asignaturas que promoverán de manera prioritaria su desarrollo espiritual, ético y valórico.

En cuanto a los profesores que liderarán los procesos de aprendizaje en estas asignaturas deberían contar con título profesional en el ámbito de la educación. En relación a la especialidad, se debería tratar de profesores de religión para el caso de la clase de religión católica o evangélica. En el caso de la clase de historia de las religiones tal como se ha señalado en el escenario dos, además de profesores de religión se podría contar con profesores de historia, filosofía u otra disciplina afín. En cualquiera de los dos casos, se requerirá que el Ministerio de Educación conjuntamente con la elaboración de programas levante instancias de formación y actualización para dichos profesores de manera de asegurar que conocen adecuadamente las nuevas directrices curriculares en el área, la forma de implementarlas, las estrategias evaluativas pertinentes y el enfoque de éstas. En relación a la autorización de las iglesias tanto católica como evangélica para que sus profesores puedan ejercer la docencia en la educación pública chilena, corresponderá al Ministerio de Educación revisar su pertinencia y sobre todo la exigencia como criterio para desempeñar el rol de profesor. En cuanto a los profesores que liderarán la asignatura de historia de las religiones, esta exigencia de autorización de parte de las iglesias -tal como se ha señalado- no parece necesaria.

Este escenario al igual que el escenario 1 resuelve los aspectos de propósito de la asignatura, opcionalidad, calificación. Además, a diferencia del escenario 1, superaría la invisibilización de perspectivas de religiones y espiritualidades minoritarias presentes en nuestro país (en el caso de que fuesen consideradas en el curso de historia de las religiones). Además de esto, a diferencia del escenario 1, los tres tipos de clases acá propuestas son propiamente clases de religión (dos de tipo confesional y una de tipo no confesional), situación no presente en el

escenario 1 en donde una de las clases propuestas no es propiamente una clase de religión (espiritualidad y ética).

Por otra parte, en este escenario propuesto se mantienen las complejidades que presenta el escenario 1 en lo referido a la necesidad de presencia de tres profesores en un mismo establecimiento educacional público o al menos dos de ellos (en el caso de que un mismo profesor realizara la clase tanto de religión confesional como no confesional). Por lo tanto, se conserva la dificultad de recursos tanto económicos como humanos y de espacios físicos. Tampoco se resuelve desde aquí el problema de la separación de los estudiantes a partir de su credo específico (ya sea católico o evangélico).

ESCENARIO 4. DOS ALTERNATIVAS DE CLASE: CLASE DE CRISTIANISMO O ESPIRITUALIDAD Y ÉTICA

Este escenario al igual que los escenarios 1 y 3 considera dos tipos de clases. Una de ellas posee enfoque confesional (cristianismo) y la otra posee enfoque no confesional (espiritualidad y ética). Ambas asignaturas deberán asegurar por vía de sus respectivos programas la forma en que contribuyen con lo mandatado en la LGE específicamente en su segundo artículo en lo referido a “alcanzar el desarrollo espiritual, ético y moral” de los estudiantes. Este debería ser el propósito de ambas asignaturas, aunque lo busquen desde enfoques diversos. Por lo tanto, a quien le compete la construcción de ambos programas, su aprobación, monitoreo, otorgamiento de apoyos y recursos, y en general todo acompañamiento es al Ministerio de Educación.

El aspecto distintivo de este escenario es la asignatura denominada cristianismo. La opción a esta clase que hemos denominado espiritualidad y ética ya ha sido descrita en el escenario 1 y este escenario 4 asume todo lo ahí planteado para ella. Por lo tanto, describiremos a continuación las características de la asignatura que aún no se presenta, es decir la denominada clase de cristianismo.

En primer lugar, la propuesta de una clase de cristianismo se sostiene a partir de los mismos argumentos presentados en el escenario 1 en sus letras a y b. Lo característico de esta clase es el hecho de que ella terminaría con la división entre clase de religión católica y clase de religión evangélica por tratarse de una clase ecuménica. Esta clase se enfocaría entonces, en promover el desarrollo espiritual, ético y moral de los estudiantes que acceden a ella a partir de la propuesta de sentido y valórica que le es propia al cristianismo. Se renunciaría entonces a enfoques para esta clase de carácter institucional que priorizarían la enseñanza de una determinada iglesia en particular (católica o evangélica) para realzar lo esencial de la religión cristiana y no de las iglesias cristianas. Por lo tanto, lo que resultaría ineludible en esta clase sería presentar al cristianismo y su sistema valórico en cuanto aspecto central de la configuración de nuestra matriz valórica y humanista occidental.

En relación a la opcionalidad en este escenario propuesto, ella se concretaría entre dos opciones: escoger ir a clases de cristianismo o ir a clases de espiritualidad y ética. Este escenario salvaguarda el derecho de libertad religiosa en el sentido de que el Estado asegura la oferta de educación religiosa confesional a partir de la confesión religiosa de la familia de los estudiantes y

al mismo tiempo, salvaguarda el derecho de las familias de los estudiantes que sin profesar confesión religiosa alguna, tienen una asignatura alternativa que les asegura que los aspectos de desarrollo espiritual, ético y valórico estarían cubiertos. Quedaría entonces así establecido que todos los estudiantes accederían a este espacio educativo ya sea en su forma confesional (cristianismo) o en su forma no confesional (espiritualidad y ética).

En lo referido a la evaluación de estas asignaturas, desde este escenario proponemos que esta sea calificada numéricamente y que, por lo tanto, tenga incidencia en el promedio y en la promoción escolar. Lo anterior debido a que los expertos participantes han señalado la importancia de que estas asignaturas posean el mismo carácter que cualquiera otra presente en el currículum mínimo. Esta posición no deja posibilidad a la eximición, ya que esta sólo se sostiene desde el carácter confesional de la asignatura de religión. Al existir entonces una oferta no confesional, todos los estudiantes del sistema público chileno deberían acceder a las asignaturas que promoverán de manera prioritaria su desarrollo espiritual, ético y valórico.

En cuanto a los profesores que liderarán los procesos de aprendizaje en estas asignaturas deberían contar con título profesional en el ámbito de la educación. En relación a la especialidad, se debería tratar de profesores de religión para el caso de la clase de cristianismo. En el caso de la clase de espiritualidad y ética además de profesores de religión se podría contar con profesores de filosofía u otra disciplina afín. En cualquiera de los dos casos, se requerirá que el Ministerio de Educación conjuntamente con la elaboración de programas levante instancias de formación y actualización para dichos profesores de manera de asegurar que conocen adecuadamente las nuevas directrices curriculares en el área, la forma de implementarlas, las estrategias evaluativas pertinentes y el enfoque de éstas. En relación a la autorización de las iglesias para que sus profesores puedan ejercer la docencia en la educación pública chilena, corresponderá al Ministerio de Educación revisar su pertinencia y sobre todo la exigencia como criterio para desempeñar el rol de profesor. En cuanto a los profesores que liderarán la asignatura de espiritualidad y ética, esta exigencia de autorización de parte de las iglesias no parece necesaria.

Este escenario, aunque resuelve los aspectos ya descritos tales como propósito de la asignatura, opcionalidad y calificación deja abierta la complejidad de la invisibilización de las religiones y espiritualidades minoritarias presentes en nuestro país. No obstante, esto podría ser en parte resuelto al considerar en cualquiera de ambos programas (o incluso en ambos), unidades de aprendizaje en donde se releven enseñanzas, doctrinas, valores, espiritualidades u otros aspectos de dichas religiones o espiritualidades. Al mismo tiempo este escenario posee como gran fortaleza la creación de un espacio educativo común para las dos confesiones religiosas más presentes en nuestro país, terminando así con una separación que no parece ser coherente con el mensaje del cristianismo y que no parece ser pedagógicamente inclusiva.

OTRAS CONSIDERACIONES A TENER PRESENTES

Los escenarios propuestos demandan de parte del Ministerio de Educación un rol activo y presente que no se debe limitar exclusivamente a la aprobación de programas. Si esta(s) clase(s) contribuye(n) con el cumplimiento de los objetivos educacionales del sistema en su conjunto, exige del Ministerio de Educación el mismo rol que cumple con el resto de las asignaturas del

currículum mínimo. Considerando que estos escenarios propuestos exigen capacitación y renovación de los profesores de esta área resultará especialmente importante que el Estado provea de los recursos necesarios para llevar a cabo esta tarea.

Por lo tanto, se hace necesario que el MINEDUC tenga un rol más protagónico en ofrecer directrices e implementar estrategias para promover calidad en la educación religiosa de la población escolarizada en nuestro sistema educativo público. En la actualidad y de forma implícita es el Ministerio de Educación quien aprueba los contenidos de los programas de religión que se utilizan en las escuelas y liceos de Chile. Esto conlleva para el Ministerio de Educación una responsabilidad gravitante en el proceso de enseñanza de la religión en la institución escolar, ya que el papel de actuar exclusivamente como la entidad que aprueba dichos programas reduce considerablemente el rol que le compete especialmente en lo referido a ofrecer orientaciones específicas relativas a qué espera el Estado de Chile de las clases de religión. Estas orientaciones son demandadas por agentes informantes de esta investigación, quienes señalan que esperan de parte del MINEDUC la elaboración de materiales didácticos que favorezcan la realización de clases de religión centradas en el aprendizaje de los estudiantes y que cuenten con metodologías acordes con la relevancia de los contenidos que se trabajan en esta disciplina escolar. Del mismo modo, el análisis de las entrevistas muestra que se espera del MINEDUC que tenga un rol de acompañamiento a los profesores en la implementación de esta clase. Los directores por su parte, señalan que esperan que el MINEDUC cumpla un rol protagónico en la construcción y propuesta de un programa de religión que considere las características específicas de la educación pública. Esta demanda se ve sumada a la planteada por profesores quienes señalan la necesidad de que los actuales programas de religión en uso y reconocidos por el MINEDUC sean actualizados.

Como se aprecia, los resultados de este estudio muestran que se espera del MINEDUC estrategias concretas que permitan mejorar la calidad de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas de Chile. Estas estrategias deberían estar en sintonía con otros marcos regulatorios de la educación chilena, en primer lugar con la LGE y en segundo término con los postulados y los ideales de la “nueva educación pública”, aspectos que bien podrían nutrir en primer lugar la necesaria renovación de los programas oficialmente reconocidos. Esta renovación en donde los marcos regulatorios antes mencionados sean considerados, otorgaría a la educación religiosa escolar plena sintonía con los objetivos educacionales señalados para todo el sistema escolar relevando el carácter curricular de la enseñanza de la religión y situándola como una disciplina propiamente escolar. Esto abre entonces al tema del tipo de evaluación que se implementa en la actualidad en la clase de religión. Es comprensible que en la actualidad debido al Decreto que regula esta clase (y carácter confesional de la clase que se desprende él) que la evaluación posea un carácter conceptual (insuficiente, suficiente, bueno, muy bueno) y que no tenga incidencia en el promedio ni en la promoción escolar. Sin embargo, ante la posibilidad de que existan programas en esta área completamente alineados con los fines de la educación chilena y con su marco regulatorio esencial (sean estos confesionales o no), y sobre todo, considerando la importancia que posee dentro del currículum mínimo la enseñanza de comprensiones religiosas, comprensiones no religiosas, perspectivas éticas y posiciones valóricas, bien valdría la pena reflexionar acerca de la pertinencia de que siga existiendo para las clases de

religión la situación excepcional en el tipo de calificación que se le aplica. Un paso que parece necesario para dotar a esta asignatura de plena condición curricular y de pleno saber escolar, además de los anteriormente expuestos, parece ser alinear su tipo de evaluación al resto de las asignaturas del currículum mínimo.

Como se ve los desafíos asociados a esta disciplina escolar son amplios y profundos, sin embargo, la aspiración de una educación de calidad para todos los niños y jóvenes chilenos exige de parte de todos los involucrados los mejores esfuerzos en perspectiva de que la educación chilena, especialmente la educación pública, responda a las demandas educativas y sociales actuales.

INTRODUCCIÓN¹

El siguiente informe presenta los resultados finales esperados del “Estudio de caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile”. Este estudio ha sido encargado por el Ministerio de Educación y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Este Estudio de caracterización de las clases de religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 se centra exclusivamente en establecimientos educacionales administrados por municipalidades, conocidos como públicos o municipales. Este tipo de establecimientos el año 2015 alcanza un total de 5279 (MINEDUC, 2015) que equivale alrededor del 44% de la oferta educativa completa en centros escolares de educación básica y media en sus diversas modalidades.

En los establecimientos públicos la gestión educativa cotidiana se desarrolla en contextos con características específicas y en donde el problema de la inequidad se hace apremiante. Los colegios públicos en Chile atienden especialmente a estudiantes con un alto índice de vulnerabilidad lo que plantea desafíos para toda la comunidad educativa (Maureira, 2011).

En acuerdo con la contraparte, los objetivos de este Estudio son los siguientes:

Objetivo General: Caracterizar la enseñanza de la religión en Chile a partir de la implementación el Decreto 924/1983 que reglamenta las clases de religión en establecimientos municipales de educación, desde las percepciones y valoraciones de directivos, docentes de religión, estudiantes y familias.

Objetivos específicos:

a) Conocer y describir la adhesión e intereses religiosos de docentes de religión, estudiantes y familias en la escuela pública, así como su percepción y actitudes respecto de otras religiones y las valoraciones que le asignan a la clase de religión.

b) Indagar en las percepciones de directivos, docentes de religión, estudiantes, familias y expertos sobre la propuesta educativa y curricular de la enseñanza de la religión en el establecimiento, así como la contribución de la clase de religión a la formación espiritual y valórica de estudiantes en el marco de la promoción de valores democráticos por parte del Estado.

¹ En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el profesor”, “el estudiante”, “el alumno”, “el director” y sus respectivos plurales (así como otras expresiones equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que podría dificultar la comprensión de la lectura de este documento.

c) Caracterizar el plan de estudios de los establecimientos correspondiente a las horas de religión, los lineamientos curriculares de estas clases y cómo se relacionan con el contexto socioeducativo del establecimiento.

d) Conocer y describir, desde la perspectiva de directores y profesores de religión, la forma en que se organiza la oferta educativa de religión en escuelas públicas, detectando aciertos y desaciertos asociados a la implementación de cada uno de los elementos regulados por el Decreto 924/1983.

e) Indagar en la percepción acerca de la implementación de la opcionalidad de las clases de religión, así como en las alternativas a la clase y a la valoración asignada por los distintos actores a dichas alternativas en relación a la formación de los estudiantes.

En función de los objetivos específicos señalados y con un criterio metodológico práctico se han definido cuatro focos o aspectos generales de exploración. Estos focos han sido levantados articulando diferentes insumos de información: 1) Las bases de este Estudio, 2) Los objetivos de la propuesta técnica ajustada, 3) La información arrojada por diversos informantes claves durante esta primera etapa de exploración, 4) La revisión bibliográfica de experiencias y modelos presentada en el primer informe de este Estudio.

En acuerdo con la contraparte, los focos que dirigen este Estudio son los siguientes:

Foco 1. Enseñanza religiosa

El foco “Enseñanza Religiosa” se entenderá operacionalmente como el propósito y valoración asignado a la enseñanza de la(s) religión(es) en establecimientos públicos, en tanto instancia de formación en el marco de la promoción de valores democráticos por parte del Estado, así como las posiciones institucionales, grupales y personales respecto de la(s) religión(es) en general.

Este foco aborda aspectos generales del objetivo específico a) de la propuesta técnica, enmarcando su indagación en elementos amplios de la comprensión de la enseñanza religiosa y, en detalle, en aspectos concretos de la cosmovisión del entrevistado/encuestado y del establecimiento del cual forma parte.

Foco 2. Propuesta educativa y curricular de la enseñanza de la religión en el establecimiento

En el marco del proceso de operacionalización, este segundo foco se entenderá como el grado de uso y tipo de valoración de los contenidos de los programas oficiales de la enseñanza religiosa, así como del uso, valoración y razones de existencia de programas propios y estrategias propias de uso (plan de estudios).

Este foco indaga en elementos asociados al objetivo específico B de la propuesta, asumiendo que la propuesta educativa y curricular de la enseñanza se observa en el programa que cada establecimiento utilice, sea éste oficial o de elaboración propia. Junto a ello, considera elementos del objetivo C de la propuesta (plan de estudios), en la medida en que indaga en forma general acerca de aquellas estrategias propias que elabora y/o utiliza el establecimiento para

ajustar los programas a su propio contexto socioeducativo. Finalmente, indaga en las percepciones que los actores tienen acerca del rol del Estado (Ministerio) en cuanto al rediseño de contenidos y supervisión en la implementación de los mismos.

Foco 3. Organización de la oferta educativa de religión en escuelas públicas

Este foco se entiende en términos operacionales como el conjunto de atributos que definen la forma de implementar la(s) clase(s) en relación a: su orientación o modalidad, plan de estudios, distribución de horarios y espacios al interior de cada establecimiento y comuna.

Este tercer foco aborda aspectos de dos objetivos específicos de la propuesta (objetivos D y C). Por una parte, considera caracterizar elementos relativos a tiempos y espacios de la gestión de la clase según las decisiones y prioridades institucionales. Por otra parte, indaga en la orientación o modalidad que se utiliza al implementar la clase acorde al decreto, relevando aspectos del mismo en relación a sus ventajas o facilidades y desventajas o dificultades de implementación.

Foco 4. Implementación de la opcionalidad a las clases de religión.

El foco de implementación de la opcionalidad a las clases de religión, se ha entendido como el conjunto de decisiones institucionales que abordan el tema de la opcionalidad.

Este último foco aborda el objetivo E de la propuesta, relativo a los mecanismos y estrategias utilizados/omitidos por las escuelas en relación a la implementación de la opcionalidad, sus alternativas, las razones de estas y las valoraciones asignadas a las mismas.

Los capítulos que se presentan a continuación desean mostrar la complejidad que significa hablar hoy de la clase de religión en las escuelas públicas de Chile. Adentrarse a esta asignatura ha significado abrir tensiones, problemas, perspectivas que afectan a todo el sistema educacional chileno y que, desde las voces de los actores, se reflejan y/o exigen también a la clase de religión. Por esta razón, la caracterización de la implementación del Decreto 924/1983 es compleja de presentar y, tal como se verá a lo largo de este informe, está atravesada por diferentes temas y complejidades propias de este tipo de estudio. Para una mayor accesibilidad al texto, se ha dejado como anexos los estudios de caso e informaciones más detalladas de los procesos cualitativo y cuantitativo, como se detallará al final de esta introducción.

Es importante considerar que, como todos, este estudio presenta algunas limitaciones. En lo cualitativo, dentro de las principales limitaciones se consideran: la disposición heterogénea de los establecimientos para apoyar la gestión y convocatoria de los grupos, la discrecionalidad en la selección de estudiantes y/o apoderados por parte de algunos contactos de los establecimientos para el caso de algunos grupos focales, el bajo nivel de participación de los apoderados en las escuelas y liceos, así como un bajo nivel de conocimiento en relación a la situación actual de la clase y el diverso nivel de interés de los estudiantes para formular ideas y comunicar la situación de la misma. A pesar de ello, y en vista de la existencia de una baja problematización en torno a la clase, es importante destacar que los equipos de terreno aprovecharon al máximo las instancias para generar la mayor profundidad y fluidez de conversación posible.

En lo cuantitativo, sobre todo respecto del instrumento y su aplicación se consideraron las siguientes limitaciones: el desarrollo de un cuestionario que pasó por múltiples revisiones y acomodaciones fruto de las necesidades de los diversos actores comprometidos con el proceso de investigación, una etapa reducida de pilotaje del mismo, una extensión que aunque necesaria para una caracterización implicó tiempos de aplicación que repercutieron en las tasas de respuesta, una muestra aceptable, pero que podría haber sido mayor de haber tenido más tiempo de aplicación y haberse desarrollado en un momento distinto al que fue aplicada. Finalmente, el hecho de que los resultados del proceso de encuesta sólo son pertinentes para rescatar las opiniones de los directivos, lo que implicó que, aunque muchas preguntas construidas en el cuestionario obedecen a intereses concretos de las instancias de desarrollo (equipo de investigación y MINEDUC principalmente), ello no significa que los directivos debiesen conocer en profundidad cada uno de los temas consultados. Este es un factor de importancia, porque en estos casos la no respuesta debe también ser valorada como una instancia de respuesta relativa a la atingencia de las consultas y el grado de información con el que contaban los directivos.

Se presentan a continuación los siguientes capítulos:

Capítulo 1. Algunos antecedentes de la clase de religión en los establecimientos públicos de Chile. En este capítulo se realizará una presentación sobre las mutaciones religiosas en la sociedad actual y cómo estas impactan en la valoración y el lugar que las religiones cuentan en la sociedad. Posteriormente, presentaremos el marco legal chileno sobre la clase de religión, presentando con detención el Decreto 924/1983 colocándolo también en diálogo con otras leyes que regula la educación en Chile como la Ley General de Educación, la Ley de Inclusión Escolar y la Ley de Libertad de Culto. Luego, se presentarán tres paradigmas en los que navega a nivel internacional las clases de religión. Este capítulo concluye presentando algunas tensiones que emergen en torno a la presencia de la clase de religión en la escuela pública, las cuales se irán profundizando a lo largo de este informe especialmente en el análisis cualitativo y en los estudios de casos que se presentarán más adelante.

Capítulo 2. Metodología. Se presenta la aproximación que se realiza en este Estudio, a saber, una metodología mixta. Asimismo, se describe el marco de referencia de esta opción, deteniéndonos, además, en una descripción de la parte cualitativa y de la cuantitativa.

Capítulo 3. Resultados del Estudio cualitativo. Voces en torno a la clase de religión. En este capítulo se presenta un análisis complejo, integrando de forma más general y amplia diversas posiciones de los actores de diversos establecimientos y regiones. Junto a ello, se abren reflexiones y desarrollos analíticos del equipo de investigación, de expertos y de los marcos de la educación. Este análisis está ordenado según los focos de indagación.

Capítulo 4. Resultados de la Encuesta a Directores. Las opiniones de los directores. Se presenta en este capítulo el análisis realizado a partir de la aplicación del cuestionario. La presentación de los resultados se realiza en tres tipos de análisis: el primero es un análisis descriptivo, el segundo un análisis de asociación entre variables y finalmente un análisis de asociaciones múltiples.

Capítulo 5. Análisis integrado. Este capítulo presenta el análisis integrado que surge a partir del análisis cuantitativo y cualitativo. Asimismo, y a la manera de cierre, exponemos acá algunas reflexiones que emergen como ideas fuerza que orientan los principales puntos de este análisis y

Capítulo 6. Recomendaciones de la política pública. Este último capítulo considerando la complejidad de los datos de este Estudio, presenta cuatro escenarios posibles para la implementación de la clase de religión en el sistema educativo público nacional.

Finalmente se presentan los siguientes anexos:

Anexo 1. Las fases secuenciales del levantamiento de información.

Anexo 2. Tablas entrevistas muestra directivos y docentes.

Anexo 3. Pautas de entrevistas.

Anexo 4. Asentimientos y consentimientos informados.

Anexo 5. Muestra cualitativa para la realización de grupos focales a apoderados y estudiantes.

Anexo 6. Pautas grupos focales.

Anexo 7. Cuadro de operacionalización.

Anexo 8. Protocolo de contacto telefónico de encuesta online.

Anexo 9. Tabla de especificaciones general.

Anexo 10. Base de colegios contactados y no contactados².

Anexo 11. Base de datos cuestionario final.

Anexo 12. Cuestionario.

Anexo 13. Estudios de Caso

Anexo 14. Cálculo de la Muestra del estudio cuantitativo

Anexo 15. Desarrollo del Cuestionario

Anexo 16. Tablas de distribución de frecuencias

² Los anexos 10 y 11 van adjuntos en formato .xls. El Anexo 12 va adjunto en formato .pdf.

CAPÍTULO 1. ALGUNOS ANTECEDENTES DE LA CLASE DE RELIGIÓN EN LOS ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS DE CHILE

Adentrarnos a la caracterización de la implementación del Decreto 924/1983 que regula la clase de religión e indagar en las percepciones y valoraciones que tantos directivos, profesores de religión, estudiantes y apoderados tienen de ella, significa abrir una puerta a diversos y complejos temas que se relacionan tanto con esta clase como con los desafíos y problemas que existen en la concepción de educación pública en Chile. Por esta razón, es necesario en este primer capítulo examinar algunos temas que permitirán comprender con mayor profundidad los hallazgos y nudos que se presentarán en este Informe final.

Este capítulo se encuentra organizado en tres secciones:

1. *Algunos cambios vividos en la sociedad actual*: Estudiar sobre la clase de religión en la educación pública de Chile nos exige en un primer momento examinar algunos cambios culturales y religiosos que ha experimentado nuestro país. Esto porque alianzas que en alguna época eran claras y aceptadas por gran parte de la sociedad, como, por ejemplo, Iglesia – Estado o Familias – Escuelas, hoy se ven cuestionadas y existen múltiples miradas de cómo ellas deberían ser. Por lo tanto, en este apartado presentaremos una panorámica de estos cambios que nos permitirán comprender de mejor manera las voces de los actores de este estudio y la complejidad de la clase de religión.
2. *Marco legal chileno sobre la clase de religión*: en este apartado presentaremos el Decreto 924/1983 de manera detenida y veremos algunas de las dificultades de forma y de fondo que éste presenta. Asimismo, examinaremos su implementación en el contexto de las nuevas leyes educativas como la Ley General de Educación deteniéndonos en los ámbitos del desarrollo espiritual y valórico.
3. *Paradigmas de la clase de religión*: en este último apartado presentaremos 3 paradigmas desde donde se ha pensado la clase de religión en otros países y que intentan responder a los cambios que se han vivido social y culturalmente en el último siglo. Esta sección concluye presentando algunas tensiones que emergen en torno a la presencia de la clase de religión en la escuela pública, las cuales se irán profundizando a lo largo de este informe.

1. ALGUNOS CAMBIOS VIVIDOS EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Al examinar la implementación del Decreto 924/1983 y la valoración de la clase de religión en las escuelas públicas de Chile, nos damos cuenta que no se puede reflexionar sobre ellas sin poner de manifiesto los cambios que ha vivido nuestro país a nivel social y cultural. Por esta razón, nos detendremos en tres aspectos que emergen al momento de hablar de la clase de religión en las escuelas públicas de Chile, estos son: los cambios religiosos que se han experimentado en las

últimas décadas y que han modificado la relación Iglesia y Estado, y los cambios culturales que han afectado la relación entre Familias y Escuelas.

Nuestro tiempo está caracterizado por un escenario de cambios radicales y veloces que nos posicionan en una experiencia vertiginosa y profundamente “líquida”, es decir, que fluyen y se modifican constantemente (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. Presentaremos a continuación algunos cambios sociales experimentados en el ámbito de las religiones y de la familia y su relación en el mundo educativo.

1.1. Cambios en el ámbito religioso

Al examinar el lugar de las religiones en la sociedad occidental contemporánea vemos que ellas han vivido un desplazamiento que ya no las sitúa como el centro desde el cual se ordenan las realidades “del mundo”, sino que éstas son una institución más dentro del concierto de organizaciones que conviven en los estados. Al mismo tiempo, la secularización ha permitido avanzar de forma notable en el cumplimiento de los derechos humanos y las libertades individuales. Esto porque la sociedad actual ya no está basada en lo religioso y ha ganado importantes espacios de autonomía tanto en el poder civil como en el cultural. En este sentido la secularización no es en sí antirreligiosa, sino que ha provocado una liberación de “la sociedad y las conciencias de la influencia inmediata de las referencias y poderes religiosos” (Fossion, 1990, p. 13) de manera que abre al ser humano a un nuevo espacio de libertades y de autonomía.

Algunas mutaciones experimentadas en el ámbito religioso son: la pérdida de relevancia social de la religión en la sociedad secular; el surgimiento de un pluralismo religioso que “presenta al cristianismo como una de las proposiciones y opciones posibles” (Alberich, 2003, p.168) (puesto que hoy son muchas las ofertas que son plausibles); la creciente pérdida de credibilidad de las religiones oficiales; la distancia cultural de las religiones frente a la sociedad; la polarización del clero y la falta de comunicación de éste con quienes no lo conforman; la provisionalidad de la religión en la cultura moderna (pues frente a una cultura que se caracteriza por la fragmentación y la crisis de valores, la religión queda reducida a un producto que se utiliza y se tira); las adhesiones a la religión que son cada vez más parciales y fragmentarias, etc. (Alberich, 2003).

Estos cambios de las religiones en el mundo actual afectan ciertamente también la manera en que éstas se relacionan con el Estado. Aunque religión e iglesia no son sinónimos (ya que una religión puede tener un carácter no institucional, mientras que las iglesias son por definición institucionales), en nuestro contexto nacional ha sido la religión del cristianismo y la Iglesia

Católica la que más fuertemente ha influido en nuestra historia y desarrollo como nación. El influjo de la Iglesia Católica en nuestro país es innegable y se explica especialmente a partir de cómo los procesos de conquista incluyeron una determinada visión religiosa institucional específicamente desde la perspectiva de esta iglesia. Sin embargo, los cambios en materia religiosa antes descritos no han sido ajenos a nuestra sociedad local, de hecho, en Chile desde 1925 estos cambios se concretaron con especial claridad a partir de la separación Iglesia - Estado y aunque inicialmente esta separación fue de carácter nominal, es creciente la tendencia a que ésta se plasme efectivamente, por ejemplo, en la denominada agenda valórica (Mifsud, 2002).

Uno de los ámbitos en donde la Iglesia Católica ha influido importantemente es en el mundo de la educación. La ya mencionada separación Iglesia - Estado nos invita a mirar desde esta lógica la influencia que la religión en general y la Iglesia Católica en particular han tenido y tienen en la educación. 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 la educación pública (Esteban, 2010). Para 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 tutela³.

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, 2010). Sin embargo, tal como acabamos de presentar, esto ha cambiado muy profundamente en un tiempo relativamente breve y ha sido fuentes de tensiones sobre qué clase de religión en los establecimientos públicos de Chile, las cuales caracterizaremos a lo largo de este informe. 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 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

³ En el caso de Chile, según presenta Celis (2015), existen 4745 establecimientos educacionales que se declaran como confesionales lo que representa el 51% del total nacional. Estos 4745 establecimientos atienden a 1.405.844 de estudiantes lo que equivale al 44% de la población escolarizada de Chile.

iglesias y Estado se alza como una necesidad imperativa en un contexto de laicidad positiva (Salvadori, 2012). Consecuentemente con esto, la institución escolar ha ido adoptando una forma laica.

Junto a este importante proceso histórico (la secularización), otra dimensión a considerar son las mutaciones en la forma de relación entre familias y escuelas.

1.2. Cambios en el ámbito de la familia

Otra institución social que ha experimentado grandes cambios es la familia. No es fácil pretender ofrecer un concepto que sea lo suficientemente unívoco como para poder definir completamente una realidad compleja y profunda como ésta. Sin embargo, es aceptado que tanto el contenido de la expresión y por cierto su significado social, ha ido variando tanto como ha variado nuestro contexto cultural. Se trata entonces de un "sentido" que evoluciona, especialmente a causa de cambios experimentados en el ámbito social (Mifsud, 2002). Es aceptado también que ella cumple un rol educativo central, de ahí la importancia de que en este Estudio sea considerada.

Nuestro contexto, presenta variadas condiciones que suponen cambios en materia de familia, algunos ejemplos que hacen referencia a este hecho son la tendencia a que los núcleos familiares sean cada vez más reducidos; una variación en los roles de género dentro de las mismas; cambios en el sentido de transitar de una estructura tradicional más bien jerárquica a relaciones más horizontales; etc. Según Mifsud (2002) algunos de los cambios más significativos que actualmente se vislumbran en el ámbito de la familia son los siguientes:

- Una creciente delimitación de la familia a los cónyuges/parejas y sus hijos, y la creciente desaparición del concepto de familia ampliada.
- Cambios en algunos roles familiares ya que una red diversificada de organismos especializados como hospitales, hogares de ancianos, salas cuna, etc., asumieron funciones que tradicionalmente habían recaído sobre la familia.
- Cambios en el rol de la mujer dando lugar a su incorporación activa al mundo del trabajo fuera del hogar. Este cambio también ha venido acompañado de mayores niveles de independencia de parte de las mujeres, especialmente de sus padres y esposos/parejas, lo que por cierto ha contribuido socialmente a valorar la dignidad de la mujer de acuerdo a una correcta comprensión de igualdad.
- La familia actual busca asegurar su autonomía no necesariamente en los círculos de la parentela, sino que más aún; la autonomía pasa por desvincularse de la familia de origen en pro de independencia de la pareja.
- Se transitó de grandes familias (en cantidad de integrantes) y de familias fuertemente jerarquizadas (en cuanto a sus roles) a familias normalmente conformadas sólo por una pareja y sus hijos. Asimismo, hoy existen familias ampliadas que surgen de personas separadas que vuelven a formar nuevos vínculos y establecen roles de maternidad o paternidad a partir de una configuración familiar que incluye no solamente a los hijos biológicos.

- Las nuevas relaciones laborales y un creciente estilo de flexibilidad laboral, sumado a jornadas de trabajo extensas, facilitan que los menores estén varias horas al día sin la presencia de sus padres. Esto podría ser un factor que influya en que recaea en la actualidad de manera casi exclusiva toda la educación de los niños y jóvenes en la institución escolar.
- Existe un surgimiento de nuevos modelos familiares en donde la identidad sexual constituye un elemento central. Ya no es posible sostener que existe sólo un tipo de familia constituida por una pareja de heterosexuales, sino que progresivamente se instala una conciencia de la existencia de otros modelos familiares no tradicionales. No existe por lo tanto ya, un solo modelo de familia, sino que esta sobre todo se vive en el horizonte de las opciones, en el sentido que cada cual desee asumir.

Estos cambios afectan los procesos educativos que se desarrollan desde las escuelas y liceos, especialmente por el hecho de que la alianza entre familia y escuela considerada como relevante para poder ofrecer una educación de calidad, se realiza desde un escenario crecientemente cambiante y que supone una rápida adaptación a nuevos modelos y prácticas familiares. Como veremos a lo largo del análisis, sobre todo del apartado cualitativo, las clases de religión, su comprensión y contenido, se relacionan con estos temas tratados, esperando que esta clase supla algunas de las tareas que han quedado desprotegidas con el quiebre de la alianza entre familia y escuela.

2. MARCO LEGAL CHILENO SOBRE LA CLASE DE RELIGIÓN

2.1. Decreto 924/1983

El Decreto 924 firmado en 1983, establece que las clases de religión son obligatorias y deben ser ofrecidas en todo el sistema educativo escolar. Al mismo tiempo, señala que son las familias de los 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.

Históricamente, el Estado de Chile ha adoptado un rol garante de la existencia de clases de religión en la escuela pública. Prueba de ello es la existencia de referencia explícita en el Decreto Supremo 7723 de 1981 que reglamentaba la función docente en general y que en su artículo Nº 5 disponía que las personas que dictaran clases de religión debían cumplir con los requisitos especiales que se establecían en las disposiciones vigentes. Tales disposiciones eran las contenidas en el Decreto 776 del 18 de octubre de 1977, el cual reglamentaba las clases de religión en los establecimientos educacionales y que –aunque ya poseía un carácter optativo– priorizaba

exclusivamente la enseñanza de la religión católica. Este decreto fue derogado por el Decreto Supremo 924/1983 que regula hasta la actualidad la enseñanza de la religión en todo el sistema educativo escolar y cuya principal diferencia con el decreto que le precede es su apertura a que se enseñe en las escuelas de Chile religión desde otras creencias, espiritualidades y/o religiones no necesariamente católicas. En ambos casos, como se ve, existe una reglamentación que al menos permite que existan clases de religión en las escuelas públicas chilenas.

Un análisis detallado de dicho decreto, especialmente en lo referido a sus “considerando”, refiere a los presupuestos que se tuvieron presentes al momento de dictarlo. El mismo señala que

“la persona tiene una dimensión espiritual que informa su existencia; que los principios que inspiran las líneas de acción del actual Gobierno, se basan en valores morales y espirituales propios de nuestra tradición cultural humanista occidental; (y) que la educación tiene como uno de sus objetivos fundamentales alcanzar el desarrollo del hombre en plenitud” (MINEDUC, 1983).

Todo esto se plasmó en este instrumento jurídico que no se ha modificado en las políticas educativas que han sucedido los años posteriores en nuestro país. En Chile, desde que se firmó el Decreto 924/1983 se han llegado a aprobar programas de religión de dieciséis credos diferentes⁴.

A. Dificultades de la implementación del Decreto 924/1983

La perspectiva aparentemente plural en materia de educación religiosa en cuanto a la diversidad de oferta (al menos teóricamente hablando) que contiene el Decreto 924/1983, 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 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; dificultades en las innovaciones a nivel de aula orientadas hacia una clase pluriconfesional puesto que la formación de los profesores de religión históricamente en Chile ha sido para la enseñanza de un credo en particular; entre otras (Vargas & Moya, 2014).

Existen también dificultades de fondo, las más relevantes están en el ámbito de la objeción de conciencia y en el hecho de que la implementación de este Decreto supone que los diversos credos religiosos 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. También es una dificultad la inexistencia de una oferta curricular claramente definida

⁴ Estos son: 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.

para ser ofrecida a los estudiantes cuyas familias optan porque sean eximidos de la asignatura de religión.

Los problemas de fondo se relacionan con los alcances y orientaciones de la educación religiosa en un Estado con separación Iglesia-Estado, lo que exige preguntarse cuestiones tales como cómo plantear una clase de religión que asuma la heterogeneidad religiosa y cultural de las escuelas públicas; cuál sería el credo a enseñar (si es que se optara por un modelo de educación religiosa confesional) y cuál su contenido, así como cuáles serían las estrategias más adecuadas para asegurar una neutralidad en el supuesto que se optara por un modelo de educación religiosa no confesional. Por otra parte, y frente a la posible asignatura que actuara como alternativa a la clase de religión confesional, es necesario preguntarse cómo favorecer la necesaria neutralidad para tratar temas religiosos, valóricos y éticos.

Otro tema a discutir, es el rol que el Estado tiene frente a la clase de religión, pues según el Decreto 924/1983 éste delega en las autoridades religiosas la construcción de los programas de estudio, situando al Ministerio de Educación como la entidad encargada de aprobarlos. De la misma manera, confiere atribuciones a las diferentes confesiones religiosas para que otorguen certificados de idoneidad, condición indispensable -de acuerdo a la normativa vigente- para ejercer como profesor de religión.

2.2. El Decreto 924/1983: su implementación en el contexto de las nuevas leyes educativas

A. El Decreto 924/1983 y la ley General de Educación

La Ley General de Educación (LGE) que norma el marco educativo en Chile y los deberes y derechos de la comunidad educativa, mandata en su artículo 2° el propósito de la enseñanza en los establecimientos del país:

*“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar **su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico**, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”.*

Esta ley parece entonces asignar a la finalidad de la educación, características que no se enmarcan exclusivamente en saberes de orden estrictamente instrumentales y/o técnicos: desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico, físico.

Asimismo, el artículo 4 declara:

“Sin perjuicio de sus demás deberes, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad.”

Tal como señala la LGE, la concepción de educación que abarca se fundamenta en los derechos humanos y en el respeto a las libertades individuales de las personas. Importan entonces particularmente para los fines de este Estudio dos derechos humanos que esta ley parece considerar de forma implícita. Estos son:

“Artículo 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”.

“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”.

Estos dos artículos -como se ve- están vinculados por aspectos de salvaguarda de libertades en el ámbito de las creencias religiosas. El Estado de Chile parece, entonces, reconocer en la LGE que las creencias religiosas de las personas constituyen un valor que debe ser salvaguardado en diversos ámbitos, incluyendo el educativo y, por este motivo, existiría en el sistema educacional que ofrece, al menos una asignatura que consideraría saberes vinculados a esta área. Estas serían las clases de religión.

Asimismo, en su artículo 3° la LGE menciona que el sistema de educación se inspira, entre otros, en el principio de diversidad, explicitando que “el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él”.

Junto a otros principios relevantes, como los de equidad, flexibilidad, integración e interculturalidad, el sistema en su conjunto debe asegurar las mismas oportunidades respetando la diversidad de proyectos educativos y de las comunidades, adecuando el proceso educativo a esa diversidad, propiciando la integración de estudiantes de diferentes condiciones sociales, étnicas y religiosas, en el marco de un reconocimiento y valoración de las diferencias y singularidades culturales de cada persona.

B. El Decreto 924/1983 y el desarrollo espiritual y ético y moral

B.1. En relación al desarrollo espiritual

Además de lo anterior, la LGE refuerza el enfoque de integralidad y propone para enseñanza básica en sus artículos 19 y 29, y para enseñanza media en sus artículos 20 y 30, los objetivos educacionales de cada nivel. Algunos de estos objetivos se relacionan con el desarrollo de los estudiantes en distintos niveles y consideran conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a sus edades. Asimismo, reitera el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, religiosa, étnica

y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y el desarrollo de capacidades de empatía con los otros. En el caso de enseñanza media, el propósito es que su desarrollo los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable.

Los objetivos propuestos para ambos niveles de educación -básica y media-, plantean un desarrollo de los estudiantes que contempla el ámbito espiritual como una dimensión relevante de la formación, aun cuando no se pronuncia sobre la significación específica que esta dimensión espiritual tiene, ni tampoco circunscribe la formación de lo espiritual a una asignatura específica. En este marco, se resguarda el elemento de diversidad religiosa y cultural en general, asumiendo la existencia de un reconocimiento, respeto y preocupación por una formación inclusiva. En su conjunto, estos preceptos pueden leerse como una visión de la educación que considera una comprensión integral del ser humano, pues no solo se orienta hacia la adquisición de formación y habilidades en campos duros del conocimiento, sino que también se busca abarcar aspectos no cognitivos del desarrollo humano.

Este marco otorgado por la LGE, podría estar relacionado con la enseñanza de la religión en los establecimientos educacionales -ya que aun cuando el decreto 924/1983 regula los elementos operativos asociados a la implementación de esta clase y fue creado con anterioridad a la ley que actualmente es su marco general- se sustenta en principios similares a la LGE, planteando en su introducción la existencia de esta asignatura en relación a la dimensión espiritual de las personas y a su desarrollo integral. De esta forma, considerando que el Decreto 924/1983 atribuye a la persona una dimensión espiritual que informa su existencia, es posible sostener que probablemente el Estado a través de sus instrumentos legislativos concibe a las clases de religión como un espacio para el desarrollo de la dimensión espiritual de los estudiantes. Es probable, entonces, que el Estado esté considerando a la clase de religión como el espacio institucionalizado curricularmente en la educación escolar para abordar el desarrollo espiritual, estando este último dado por el aprendizaje de lo religioso. Por lo tanto, la forma en que se abordaría el desarrollo espiritual sería estrechamente vinculado con la enseñanza de la religión.

Cabría preguntarse, sin embargo, si la asociación entre religión y espiritualidad es automática o si es posible considerar a la espiritualidad en un sentido más amplio. Por ejemplo, relacionada con otro tipo de creencias religiosas no institucionalizadas; con procesos de introspección y autoconocimiento; con cosmovisiones socioculturales y personales que al asociar espiritualidad a una religión institucional no quedan cubiertas desde el currículum aun cuando todos los instrumentos jurídicos del área reconocen en el desarrollo espiritual un objetivo educacional.

B.2. En relación al desarrollo ético y moral

La LGE al referirse al desarrollo ético y moral señala como uno de los objetivos de la enseñanza básica la necesidad de potenciar la dimensión psicosocial de los estudiantes acorde a normas de convivencia cívica y pacífica, en el marco del respeto, conocimiento de derechos y responsabilidades, de forma tal que el estudiante asuma compromisos consigo mismo y con otros.

En el nivel de educación media, señala que es necesario que los estudiantes conozcan los fundamentos de la vida democrática, sus instituciones, los derechos humanos, la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, sus deberes y derechos, respetando la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. La LGE, al pronunciarse sobre el desarrollo ético y moral, éstos se apellidan desde la noción de ciudadanía en el marco de una formación sociopolítica, en relación al hecho de estar y convivir con otros en el mundo.

A través del Decreto 924/1983, el Estado de Chile transfiere la responsabilidad de la construcción de los programas para la enseñanza de las clases de religión a las diferentes confesiones religiosas y sitúa al MINEDUC en la tarea de aprobarlos o rechazarlos: “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.” (art. 6)

Al delegar esta tarea a las autoridades religiosas, se abre la interrogante sobre qué se enseña a nivel de valores en las clases de religión y si esos valores que se enseñan en nombre de una confesión religiosa están en sintonía o no con la agenda valórica del Estado. Esto hace emerger la pregunta sobre la forma en que Estado e Iglesias se ponen de acuerdo para promover el desarrollo valórico de niñas, niños y adolescentes en aquellos temas considerados controversiales o críticos desde el punto de vista de la perspectiva de los valores que promueven las religiones en general. Asimismo, plantea la pregunta por la forma en que desde un Estado con separación Iglesia-Estado podría propiciarse una ética laica (no por esto neutra), asumiendo que religión y ética no son sinónimos y que es perfectamente factible que el Estado propicie un tipo de ética que plantee ciertas convergencias y diferencias en relación a aquella que promueven las iglesias.

C. En relación al carácter confesional de las clases de religión

Las clases de religión en Chile son comprendidas por la legislación como de carácter confesional. Como hemos visto anteriormente, el decreto 924/1983 abre la posibilidad a que se puedan enseñar distintos credos en los establecimientos educacionales y cuentan con programas provenientes de autoridades religiosas aprobados por el Ministerio de Educación. Esto precisamente es lo que le otorga su carácter confesional.

La Ley 19.638 conocida como “Ley de Culto”, ratifica el derecho de libertad religiosa al señalar en su artículo nº 6 letra d que

“la libertad religiosa y de culto, con la correspondiente autonomía e inmunidad de coacción, significan para toda persona, a lo menos, las facultades de: recibir e impartir enseñanza o información religiosa por cualquier medio; elegir para sí -y los padres para los menores emancipados y los guardadores para los incapaces bajo su tuición y cuidado- la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (Ministerio del Interior, 1999).

Desde el punto de vista de la salvaguarda de la libertad religiosa que propone la Ley de Culto, la posibilidad de enseñar religión desde credos diferentes aparece como una propuesta que favorecería el respeto por dicha libertad. Sin embargo, cabe hacerse la pregunta acerca de la factibilidad real de poder implementar dicha libertad a partir de la multiplicidad de opciones de

programas oficialmente reconocidos para la enseñanza de la religión en las escuelas y liceos de Chile. Esto parece por decir lo menos, complejo de poder implementar en la escuela pública, ya sea por falta de recursos humanos y materiales al interior de los establecimientos, ya sea por una baja priorización de la formación espiritual religiosa en el marco del currículum nacional o ya sea por decisiones políticas vinculadas a los credos mayoritarios. En efecto, es de esperar que la clase de religión en establecimientos públicos se encuentre ampliamente asociada a la religión católica y, en menor medida, a la religión evangélica, precisamente debido a que son las religiones con mayor presencia nacional.

De ser esto así, es importante preguntarse si otros aspectos en materia de legislación educativa se ven asegurados o comprometidos por la existencia del Decreto 924/1983. Nos referimos por ejemplo a los principios que expone la LGE, actualizados en la Ley de Inclusión (MINEDUC, 2015), en la que se menciona y refrenda en su letra f) del artículo 1° que:

“El sistema educativo debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes.”

El Decreto 924/ 1983 al estipular que las clases de religión deben ofrecerse en todos los establecimientos educacionales en el marco de sus planes de estudio y señalar la obligatoriedad de un número de horas semanales fomentaría la libertad religiosa evitando así la vulneración de este derecho. Sin embargo, podría en el caso de que el carácter opcional de la clase por el motivo que fuese no estuviera respetado poner en entredicho el cumplimiento de este mismo derecho.

El carácter confesional de las clases de religión en Chile explica que sean opcionales ya que es irrespetuoso de la libertad religiosa que una clase con estas características sea obligatoria a todos los estudiantes ya que evidentemente no todos ellos pertenecen con una confesión religiosa.

Como acabamos de ver, al examinar el Decreto 924/1983 se abre un abanico de temas no siempre fáciles de solucionar: su presencia en las escuelas públicas de Chile, su carácter confesional, la comprensión del desarrollo espiritual y valórico plantean discusiones necesarias de realizar a la hora de pensar esta clase.

3. PARADIGMAS DE LAS CLASES DE RELIGIÓN

En diversos sistemas educativos del mundo existen clases de religión. A continuación, presentamos tres paradigmas que Pajer (2015) identifica en establecimientos educacionales públicos de Europa que pueden orientar nuevas perspectivas para la enseñanza de la religión en nuestro país.

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 religión/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 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 though 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 inter-conviccionales. 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.

Al cerrar este capítulo, se puede concluir que reflexionar en torno a la clase de religión en establecimientos educacionales públicos, exige examinar otros lugares más allá de la escuela. Por esta razón nos hemos detenido en las mutaciones sociales que se han vivido en nuestra sociedad y que han impactado en la manera de comprender, por ejemplo, a las religiones y a la familia. Asimismo, ha sido necesario examinar el marco regulador de la clase de religión en la ley chilena. El Decreto 924/1983 que norma esta clase se enmarca dentro de una regulación más joven que éste y ha sido necesario también mostrar algunas tensiones que emergen desde los dispositivos legales y que en los capítulos posteriores se profundizarán y ejemplificarán. Finalmente, hemos presentado algunos paradigmas desde donde navega la clase de religión en otros países del mundo y que nos permite descubrir que no hay una visión homogénea al momento de pensar qué es la clase de religión y cuál es su aporte al currículum de cada país.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

Dadas las finalidades del estudio, la propuesta implica dos aproximaciones, una inicial, profunda y orientadora de la etapa posterior, centrada en el desarrollo de un proceso de indagación cualitativo que abordó un conjunto de focos u objetivos principales, acudiendo a diversos actores de la comunidad escolar, directivos, docentes, estudiantes y miembros destacados cuya voz fue necesario incluir, a saber: expertos en ciencias sociales y en particular en ciencias teológicas o religión y los apoderados, cuya influencia en las decisiones sobre la importancia de la religión y la participación de sus pupilos, se presumió eran de la mayor relevancia.

Esta sección se divide en tres apartados: a) una primera parte general que expone el enfoque de métodos mixtos para todo el proyecto, b) un primer diseño metodológico específico, de tipo cualitativo, que buscó definir nuevas temáticas de relevancia en la indagación y que profundizó en los relatos relativos a la religión en escuelas, considerando las diversas voces del medio y c) un segundo diseño, de carácter cuantitativo, que reúne las temáticas originalmente solicitadas e incorpora los aspectos que emergieron de la etapa cualitativa. El trabajo en esta instancia llevó a la construcción y aplicación de un cuestionario mediante diseño de encuesta.

1. EL ENFOQUE DE MÉTODOS MIXTOS COMO MARCO DE TRABAJO

Dentro de las opciones metodológicas de las que se dispone en ciencias sociales, probablemente la opción cuantitativa versus cualitativa sea la que determina el énfasis del estudio que se lleva a cabo.

Sin embargo, los estudios actuales no desean prescindir de ninguna de estas visiones, por lo que muchos investigadores asumen una mirada pragmática para abordar los estudios de carácter social, incorporando tanto la visión cualitativa como la cuantitativa.

Al trabajar desde esta visión común, se debe tener presente que se trata de una combinación de perspectivas y no de una integración. Tanto la recolección/producción de información como los análisis y la interpretación de resultados cursan por sus respectivos caminos metodológicos. Es por ello que a este marco metodológico se le llama aproximación o investigación por Métodos Mixtos, que de acuerdo a Creswell y Plano (2007) se define como “un diseño de investigación con supuestos filosóficos y métodos de indagación [...] Como método, se enfoca en recolectar, analizar y combinar tanto datos cuantitativos como cualitativos en un único estudio o series de estudios. Su supuesto central es que el uso de la aproximación cuantitativa y cualitativa en combinación proveen una mejor comprensión de los problemas de investigación, comparado con aproximaciones aisladas” (p. 5).

Aunque hay distintas posturas, que van desde la integración plena a la mera combinación, lo cierto es que la aproximación por Métodos Mixtos representa una oportunidad de triangulación

metodológica que permite establecer una etapa o momento de convergencia en el cual es posible tomar la evidencia cuantitativa y cualitativa y realizar una interpretación conjunta.

Teniendo presente que la información cualitativa es de carácter abierto y que el investigador reúne información usando técnicas de producción tales como entrevistas y grupos focales, y que la información cuantitativa es cerrada y determinada por técnicas de recolección de información que predefinen los temas a consultar, la combinación de información normalmente implica una discusión en la que resultados cuantitativos constatan datos mientras que los resultados cualitativos aportan la visión subjetiva, profunda y enriquecida acerca de dichos datos constatados. Además, si bien la información cuantitativa brinda menos matices y es menos diversa y profunda que la cualitativa tiene como ventaja que, según sea el diseño de investigación, puede ser generalizada y representar a un mayor colectivo de personas. Por su parte, la información cualitativa no es generalizable, pero aporta diversidad y complejidad. En consecuencia, la combinación de ambas perspectivas representa un aporte significativo en la comprensión de los fenómenos estudiados (Creswell y Plano, 2007).

Para definir el diseño de investigación o marco metodológico mixto de este estudio, fue necesario tomar decisiones respecto de ciertos criterios que ayudan a establecer la mejor opción. Se tomó en cuenta: a) Momento: simultáneo o en fases secuenciales. En el primer caso, la obtención de los datos se realiza simultáneamente, llevando el proceso cuantitativo y cualitativo a la par, pero de modo independiente. En el segundo caso, la investigación cualitativa y cuantitativa se realizan una después de la otra, pudiendo iniciar con cualquiera de las dos perspectivas; b) Prioridad: o ponderación que se le da al trabajo cualitativo o cuantitativo. La prioridad depende del interés del investigador y de énfasis propios del trabajo de investigación; c) Combinación: que implica decidir si los resultados de los estudios se mantienen separados, se combinan, se agregan de algún modo o bien se integran en una única interpretación final; d) Perspectiva teórica o transformativa: que implica si una perspectiva teórica guía todo el diseño, teniendo como orientación alguna teoría psicológica o social formal o bien una perspectiva participativa/reivindicativa cercana a los hechos concretos (Creswell, 2009).

Estos criterios definen varios marcos o diseños mixtos posibles. Su construcción depende de la combinación de criterios que, en función de la relevancia dada por el investigador y por los objetivos del proyecto, conforman la aproximación principal del estudio.

En este estudio, ya sea por petición técnica o por decisión de investigación, se privilegió el proceso secuencial, pues la parte cualitativa permitió enriquecer la construcción del cuestionario que se aplicó en la etapa cuantitativa. El trabajo cualitativo recibió mayor ponderación pues su aporte fue más allá de la constatación, brindando interpretaciones que ayudaron a complementar los aportes teóricos iniciales. Se tomó la decisión de asumir un enfoque agregado, que implicó combinar la información cualitativa y cuantitativa conectando el análisis inicial con el obtenido posteriormente en la segunda etapa. La perspectiva fue esencialmente teórica no transformativa pues el estudio se basó en un marco teórico formal centrado en investigaciones sobre ciencias religiosas y educación.

En función de las opciones, el diseño mixto implicó entonces un desarrollo secuencial, con énfasis en la perspectiva cualitativa, cuyo análisis es de carácter combinado o agregado y guiado desde lo teórico-formal. En consecuencia, el diseño elegido que rige el presente estudio se denomina **Secuencial Exploratorio** cuyo modelo, **CUAL → cuan**, inicia con la indagación cualitativa, produciendo información desde entrevistas abiertas y en profundidad y grupos focales que posteriormente fueron analizadas para obtener temas emergentes que fueron incorporados, con mayor o menor énfasis, en la siguiente etapa de indagación cuantitativa, en la que conforme a contenidos predefinidos y emergentes, se definió un diseño de encuesta, cuya culminación implicó el desarrollo de un cuestionario que sirvió para aplicar a una población de directores de establecimientos (Creswell y Plano, 2007; Creswell, 2009).

Definir un diseño secuencial exploratorio, no obstante, no exime a la perspectiva cualitativa y cuantitativa de implementar en cada etapa un proceso completo de investigación bajo sus propios supuestos. Por tanto, cada una de estas etapas establece su propia metodología, que debe cumplir con las condiciones de rigor esperada de acuerdo a los principios técnicos que la rigen. En los siguientes apartados, se describen las propuestas metodológicas de cada fase de investigación, en función de sus diseños.

2. ESTUDIO CUALITATIVO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

2.1. Participantes

Los participantes del proceso de investigación en la etapa cualitativa son diversos y corresponden a aquellos que son contactados y entrevistados en las diversas fases del estudio.

En el caso del trabajo cualitativo, los participantes son concebidos como la principal unidad de análisis. El concepto de unidad de análisis proviene del ámbito cuantitativo y puede ser concebido como “el elemento mínimo de estudio, observable o medible, en relación con un conjunto de otros elementos que son de su mismo tipo” (Gutiérrez, 2009, p. 22). En una unidad de análisis lo que se estudia son sus cualidades.

En consecuencia, aunque la unidad de análisis principal en la etapa cualitativa coincide con la concepción de participante individual, éstos son diversos y cumplen diferentes papeles, razón principal por la que éstos son seleccionados para emprender la indagación.

La selección de participantes, sin embargo, requirió una preselección de establecimientos educacionales públicos cuya educación religiosa presentó las siguientes características:

- Número de credos que se imparten: uno (católico) o dos (católico y evangélico)
- Orientación de la clase: Confesional o Valórica
- Existencia de propuesta de opcionalidad a la clase

En función de los objetivos del proyecto y las solicitudes realizadas por la contraparte, los participantes incorporados correspondieron a:

- Docentes: Que dictan clases de religión, seleccionados por región, comuna y establecimiento, en particular con si éstos son uni-credo, bi-credo o no confesionales.
- Directores: De establecimientos uni-credo, bi-credo y no confesionales. También se consideró la región y la comuna, aunque en la selección de estos participantes tuvo especial importancia el conjunto de criterios analíticos.
- Estudiantes: Seleccionados por su participación en grupos focales en función de criterios operacionales y analíticos.
- Apoderados: Seleccionados por su participación en grupos focales en función de criterios operacionales y analíticos.

Es importante recordar que para cumplir con el compromiso de aplicación de 30 entrevistas (10 a directivos y 20 a docentes de religión) y 15 grupos focales (6 de docentes, 6 de padres y apoderados y 3 de estudiantes de NE Medio) en 3 regiones del país, se realizó un esquema de indagación en base a tres criterios:

<p>1) INDAGACIÓN CON CRITERIO DE SELECCIÓN POR ESTABLECIMIENTO (PARA LA REALIZACIÓN DE 3 ESTUDIOS DE CASOS COMPLETOS)</p> <p>Para la realización de 3 estudios de caso completos, se seleccionaron 3 establecimientos, uno de cada región.</p>	<p>En 3 establecimientos se realizaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 Entrevistas individuales a directivos • 6 Entrevistas individuales a docentes • 3 Entrevistas grupales a apoderados • 3 Entrevistas grupales a estudiantes <p>TOTAL: 15 ENTREVISTAS</p>
<p>2) INDAGACIÓN CON CRITERIO DE SELECCIÓN POR ESTABLECIMIENTO (PARA LA REALIZACIÓN DE 3 ESTUDIOS DE CASOS, SIN ESTUDIANTES)</p> <p>Para la realización de 3 estudios de caso sin estudiantes, se seleccionaron 3 establecimientos, uno de cada región.</p>	<p>En 3 establecimientos se realizaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 Entrevistas individuales a directivos • 4 Entrevistas individuales a docentes • 3 Entrevistas grupales a apoderados <p>TOTAL: 10 ENTREVISTAS</p>
<p>3) INDAGACIÓN CON CRITERIO DE SELECCIÓN POR TIPOS DE ACTORES PARTICIPANTES</p> <p>Sin un criterio previo de selección de establecimiento, a lo largo de las 3 regiones se realizaron las siguientes entrevistas:</p>	<p>A lo largo de las 3 regiones, y aceptando invitaciones abiertas, se realizaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 Entrevistas individuales a directivos • 10 Entrevistas individuales a docentes • 6 Entrevistas grupales a docentes católicos y evangélicos (3 en RM, 2 en VI y 1 en V) <p>TOTAL: 20 ENTREVISTAS</p>
<p>TOTAL ENTREVISTAS</p>	<p>30 ENTREVISTAS INDIVIDUALES</p> <p>15 ENTREVISTAS GRUPALES</p>

Otros detalles sobre la selección de participantes y el proceso de muestreo cualitativo puede consultarse en el Anexo 1.

2.2. Estrategia de investigación

En este apartado se describe el proceso metodológico de investigación cualitativa del estudio de caracterización de la clase de religión. El proceso cualitativo se compuso de dos grandes fases secuenciales y progresivas de levantamiento de información:

Fase 0: O fase preliminar de investigación de campo, desarrollando acciones de acercamiento al terreno.

Fase 1: Levantamiento de información cualitativa con directivos y docentes. Aplicación de entrevistas semi-estructuradas individuales a 10 directivos y 20 docentes.

Fase 2: Levantamiento de información cualitativa con docentes, apoderados y estudiantes. Aplicación de 15 entrevistas grupales.

Para cada una de las fases: a) se diseñó una muestra específica, realizando un abordaje previo al campo que permitiera seleccionar actores y establecimientos en base a criterios técnicos definidos en conjunto con la contraparte. b) Se diseñaron instrumentos adecuados a los focos de indagación, ajustados en función de los comentarios de la contraparte y finalmente validados por la misma (Anexo 3 y 6). c) Se aplicaron los instrumentos cara a cara a través de un despliegue territorial no menor en las tres regiones del estudio (V, RM y VI). d) Se transcribieron y analizaron las entrevistas acorde a distintos tipos de análisis -descriptivo e integrado- en función de los focos del estudio.

Las fases estuvieron intermediadas por un proceso de análisis de la información de las entrevistas individuales realizadas en la Fase 1, análisis que permitió plantear hallazgos por foco y nutrir algunos de los aspectos y preguntas de la encuesta a directores que posteriormente fue aplicada en la fase cuantitativa. Más detalles de esta estrategia por etapas se puede consultar en el Anexo 1.

2.3. Instrumentos

Los instrumentos utilizados corresponden a técnicas de producción de datos de carácter cualitativo, en particular:

- Entrevistas no estructuradas: De focalización progresiva, pues a medida que se fue desarrollando el proceso de investigación, los guiones de entrevista fueron mejorados para abordar la riqueza y diversidad de los relatos de los participantes. Las entrevistas permitieron obtener una mirada íntima y en profundidad de temáticas de relevancia que fueron emergiendo a medida que avanzó la investigación (Anexo 3).

- Grupos focales: Con los que se accedió al relato colectivo de grupos de participantes, en particular docentes, apoderados y estudiantes. Con los grupos focales la construcción del relato brinda una aproximación a la experiencia típica de los implicados. En cada instancia, se consideraron pautas de temas que fueron revisadas con la contraparte para llegar a una puesta en común (Anexo 6).

El proceso de recolección de información avanzó de acuerdo a la necesaria combinación entre planificación y flexibilidad que una propuesta cualitativa como ésta requiere. Mayores detalles de la instrumentación pueden ser consultados en el Anexo 1.

2.4. Análisis de la información

El análisis cualitativo se ha organizado inicialmente en referencia a los cuatro focos planteados para responder a los objetivos del presente estudio⁵, buscando en cada uno realizar una triangulación e integración de fuentes. Estas fuentes corresponden a textos derivados de las entrevistas semi-estructuradas con los diversos actores antes referidos: directivos, docentes, apoderados y estudiantes, además de algunos actores claves entrevistados. El volumen de información textual producto de la realización de 31 entrevistas y 15 grupos focales excedió con creces cualquier posibilidad de desarrollo analítico artesanal, por lo que el uso del Atlas-Ti como herramienta de apoyo al análisis contribuyó a sistematizar con mayor precisión las diversas miradas para cada una de las dimensiones y subdimensiones claves de cada foco, abriendo en cada una la opción de organizar la información en torno a posiciones convergentes y divergentes de los actores entrevistados.

El ejercicio de simplificación de la realidad no ha sido sencillo, ya que uno de los principales hallazgos ha demostrado que cuando a los actores se les consulta por la clase, estos la atraviesan y rodean abriendo adicionalmente una cantidad no menor de temas que manifiestan preocupaciones y demandas más amplias sobre la educación, así como sobre el modelo de sociedad y país existente, radicalmente diferente del que existía cuando el Decreto fue planteado (1983).

Al tratarse predominantemente de un análisis cualitativo basado en la Teoría Fundamentada, la mayor parte de los códigos levantados fueron asociándose a las categorías nucleares fijadas en la propuesta metodológica, sin perjuicio del surgimiento de una serie de códigos y categorías emergentes relevantes para el análisis.

Uno de los principales hallazgos entre la primera y segunda fase tuvo relación con el surgimiento de una riqueza de códigos y categorías respecto de los contextos directos de la implementación de la clase, relacionadas, por ejemplo, con la situación de vulnerabilidad de estudiantes y familias, o con la(s) situación(es) del docente como un nodo crítico del proceso de implementación de la clase. Más ampliamente, surgieron temas inevitables sobre la relación

⁵ Los 4 focos del estudio son: Foco 1. Propósito de la Enseñanza Religiosa; Foco 2. Propuesta Educativa y Curricular de la Enseñanza Religiosa; Foco 3. Organización de la Oferta Educativa y Foco 4. Implementación de la Opcionalidad- han sido reorganizados para efectos del presente apartado.

familia-escuela, así como sobre la relación familia-Estado-Iglesia en el contexto actual. Algunos de estos temas cruzaron varios de los focos de indagación, abriendo nuevas formas de organizar la información levantada. Por ello, es posible que durante el análisis el lector detecte que un mismo tema es mencionado y/o abordado en más de un foco. Ello ocurre bajo la consideración de que la complejidad del tema y de la realidad fue tensionando constantemente la simplificación analítica pretendida.

3. ESTUDIO CUANTITATIVO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado, se describe el proceso metodológico de investigación que ha sido implementado en la etapa de investigación cuantitativa. Inicia con la descripción de la población y muestra, las decisiones adoptadas en torno a ella y sus limitaciones, el diseño de investigación seleccionado, la construcción del instrumento, el procedimiento de trabajo que se llevó a cabo y el análisis que efectivamente fue aplicado para obtener los resultados que se informan.

Para montar el proceso cuantitativo primero fue necesario efectuar una revisión de estudios similares que hayan acudido a encuestas para obtener información. De particular interés fue conocer las experiencias que se han llevado sobre la temática en cuestión y qué instrumentos se han desarrollado dentro de dichas propuestas y criterios de aplicación.

La revisión de cuatro trabajos y sus correspondientes instrumentos referidos al papel del profesor de religión fueron de ayuda para definir los temas y la aproximación teórica que era necesario sustentar para elaborar el análisis. En el primer caso, la situación de España y el papel de la clase de religión en las aulas (Garcés, 2010). El estudio español tiene mucha similitud con la necesidad manifestada desde el MINEDUC en nuestro país y refleja bien el interés de situar la función de este curso en un contexto histórico distinto al de antaño. En España, después del término del régimen franquista y la consolidación de la democracia, surgió el debate acerca del papel que se le estaba dando a la religión en la escuela. Independiente de la disputa lógica entre defensores y detractores, el estudio se propuso más bien realizar una exhaustiva caracterización sobre lo que realmente estaba pasando con dichas clases y conocer la práctica real en las aulas.

El objetivo principal del estudio español (Garcés, 2010) fue dar la palabra sobre lo que estaba ocurriendo a los estudiantes, las familias y por supuesto a los profesores. A los alumnos se les consideró para obtener su versión sobre el mundo escolar, las clases de religión y el profesorado. El estudio se enfocó en estudiantes de tercer nivel (5° y 6° Básico de Educación Básica en Chile) y de secundaria. A los padres se les incluyó con objeto de obtener de ellos su opinión sobre el funcionamiento del sistema educativo, valoración de la clase de religión, el porqué de sus elecciones y la opinión sobre contenidos y profesores. En el caso de los profesores, se les ha consultado sobre su percepción del sistema educativo y la valoración que hacen de su funcionamiento. También se les consultó sobre su perfil religioso, su forma de desarrollar su trabajo y sus valores y en particular cómo entienden las clases de religión y el espacio que ocupan en el ámbito escolar.

El estudio de Garcés (2010) fue importante porque brindó una mirada amplia sobre la forma en que se estructuró su propio instrumento y cuáles fueron los aspectos a los que se les dio más énfasis. Por supuesto, fue de particular utilidad conocer el instrumento que fue elaborado específicamente para profesores, por su cercanía con el perfil docente de un directivo.

Extrañamente, y aunque se incluyen los instrumentos originales, no hay información sobre los procedimientos de construcción. Se puede señalar, sin embargo, inspeccionando los instrumentos publicados, que se usó una combinación de formatos de preguntas, algunas de respuesta cerrada (opción múltiple) y preguntas con formato de escala gráfica (más propias de escalas Likert). Ambos tipos de preguntas requieren procedimientos de validación distintos, pero como se ha señalado, no se informa la metodología aplicada para su desarrollo (Garcés, 2010).

El segundo estudio obedece a una mirada más específica, centrada en la labor del profesor de religión católica (Derroitte, 2013). Los objetivos de esta investigación se centraron en comprender las necesidades de formación de estos profesores y discernir las cuestiones teológicas subyacentes a las prácticas de enseñanza aplicadas en las clases de religión católica. En particular, a estos profesores se les consultó con bastante detalle sobre su formación, si tenían o no postgrado, si tenían formación específica en ciencias religiosas, sobre los objetivos de la clase de religión y su vinculación o complementariedad con otros cursos. En otro ámbito también se consultó por el programa de religión católica, la relevancia del papel profesional del docente de religión católica y las convicciones religiosas del profesor.

En este segundo trabajo es interesante el acopio que se realiza de mucha información obtenida de manera abierta y que fue posteriormente sistematizada y categorizada para un mejor análisis. Aunque el instrumento cuantitativo que se ha estado desarrollando en el marco de este proyecto apunta a focos distintos, la estructura de la encuesta dio luces para enmarcar particularmente la forma en que se comprende el papel del profesor y su auto-valoración como contribución a los procesos de enseñanza, así como su posición entre otros cursos o disciplinas.

El trabajo de Derroitte (2013) indica de manera muy resumida el procedimiento de trabajo para elaborar este diseño de encuesta, aunque no entra en detalles técnicos del tema. Indica, simplemente, a través de ocho pasos, un proceso de construcción que inicia en la determinación de objetivos de interés sobre el profesor de religión, un primer ensayo del cuestionario, reformulación, publicación en la web e invitación a responder, preparación y análisis de datos y redacción de informe final. Se señala que el cuestionario fue anónimo, y que se tuvo particular cuidado de restringir el acceso a esta información sólo a nivel técnico. Se menciona que la no respuesta puede implicar algún grado de error, pero no se mencionan medidas de ajuste al respecto.

Otro estudio de relevancia fueron la I y II Encuesta Sobre Opiniones y Actitudes de los Españoles ante la Dimensión Cotidiana de la Religiosidad y su Gestión Pública (Bescansa y Jerez, 2012, 2013). Ambos estudios fueron desarrollados por el Laboratorio de Investigación Social de la Facultad de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. En los estudios se intenta brindar información sobre la dimensión cotidiana de la religiosidad de las personas. En particular respecto de la importancia de la religión en la vida de cada uno, la aptitud hacia la enseñanza de la

religión y la percepción que se tiene de las diversas manifestaciones religiosas tanto en ritos, fechas sagradas, vestimenta y tratamiento diferencial producto de distintas prohibiciones dependientes de la confesión que se profese. En la versión 2010 del instrumento, en educación se consulta por la necesidad de realizar clases de religión en las escuelas, siendo la opinión a favor de que éstas se sigan dictando y que haya mayor diversidad en la enseñanza acogiendo otras confesiones. En la segunda versión del estudio de Bescansa y Jerez (2013), el cuestionario consulta nuevamente sobre estos temas y los resultados son similares.

En este estudio se señala con algún detalle el diseño de muestra utilizado, indicando que se opta por un procedimiento polietápico, estratificado por conglomerados, con un 95% de nivel de confianza y un margen de error de +/- 2.24%. No hay referencia al procedimiento de construcción del cuestionario.

Otro trabajo de interés por su diseño e instrumento, es el del Baròmetre sobre la religiositat i sobre la gestió de la seva diversitat (Institut Opinòmetre, 2014). En éste, se expone la distribución por adscripción a diferentes confesiones, el conocimiento que la gente tiene sobre las principales confesiones religiosas de Cataluña, hábitos religiosos, entre otros aspectos. Un detalle llamativo es que cuando se pregunta sobre los aspectos religiosos vinculados con las escuelas, la mayoría de los encuestados indican que están actualmente educando a sus hijos siguiendo los preceptos de una fe religiosa, aun cuando la mayoría se declara no practicante. También llama la atención, cuando se les pregunta a los encuestados, que pasaría si ahora tuvieran hijos y tuviesen la oportunidad de darle una educación religiosa, casi la mitad optaría por no brindársela, mas no se oponen a que las escuelas brinden una asignatura en donde a los estudiantes se les enseñe sobre las religiones del mundo de una manera imparcial.

El estudio del *Institut Opinòmetre* es también explícito en señalar el diseño de muestra, estratificada con cuotas cruzadas establecidas para lugar de nacimiento, sexo y edad. Sobre el cuestionario en sí no se dan detalles de construcción.

Otros trabajos consultados dieron luces complementarias sobre el estudio de la religión en la población, que, aunque no brindaron mejores pistas para desarrollar cuestiones dirigidas en específico a directivos, sí permitieron obtener valiosa información sobre la construcción de esta clase de preguntas.

Uno de estos trabajos correspondió a los desarrollados por Gallup en EEUU sobre la religión, los que buscaron medir la percepción que los ciudadanos tienen de su influencia en el mundo social actual y particularmente en la política (<http://www.gallup.com/topic/religion.aspx>). El principal valor de los estudios, más que los tópicos, estuvo en la posibilidad de rescatar algunas de las metodologías de trabajo y la manera en que estos temas son consultados a través de instrumentos similares.

Otras fuentes de información, que han sido referidas previamente, ayudaron a configurar los focos iniciales de indagación, que posteriormente han sido complementados con los aportes de la indagación cualitativa que ha permitido enriquecer y decidir sobre los conceptos y dimensiones más relevantes de cada foco principal del estudio.

3.1. Participantes

A. Definición de la población y muestra

En este estudio de carácter cuantitativo, la población sólo incluye a directivos. En consecuencia, ha sido definida desde el proyecto inicial como directivos de establecimientos educacionales de todas las regiones, de carácter público, con nivel de enseñanza Básica y Media, de localidades urbanas y rurales, en los que actualmente se estén impartiendo clases de religión. El MINEDUC ha sido enfático en que se interesa principalmente por captar la versión de los directores antes que otros profesionales que puedan ejercer cargos directivos.

Bajo esta premisa, el objeto de investigación está centrado en una unidad de análisis con estas características y en consecuencia es posible pensar que cada establecimiento representa un sujeto o directivo a encuestar.

De un total de n=4.949 establecimientos/directivos, se planificó una muestra estratificada probabilística considerando todas las regiones, la condición de ruralidad o no del establecimiento y el nivel presente en las instituciones educacionales (Básica y/o Media). La estimación del tamaño de muestra planificada originalmente, sin sobre muestreo, fue de n=371 directivos. Posteriormente, se calculó dicha muestra considerando sobre muestra, lo que arrojó una nueva muestra total de n=436. Una vez llevado a cabo el proceso de recolección de información, la muestra final obtenida fue igual a n=285 directivos, que equivale al 77% de la muestra original planificada.

Un detalle con los aspectos específicos del procedimiento para obtener el tamaño de muestra definitivo, así como una cuantificación de la representación y sesgo de la muestra obtenida puede revisarse en el Anexo 14.

3.2. Diseño

El estudio es de carácter cuantitativo, *ex post facto* de tipo encuesta. En particular se trata de un diseño de encuesta descriptivo, cuyo énfasis está en la caracterización de un fenómeno social que ha sido teóricamente delimitado.

En el contexto de este trabajo, el carácter cuantitativo viene dado por la definición de conceptos que posteriormente son operacionalizados a través de dimensiones, sub-dimensiones e indicadores que sirven para la construcción de preguntas, que permitirán cuantificar los conceptos en estudio (Padua, 1994).

Se trata de un estudio *ex post facto*, pues la caracterización se lleva a cabo sobre aspectos que ya han ocurrido y de los que se asume que los directores tienen una opinión formada (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

El diseño es descriptivo, pues se trata principalmente de caracterizar la opinión de los directivos respecto de la clase de religión y su relevancia en la educación pública.

3.3. Instrumento

A. Descripción general

El instrumento utilizado fue un cuestionario de pregunta cerrada, con opciones múltiples. La agrupación de los temas o dimensiones en el instrumento se hizo siempre pensando en la consistencia y en facilitar la comprensión para los encuestados, sin necesidad de hacer una introducción exhaustiva que no ayudaría a la parsimonia del instrumento. Las preguntas se distribuyeron conforme a los siguientes temas, que constituyeron las secciones del cuestionario:

- a) Presentación del estudio: con información sobre propósito de la investigación, condiciones de aplicación y responsables del trabajo.
- b) Existencia de la clase: donde se consulta por la presencia por nivel de la clase de religión.
- c) Establecimiento: se consultan características del establecimiento, implementación de la clase de religión en función de las necesidades del centro, horas dedicadas, planificación, entre otros aspectos.
- d) Características de la clase de religión: se busca saber quién dicta la clase, con cuántos profesores se cuenta, número de horas y papel de las calificaciones.
- e) Opcionalidad: orientada a determinar si se ofrece -y en qué condiciones- la opción religiosa a los estudiantes.
- f) Programa de la clase de religión: que intenta caracterizar el programa utilizado en la clase de religión y su aplicabilidad en la educación pública.
- g) Propósito de la clase de religión: que consulta por la contribución de la clase de religión a la formación del estudiante.
- h) Características del profesor de religión: orientada a recopilar información sobre la orientación, competencia y acreditación del profesor de religión.
- i) Decreto 924: conocimiento por parte del directivo del decreto y su contenido.
- j) Situación esperada de la clase de religión: se consulta al directivo por los aspectos deseables de la clase, su contribución y posición de cara a la educación futura.
- k) Antecedentes: datos de identificación generales del directivo.

El instrumento consta de 38 preguntas, ocho de ellas utilizadas para obtener información sociodemográfica y académica del encuestado y una abierta para observaciones. Las restantes 29 estuvieron destinadas a consultas relacionadas con el propósito del estudio. La duración de aplicación del cuestionario fue de aproximadamente 25 minutos, con variantes.

A. Validación del instrumento

El principal procedimiento de validación consistió en el desarrollo conjunto de las temáticas, dimensiones, sub-dimensiones, indicadores y preguntas entre el equipo profesional a cargo de su diseño y las intervenciones del equipo profesional del MINEDUC, quienes evaluaron cada uno de los aspectos del instrumento de manera recurrente. La versión inicial pasó por un proceso de mejora constante, dando origen al menos a tres versiones distintas, fruto de la

retroalimentación de ambos equipos y la acogida de sugerencias de otros profesionales externos quienes tuvieron la oportunidad de revisar el instrumento.

Una vez que se contó con la versión definitiva, se volvió a someter a revisión con la opinión de tres jueces externos, expertos en el área de ciencias religiosas, a quienes se les solicitó que evaluaran la correspondencia conceptual de las preguntas, a partir de la matriz de operacionalización definitiva. La evaluación de los jueces fue considerada para discutir la organización definitiva de las preguntas en la Tabla de organización general (Anexo 9).

3.4. Procedimiento

El proceso y las etapas por las que se fue implementando el estudio cuantitativo incluyeron, en primera instancia, los hallazgos de la etapa de investigación cualitativa. No sólo se tomaron elementos conceptuales desde la teoría, sino también de los relatos de diversos actores que participaron en las entrevistas y grupos focales. El material inicial con el que se construyó la propuesta del estudio cuantitativo, estuvo centrado en estos elementos. A continuación, se describen estas etapas.

a) Desarrollo teórico y producción de información cualitativa

El instrumento se nutrió de ambas fuentes. La primera parte del proceso consistió en el desarrollo de un cuerpo teórico que orientara el trabajo de investigación general y permitiera construir las primeras dimensiones del instrumento.

Posteriormente se inició la etapa de indagación cualitativa, con lo que se obtuvo una primera aproximación a las temáticas emergentes. Con el avance de esta etapa, se contó con dimensiones mejor consolidadas y fue posible incorporar dichas temáticas al instrumento. Al proceder de este modo, se estaba cumpliendo la principal fortaleza del diseño secuencial exploratorio, que permite nutrir con información cualitativa las siguientes etapas del estudio.

b) Construcción del instrumento.

El desarrollo del cuestionario estuvo a cargo de todo el equipo de investigación. A partir de un cuadro de operacionalización (ver Anexo 7), se procedió a generar un conjunto de preguntas iniciales abordando las temáticas teóricas y emergentes.

El equipo realizó una revisión profunda de ésta, propuso cambios o eliminaciones y volvió a someter el instrumento al juicio crítico de todos los profesionales. Posteriormente, con una versión consensuada, se envió el instrumento al MINEDUC quien también realizó cambios y sugerencias.

La versión final del instrumento constituye el resultado de una revisión crítica permanente entre el equipo de investigación y el MINEDUC. Cabe señalar, sin embargo, que este proceso tomó una considerable cantidad de tiempo, retrasando el proceso de aplicación hasta fin del año 2016.

c) Selección de la muestra definitiva.

La construcción de la muestra se efectuó a partir del Directorio oficial de Establecimientos 2015, la fuente más actualizada al momento de hacer el estudio y recomendada por el MINEDUC.

Mediante un muestreo estratificado se seleccionó un tamaño acorde con lo solicitado en los términos de referencia, de una muestra planificada de 371 sujetos, se calculó un sobre muestreo que permitió constituir una muestra definitiva de 436 directivos.

La elección de los elementos de la muestra se llevó a cabo mediante un sistema de generación de números aleatorios, lo que permitió identificar en el listado de establecimientos aquellos directivos que fueron posteriormente convocados a participar.

d) Reclutamiento de asistentes de investigación para Centro de Llamados (*Call center*)

Junto con la construcción del instrumento, se procedió a reclutar a los asistentes de investigación. Se contó con seis asistentes todos ellos psicólogos ya titulados que participaron del Centro de Llamados desde el 9 de noviembre hasta el día 23 de diciembre de 2016.

El Centro de Llamados se montó aproximadamente un mes antes del inicio de actividades, en dependencias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Contó con cuatro computadores de reciente adquisición. Hubo cambios, sin embargo, en la instauración de las redes telefónicas, pues se utilizó telefonía IP de modo que los asistentes efectuaron los llamados a través de los computadores haciendo uso de cascos para llamado.

Se efectuó una capacitación con el instrumento definitivo, revisando pregunta a pregunta proponiendo la forma de preguntar y de brindar las alternativas. También se definió un protocolo de contacto con el que los asistentes debían establecer comunicación con los establecimientos y sus directivos (Anexo 8).

Se definió horario de mañana desde las 8:30 horas hasta las 13 horas. El horario de tarde sólo se realizó los días miércoles y jueves, de 15:00 a 18:00 horas. No obstante, y dado que sólo se contaba con tres equipos (estaciones de trabajo) para realizar dichos llamados, nunca estuvieron todos a la vez, distribuyéndose labores durante la semana. Los días con más convocatoria fueron los lunes y jueves, con participantes por la mañana y por la tarde. Sin embargo, en ninguno de los días de la semana se contó con menos de dos asistentes de llamados.

e) Inicio del proceso de encuesta.

Se realizó una vez quedó definido el instrumento y el contacto inicial fue realizado directamente por el MINEDUC, quien envió una comunicación formal vía correo electrónico a los establecimientos que fueron seleccionados aleatoriamente en una etapa previa.

Posterior a la comunicación formal del MINEDUC, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, hizo lo propio adjuntando al cuestionario, un mensaje formal de presentación e invitación a participar.

f) Envío a los directores de la encuesta en línea.

El proceso de recolección de información comenzó con el envío de la encuesta en línea. Para hacerlo se utilizó la función de recopilación que ofrecía el mismo sistema. La invitación se hizo exclusivamente a través de correo electrónico, con un mensaje tipo, personalizando con el nombre del director/a, establecimiento y comuna. Este sistema implicó que los encuestados

recibían un enlace exclusivo en sus correos personales con un vínculo para acceder a la encuesta. Nunca se usó un sistema abierto de recolección.

Después del primer envío, en la primera semana se recibieron cerca de 100 encuestas respondidas, posteriormente, las respuestas decrecieron, con una media de 7 a 8 respuestas nuevas por día. Obteniendo en definitiva una tasa de respuesta del 77% sobre el total esperado de 370 encuestas.

Se realizaron múltiples recordatorios. En total se realizaron nueve avisos pidiendo responder el instrumento. En cada ocasión se impulsaba con ello el número de respuestas, motivo por el cual se utilizó frecuentemente este recurso.

g) Ejecución de labores en el Centro de Llamados.

El trabajo se definió por objetivos y comenzó cinco días después del envío en línea. Fue necesario que cada asistente se hiciera cargo de un conjunto de establecimientos a quienes debieron llamar y rellamar para iniciar el proceso y también para hacer recordatorios de la encuesta. Cada asistente se hizo cargo de aproximadamente 56 establecimientos.

En promedio, cada asistente pudo cursar una media de 15-20 llamadas diarias. Después de las primeras tres semanas, la mayoría de los contactos correspondieron a rellamadas.

A cada directivo que era llamado, los asistentes le ofrecían la opción de responder la encuesta vía telefónica, no obstante, esta no fue la vía preferida. El tiempo de aplicación por teléfono podía superar largamente los 20 minutos, llegando en algunos casos a los 27 o 30 minutos.

Algunas de las dificultades que los asistentes enfrentaron y que mencionaron explícitamente fue la imposibilidad de contactar con ciertos establecimientos, por mala comunicación, en otros casos información desactualizada de contacto (en estos casos, ellos hicieron la búsqueda de nuevos teléfonos y correos, pero no siempre fue posible), o ausencia del director, así como rechazo a responder la encuesta por encontrarse en paro o bien por no tener tiempo. Entre los argumentos menos comunes estuvo la afirmación por parte de algunos directivos de haber respondido la encuesta, pero no hallar registro alguno en el sistema, a pesar de haber disponible más de un medio de contacto para que el directivo la pudiera responder.

h) Cierre del proceso de recolección de datos

Todas las actividades de recopilación finalizaron el día 23 de diciembre. Hasta el día 20 de diciembre, sin embargo, se recopiló información mediante encuestas en línea y posterior a eso se le pidió a los asistentes que elaboraran una única base de datos con todos los establecimientos contactados y los no contactados, indicando para estos últimos las razones de no respuesta.

Posterior a esta labor, se descargó la base de datos en línea en un formato compatible para análisis y se procedió a la obtención de resultados.

3.5. Análisis

Dado que el estudio cuantitativo ha sido definido desde las bases como una investigación que busca caracterizar la clase de religión, el propósito del estudio se enmarca en lo descriptivo.

El primer paso fue obtener los pesos muestrales o ponderación, a fin de representar a los grupos con distinta fracción de muestreo y cuya representación en la muestra obtenida no es la que corresponde a la observada en la población. Posterior a la ponderación, se llevó a cabo el análisis.

El primer apartado del análisis corresponde al estudio descriptivo de las preguntas por separado, con objeto de caracterizarlas. Para ello se realizó un análisis de frecuencias para cada una de las preguntas. Como se observa, las preguntas son de tipo nominal u ordinal, de modo que la mayoría pudo ser informada mediante tablas de distribución de frecuencia y gráficos (barras, tortas). Las preguntas de respuesta múltiple fueron trabajadas como variables dicotómicas (cada opción de respuesta es una variable) y procesos de codificación y análisis propios de este tipo de consultas (Angulo, 2013).

El segundo apartado del análisis correspondió al cruce de ciertas variables de interés que responden a los focos de indagación y que aportaban evidencia complementaria a las conjeturas que también rigieron los hallazgos cualitativos. En efecto, algunas de las preguntas formuladas están vinculadas por su base cualitativa y, por tanto, es posible establecer asociaciones entre ellas. Esta asociación está dada por las temáticas que han sido propuestas de acuerdo a los focos de indagación. El análisis en este caso, se correspondió con una pretensión comparativa al cruzar aquellas variables (preguntas) que son consistentes teóricamente y que permiten -eventualmente- calcular estadísticos asociados. En estos casos se aplicó la prueba Chi-cuadrado para establecer independencia entre variables. En algunos casos fue necesario colapsar las categorías para evitar, siempre que fue posible, la presencia de ceros estructurales. Cuando a pesar de ello, no fue posible evitarlo, se aplicó la prueba exacta de Fisher o bien se corrigió el número de grados de libertad en Ji-cuadrado, para hacer el contraste más conservador. En algunos casos, para las preguntas de ordenación y cuantitativas, se utilizó como estadístico, la prueba Kruskal-Wallis en reemplazo de ANOVA, debido al incumplimiento de algunos supuestos propios de los contrastes paramétricos.

El análisis finaliza con el desarrollo de una descripción multivariante mediante análisis de correspondencias múltiples (ACM) incorporando información sociodemográfica y aspectos actuales y esperables sobre la clase de religión. Este procedimiento tiene por fin sintetizar información, evitando utilizar múltiples tablas de contingencia. Como señala Vivanco (1999) “el análisis clásico de tablas de contingencia opera con dos variables y estudia la relación entre éstas. La incorporación de otras variables es posible a condición de generar tantas tablas como categorías tenga cada nueva variable. En la práctica no es viable operar con más de tres variables debido a la multiplicación de tablas y a la dificultad de interpretar los resultados.” (p. 121). Dada la naturaleza bidimensional de las tablas, el ACM es una aproximación más adecuada y gráfica para representar simultáneamente varias variables de carácter nominal. A ello hay que añadir que el ACM no sólo permite establecer la asociación entre dos variables cualitativas y sus categorías, sino

también la asociación entre categorías de una misma variable, sean éstas sólo filas o sólo columnas, ventaja que no se tiene con las tablas de contingencia (Greenacre, 2008).

CAPÍTULO 3. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO.

VOCES EN TORNO A LA CLASE DE RELIGIÓN

INTRODUCCIÓN

El siguiente apartado realiza un análisis de mayor complejidad, integrando de forma más general y amplia diversas posiciones de los actores de diversos establecimientos y regiones. Junto a ello, se abren reflexiones y desarrollos analíticos del equipo de investigación, de expertos y de los marcos de la educación, los que probablemente superan la idea de una caracterización, pero no pueden quedar ausentes de un tema tan controversial como interesante que interpela a innumerables voces, muchas más de las que aquí están reflejadas, respecto de la necesidad de un tipo de educación distinta.

A modo complementario, en los anexos del informe se encuentran disponibles los seis Estudios de Caso realizados (Anexo 13), en los que dialogan las diferentes voces de los actores consultados -directivos, docentes, apoderados y estudiantes- de un mismo establecimiento. La muestra, así como la descripción del proceso de recogida y la metodología utilizada, se encuentran disponibles en el capítulo metodológico, resguardando la confidencialidad de información propia de una investigación ética y rigurosa.

En primer lugar, se presenta la reflexión sobre el propósito y contribuciones de la clase (foco 1), reflexión que entrega un marco orientador sobre la misma. En segundo lugar, se incluyen todos los temas propios de la caracterización de la implementación: la propuesta de Programas Oficiales (foco 2), junto a aquellos aspectos propios de la implementación de la clase (foco 3): Orientación o enfoque de la misma, aspectos relacionados con las exigencias hacia las y los docentes de religión (certificado de Idoneidad), calificación conceptual y la Opcionalidad (Foco 4). Adicionalmente se incluye un sub-apartado sobre los roles que los actores perciben que las autoridades públicas educativas de nivel central debiesen tener respecto de la clase, así como algunas propuestas deseables que plantean los diversos actores en relación a la transformación de la clase.

Las citas seleccionadas a lo largo del apartado se organizan bajo la lógica del tipo de entrevistado (D cuando es directivo y P cuando es profesor) y del tipo de clase declarada. La clase es denominada UC cuando en el establecimiento se imparte un solo credo, y BC (o Bicredo) cuando se trata una enseñanza en la que se imparten dos credos. A la glosa se la agrega una V seguida de un guion cuando refiere a un enfoque valórico y una C cuando el establecimiento ha declarado que la clase es confesional. De lo anterior surgen las siguientes categorías de clase asociada a las entrevistas individuales:

UC-V= Clase Uni Credo (católica) con orientación Valórica de la clase

UC-C= Clase Uni Credo (católica) con orientación Confesional de la clase

BC-V= Clases Bi Credo (católica y evangélica) con orientación Valórica

BC-C= Clases Bi Credo (católica y evangélica) con orientación Confesional

UC-V con O= Clases con una opción tradicional o clase Uni Credo (católica) con orientación Valórica, y otra opción alternativa no religiosa propuesta por el establecimiento.

Cuando se trata de extractos de los grupos focales, se menciona al cierre de la cita a qué tipo de participante y a qué región refiere).

Estos relatos se analizan y contrastan con algunas fuentes secundarias pertinentes al tema de la enseñanza y de la clase de religión, especialmente con instrumentos legales ya tratados⁶.

1. PROPÓSITO Y CONTRIBUCIÓN(ES) DE LAS CLASES DE RELIGIÓN

Introducción

Uno de los focos relevantes dentro de este estudio aborda la pregunta por el propósito y la contribución de la clase de religión para los y las estudiantes de escuelas y liceos públicos del país.

Si bien no es un foco relacionado propiamente tal con la implementación del decreto 924/1983, es fundamental para plantear el marco en el cual la clase se mueve, así como el grado de comprensión y acuerdo entre los actores del sistema educativo respecto de los objetivos de contar con enseñanza religiosa en establecimientos públicos.

La pregunta por la contribución o aporte de la clase ha sido transversalmente realizada a directivos, docentes, apoderados y estudiantes, y es relevante en relación a dos planos:

- Un plano real –respecto de lo que los actores perciben que las clases entregan efectivamente a las y los estudiantes-, y
- una dimensión ideal, que apunta a lo que los entrevistados imaginan o desean como aporte de la clase, sumada en algunos casos a percepciones respecto del “deber ser” de la clase.

El planteamiento detrás de este foco de alguna manera se hace cargo de una doble dimensión contributiva de la clase en relación a los ámbitos **espiritual y valórico**, planteada por el equipo de investigación. Este planteamiento absorbe, por una parte, el propósito declarativo de formación espiritual referido en la introducción del decreto y en la Ley General de Educación. Por

⁶ Para abordar los propósitos de la clase de religión, se ha realizado una aproximación a cuatro instrumentos jurídicos considerados relevantes en relación a los marcos de actuación de la educación en Chile y, más en específico, en relación a los principios y orientaciones que deben regir la clase:

- 1) Ley General de Educación (o Ley N° 20.370 del año 2009),
- 2) Ley de Inclusión Escolar (o Ley N° 20.845 del año 2015)
- 3) Ley de Libertad de Culto (o Ley 19.638⁶ del año 1999),
- 4) Decreto 924-1983, que Reglamenta las clases de religión en establecimientos educacionales.

Visibilizar los marcos jurídicos es relevante para contrastar estos instrumentos legales con la visión de los actores entrevistados acerca de lo que concierne a las clases de religión en los colegios públicos.

otra parte, introduce la idea de la formación valórica, como una necesidad real y una demanda a la clase que se va reiterando entre los actores consultados.

Si bien esta separación entre lo espiritual y lo valórico constituye una definición *a priori* que intenciona un carácter simplificador y ordenador de las subjetividades en torno a la clase, las opiniones van robusteciendo la idea de que directivos, docentes, apoderados y estudiantes coinciden en que la clase contribuye de diferentes maneras a ambas dimensiones, realzando eso sí la necesidad y expectativa transversal de que ésta aporte cada vez más a desarrollar y a fortalecer valores para la vida con otros.

Más allá de los significados que adquiere lo valórico para los diferentes entrevistados, resulta importante reflexionar cuan alineados están los marcos valóricos de la enseñanza religiosa a valores laicos, como el respeto y aceptación de la diversidad y el fomento de la inclusión que hoy propicia el Estado de Chile.

1.1. Percepciones respecto del propósito

Las subjetividades recogidas desde los distintos actores apuntan a que no existiría una única posición respecto de cuál sería el propósito u objetivo ideal de la clase de religión en la educación pública. En cierta medida, ello es convergente con la fragilidad con que los marcos de actuación orientan la clase, donde se destaca a nivel discursivo la importancia de la formación espiritual, ética y moral, sin que estos ámbitos posean instrumentos operativos ni mecanismos de evaluación que garanticen una bajada práctica, efectiva y medible en el quehacer de las escuelas.

A pesar de un sinnúmero de matices en relación con sus objetivos, las percepciones de directivos, docentes, algunos apoderados y estudiantes convergen principalmente en que la clase de religión tiene como propósito contribuir, a través del aprendizaje de lo espiritual y lo valórico, a la **formación integral de los y las estudiantes**. Cuando nos referimos a esa formación integral, entendemos que la clase estaría contribuyendo a llenar ese espacio, área o dimensión que para estos actores representa *“aquello que falta en la formación actual de los estudiantes en la escuela”*; es decir, *eso otro educativo situado al margen del currículum predominante*.

“[La clase de religión] es la tremenda oportunidad de tener un espacio cautivo, un espacio democrático, donde podamos conversar temas que no necesariamente tengan que ver con una religión en particular, sino que tienen que ver con valores, tienen que ver con formación ciudadana, tendrían que ver con educación para la vida, habilidades blandas, o sea un sin número de cosas que no aparecen insertas, así como bien claras, en los planes y programas de otras asignaturas, y que sabemos que tenemos que enseñarlas como educadores”. (D4, UC-V)

Para este director y para otros, el espacio de la clase abre la posibilidad de tratar temas que no siempre tienen un espacio adecuado en el currículum, planteando de alguna forma una perspectiva ideal convergente con la idea de que la clase aporta o debería aportar al desarrollo de los aprendizajes blandos o habilidades para la vida, contribuyendo a construir desde la otra vereda un currículum integral.

“Yo creo que en primer lugar, nosotros formamos personas. Nosotros, para mí, yo soy profesora de religión, tenemos, bueno, todas las asignaturas tienen mucha importancia, pero para mí la clase de religión tiene mucha más cercanía con los alumnos. Más cercanía en qué sentido, en que

vamos a la persona, al ser persona. A preocuparnos más allá, así como dice el colega, más allá de pasar el tema o la clase que nos tocaba pasar, va más allá. Vamos a ese contacto directo, de preocuparnos qué le pasa. Porque uno conoce ya a los niños y sabe cómo son.” (Focus Docentes Rurales, VI)

Desde una mirada docente ampliamente compartida, la contribución de la clase y el rol del docente tienen su propósito en la formación de personas y también, por ende, en la consideración de aquello que las otras asignaturas no desarrollan explícitamente. En la percepción de esta docente, si bien la clase posee contenidos curriculares específicos, la preocupación por el bienestar del estudiante sería el foco. Al mencionar que existe una preocupación “*más allá del tema o la clase que nos tocaba pasar*”, se deja entrever que el rol predominante estaría en la formación de *aquello otro*; ese espacio líquido marcado por el contacto, la cercanía y la empatía con las situaciones personales de los estudiantes.

Quienes instalan en la reflexión del propósito y las contribuciones mayor cantidad de matices son los docentes. En cambio, por su menor cercanía al tema, directivos(as), estudiantes y apoderados presentan posiciones con tendencias dicotómicas, situadas en relación a sus contextos, demandas y expectativas respecto de la formación de niños, niñas y jóvenes.

Los matices en las voces de directivos, docentes, estudiantes y apoderados no son menores, pero adoptan dos grandes posiciones:

1. Aquellos que consideran la enseñanza religiosa como sinónimo de una enseñanza confesional, concentran sus argumentos en contribuciones con énfasis religioso doctrinal.
2. En la otra vereda, aquellos que consideran la enseñanza religiosa como un espacio cuyo propósito final es o debiese ser aprender y reflexionar sobre valores como el respeto, la tolerancia a la diferencia y la valoración de la diversidad para la adecuada convivencia social, transitando hacia un discurso predominante de los valores como prioridad y expresión práctica de lo religioso.

A pesar de la distinción mencionada -entre un tipo de enseñanza confesional y un tipo de enseñanza valórica-, para los distintos actores la enseñanza de la religión avanza y convive con lo espiritual, lo religioso, la moral, la ética y los valores; todos conceptos que se solapan e intersectan. En su conjunto, estos elementos se integran y construyen ideas acerca de los propósitos que perciben los entrevistados(as) para la clase.

Una cita que grafica esto último, es la siguiente:

“[La enseñanza de religión] (...) tiene una función espiritual, religiosa, yo creo que es más una función de vida, como una enseñanza de valores... entonces... Para mí la religión que se enseña en los colegios es una cosa que se tiene que dar como “enseñanza”, mostrar las religiones (...) [Inculcar determinados valores] (...) en la vida de los alumnos, para que tengan principalmente tolerancia o el respeto hacia otros también, aunque no crean”. (D6, UC-C)

A continuación, se realiza el análisis en torno a dos grandes énfasis en la contribución de la clase: el desarrollo espiritual y el desarrollo valórico. Estos desarrollos no son excluyentes ni plantean contribuciones puras, pero presentan algunos matices en relación a las contribuciones de la clase que vale la pena distinguir.

A. Contribución al desarrollo espiritual

Respecto de la contribución de la clase al desarrollo espiritual de los estudiantes, desde los directivos entrevistados se entienden en relación a *un área de desarrollo personal, que implica un aspecto íntimo, interno e individual relacionado con elementos de la transcendencia o creencias en un Ser Superior.*

Desde los diferentes instrumentos legales revisados se manifiesta una importancia de la formación espiritual, ética y moral de las y los estudiantes. Sin embargo, en aquellos no se precisa qué es lo que se entiende por “espiritualidad”. Esto se puede entender al alero de que se trata de un concepto que tiene una multiplicidad de sentidos y formas de comprensión. Una de las formas en las cuales se puede entender corresponde con lo que señala Wright (2000)⁷ respecto de que la espiritualidad *es todo aquello que nos vincula con el sentido último y con el propósito existencial humano.* Desde el análisis propuesto por Vargas (2016), la espiritualidad sería entonces una dimensión dinámica que se relaciona con *cómo la persona experimenta, expresa o indaga el sentido de su existencia, refiriendo al modo como se relaciona consigo mismo, con los otros, con la naturaleza, con Dios y a la forma en que se conecta con aquello que le es significativo o sagrado.*

Llevado esto al nivel de la escuela, la mayoría de los directivos reconocen que el abordaje de este desarrollo espiritual se realiza en los establecimientos públicos a través de las clases de religión. Esta formación a nivel espiritual se describe por las y los entrevistados como un elemento relevante para el crecimiento y desarrollo de los estudiantes en su complejidad e integralidad. Así, el desarrollo espiritual se percibe vinculado a la profundización del conocimiento personal y a la pregunta por el sentido de lo humano, en que la clase tendría un rol canalizador y potenciador de experiencias y reflexiones propias de las y los estudiantes.

“[Respecto de la formación espiritual de los estudiantes] en primer lugar la entendemos como parte integral de un ser que lo entendemos no solo material, yo creo que ahí ya hay una definición, entendemos a la persona del ser humano, en este caso nuestros estudiantes, como seres con un nivel de reflexión y experiencias que deben ser, en el fondo canalizadas, o deben ser... deben ofrecer espacios para que los niños puedan contribuir a su propio desarrollo o a su propio conocimiento personal (...) también uno puede tocar los temas religiosos, pero en profundidad al cuestionamiento religioso no lo toca otro [ramo o asignatura] más que religión, por lo tanto [sin el espacio de la clase] quedaríamos afuera de una serie de cuestionamientos que yo creo que son sumamente importantes que el ser humano se plantee a sí mismo.” (D7, UC-V con O)

Educación para la fe

En este desarrollo espiritual, una posición pone relevancia que en los establecimientos públicos exista un proceso de educación en la fe para los estudiantes. Esto, porque se considera como un aspecto fundamental para el desarrollo humano, relacionado con la transcendencia ligada a un ámbito más existencial de la vida humana que encuentra respuestas desde el Dios cristiano. A partir de ello, algunos directivos de establecimientos que imparten una clase con

⁷ Vargas, F. (2016). Investigación en desarrollo. Tesis Doctoral: Conceptualizando el desarrollo espiritual. Aproximaciones desde las voces de directores de colegios laicos y confesionales en Chile. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

orientación confesional mencionan que este ámbito de la espiritualidad constituye un pilar que permite y apoya el desarrollo de otras áreas en la enseñanza, sosteniendo las esferas del desarrollo académico, profesional, o incluso de la “sana convivencia”.

“¿La formación espiritual? Mira, desde lo más común y silvestre, es, eh, la formación que implica, ¿me entiendes tú? un recoger todo lo que en mi vida interior se va desarrollando. Pero cuando yo no tengo una formación de vida interior, difícilmente voy a poder desarrollar nada (...) la educación de la fe en el colegio tiene un proceso que va gradualmente siendo aplicado ¿cierto? integrado, a cada nivel. Si yo estoy carente de ese proceso de la fe ¿qué voy a conocer? No voy a poder conocer el sentido que tiene creer en algo, en este caso, en mi caso concreto, de religión católica, ¿quién es Dios?, ¿qué es lo que hace Dios en mi vida?, ¿por qué existo? Las preguntas fundamentales en mi vida no van a poder ser respondidas. ¿Cómo? si no tengo los elementos para poder profundizarlos. Eh, la educación espiritual es la educación que yo entiendo como la educación del espíritu, la educación interior que cada uno de nosotros tenemos que cultivar”. (D3, BC-C)

Esta forma de entender la contribución de la enseñanza religiosa se relaciona con un *paradigma religioso político-concordatorio*, tal como lo propone Pajer (2015), puesto que la clase de religión se comprende como una enseñanza “hacia la religión o la fe” con tendencia a enseñar “sobre religión/fe” animada por un profesor de una confesión particular.

En esta educación para la fe, sólo uno de los directivos entrevistados refiere que al interior de los establecimientos las clases de religión no serían el único momento de abordaje de este ámbito espiritual, abriendo otros espacios fuera de la clase -como talleres de pastoral o taller de preparación de primera comunión- para desarrollar la espiritualidad de sus estudiantes desde la profundización de la fe católica.

Fomentar la búsqueda de sentido

En concordancia con la opinión de directivos de establecimientos con orientación confesional de la clase, una posición mayoritaria de docentes de religión coincide con que la clase de religión realiza un aporte hacia la espiritualidad de los estudiantes. La mayoría de los docentes lo define como la construcción de la interrogante por la trascendencia humana, el conocimiento o la relación que puedan tener los estudiantes con un Ser Superior en el cual pueden depositar la fe, más allá del credo que cada uno profese:

*“El propósito [de la clase] es educar en lo que se llama la dimensión humana, la trascendencia. Es decir, es el que los chiquillos y chiquillas... (Silencio) busquen en la dimensión de valores, en la dimensión existencial si tú quieres, el sentido y propósito de la vida, que ellos vayan descubriendo esta dimensión que todos la tenemos, que es el preguntarse para qué, por qué ¿no cierto? qué sentido tiene el tema de Dios, el problema de Dios..., es una dimensión de la religiosidad, es decir, **nosotros educamos la trascendencia y la religiosidad, no la religión...** La religiosidad es la actitud que tenemos las personas frente a Dios, a lo absoluto, al total, y lo que hacemos nosotros es la religiosidad. O sea, el hombre, la persona religiosa es aquel que vive su vida en relación con un ser que es superior, llámeme Dios, Alá, Buda, lo que sea, y que vive en relación... Y que todos, ¿No es cierto?, en algún momento nos planteamos el tema de nuestra relación con Dios. Bueno, a nivel de educación escolar, esa dimensión tiene que ser educada, como es educado nuestro cuerpo, nuestra mente, nuestra inteligencia, la educación de la trascendencia, la religiosidad, también es un área factible de educación, de ser educada.” (P12 Católica, UC-V)*

Al decir que se educa la trascendencia y la religiosidad, esta docente enfatiza como parte del propósito de la clase la generación de la capacidad para hacerse preguntas sobre la existencia y sobre lo trascendente, mencionando la intencionalidad de que los estudiantes realicen a través de la clase un proceso de búsqueda sobre el sentido de la vida. Este proceso de búsqueda sería más trascendente para la formación de los estudiantes que la enseñanza de una religión específica a través de la cual el proceso se realiza.

También para algunos de los apoderados consultados, el propósito de educación en la fe cobra relevancia independiente del credo. Aun cuando no se enfatiza tan explícitamente el proceso de búsqueda, se percibe que más allá de la confesión específica se estimula en las y los estudiantes la comprensión y creencia en un ser superior.

“[Respecto de la contribución de la clase a los estudiantes] Creer más en Dios. Y como te decía eh... que dios está en todos lados y ¿Cómo se llama? y yo para mí, las religiones todas son iguales, dios es uno solo, solamente le cambian los nombres nomás. Pero casi todas las iglesias son pequeñas palabras que cambian, pero definitivamente hablan lo mismo, solamente le dan otro significado a las palabras...” (Focus Apoderados, Liceo Puente Alto)

Para otros directivos y docentes, la contribución de la clase a la dimensión espiritual se asocia al acercamiento a la vivencia de una experiencia religiosa íntima marcada por un proceso subjetivo y trascendente.

“Yo creo que la espiritualidad es algo tan personal; nosotros formamos, acompañamos los procesos de los jóvenes, les mostramos instancias, hacemos que vivan un encuentro con Dios, pero involucramos más allá que lo que ellos puedan adquirir como compromiso personal real con respecto a su fe creo que no, en ese sentido nosotros no cumplimos un mayor logro, sino que, el logro va a estar dado en la medida que el chico también se comprometa y la familia tenga ese nivel de compromiso para que la educación sea real, factible, y se plasme en él.” (P13, Católico, BC-V)

“[Respecto del propósito de la clase] (...) que ellos [estudiantes] tengan una vida trascendental. Que ellos busquen, que busquen una vida eh, sobre las bases de lo que ellos son. Eh, una búsqueda de dios, de algo que hay más allá, que experimenten una vida devocional. Eh, y que se identifiquen con la fe. En realidad, más allá de, de una fe evangélica encontrarán una fe en lo que creen más adelante, pero de verdad que me, a mí más me interesa que ellos encuentren la identidad. Y una identidad quizás en Cristo si se pudiera lograr.” (P5, Evangélico, BC- V)

La idea de acompañar procesos de búsqueda espiritual –vista en la primera cita– así como el encontrarse a sí mismo –expresada en la segunda cita como un proceso de construcción identitaria propia del tránsito entre la vida adolescente y la vida adulta – son elementos recurrentes en las percepciones de los y las docentes en relación a la formación espiritual.

Fomentar la Capacidad de Discernimiento

Estrechamente con lo anterior, otro punto de convergencia en los relatos de directivos(as) y docentes respecto de la contribución de la clase es que se considera una instancia que les permite a los estudiantes reflexionar y discernir en cuanto a sus propias creencias y acciones en el presente, con miras hacia su vida adulta. Este aspecto lo perciben como una oportunidad para que el estudiante pueda identificarse con ciertos valores, tomar decisiones y desenvolverse en la comunidad con un sentido ético y moral. En este punto, como podemos observar en los relatos, lo

espiritual se entremezcla con lo religioso, y apela a la comprensión de la importancia de unos ciertos valores y una moral para estar en el mundo:

“[En cuanto a la contribución de la enseñanza religiosa a la formación de los estudiantes] (...) hay un tema más que apunta a la reflexión, al tema de entender que nosotros aparte del cuerpo, también somos espíritu, y de alguna manera también esa parte espiritual te hace, por ejemplo, creo yo, discernir. Los chicos que tenemos y les hacemos clases nosotros, son todos imputables para la ley penal, porque tienen más de catorce años, entonces ya a los catorce años esa parte espiritual te permite decir -esto es bueno, esto es malo-, ¿me entiendes?” (D10, UC-V)

“[refiere a que la clase debe orientarse hacia que los estudiantes] (...) vayan entendiendo que en todo momento dios está en sus vidas y que es lo fundamental para nosotros, o sea, un joven que egrese ¿cierto? con una formación espiritual valórica entonces es capaz de mirar al prójimo siempre, o sea, siempre va a ver lo bien y lo malo en el otro, o lo que hace él en su actitud y en sus formas, en su conducta ¿no? Una ética y una moral que haga de él un desarrollo como persona integral, frente a la sociedad.” (P15 Católico, UC-C)

“(...) aquí entra lo valórico, aquí entra lo moral, los niños a través de este mensaje por ejemplo, por ejemplo ¿cómo enseño yo? yo enseño valores, valores morales, ética y moral basados en los principios de Dios, que a mí eso me respalda, a mí me respalda la biblia, ese es mi documento, mi libro que yo tengo (...) es mi libro que me avala para yo enseñar por ejemplo lo que es bueno y lo que es malo, para que ellos puedan diferenciar. Creo que para toda la enseñanza de la religión es esa la finalidad, es que hoy en día el niño se encauce, que el niño viva principios.” (P6, Evangélico, BC-V)

La reflexión respecto de lo bueno y lo malo desde una perspectiva moral, tal como menciona el directivo de la cita, establece de alguna forma una bajada práctica de la formación espiritual a una necesidad sentida por este y otros directivos en los contextos escolares públicos. En la posición de algunos docentes católicos y evangélicos –como los de las citas expuestas- esta contribución de la clase se asocia también a la posibilidad de enseñar a vivir una expresión práctica de los principios religiosos. Interesante resulta también abrir la pregunta por la forma de promover la capacidad de discernimiento cuando la base desde donde se fomenta tiene un foco religioso y no únicamente ético o moral.

Reflexiones como esta dejan entrever en los marcos de creencia de los actores lo indisoluble de la formación religiosa, espiritual y valórica, en la que los valores parecen transformarse en un elemento medular en la relación entre el individuo con su espiritualidad y con otros en el mundo social.

La idea de la capacidad de discernimiento como contribución de la clase emerge también en los estudiantes consultados en el “darse cuenta de” ciertas acciones como prácticas que contienen una cierta impronta valórica:

“[Contribución de la clase] es que también nos ayuda a buscar los valores de uno mismo también, en las mismas clases. A veces uno no se da cuenta que es bondadoso, pero en la frase dice que si ayudaste a cruzar a alguien en la calle, eso uno se da cuenta que eso ya es un acto de bondad. (...) son consejos pa’ [sic] la vida porque de repente igual uno leyendo un poco lo que él escribe en la pizarra, uno se da cuenta de que una sí tiene valores”. (Focus Estudiantes RM PA)

Otros espacios para el desarrollo espiritual en la escuela

La dimensión de lo espiritual trasciende lo propiamente religioso, pudiendo abarcar otros ámbitos de conocimiento y experiencia. Sin embargo, y probablemente porque la clase se sitúa al centro de las conversaciones, en general las distintas voces propias de las escuelas asocian la espiritualidad a la enseñanza religiosa, y en este sentido a la clase.

A pesar de ello, algunos actores señalan que la vivencia de la espiritualidad no sólo se debería abordar en la escuela pública desde las clases de religión, sino también desde otros espacios de creación -como las artes, la música, el deporte-, lo que contribuiría a la formación espiritual en un sentido más amplio, más allá de lo religioso y confesional.

"(...) las artes siempre van también dirigidas a lo que es la llenada de la parte espiritual, que el chico se sienta feliz, que está trabajando sus talentos, está desarrollándose como persona, pero también en lo espiritual, pero hay otros colegios que no po' [sic], que les da lo mismo". (P1 Evangélica, BC-V)

"Nosotros como personas no somos sólo inteligencia, no somos sólo elemento físico, también somos seres espirituales... De hecho, por ejemplo, en la espiritualidad, tú podrías decir "¿Para qué se enseña música?" La música es una cuestión del espíritu también, ¿Por qué enseñamos arte? porque son parte de nuestras habilidades y nuestra esencia; y la religiosidad y la trascendencia es parte de la, de esta educación." (P12 Católico, UC-V)"

Bajo estas perspectivas, el desarrollo de la espiritualidad en los estudiantes podría potenciarse complementariamente en los establecimientos desde otras áreas, ámbitos y asignatura que podrían articularse en un sentido más integral⁸. Este es un punto no considerado por estudiantes, pero algunas voces provenientes de apoderados mencionan también la necesidad de ampliar la formación espiritual incluyendo, por ejemplo, enfoques sobre la trascendencia y religiosidad en los pueblos originarios, o el desarrollo del contacto con la naturaleza.

B. Contribución al Desarrollo Valórico

A diferencia de lo difuso que parece la formación espiritual, una posición ampliamente compartida por los diferentes actores es la contribución de la clase a la formación valórica de las y los estudiantes, siendo esta última el soporte y principal aporte de la clase. Este es un punto de convergencia en los discursos de directivos y docentes entrevistados, quienes concuerdan en que la clase sería un espacio adecuado para abordar y profundizar en valores dentro del currículo escolar.

Esta noción sobre la contribución a la formación valórica de la clase se relaciona con varios temas que se exponen a continuación:

⁸ Ejemplos de los últimos años como la incorporación piloto de la práctica del yoga o de la meditación en algunas escuelas públicas, sin duda contribuyen al desarrollo de otras habilidades en los estudiantes, además de traer resultados efectivos en relación a su capacidad de concentración, autocontrol y manejo de las emociones, contribuyendo de forma puntual a mitigar algunas brechas en relación a una formación integral.

Formación transversal y proyectos educativos

La formación valórica se relaciona, por una parte, con que la idea de formar en valores se ha ido trasladando cada vez más desde el currículum nacional hacia el espacio de los proyectos educativos institucionales de los establecimientos. En este contexto, la dirección del establecimiento asume un rol protagónico en este proceso de desarrollo valórico, por lo que se genera una vinculación especial con la clase de religión en el marco de lo que le pertenece y es desarrollado desde el currículum transversal, tal como se refleja en la siguiente cita de un directivo:

“A la formación transversal de los estudiantes, yo creo que ahí está la contribución [de la clase]. A la formación transversal, en términos de lo que son los valores que son deseables, digamos. De hecho en nuestro sello educativo tenemos... uno de ellos que apunta fundamentalmente a cinco valores... Por ejemplo el respeto, la empatía, la resiliencia, todo eso, de alguna manera se puede trabajar en la asignatura de religión.” (D10, UC-V)

Al considerar la clase como un espacio para el desarrollo de valores y habilidades, los directivos generan una alianza implícita con el o la docente de religión, a través de la cual se apoyan para implementar estrategias de potenciamiento valórico, así como de acercamiento y orientación a estudiantes en relación a sus mundos afectivos y familiares. Sin embargo, más allá del tipo de vinculación generado y del soporte que brindan los y las docentes, la reflexión respecto de la necesidad de lo valórico ocurre en la tensión entre las exigencias que generan las normativas vigentes para los establecimientos, algunas de las que revisamos anteriormente. Estas exigencias afectan directamente en el quehacer y gestión educativa de directivos, y las realidades sociales y culturales de los estudiantes y sus familias.

“Bueno, el propósito vendría siendo, llevar que el alumno conozca, no es cierto, valores que son humanos, netamente humanos, y que en base a eso él pueda hacer vida y mejorar como persona. La idea es que sea una persona de bien, que busque el bien, y que pueda servir a la comunidad, a su comunidad y ver en el otro, en el semejante, en el amigo, en el vecino, ¿no es cierto?, ver al prójimo. (P20 Católico, UC-V)

En algún sentido esta bajada hacia lo valórico resulta natural para docentes de religión que consideran lo espiritual y lo valórico como algo indisociable, como aspectos íntimamente relacionados y que se trabajan a partir de la formación espiritual como base.

“Eh... la formación espiritual de los estudiantes está enlazada, eh en este caso con la formación en valores, es decir eh, es muy difícil que una persona o un joven, un estudiante eh, asumiendo un conjunto de valores como la solidaridad, la caridad, la justicia, no tenga tampoco, o carezca de una formación espiritual. En ese plano se inserta esa formación, ¿no? Junto con aquello también la referencia a distintas situaciones que ocurren en la sociedad, mirándolo desde una óptica eh, eh trascendente.” (P11, Católico, UC-V)

Decisiones locales para un énfasis valórico de la clase

El decreto promueve un tipo de clase religiosa asociada a credos específicos, pudiendo interpretarse a partir de ahí que sobre la base del decreto el deber ser de la clase tiene un énfasis

confesional⁹. Sin embargo, es importante levantar una percepción conjunta en algunos de los entrevistados respecto de que la formación valórica vinculada a la clase se ha ido potenciando a partir de gestiones municipales específicas que han solicitado a los directivos de establecimientos de su territorio clases de religión con orientación valórica. La realización de una clase “valórica”, como muchos la denominan, entiende la misma como un espacio sin la impronta confesional y, por ende, más inclusiva, resolviendo de alguna forma obstáculos propios de la segregación por confesiones que plantea el decreto 924/1983 como posibilidad para la clase.

Este énfasis sería muy distinto de lo que cada doctrina o credo en sus programas propone enseñar. Esta demanda de algunas autoridades locales, al estar el margen del planteamiento del Decreto y, por tanto, fuera de norma- ha traído una serie de tensiones asociadas, como la que ilustra a continuación un docente de liceo de una comuna importante del gran Santiago. En ella, afirma la influencia del sostenedor y de directivos de ese y otros establecimientos de la comuna en relación a la transformación de la clase confesional en una clase de religión valórica:

“[Sobre si los directivos ejercen influencia en la orientación de las clases] Obvio, obvio eeh no te dan la posibilidad. Mira yo te podría nombrar varios colegios de la comuna que no tienen religión ni católica ni evangélica. (...) aquí nosotros nos evalúan por todo eeh y a fin de año le dicen mire sabe qué, el próximo año no vamos a tener religión. O sea, si tenía 30 horas de clases de religión ¿Qué hizo con esos alumnos? Les ofreció un taller, próximo año no hay profesor de religión, no tenemos, no hay. O sea, le violan en su derecho fundamental (Silencio) que está centrado en los apoderados de acuerdo al decreto 924, el colegio está obligado a darla [la clase] y el apoderado opta, entonces le negaron ese derecho, Liceo R lo mismo, Liceo F igual, entonces eso es muy, es muy eeh... común. (...) entonces eeh hay una intencionalidad de sacar la asignatura. E: Y el sostenedor de la comuna si ejerce... P: Obvio.” (P4, Evangélico, BC-V)

La preocupación que surge a partir del relato del docente tiene relación con el no cumplimiento institucional de la normativa vigente en un sentido formal, que se observa en el hecho relatado de evitar que en las escuelas de esta comuna se imparta clases de religión asociadas a credos específicos. En sus palabras, uno de los efectos de este no cumplimiento, quizás el más relevante, sería una violación a derechos educacionales básicos que el Decreto estipula: el derecho a tener una clase de religión confesional en establecimientos educacionales públicos, acorde a los 16 programas oficiales aprobados.

Si bien estas solicitudes coyunturales han puesto en tensión el propósito confesional de la clase – y por tanto el espíritu del decreto-, han abierto la puerta a un cambio de orientación de la misma desde el nivel de las autoridades territoriales.

Aun cuando no hay información representativa que dé cuenta de la influencia que ejerce el sostenedor en esta materia, la detección de casos en los que su influencia direcciona un tipo de clase instala la idea de que el rol del sostenedor en este ámbito podría flexibilizar la norma, promoviendo la libertad de credo a través de una clase no confesional, como hacer cumplir el Decreto, intencionando una clase confesional.

⁹ Un caso emblemático de ello es el Estudio de Caso 4 (ver anexos), en que la figura del sostenedor aparece en el relato como un factor que potencia y direcciona un tipo de clase confesional católica.

La necesidad de una formación valórica en contextos de vulnerabilidad

En tercer lugar, la importancia de la formación valórica se relaciona con un acuerdo amplio por parte de directivos y docentes en el que se describe un contexto de las escuelas públicas marcado por la vulnerabilidad. En este contexto existiría una predominancia de situaciones sociales marcadas por la fragmentación familiar y comunitaria, sumada a entornos barriales vulnerables y complejos, con presencia de micro tráfico, alcoholismo y delincuencia, entre otras problemáticas sociales.

Es un hecho que en la mayor parte de las escuelas y liceos públicos la gestión educativa cotidiana enfrenta una importante complejidad. Esta complejidad está relacionada con múltiples factores, entre los que se destacan transformaciones económicas, sociales y culturales propias de una nación en crecimiento, inserta en un proceso global que ha potenciado el individualismo, deteriorando relaciones definidas hace unas décadas de forma colaborativa entre las instituciones tradicionales de socialización primaria de los sujetos: la familia y la escuela.

Los modelos de familia han cambiado y tanto las familias extendidas como las relaciones comunitarias en los territorios han dejado de ser el soporte central de la construcción identitaria de los sujetos, tendiendo a volverse espacios de inseguridad y confrontación en que la confianza ya no puede extenderse a vecinos y actores de la comunidad cercana (barrio) porque prácticas como la delincuencia y micro-tráfico de drogas se han instalado y posicionado con fuerza.

Variadas citas dan cuenta y apoyan una dimensión psicosocial compleja que se estructura como contexto y condicionante y que se ejemplifica a continuación:

“(...) aquí hay alumnos con mucha necesidad de, digamos espirituales, sociales, afectivas, cognitivas, entonces, eso te hace que sean no distinto, porque no vamos a discriminar, no son distintos, pero necesitan de mucho afecto de mucho cariño, o sea yo a estos niños que vienen con el frío, muchas veces los padres toman en la noche, día domingo y amanecen el día lunes; yo los felicito, porque tuvieron problemas en la noche, pelearon el papá con la mamá, pelearon con los vecinos, no durmieron en toda la noche, eh alumnos que el papá y la mamá están presos, viven con las con las abuelas muchas veces, o sea con tutores, en el SENAME, entonces son niños que necesitan mucho cariño, mucho afecto, entonces yo creo que por ahí por el lado de la religión esos afectos deben compensarse, con ejemplos de, con ejemplos, porque yo miro por ejemplo la religión, o sea si yo me leo un texto religioso, yo veo cuál es la enseñanza que me está trayendo, para mi acervo personal, yo creo que por ahí va la cosa, o sea que sean realmente ejemplos, ejemplos de fe, ya, que el niño los vaya asimilando y los vaya impregnando dentro de su dentro de su formación integral.” (D5, BC-C)

Frente a este contexto, directivos y docentes instalan la idea de una ausencia o ambigüedad valórica en los hogares y barrios de las y los estudiantes.

“(...) no debería haber clases de religión en los colegios. No po' [sic], porque la formación religiosa debería estar en la casa, la formación valórica debería estar en la casa, pero eso no se da, entonces los colegios tienen que asumir funciones que las familias no asumen, entre ellas, la formación en valores, la formación en ética, la formación en moral, que no está, no está en los programas, no hay ninguna asignatura que los tenga, ni una.” (P11, Católico, UC- V)

El bajo nivel de legitimidad y colaboración en la relación familia – escuela, ambas consideradas instituciones centrales en el proceso de socialización de los individuos, se vislumbra a través de algunas de estas reflexiones. Ante aquel escenario, directivos y docentes manifiestan que al impartir clases de religión y contribuir a la formación valórica, se atiende a cubrir una brecha que genera un soporte ético y normativo que implicaría mejorar aspectos de convivencia social entre los estudiantes y su entorno. Es aquí donde se releva la importancia que le entregan directivos y docentes a las clases de religión, ya que más allá de una confesión o credo concreto, su aporte se vislumbraría en las relaciones sociales que los y las estudiantes puedan construir y mejorar.

En este punto resulta interesante contraponer las voces de los y las estudiantes desde las prácticas pedagógicas de los docentes. Un elemento recurrente es la utilización de ejemplos prácticos de contenidos valóricos y morales para abrir y situar reflexiones que los docentes consideran atingentes a los contextos de los estudiantes: por ejemplo, drogadicción, delincuencia, prostitución, así como aspectos propios de la sexualidad adolescente. Frente a ello, una posición de estudiantes posee una perspectiva crítica, al considerar que no son contenidos propios de una clase de religión.

“E4: Sinceramente de vez en cuando no muchas veces los contenidos corresponden a la clase, porque [la clase] se trata de religión ¿me entiende? (...)

E5: Yo encuentro que la clase que nos hacen a nosotros lo único bueno que la profe pasa es la cosa del respeto, el vocabulario (...) y encuentro que lo que no sirve es que nos haga venir a la sala de computación y que nos haga un power con nota y hablar sobre la prostitución y esas cosas. Yo encuentro que eso nada que ver con el ramo.” (Focus Estudiantes VI)

Si bien algunos estudiantes perciben que el objetivo detrás del tratamiento de problemáticas morales se relacionaría con estimular la reflexión y generar capacidad de discernimiento en ellos, se abre la pregunta por el tipo de formación que las y los docentes de religión actualmente tienen, así como del tipo de formación que requieren para abordar contenidos como estos.

“E7: Yo creo que estos temas igual los pasan para que... nosotros claramente como menores nos cuidemos de todo eso, porque claramente se pasa de etapa en etapa; por ejemplo nosotros podemos dejar de estudiar y de ahí a la drogadicción y después a la prostitución ¿me entiende?, y eso es lo que quizás ellos quieren reflexionar, que nosotros no tenemos que llegar a eso...” (Focus Estudiantes VI)

Por otro lado, la contribución valórica de la clase en relación a la formación de estudiantes puede plantear tensiones que se suman a la escasa colaboración entre la familia y la escuela. Se expone a continuación un caso en que la escuela se alinea con los valores promovidos por el Estado, como la inclusión, el respeto y valoración de la diversidad y la no discriminación, pero ello genera tensión con las familias, tal como lo expone la siguiente cita:

“E: ... bueno pareciera que la sociedad está cambiando... y se promueven este tipo de valores como la inclusión, la no discriminación...”

D1: Y por ende a veces la familia no está en condiciones, o no tiene los recursos para poder enfrentar estos cambios y enseñarlos a los hijos, y dejan toda la responsabilidad a la escuela, porque ellos en su casa no hablan estos temas, de la inclusión, no hablan sobre la discriminación y piensan que la escuela todo se los tiene que dar, pero también tenemos la controversia, cuando

tocamos estos temas con algunos alumnos, también vienen apoderados a decir por qué se están tocando, mi hijo es muy pequeño, no quiero que le enseñen estas cosas, entonces ahí está, en qué hacemos, que no hacemos, que decimos, que no decimos. Entonces hay que tener también mucho cuidado como se dicen las cosas, como se enseña a los niños y como les podemos demostrar a través del ejemplo, porque ellos, muchos aprenden del ejemplo.” (D1, BC-V)

La mayoría de los docentes comparte con los directivos la apreciación de que los estudiantes provienen de contextos complejos, donde existe ausencia valórica y espiritual en sus hogares. Frente a esta situación, algunos docentes valoran el espacio de esta clase y resaltan su aporte, señalando que es un lugar donde los estudiantes pueden conocerse a sí mismos, conocer a sus compañeros y el entorno que los rodea, lo cual permite reflexionar y actuar acorde a una cierta ética y moral considerada deseable.

La (trans)formación valórica como estrategia de sobrevivencia de la clase

La formación valórica se ha transformado en una estrategia de sobrevivencia de la clase, en la medida en que ha habido un cambio profundo en la formación religiosa y en los intereses de los y las estudiantes, altamente vinculados al consumo y a la tecnología:

“(…) el interés de los alumnos no está ahí [en la clase]. Lo encuentran fome, ese es el punto y nosotros tenemos que apuntar a desarrollar el interés de los alumnos. Y cuando logremos desarrollar el interés en ellos, vamos a enganchar cualquier tipo de clase, ya sea lenguaje, matemática, religión, lo que sea. Es desarrollar el interés. Y hoy en día, el interés de los alumnos por estudiar, en todos los subsectores, en todas las asignaturas, es bajo, es muy bajo. El interés de ellos está en otras cosas, está en el teléfono, está en WhatsApp, está en salir, está en pinchar, está en pololear, está en internet, pero no está en el colegio.” (Focus Docentes Rurales VI)

La idea de una clase aburrida está presente en la mayoría de los grupos focales realizados con estudiantes. Para enfrentar este cambio, así como las tensiones manifestadas producto de las divergencias de opinión respecto del espacio de la clase, los docentes han tenido que armarse de nuevas herramientas, y una de ellas han sido los ajustes a contenidos y recursos de implementación de los programas. Lo anterior ha transformado el espíritu de la clase (entendida tradicionalmente como una clase confesional), haciendo más difuso su propósito para algunos:

“(…) la definición de la clase de religión en Chile, independiente del credo, a mi modo de ver es muy ambiguo, muy ambiguo, no se sabe qué se persigue con la clase de religión, si lo vemos por el lado católico, eh, a ver en estricto rigor, en estricto rigor la clase de ellos, debiera ser una catequesis básicamente, yo lo converso con los colegas, es lo que se pide, es lo que el obispado pide, y en estricto rigor nosotros debiéramos también ser una especie de clase de, no sé si entienden el concepto, de escuela dominical, que es básicamente la enseñanza bíblico cristiana para, para los niños, así debiese funcionar, pero a mi modo de ver personal, no cumple con las demandas actuales de los muchachos, de los niños, por ejemplo tú vas a hablar de biblia, de Dios, o de Jesús, y hay una ignorancia religiosa en Chile, en Latinoamérica incluso abismante, espantosa (...) conceptos básicos de religión no manejan, entonces no puedes tu hablar de cosas muy profundas con ellos, porque igual no hay, no hay un conocimiento religioso (...)” (Focus Docentes Evangélicos V)

La cita anterior refleja, de otra forma, la necesidad de ajuste producto de que la clase propuesta desde las iglesias a través de los programas no se ajusta ni a los intereses ni a la formación religiosa actual de los estudiantes de las escuelas públicas.

La idea de una clase de religión valórica, entonces, ha venido a instalarse con fuerza, obligando a algunos de los docentes a replantearse sus prácticas pedagógicas que absorbían esta demanda para favorecer la convivencia entre estudiantes con diferentes opciones y formaciones religiosas:

“Mire yo... mi experiencia personal en las escuelas públicas, este es mi primer año. (...) Entonces mi experiencia este año acá, ha sido diferente. Porque tengo alumnos que son evangélicos, también tengo alumnos que no se declaran católicos pero tampoco evangélicos, pero como no son católicos, cayeron ahí en mi clase. Entonces el enfoque de la clase es distinto, y va más por el lado de la formación valórica. Y eso me ha llevado a que, como decía él, que se replantean muchas planificaciones. A mí también me ha tocado obligatoriamente buscar otras temáticas que sean pertinentes a las necesidades de ellos, como jóvenes.” (Focus Docentes Rurales VI)

En este caso, una necesidad de inclusión de la diversidad en un entorno rural ha obligado a realizar un enfoque valórico, replanteando la clase también a partir de los intereses de los estudiantes.

Otros aportes de lo valórico hacia una educación integral: Apoyo, orientación y acompañamiento socio afectivo

En consonancia con la opinión de los directivos, y tal como se mencionó al inicio del análisis del Foco sobre el propósito de la clase, los docentes de religión católicos y evangélicos vinculan la contribución de las clases de religión al ámbito valórico de los estudiantes en relación a la denominada *educación integral*. También señalan en algunos casos que la clase constituye uno de los pocos espacios -e incluso el único- que considera explícitamente el ámbito humano y personal del estudiante.

“(...) creo que la religión católica y la religión evangélica también somos entre comillas como los únicos que humanizamos un poco la educación, porque entre tanto cálculo, entre tanto pensamiento crítico, entre tanta norma, entre tanta prueba, somos como los únicos que nos damos un tiempo de conversar acerca del ser de los chiquillos y de las chiquillas. (...) Yo creo que a nosotros se nos regala una misión muy importante dentro de los colegios, que es como te digo, el humanizar un poco la enseñanza en los niños y de las jóvenes.” (P10, Católico, BC-C)

Esta idea de humanización de la enseñanza se vincula con el desempeño de una función de orientación, acompañamiento y escucha a las y los estudiantes, cobrando un sentido particular en contextos de alta vulnerabilidad. Este tipo de contribución es percibida también por los apoderados, quienes valoran más ese aporte de la clase que aquel que enfatiza el conocimiento religioso desde un enfoque confesional:

“[El rol de la clase] No sé po [sic], yo lo veo no de la parte religiosa, sino que más que nada de la... puede ser como la orientación, como no sé, una conversación con las niñas, no tanto como la parte religiosa, porque esa parte ellas la tienen en la básica, y las mías son de media. En la básica ellas tienen más como... el padre nuestro, que la cena del señor, esas cosas como, eso es como más de básica, entonces ya en la media como que las niñas eh... tiene que ser enfocada según mi criterio hacia otra línea, más de conversación, no sé, de orientación.” (Focus Apoderados V)

En alguna medida este aporte es compartido también por algunos estudiantes, quienes valoran la escucha y orientación docente más allá del conocimiento religioso:

“E1: En mi curso, por ejemplo, a veces nos preguntan nuestra situación personal, hablamos de nuestras cosas...”

R: Más cercano

E1: Claro. (...) Sí, nos aporta en el tema personal porque materia no... No, no aporta, pero sí cuando por ejemplo uno tiene un problema en la casa, la profe siempre está dispuesta a escucharte, entonces...”

R: y esa es como la única profe o tienen más profes así.

E1: es que en religión es ella.”

(Focus Estudiantes V)

En este extracto, desde la percepción de la estudiante, la asociación establecida entre la escucha de problemas personales y el hecho de que sea docente de religión pareciera plantear una correlación. Sin embargo, para otras(os) estudiantes el espacio de intimidad se observa críticamente, porque se considera que existiría en la clase, por momentos, una especie de obligatoriedad incómoda para abordar problemas o temáticas personales.

“E4: Sí, porque por ejemplo una niña no quiere hablar... yo he visto que les hacen preguntas que no, entonces no dan espacio.

E: ¿Espacio por ejemplo para qué? ¿Espacio para que puedan haber otras voces?

E4: Para que las niñas piensen en lo que les está pasando, se meten mucho en su vida.

E: Ah ya, entiendo, lo ves como... lo ves desde el otro lado, como que es más invasivo.

E4: Sí.”

(Focus Estudiantes V)

Si bien en sí misma la contribución hacia una dimensión menos academicista resulta valiosa desde la perspectiva de una educación integral declarada en todos los instrumentos legales actuales que sostienen y encuadran la educación pública, también resulta interesante preguntarse por el grado de complementariedad y consonancia que existe entre este rol específico que realiza el docente de religión –de apoyo y acompañamiento- y otros roles o cargos que existen en los centros escolares. Mayor profundidad en el análisis se encuentra en el sub-apartado “la mirada sobre el docente”, en el que reflexiona sobre los roles predominantes que asumen los y las docentes de religión.

Sobre la dimensión práctica de enseñar valores

Es importante en este punto dar cuenta de que la enseñanza valórica tiene ribetes diversos y múltiples expresiones prácticas en la clase que manifiestan algunas diferencias entre las agendas valóricas de las Iglesias y el Estado. Las múltiples comprensiones sobre lo valórico pueden establecer tensiones al momento de explicitar qué valores se resalta a través de la clase. Sobre todo, cuando los valores que promueve el Estado se distancian en alguna medida de aquellos que promueven las iglesias a través de sus programas y docentes. Esto se puede desprender, por ejemplo, del tratamiento de temáticas en torno a la sexualidad, o el respeto y aceptación de minorías, como puede observarse en la siguiente crítica que realizan estudiantes de un liceo respecto de cómo se aborda el tema del derecho a la vida:

“E: Dentro de este mismo tema, por ejemplo, están hablando sobre el derecho a la vida y una de ustedes propone el tema del aborto...”

E1: nosotros ayer hicimos... hablamos de eso [el aborto]... pero lo que yo encontré malo de la clase, se nos dijo tienen que sacar de la biblia porque eso era malo. Yo hubiese dicho si estaba a favor o en contra de eso, porque yo estoy a favor del aborto y también estoy a favor de la eutanasia. También estoy a favor de la pena de muerte, pero de los femicidios no estoy a favor. Pero tuvimos que pararnos al frente a decir porqué eso ataca contra la vida. Para mí eso no me gustó porque fue como que estaba hablando de algo que yo no me lo creía. Creo que debería ser por el pensar de uno y no buscar en la biblia porqué está bien o está mal.

E2: el problema es que se lo impuso le impuso la.... Tú tienes que estar en contra del aborto.”

E1: nos pasó como en una hoja con un versículo de la biblia y que busquemos ahí, porque eso está malo ahí. Yo creo que eso está impuesto y eso no hace que uno razone y mejore el pensamiento. Yo hubiera hecho, aquí están las cosas que para mí están en contra de la vida, tú estás a favor o en contra de eso y porqué, dilo al frente.

E2: hubiera sido más interesante

E1: hubiera sido más didáctico. Hubieran visto distintas opiniones, pero en esta estábamos todos a favor de todo.” (Focus estudiantes RM)

La reflexión anterior plantea unas ciertas tensiones que se ponen de manifiesto cuando la clase de religión contribuye a la formación valórica de estudiantes en el marco de una educación pública plural, diversa y, por definición, laica. Los valores religiosos y laicos pueden presentar diferencias que es necesario identificar y reencauzar para favorecer una contribución de la clase hacia el desarrollo valórico que propicia el Estado en educación.

C. Otras contribuciones deseables para la clase

Otra dimensión de valor de la clase se abre en narrativas que la vinculan al conocimiento social de los estudiantes, intencionando en ellos reflexiones sociológicas y éticas sin perder el foco en la enseñanza religiosa que cada docente pretende.

“El propósito de una clase de religión (...) que ellos tengan una mirada sobre la actual sociedad, no solamente a título personal sino que también como sociedad, eh... teniendo presente los principios de la ética cristiana y la moral cristiana, en diálogo con otras corrientes éticas, pero básicamente eso. O sea, uno apunta a una formación humana, a una formación en valores, una formación en ética y en moral.” (P9 Católico, BC-C)

Asimismo, en el ámbito del propósito deseable existe un par de docentes, católico y evangélico, que proponen que la clase de religión debiese realizar también una contribución en una dimensión o nivel intelectual de los estudiantes, que aporte al conocimiento y la cultura sobre las religiones en general. Tal como se propone en nuestro marco teórico, este aporte se relacionaría con un paradigma *religioso Académico-curricular* (Pajer, 2015) en el cual las religiones se estudiarían como fenómenos transnacionales y culturales, con una enseñanza “acerca de las religiones” con tendencia a enseñar “desde las religiones o espiritualidades” lo que permitiría un planteamiento transconfesional o interreligioso.

“(...) yo creo que la religión en este tiempo debiera hacerse más de carácter más centrada en el conocimiento, efectivamente en el hecho religioso, en el aporte religioso de que entrega la disciplina religiosa en este caso y no desde una perspectiva evangélica o católica, sino que si se hace religión católica, debe hacerse más centrada en la formación humana, en el desarrollo humano del estudiante y respetando ¿no cierto? las diferencias (...).” (P4, Evangélico, BC-V)

Se debe considerar que estas voces, aunque interesantes, son minoritarias, ya que para la gran mayoría de los docentes el rol de orientación y acompañamiento de los estudiantes, desde un enfoque no cognitivista, son mayormente valorados como parte esencial de la contribución de la clase.

2. IMPLEMENTACIÓN DEL DECRETO 924/1983

En la sección anterior se analizaron los diversos propósitos y contribuciones percibidos por los entrevistados para la clase de religión. Aun cuando directivos y docentes asumen que la clase forma en las dimensiones espiritual y valórica, la posición predominante de los actores es que su contribución es al desarrollo de aspectos que fomenten en los estudiantes, por una parte, la búsqueda de sentido y su capacidad de discernimiento y, por otro, favorezcan la relación de respeto y tolerancia con otros en el mundo social. En conjunto, ello contribuiría a una formación integral, aportando desde un desarrollo espiritual y valórico elementos no presentes o difusos en el currículum actual.

Otros dos focos relevantes dentro de este estudio abordan la pregunta por la forma en que el decreto se implementa en los establecimientos públicos a través de los aspectos específicos, entre los que se encuentra el uso que se les da a los Programas Oficiales, el énfasis que tiene la clase, pero también el número de horas en el currículum, la Certificación de Idoneidad Docente, entre otros¹⁰.

A partir del Decreto, se orientan los siguientes temas y apartados a analizar, donde se puede apreciar cuáles son las percepciones e ideas que expresan tanto directivos como docentes sobre el marco regulatorio de las clases de religión y cómo aquello incide en sus propias prácticas.

Por ello, se abordarán sintéticamente dimensiones como el conocimiento de los actores consultados acerca del Decreto y debilidades del mismo, así como las percepciones acerca de la obligatoriedad de horas destinadas en el currículum para la clase, de los programas utilizados y sus razones, las orientaciones de las clases, el perfil docente y certificado de idoneidad docente, la calificación conceptual de la clase y la opcionalidad de la misma.

2.1. Conocimiento del Decreto 924/1983

Uno de los principales hallazgos, se relaciona con lo que saben tanto directivos como docentes de religión de ambos credos, sobre el decreto 924/1983, donde se puede apreciar que existe un conocimiento parcial de algunos elementos que este regula, sobre todo en directivos de escuelas y liceos.

“E: Directora, ¿conoce usted el Decreto 924 de 1983? El decreto que regula las clases de religión (...) ¿Qué conoce de él? D: Bueno, sé que, eh... En primer lugar, era obligación dar la asignatura de Religión, eh... y que había que ser respetuoso de la opción de los alumnos, porque hasta ese año eran como puros profesores de Religión Católica en las escuelas y liceos po' [sic], hasta el año 83, y después empezaron a contratar profesores, y se empezaron a preparar los profesores de Religión

Evangélica. Por ahí, es por ahí, cierto, no, no estoy segura de lo que estoy diciendo, pero me parece que era eso. ¿Cierto? Y ahí se reguló el que hubiera... que nosotros les tuviéramos que dar las dos opciones a los alumnos. No solamente una sola línea de trabajo, y que ellos podían elegir libremente en qué clase querían estar.” (D8, BC-V)

“E: Profesor, ¿usted conoce el decreto que regula la clase de religión, 924 de 1983? P: A grosso modo. E: ¿Qué conoce del decreto por ejemplo? P: Básicamente de la evaluación. Esa es la temática que hablo, más en lo concreto. La evaluación de... cómo se hace la evaluación de las clases de religión, pero más allá no.” (P11 Católico, UC-V)

“E: (...) el decreto 924, ¿lo conoce? ¿Qué conoce de él, más o menos? D: No lo conozco a cabalidad, en realidad no podría con total... o sea tengo cosas muy vagas, porque no he entrado en ese punto...” (D7, UC-V Con O.)

Aquel hallazgo sobre un bajo conocimiento se puede relacionar con que los actores entrevistados –directivos y docentes- conocen principalmente aquellos elementos que más inciden en sus prácticas y orientan el rol que desempeñan en relación al decreto, por ende, no sorprende que al mencionar este marco normativo, solo refieran sus opiniones sobre algunos elementos, más allá de una mirada global y holística del decreto.

Por otro lado, en el caso de algunos directivos, se observó que existe una asociación entre el decreto y los programas de religión que se utilizan en la enseñanza religiosa. Esto se pudo observar en la medida en la cual al consultar por el decreto se mencionan elementos específicos y particulares que hacen referencias a los programas, como en la siguiente cita:

“E: (...) ¿y qué podría destacar como las fortalezas del decreto? UTP: Es que, tanto de fondo como de forma, eh, lo que le decía. Si la religión católica lo que propicia es, es captar más católicos, eh, a través de esta vía, yo creo que tendría que ser contextualizado. Contextualizado. Y, en el fondo y en la forma. En la forma, está redactado a la usanza antigua. Habla de objetivos generales, habla de objetivos específicos... hoy día se habla de objetivos de aprendizaje. Se habla de desarrollo de habilidades. Entonces la pertinencia tiene que ver con que el contexto social de Chile hoy día no es padre y madre, por ejemplo, las figuras monoparentales.” (D2, UC-V)

Para algunos directivos la prevalencia de la enseñanza de la religión católica en los establecimientos públicos sería una debilidad del decreto, manifestando el descontento por la baja consideración de otras religiones, cuestionando la apertura que este decreto tiene y el momento histórico en el cual se crea dicha normativa. Dicha situación puede deberse a que los programas de religión con los cuales se trabaja en las escuelas y liceos públicos son uno de los aspectos más concretos del decreto, en base a los cuales se estructuran, al menos en teoría, las clases de religión¹¹.

Si bien el Decreto no señala esta prevalencia, su implementación ocurre en la lógica de una predominancia de la religión mayoritaria, tal como menciona el directivo entrevistado en la siguiente cita:

“(...) uno piensa que, si alguien elabora políticas sociales, políticas públicas, y políticas para la educación, está partiendo de una buena intención para todo el que vendrá, y en ese sentido yo creo que se cumple, pero lo específico que tiene el decreto es que es exclusivamente de religión católica, y la religión católica ha evolucionado, no así el decreto. Por lo tanto, por eso hablé de ideal, que si hay que cumplir ese decreto, yo creo que no se cumple a cabalidad.” (D9, UC-V)

¹¹ Este punto, relativo a los programas, corresponde al foco 2 y será tratado en profundidad más adelante.

Aquella crítica que algunos directivos realizan se realiza, en la práctica, desde una clase que se centra en los dos credos mayoritarios existentes en Chile: católico y evangélico.

Respecto del decreto, uno de los elementos que se reitera en las percepciones de los entrevistados, tanto para directivos como para docentes católicos y evangélicos, corresponde a la idea de desactualización del decreto 924/1983, en relación al contexto actual de los estudiantes en el ámbito público.

“Y las debilidades son propias de la actualización que tendría que haber del mismo, ¿ya? Si esto es exactamente qué, la Constitución tiene sus debilidades, como también sus fortalezas, en este es exactamente lo mismo, los decretos se pueden renovar y se pueden, se pueden modificar porque los tiempos del año 83 a estas alturas han pasado muchas cosas.” (D3, BC-C)

Asimismo, se considera la fecha de creación de este decreto, durante el período de la dictadura militar, como un elemento que incide simbólicamente en su baja aprobación, así como la ausencia de modificaciones y actualizaciones desde su origen.

“(…) el decreto que es el 924 es un decreto muy antiguo, que no ha cambiado ni un ápice desde entonces (...) Y la verdad que la educación ha evolucionado desde el año 83 en que está esto, es un decreto que emana de una cúpula de poder... Y en un período en que el poder era impuesto, por lo tanto, no se me habría ocurrido cuestionar lo que decía en el decreto.” (D9, UC-V)

2.2. Programa(s) de Religión

Este apartado refiere específicamente a las opiniones de profesores y directivos acerca de los programas de religión que están siendo utilizados en las escuelas públicas indagadas en el proceso investigativo. Si bien es considerado el núcleo central del foco 2 de la caracterización, es parte fundamental de la implementación del Decreto, por lo que para efectos prácticos de la organización del presente informe se desarrolla dentro de dicho apartado.

Cabe destacar que cuando nos referimos a programas, hablamos específicamente de los pertenecientes a los credos católico y evangélico, ya que no se evidenciaron otros programas de carácter confesional implementados en escuela pública. Esto pese a que a través del decreto actualmente en Chile existen 16 propuestas de programas provenientes de credos diferentes aprobados por el Ministerio de Educación. Por otro lado, las experiencias de iniciativas tendientes a programas no confesionales son escasas y principalmente obedecen a necesidades de carácter formativo propias de establecimientos públicos emblemáticos.

Los programas católico y evangélico relevan una función evangelizadora de carácter confesional. Ello se ha puesto progresivamente en tensión a partir de las transformaciones sociales y familiares mencionadas en el marco teórico y al inicio de este capítulo, así como a partir de los marcos regulatorios en educación planteados por el Estado.

A. Percepción de Fortalezas y Debilidades de los Programas

Una de los principales argumentos encontrados tiene que ver con las fortalezas y debilidades que tanto directivos como docentes atribuyen a los programas de carácter confesional que se mencionan, es decir, tanto a EREC (Educación Religiosa Escolar Católica), como al programa

emanado por la Corporación Nacional Evangélica (CONAEV). En este sentido podemos mencionar que los principales elementos que se muestran en este apartado se desprenden de las percepciones sobre las características que asumen ambos programas en su implementación, ya que este ejercicio es complejo y asume diversas formas y desafíos educativos de cara al contexto social y cultural que actualmente atraviesa Chile.

La existencia de un programa de religión

Una de las fortalezas que es mencionada en algunos docentes de religión evangélica y católica, tiene que ver con el hecho de que existan programas oficiales de religión, ya que al ser elementos que están avalados curricularmente, permite que sean percibidos como indicadores de propósito para que la educación religiosa pueda ser desarrollada en los establecimientos.

“Las fortalezas es que está el programa (risas) y que nos ayuda a que nosotros entreguemos las planificaciones en los colegios y que tiene un sustento que nosotros podamos en el momento que viene la fiscalización y te dice “¿por qué está dando esto usted?”, “bueno ahí está el programa.” (P16, Católica, BC-C)

“(…) la otra fortaleza que tiene, a mí me parece que, primero que haya un programa... O sea, el programa aunque sea como la mona, es un programa. Y yo creo que entre no tener nada y tener esto, peor es mascar laucha. Y yo creo que ahí es donde está el tema, o sea, los profesores nos agarramos porque si no no tenemos programa: “muchas gracias, hasta luego” ¿No cierto?, Por lo menos eso nos mantiene.” (P12, Católico, UC-V)

En este sentido, la forma en que se percibe la inserción curricular de la asignatura de religión en el sistema, guarda relación con que la existencia de los programas —más allá de las características que estos asumen— actúan como respaldo, como una fuente de legitimación, no sólo en cuanto a la práctica docente en la entrega de la formación religiosa, sino que también frente al aseguramiento de la propia clase.

“(…) el que se siga entregando se lo han ganado, o sea contra viento y marea lo han logrado mantener en los planes y programas, pero es una fortaleza, una fortaleza que todavía siga presente este trabajo formativo con los estudiantes desde un punto de vista religioso.” (D4, UC-V)

Siguiendo con el punto anterior, cuando se preguntó a los directivos sobre las fortalezas y debilidades de los programas de religión, mayoritariamente señalaron como “fortaleza” la importancia de la clase de religión como un espacio de formación en el marco de la educación pública (ya que como se vio en el apartado de contribución de la clase, existe una valoración implícita sobre la presencia de la clase en los establecimientos públicos). Esto se refleja en que la clase siga siendo respaldada mediante planes y programas de carácter confesional aprobados por el Ministerio de Educación, en este sentido la mantención de estos programas en la actualidad es percibida como un resguardo hacia este espacio de formación.

Programa tiene presente la dimensión psicopedagógica de los estudiantes

Otro eje temático que se encontró respecto a las fortalezas del programa, guarda especial relación con las percepciones de docentes y directivos frente a la utilización del programa de

religión católica EREC, ya que ambos actores perciben que los contenidos sobre educación religiosa que se establecen, son adecuados a los aprendizajes según cada nivel de enseñanza.

“[...]la primera parte está muy bien lograda respecto a establecer los niveles, que por ejemplo el nivel de primero medio apunte al conocerse como persona, que en segundo medio apunte más bien a una línea de organización del amor, la dimensión de la sexualidad. En tercero medio la construcción del ser social, y en cuarto medio el proyecto de vida. Eso es un eje transversal para cualquier alternativa que se ponga al lado.” (P17, Católico, UC-V Con O)

“Las grandes fortalezas ¿cierto? que tienen nuestro programa de religión, es que justamente hace un... hace una exposición del desarrollo integral del joven en sus diferentes etapas tanto cognitivas como físicas ¿no?” (P15, Católico, UC-C)

Por tanto, que el programa incluya la dimensión psicopedagógica resulta relevante, ya que supone una psicología del aprendizaje, donde la formación del ámbito religioso es presentada coherentemente a cada etapa del desarrollo de los estudiantes. Tal como se planea en el Programa de Religión EREC, respecto a los rasgos psicopedagógicos y la religiosidad, se considera que la pre-adolescencia representa una edad de feliz fecundidad derivada de las premisas sembradas en la niñez. Desde esta perspectiva, “se podría considerar este período como sustancialmente positivo para la mayor parte de los sujetos socializados religiosamente. Cuando se hallan en ambientes familiares o educativos buenos” (EREC, p.106).

Sin embargo, si bien se establece como una fortaleza tener en cuenta que el desarrollo de las personas es un proceso gradual frente a la formación de los espacios religioso-espiritual —tal como lo perciben mayoritariamente los docentes católicos— y de esta forma contribuir al desarrollo de las dimensiones trascendente, espiritual y moral¹² para el desarrollo integral, cabe tener en consideración los supuestos de base contenidos en el programa. En el caso de los colegios públicos, no es un hecho que todos los niños y niñas posean afiliación religiosa, y tampoco que se hallen en ambientes familiares y educativos acorde a la formación mínima que el programa requiere para ser implementado. Por tanto, se abre la pregunta por la pertinencia del programa de religión católico en relación a los y las estudiantes actuales de los establecimientos públicos.

Flexibilidad de los programas

Con respecto a la estructuración de los programas y sus contenidos, son mayoritariamente los docentes evangélicos y en menor medida algunos católicos quienes perciben esta condición como fortaleza. Esto es así, porque hay opiniones generalizadas acerca de que en ambos programas no hay una estructuración clara. Esta situación se expresa en dos ámbitos. Por un lado, tanto para directivos como para los profesores, es el docente quien debe de generar estrategias para hacer frente al espacio que deja el programa, con el fin de desarrollar una clase de religión acorde al tipo de establecimiento en el que trabajan.

“Mira, por un lado tienes que ser flexible, pero sin salirte de los objetivos mínimos que te pide el ministerio, en este caso la religión evangélica es totalmente diferente a la católica, porque ellos están como más formados, y todos piensan lo mismo —por eso— tu decías que de repente según el colegio, cada profesor ve... pero sí hay un programa y hay un objetivo mínimo como también

¹² CECH (2005) Programas de Religión Católica, pág. 12

objetivos fundamentales, entonces yo por lo menos, en mi caso, trato de apegarme al programa.”
(P1, Evangélica, BC-V)

“Yo creo que la fortaleza es la posibilidad que tiene de variar, lo veo también como algo tremendamente significativo, porque cuando son rígidos es imposible que tú puedas efectuar modificaciones. La otra fortaleza es el tipo de profesor que tenemos, que es un profesor que convoca, es un profesor que une, es un profesor que genera diálogo. La otra fortaleza que observo, es que desde todos nosotros existe la facilidad para que se expresen en clase de religión otra cosa que no sea la católica, o sea, existen opciones así como se da un espacio para esta religión, puede existir para otra religión. No existen imposiciones, yo creo que hay un trabajo bien democrático.”
(D4, UC-V)

Un segundo ámbito acerca de la flexibilidad está vinculado a que las variaciones en la clase de religión están más bien supeditadas a los propósitos del establecimiento (visión/misión), así como a la incidencia de sostenedores y directivos en la toma de decisiones sobre las modificaciones, respecto a las líneas y contenidos que se deben abarcar. Frente a ello, cabe destacar que la existencia de los programas que se establecen para la clase de religión tiene la finalidad de que sean utilizados en su generalidad; por tanto, la condición de flexibilidad obedece más bien a una percepción sobre el “beneficio” de realizar ajustes e intervenciones. Sin embargo, hay que tener presente que este punto es relevante en cuanto a la implementación de la clase, ya que dicho proceso responde –como se plantea en el marco referencial de esta investigación– a intereses de diverso orden, a concepciones y tendencias que muchas veces terminan por tensionar el rol de la educación religiosa en la escuela pública. Otro punto importante dado el carácter de los programas, es que, si bien existe un margen de apertura a la introducción de metodologías y contenidos, los docentes afirman en general que cumplen con los objetivos de aprendizaje que se estipulan oficialmente¹³.

Estructura del programa

Contradictoriamente al punto anterior, para algunas posiciones de docentes emerge como debilidad la estructura del programa. Esto puede ser explicado debido a que las opiniones respecto a esta condición se encuentran mayoritariamente presentes en los docentes de religión católica, así como también en algunos directivos que atribuyen a ambos programas esta debilidad. Específicamente se plantea la carencia de una estructura de contenidos similar a la que presentan los programas de otras asignaturas, cuestión que termina por dificultar la labor del docente al momento de determinar los lineamientos temáticos, ya que el apoyo en la construcción de una línea de contenidos es un trabajo extracurricular. Esta situación no estaría exenta de controversias, ya que se puede incurrir en arbitrariedades al momento de escoger qué y de qué manera pueden presentarse algunos contenidos.

“El programa te entrega temas, temas globales, de primero a cuarto medio, y en ese paraguas uno se, se pone, nada más, pero de ahí a que el programa te diga, mire usted en segundo medio tiene que ver tal cosa, no, es un programa malo. Uno más bien recurre, más que al programa, a los libros que han aparecido a partir de ese programa. Pero el segundo problema de ese programa, es

¹³ Lo anterior podría ser ampliamente problematizado en la medida en que no existen mecanismos externos de evaluación de logro de los objetivos de aprendizaje, así como tampoco calificaciones numéricas.

que estructuradamente está mal hecho, no nos sirve mucho, ayuda poco (...) si el programa es muy malo, muy criticado por los profesores y no se ha hecho nada". (P.11, Católico, UC-V)

Dicha debilidad es vista como un requerimiento desde el punto de vista institucional, es decir, tanto docentes como directivos plantean en general, la necesidad de que las instituciones religiosas correspondientes a ambos credos y/o MINEDUC, se hagan cargo de la modificación de los programas frente a las insuficiencias que perciben.

"(...) creo que puede ser que los programas de estudio en Religión sean programas que... que no son de dominio... No todo el mundo los conoce, los profesores son como eh... No es lo mismo tener una clase de Lenguaje o de Química donde uno sabe que la Unidad 1 dice esto, la unidad lo otro, a lo mejor le hace falta más... más despliegue... a los programas de estudio." (D8, BC-V)

Sin embargo, no hay que perder de vista cuáles son los posibles sentidos que hay detrás de este requerimiento —sobre todo para los docentes— ya que como se planteó en el punto uno de las fortalezas, la sola existencia del programa legítima no tan solo el ejercicio docente, sino que también la mantención de la clase de religión en la escuela pública. Frente a ello, surge la pregunta acerca de cómo y quiénes deben ser los actores que participen en una futura modificación o elaboración de los programas de carácter religioso, para que dicha exigencia preste relación con lo que se expresa en el Artículo 2, de la actual Ley General de Educación, respecto a la comprensión de la formación espiritual como parte de un desarrollo integral en los y las estudiantes.

En la misma línea, se plantea que la forma de organizar los contenidos y el lenguaje utilizado quedó atrás en relación a los programas de otras asignaturas del currículum:

"(...) y la otra también debilidad que yo encuentro, de acuerdo a todos los ajustes que ha habido curriculares, nuestros programas han permanecido intactos, intactos en la parte digamos del lenguaje técnico, entonces, cada...porque todas, se han transformado, objetivos de aprendizajes, todo ese vocabulario se ha transformado y cada uno de nosotros ha tenido que intuir o más o menos una planificación (...) un año tuve que buscar un eje, y el eje dio la biblia, porque digamos así lo imaginé yo, lo deduje de acuerdo a los programas, entonces una de las debilidades y muy grandes encuentro yo, es la renovación, no del programa en sí, sino que de la ¿se dice nomenclatura?" (Focus Docentes Evangélicos, V)

El carácter confesional de los programas en escuelas públicas

Otra debilidad percibida por varios docentes correspondientes a ambos credos, así como también por directivos, es el carácter confesional de los programas. Tiene que ver directamente con que los programas de religión establecidos para las escuelas públicas son de carácter confesional. Si bien hay un manejo generalizado de que esta condición obedece a lo estipulado por el Decreto Supremo 924/1983, no dejan de existir variadas apreciaciones respecto a la complejidad de su aplicación en este tipo de establecimientos.

"Es una debilidad...en mi opinión. Ya lo dije antes, tanto religión católica como religión evangélica deben tener planes y programas especiales para los colegios laicos (Silencio 3 segundos). Si no tenemos eso ehh... se va a levantar más polvo en estos sectores que son reacios a se haga religión en los colegios, si ¿Por qué un colegio laico tiene que enseñar religión? Ese es el discurso, bueno porque es laico y si es laico tiene que respetar el pluralismo, tiene que apuntar al pluralismo, a la libertad de pensamiento. [...] Si no se hace, se están violando los derechos humanos, se está violando el artículo 19 de la ley, se está violando el artículo 2 de la LEGE (Ley General de

Educación), se está violando el decreto 924, se está violando la ley 20...19.078, se está violando la ley de discriminación, ahora decimos la ley de inclusión.” (P4, Evangélica, BC-V)

“(…) bueno, como lo han dicho, los programas están hechos para colegios católicos, colegios de iglesia. Y la mayoría de los colegios en Chile son municipales, son laicos, digamos. Entonces el profesor de religión tiene que verse en apuros y en aprietos para poder bajar tal y cómo está en el programa. Hay veces también que los que vienen de la dirección provincial, bueno, [te preguntan] dónde está la planificación, donde está el programa y quieren que esté como textual. Entonces el profesor tiene que adecuarlo mucho y le cuesta, yo creo que más que eso...la parte doctrinal, la parte de contenido la tiene, pero aterrizarlo a la realidad curso y al contexto, a los profesores les cuesta mucho, en la generalidad.” (Focus Docentes Rurales, VI)

“(…) [existen debilidades en relación a] adaptaciones curriculares en el ámbito de los colegios públicos, porque los colegios católicos, católicos son ¿me entiendes tú? Hay una doctrina que es común para todos y que se maneja en un contexto ¿me entiendes tú? Eh, claro y preciso. Pero en los colegios municipales o públicos como mencionas tú ¿cierto? es necesario, eh... contar con un manual de apoyo al profesor.” (D3, BC-C)

A partir de lo anterior, surgen bastantes cuestionamientos respecto al rol que el Estado debe asumir en esta situación, ya que es el Ministerio de Educación quien aprueba oficialmente dichos programas, una vez que estos son emanados desde las autoridades religiosas a cargo de su elaboración. Es decir, aunque de forma implícita es el propio Estado mediante MINEDUC quien se encargaría de velar por los contenidos curriculares que se ofrecen. Sin embargo, el accionar del Ministerio corresponde más bien a un procedimiento administrativo de aprobación de los programas, en el cual no se sugieren ni cuestionan, hasta el momento, aspectos de contenidos ni metodologías, tal como sí ocurre para el caso del resto de las asignaturas obligatorias.

Baja adaptabilidad a la realidades, contextos e intereses de estudiantes de establecimientos públicos

Desde posiciones mayoritarias de directivos y docentes, una de las debilidades más mencionadas tiene que ver con la desactualización de los programas, debido a la baja pertinencia que tienen frente a la realidad e intereses de los estudiantes en la actualidad.

El hecho de que no existan actualizaciones y transformaciones en los programas también se vincularía a la carga confesional que aún mantienen. Esta situación se traduce —como hemos dicho anteriormente— en que el docente debe generar modificaciones, para que los contenidos de las clases de religión puedan ser aplicados en contextos diversos.

“(…) a mí me parece que los grandes lineamientos están ahí, el tema es cómo tú esos los bajas después, y el programa los baja mal. Incluso, yo, escuchaba yo a gente que está en la Vicaría de la Educación, que yo creo que ni los colegios de Iglesia aplican al pie de la letra el programa, porque el programa es tan malo, que ellos toman algunas partes, y el Ministerio para evaluarme usa eso, porque no tiene otra, ¿Y qué es lo que hacemos nosotros? Nosotros tomamos y aplicamos lo más cercano a los chiquillos, y lo aplicamos, o sea... ¿Me entiendes tú? Entonces en virtud de eso, yo creo que el programa es, es un programa que está absolutamente alejado de la realidad de los chiquillos... De los chiquillos en general y de los jóvenes” (P12, Católico, UC-V)

Asimismo, algunos directivos reflexionan sobre la coherencia y adaptabilidad de los programas en relación al marco jurídico instalado por la Ley de Inclusión.

“(...) tiene que haber una redacción acorde a lo que la Ley General está propiciando ahora, que es un campo mucho más amplio, porque está la inclusión... [...] La búsqueda de la equidad social y la igualdad de oportunidades, que algún día ira a llegar, porque si se está avanzando en esto, los primeros pasos, algún día va a ser así, va a ser como las escuelas de Europa que son, para todos.” (D2, UC-V)

Finalmente, también en relación a los contenidos, se manifiesta una desactualización que entra en tensión con los intereses de los estudiantes. En este marco, se insta a la integración de contenidos locales asociados a cada contexto específico:

“(...) no y los contenidos también son, entre comillas, demasiado anticuados. Porque son programas demasiado antiguos, e insisto, el interés de los alumnos no apunta a eso, porque ejemplo, hay programas que apuntan hacia... estoy hablando de la enseñanza media, a ver a evolución y la historia del proceso de lo religioso. (...) No les interesa la historia universal a los alumnos, menos les va a interesar la historia de Jesús a través de las distintas civilizaciones. No les interesa. Entonces, como decía la señora D, si fuera adecuado al contexto local, donde por ejemplo nosotros celebramos la Virgen de las Nieves, y hubiera una unidad donde se desarrollaran las culturas locales, no hay po’ [sic]. Entonces, donde yo pudiera por programa, porque si yo veo la planificación en ninguna parte sale que yo tengo que trabajar la virgen y las festividades locales. Y podría trabajar San Francisco de Asís, la virgen de las nieves. Entonces cosas como esa, claro, te dicen adecuarse al contexto de cada persona. Es difícil, pero nosotros tenemos que tratar de hacerlo y de apuntar a eso”. (Focus Docentes Rurales, VI)

Lo mencionado anteriormente se vincula a que la sociedad chilena ha experimentado cambios que en el ámbito religioso se han traducido a que nuestra población se diversifica en sus cosmovisiones religiosas y no religiosas (Bahamondes, 2013), así como en relación a la diversidad étnica y cultural (producto de los procesos de migración), de género, la inclusión de personas con capacidades diferentes, entre otros temas. Todo ello obliga replantear los desafíos educativos también en estos programas, debido a que esta situación pone en entredicho el rol de la clase de religión como un espacio formativo capaz de promover los valores que el Estado propicia en el marco de estas transformaciones sociales, donde el propósito de inclusión en la educación chilena se torna un eje fundamental. Lo anterior resulta de alta relevancia para la toma de decisiones del Estado en torno a la clase, así como para la generación de una actualización de la normativa vigente.

B. Utilización de los Programas oficiales y no oficiales: razones de modificaciones y estrategias de uso

A modo general, la gran mayoría de los docentes reconoce la utilización de los programas aprobados por MINEDUC respecto a los credos católico y evangélico. Sin embargo, una posición mayoritaria plantea que los programas tienen la funcionalidad de ser más bien una “guía”, una estructura de contenidos que ellos deben ir modificando en función de la diversidad de contextos a los que les toca enfrentar, así como también a la realidad “interna” de cada establecimiento. Frente a esto se ha constatado que algunas de las fortalezas y debilidades mencionadas en los puntos anteriores son elementos que inciden en las modificaciones que los docentes reconocen hacer en la utilización de los programas oficiales en relación a: diversas características que adopta la clase, el nivel de cercanía a los contenidos de los programas oficiales, así como también en relación a las estrategias y recursos con que estos programas son implementados.

Una de las principales modificaciones a las que hacen alusión, tanto docentes como directivos, tiene que ver con aquellas que se establecen a partir de la **diversidad de visiones frente al ámbito religioso en los estudiantes**. En muchos casos se plantea que la utilización de ambos programas es un desafío, debido a que supone la introducción de contenidos generales vinculados a aspectos “valóricos transversales” tales como: el respeto, la honestidad, la sinceridad, la solidaridad, etc. con la finalidad de ampliar el enfoque, modificando los componentes más confesionales de la clase. También la implementación supone generar estrategias metodológicas y recursos -como apoyo en formatos digitales u audiovisuales (presentación en diapositivas, películas u manejo de nuevas tecnologías de la información y comunicación) que les posibilite una mayor innovación e interés de los niños y niñas sobre este ámbito en la actualidad.

“[...] se aborda desde una mirada general, haciendo religiones comparadas, aspectos valóricos transversales, una mirada de Cristo desde un evangelio dogmático más que doctrina, en fin. Tratamos de acomodarnos para no escaparnos de lo que sabemos hacer y haciendo un poco eco de lo que los directivos, lo profesores, el sistema te está diciendo todos los días, trata de dejar un poquito esto de lado pero hace esto otro, entonces es complicado, no es fácil.” (P13, Católico, UC-V)

“Sí, [se realizan ajustes en función] del contexto y de lo que los chicos quieren hoy día. Porque si tú le planteas, “chiquillos, hoy día vamos a rezar el rosario”, yo te digo que la mitad se quiere fugar. Pero en cambio si tú le dices “miren, hoy día chiquillos vamos a hablar de lo importante que es el respeto en términos cotidianos”, y a lo mejor le presentas un power, un... no sé, alguna situación que tú la consideres... “A ver, evaluando esta situación, ¿aquí falta respeto, estamos respetando, o qué falta de respeto hay, si ustedes lo consideran?”. Yo creo que por ahí tiene que ir, porque las clases tienen que ser dinámicas.” (D10, UC-V)

Los ajustes a los programas tienen a su base cuestiones de fondo, respecto a los alcances y las orientaciones de la educación religiosa en un Estado Laico, ya que el decreto parte de un principio segregador y no inclusivo (Decreto v/s diversidad). En el caso específico de los entrevistados, esto se evidencia en la dificultad que encuentra el docente al momento de “acomodarse” a la clase respecto de las necesidades de inclusión que se establecen desde diversos ámbitos de la educación (directivos, sostenedores, sistema, etc.) — y por otro lado— a cuestiones de fondo y forma vinculadas a la disponibilidad y administración de recursos humanos y materiales en las escuelas públicas.

Es por ello que en los establecimientos son principalmente los docentes quienes deben navegar entre la confesionalidad de la clase, la baja disponibilidad de recursos para otras propuestas de clase, los intereses y formación religiosa de los estudiantes y diversas demandas institucionales para establecer cómo y qué contenidos desarrollar sin vulnerar la diversidad de peticiones que se le hacen a la clase.

Otra modificación que se realiza a la implementación de los programas tiene relación con las **“necesidades” psicosociales que tanto directivos como docentes perciben en los y las estudiantes** de establecimientos públicos. Sobre este punto, ya desarrollado en otros apartados del capítulo, hay una percepción generalizada respecto a que se deben introducir ciertas problemáticas sociales al tratarse de situaciones que deben tener un tratamiento desde lo valórico-religioso, como fundamento para el trabajo que se desarrolla a nivel de la clase de religión. Esto debido a la “necesidad” de intervenir en contextos complejos, ya que para ambos

actores este espacio de formación es una posibilidad de “suplir” las carencias psicosociales que viven niños y niñas en contextos de alta vulnerabilidad social.

“Incorporar otros temas a los chicos sí les interesa. Acuérdate que la parte religiosa hay temas, por ejemplo, el aborto, el alcoholismo, la prostitución... Aquí hay gente que la prostitución para ellos es un trabajo. Acá las chicas... Hay algunas, yo a veces hago esa pregunta, hay chicas que trabajan en ese tema, y resulta que ellas lo ven como algo lucrativo... El robar, por ejemplo, vender, ellos no le llaman robar, le llaman trabajar. Entonces ahí comienzan los tiras y aflojas.” (D11, UC-V)

Siguiendo con las modificaciones, también hay aquellas que se enmarcan en el orden de los temas de interés para los y las estudiantes. Estas guardan relación con las principales **temáticas que se encuentran en la agenda social de la actualidad, tales como género, sexo, violencia, etc.** Cabe destacar, que estas modificaciones se evidencian mayoritariamente en los docentes, y responden a que los contenidos religiosos que se establecen en los programas oficiales distan demasiado de las prácticas y experiencias cotidianas que perciben en sus estudiantes. Por tanto, la incorporación de este tipo de temas tiene que ver con la necesidad de “asumir una pedagogía religiosa” capaz de abarcar las diversas realidades e identidades de los niños y niñas en nuestra sociedad. Tal como plantea un profesor, respecto a que los contenidos deben ajustarse a las vivencias de los y las estudiantes: “no es en el aire, es aquí, en la práctica”.

“(...) entonces ya los niños por ejemplo de tercero a cuarto medio, yo los enfrento al tema del aborto, los enfrento al tema de la eutanasia, los enfrentó el tema, no sé, de la homosexualidad, del lesbianismo, porque son realidades que ellos viven y de cómo ¿no cierto? nos hacemos cargo de formar jóvenes que tengan también una libre opinión, pero que también ciertas condicionantes que ellos digan “hasta aquí no más se llega”, o sea más allá, no nos confundamos con tener la libertad con el libertinaje, son dos cosas diferentes, para ellos es muy importante, porque mañana yo les digo siempre “ustedes son los futuros jóvenes del mañana”, “ustedes van a tener hijos, hijas y la pregunta es ¿cómo vas a enseñar a esos hijos? ¿Con qué elementos?, si nosotros vamos a construir” y tu profe vas a estar muerto bajo tierra que rato, pero “ustedes van a ser la sociedad”, entonces ahí—se fija mi niña— hay muchas, muchas cosas que hoy día ¿cierto? en lo religioso se juega más allá de un programa de religión y más allá de los contenidos y los aprendizajes esperados [...] ¿se fija? hay un tema que significa la vivencia, diaria y existencial del joven y cómo somos capaces de hacernos cargo de una pedagogía religiosa, que no lo hiera, que no lo condicione” (P15, Católico, UC-C)

“Ah esta cuestión qué le estamos quitando, o qué pasa, ¿Qué pasa aquí en el liceo con el tema de la violencia? qué pasa con el tema por ejemplo de la niña que le sacaron los ojos, el tema de la discriminación de... Yo leí un documento— si quieres después te lo regalo—es un documento que habla sobre la violencia de género, y la violencia de género yo les digo a los chiquillos “¿Y ustedes cómo tratan a las compañeras?” O sea, yo trato de que el respeto de género o a la mujer, no es en el aire, es aquí, en la práctica. Eso es. Así lo veo yo.” (P12, Católico, UC-V)

Es importante mencionar que si bien los temas de contingencia social que aquí se nombran siempre están mediados desde lo religioso—es interesante que sean los propios docentes quienes discursivamente abran la posibilidad de que los y las estudiantes desarrollen capacidad de reflexión sobre estas temáticas. Ya que además de la incorporación de contenidos de esta índole, se evidencian estrategias metodológicas que también promueven la reflexividad, tales como: clases participativas, foro-debates, reflexiones en grupo, etc. Si bien esto es una iniciativa que surge desde los propios docentes, es de suma relevancia evidenciarlo, puesto que invita a repensar el rol de la escuela como garante de derechos, debido a que “las instituciones

educacionales suelen reducir su labor de ejecutores del derecho a la educación, sin reconocer que el niño y la niña son sujetos indivisibles, y que éste derecho conlleva, necesariamente, el ejercicio de muchos otros, como la igualdad de oportunidades, la participación, la no discriminación o la propia identidad” (Torres et al, 2012, p.64). En este sentido, no basta con el acceso a la educación pública, sino que también se hace prioritario cuestionar los contenidos de los programas educacionales (en este caso el de la clase de religión) para que puedan responder de manera integral, sobre la base del reconocimiento de los y las estudiantes como sujetos de derecho.

Otras de las modificaciones importantes son aquellas realizadas **en función de las diferencias socioculturales y geográficas que existe en los establecimientos públicos**. En este sentido la gran mayoría de directivos y algunos docentes plantea que deben modificar los programas en función del contexto sociocultural y el territorial específico de sus estudiantes. Para ello generan adaptaciones, ya sea mediante consideraciones lingüísticas a la hora de expresar los contenidos, así como también mediante ejemplificaciones concretas utilizadas como estrategias que les permiten abordar las temáticas de los programas, de manera que tengan pertinencia frente a la experiencia de vivir en contextos geográficos tan diversos, como es el caso de muchos estudiantes de nuestro país.

“Bueno... todos los profesores en el fondo adaptamos los programas, todos, no solo los de religión, porque las realidades son distintas. Yo en esta escuela tengo un estilo para enseñar ¿cierto? pero voy a la otra escuela y lo hago de manera diferente, pero ¿por qué? porque las realidades son distintas. Los niños de acá son completamente distintos a los niños de las escuelas rurales y entonces ahí tú te adaptas, pero vuelvo a insistir. Los programas son una guía, una guía para que tú hagas tu clase, pero esta guía tú la utilizas sin perder la esencia y vas diciendo “bueno, vamos a suponer esto”—este tema, por poner un caso—cuando tomas el tema del padre de la fe ¿Cómo le paso Abraham a los niños que viven en la cordillera? ¿Cómo les explico que este hombre anduvo muchos años en el desierto, que ni siquiera lo conocen? No conocen el desierto. ¿Cómo les explico cuando tú hablas de la anunciación? Cuando tú hablas de cuando Jesús o María fueron a Belén, que cruzaron el desierto, ¿cierto? estoy hablando cosas muy básicas. ¿Cómo lo adaptas tú a un niño que no conoce eso?” (P8, Católica, BC-V)

“Claro, o sea, como que... que... a veces, eh... uno tiene que adaptar en un momento dado..., por ejemplo... es lo que pasa en los SIMCE, en los SIMCE, por ejemplo, hablan de metros, hablan del metro, entonces resulta que en Santiago pasa el metro, pero acá pasan... locales, que les llaman acá, o micros, o colectivos. Entonces, para ellos un metro a lo mejor lo toman como medida, no como una locomoción.” (P3, Evangélica, BC-V)

Si bien esta necesidad de adaptación es una problemática transversal de descentralización, para docentes y directivos es de suma necesidad que los programas de religión se actualicen, ya que la expresión de sus contenidos carece de consideraciones tales como las características particulares de las diversas poblaciones de nuestro territorio. Lo anterior —nuevamente— desafía la labor docente en cuanto a generar estrategias que tengan un impacto en los estudiantes, mediante el ejercicio de “cambia la metodología, cambia el discurso y cambia quien aprende”, como podemos leer en la siguiente cita:

“Con su jerga, con sus palabras, con su diálogo, con lo que a nosotros nos puede parecer una falta de respeto, inclusive así, aprende mi alumno. Cambia, cambia la metodología, cambia el discurso y cambia quien aprende ¿me entiende? entonces eso es fundamental.” (P15, Católico, UC-C)

Incluso la reflexión que realiza este último docente en el sentido de respetar el contexto y lenguaje del estudiante para su aprendizaje, abre la puerta a la consideración de un saber que se construye en la horizontalidad de la enseñanza, asumiendo que tanto docente como estudiante se ve desafiado y aprende en la interacción de la enseñanza-aprendizaje. Por tanto, resulta prioritario que los programas de religión oficiales se hagan cargo de estas consideraciones, con la finalidad de igualar oportunidades de desarrollo educacional en todas las zonas del país.

Por último, es preciso mencionar las **modificaciones que se realizan en función del perfil estudiantil de los establecimientos emblemáticos del ámbito público**. Frente a esta situación, se establece que la mayoría de las adaptaciones que se le hacen a los programas se vinculan principalmente, a dar respuesta a las demandas que emergen desde los propios estudiantes en el marco de la formación del ámbito religioso. Esta situación se caracteriza en que hay una preocupación institucional sobre cómo se debe impartir este espacio de formación. En este sentido, se evidencia una gran diferencia frente a la generalidad de establecimientos públicos que aquí se han investigado, ya que no se trata de modificaciones de carácter contingente sobre las diversas necesidades que se relatan en los puntos anteriores, sino más bien responde a una preocupación a nivel de establecimiento por otorgar una clase que contenga los diversos intereses que presenta este “perfil” de estudiantes sobre el ámbito religioso.

“[Los programas] son modificados o le agregamos más contenido; nosotros como profesionales de la educación también podemos aportar a lo que nos entrega el ministerio y esa es la gracia que tiene el Liceo, que nosotros tenemos el tiempo para hacer investigación pedagógica, de hacer planes de programas que sea dirigidos a los niños del Liceo y complementarlos con lo que ya nos entrega el ministerio.[...] Si, tenemos esas horas, tenemos esas instancias, hay reuniones de profesores de religión dentro del Liceo, donde vamos acomodando el ejercicio docente que vamos haciendo, existe eso...” (P13, Católico, UC-V)

“El espectro que ofrece el currículum de religión está presente en nuestro quehacer, pero lo que yo veo es que las niñas no se quedan con la simple respuesta que podría decir que te da el currículum, por lo tanto los profesores tienen que desafiarse a abrir otras respuestas, a abrir otros canales para poder meditar al respecto, y no solamente estoy hablando... por ejemplo este año, al departamento de religión, le incluimos profesores diferentes, por ejemplo, para el área de taller para la vida profesores de filosofía, para darle una mirada distinta, y en religión tenemos una religiosa, y ella cuenta que las niñas la desafían todo el tiempo, por lo tanto ella no puede quedarse en el dogma, tiene que abrirse a otras miradas que, para ella, como religiosa, son absolutamente descarriadas diría yo.” (D7, UC-V Con O)

Esta última cita tiene su contrapunto en la opinión de estudiantes del establecimiento emblemático, quienes en su mayoría valoran positivamente el espacio por la diversidad de temas y la apertura que plantea. Para muestra, un botón:

“Al menos yo, estuve primero, segundo y tercero en religión, eh.. y ahora este año opté por taller, la verdad cuando estuve en religión, mi mamá me metió y fue como terrible, yo dije que terrible estar ahí, pero la verdad fue súper grato porque en realidad con los profes que me tocaron y como ... como guiaban la clase en sí, no era sólo religión católica, etcétera, hablábamos de temas súper diversos, entonces en sí no era como si tu no eras... no tenías ninguna religión, no eras católica, etcétera, la clase igual era agradable porque podías hablar de temas que no solamente tenían que ver con eso, y al menos ahora que estoy en taller, también lo encuentro súper bueno porque hablamos eh... ahora el profe nos está hablando sobre filosofía, psicología, entonces yo encuentro que eso viene súper bien también a la época... a la etapa que estamos nosotras también, que yo estoy en cuarto”. (Focus Estudiantes RM)

En este punto, se indagó en aquella una única iniciativa que ha implicado un diseño y aplicación de un programa no oficial, caracterizado por una línea de trabajo con contenidos de carácter teológico, antropológico e histórico, etc. en que lo religioso como saber adquiere una forma distinta. Esta iniciativa es ampliamente valorada por las estudiantes del establecimiento, como un espacio participativo, interesante y didáctico de aprendizaje.

“(...) yo estoy en taller para la vida, y yo en mi otro colegio, porque yo llegué este año, eso no se practicaba y era como los que hacían religión tenían su clase y las que no, no tenían nada, como que estaban ahí y era escribe algo y no sé ni las pescaban, entonces a mí me parece una... como una iniciativa súper buena lo de taller para la vida, y creo que en la clase también se aprenden cosas como cultura general... como cosas que todo el mundo necesita saber, pero cosas importantes, además me parece que se forma un diálogo entre la profesora y todo el curso, también nos une y... no sé pa’ [sic] mí es súper interesante y nunca lo había hecho entonces es una propuesta súper buena.” (Focus Estudiantes RM)

Sobre este tipo de modificaciones es posible preguntarse si la condición de establecimientos de excelencia con un mayor nivel de recursos y una mejor formación opera como causa o consecuencia en relación a la instalación a nivel institucional (escuela) de otro tipo de intereses de formación para niños, niñas y adolescentes.

C. Incorporación de Contenidos en los programas

Dentro de las expectativas de uso y de cambio de los programas, surgen variadas opiniones respecto a la incorporación de ejes temáticos que deben estar contenidos. Es importante mencionar que la mayoría de los contenidos que acá se expresan, tienen directa relación con los requerimientos que se establecen en el apartado de modificaciones. Es decir, hay una relación entre las expectativas sobre los programas y las necesidades que perciben ambos actores en el contexto de la clase de religión.

Ampliar contenidos y conocimientos diversos: Un desafío curricular en la incorporación de contenidos, tiene que ver—como se ha mencionado— con un cambio en las creencias religiosas de los chilenos y chilenas. Esto porque en la actualidad conviven diversas creencias religiosas, así como personas que no son creyentes y que comparten las aulas en la escuela pública. Por lo que docentes y directivos plantean la incorporación de un enfoque que posibilite la enseñanza de la religión para un país que cada vez tiene más necesidad de abrirse a lo plural e intercultural.

“(...) si uno logra entender, bueno, la religión propia y la de otros, inmediatamente te conectas con estilos de vida, eh formas de pensamiento, culturas distintas y formas de ver la vida distinta. Y eso ya es el primer paso para lograr eh... una sana convivencia en la sociedad. Más ahora, que ya no estamos como el pueblo de Chile, sino que simplemente estamos en una aldea global, donde el movimiento de gente es enorme. Aquí, ya está llegando, por ejemplo, mucha población haitiana y que tienen hábitos religiosos totalmente distintos a los que se presentan aquí en Chile. Entonces, un chico que no logra en la clase de religión entender eso, inmediatamente pasa a ser una persona que va a tener ciertos grados de intolerancia o de agresividad social hacia otras personas.” (D6, UC-C)

“(...) pensar que en el colegio estamos, tenemos una gran riqueza cultural, una gran riqueza de en todos los ambientes, ya sea cultural, religioso, de costumbres, incluso en nuestras propias casas, nuestras propias familias son diferentes, por lo tanto, eh abrir estos espacios, este espacio de la religión, de la clase de religión, a que sea una posibilidad de conocer al otro en su diversidad, en su

pensamiento, en su propia mirada de la vida, no importa si es de una religión, de una no religión, de cualquier mirada, pero conocer que el otro no es bueno ni es más malo que yo por creer esto o aquello (...) Por lo tanto, quizás la mirada de la clase de religión tiene que ser más holística, tiene que ser una, una clase, una mirada que tiene que ver con el ser humano en su realidad interna y cómo la percibe y cómo la puede transmitir y compartir con otros.” (Focus Docentes Católicos, RM)

De este modo, desde algunas posiciones ideales, la clase de religión se constituye en un espacio capaz de abrir el diálogo para fomentar el respeto por la diversidad. Abordar este requerimiento, es visto como una posibilidad de crecimiento significativo para los y las estudiante, así como para la sociedad en su conjunto.

Incorporación de contenidos valóricos y éticos: Otra posición respecto de la incorporación de temas que mayoritariamente se expresa en directivos, guarda relación con la percepción respecto a que la clase de religión es un espacio que contribuye al ámbito de lo valórico y ético en los y las estudiantes en el marco de la educación pública. Sin embargo, esta posibilidad es planteada como una forma para que los contenidos de ambos programas se amplíen, desde lo confesional a lo ético-valórico, para que la clase sea un aporte a la “educación para la vida”, todo ello en función de que dichos espacios actúan como marcos de convivencia social para la toma de decisiones.

*“(…) creo que definitivamente hay que modificar el currículum de religión, y adaptarlo precisamente al tema valórico, a la ética. Hoy día ¿por qué se cuestiona a los políticos? por ejemplo, formalizado este, el otro... todo eso que tiene que ver con participación ciudadana y todo lo que tú quieras llevarlo, también yo creo que religión tendría que ir... Porque, por ejemplo —a ver— estamos en el proceso del pre CENSO ¿cuántos católicos van a haber el próximo año? por qué ha ido in crecendo el segmento de población que no es católica ¿me entiende?, y ha ido disminuyendo, a pesar de que igual el 2002 creo que arrojó un 60% de católicos, un poquito más... Pero es re fácil decir “soy católico”, pero ir a la profundidad de lo que significa eso... “(D10, UC-V)
“(…) sí, o sea necesariamente deben estar incluidas habilidades blandas, debería están incluido formación para la vida, educación para la vida, debiera estar incluida la parte de formación ciudadana, la responsabilidad en la participación, mezclar un poco el tema religioso—diría yo— más con la responsabilidad, lo que implica estar inserto en una sociedad y que en el caso nuestro es bastante diversa.” (D4, UC-V)*

Que la clase de religión pudiese ser el espacio donde se promueva este tipo de formación pasa por la reflexión interna entre iglesia y estado respecto de aquellos valores comunes, así como aquellas diferenciaciones ético-valóricas respecto de ambas posiciones: religiosa y laica. Ello porque la ética como disciplina no necesariamente requiere de un *ethos* religioso para propiciar una “mejor” convivencia en sociedad.

Incorporación de contenidos de interés social: Respecto de la promoción de nuevos valores en el escenario educativo, tales como la tolerancia y valoración de la diversidad, la inclusión social, la no discriminación, etc. tanto docentes, como directivos hacen hincapié en que los programas de religión requieren de una actualización que les posibilite hacerse cargo de los nuevos desafíos y ser más adecuados al contexto actual.

“(…) siempre es importante considerar contenidos nuevos, y contenidos que tiene que ver con la contingencia que vivimos hoy día como sociedad, los planes y programas siempre tienen que ir adecuándose de acuerdo a los contextos, piensa que los contenidos y las enseñanzas tiene que ver con la vivencias que vamos teniendo como seres humanos, no es lo mismo enseñar las cosas que

vivían en los años 70s en los 80s, a las cosas que se están viviendo hoy día en el siglo XXI, entonces es importante seguir involucrándonos en los contenidos.”(D13, Católico, UC-V)

“Primero, el desafío perenne, que es iluminar, desde la fe, estas cosas que vienen, o sea, el tema de la... De la inclusión por ejemplo, no es un tema nuevo para la Iglesia, que es... Todos somos, no sobra ninguno, digamos. Ahora, la inclusión tiene que ver también con el tema de los Derechos Humanos y con los Deberes Humanos. Y de esa perspectiva el desafío es iluminar ahí. En estos cambios por ejemplo, que ahora viene muy fuerte, el tema de la civilidad, de la educación cívica...” (P12, Católico, UC-V)

Los temas que se enmarcan en la agenda ética del país, tales como el aborto, la eutanasia, género, violencia, son mencionados reiteradas veces de manera prioritaria en el desarrollo de la clase de religión, sobre todo para los docentes. Sin embargo, si bien existe una apertura en la introducción de estos contenidos, es un desafío que implica una mirada desde lo inclusivo. Cabe preguntarse, en este sentido, cómo es posible que lo religioso pueda ser incorporado en el abordaje de estos temas, alineando agendas valóricas que no caigan en la práctica educativa en juicios morales sobre cuestiones que tienen un impacto directo en la opinión de las y los estudiantes.

Incorporación de contenidos Filosóficos-Teológicos: Otro tipo de contenidos a los que se hacen referencia, tienen que ver con ámbitos de conocimiento que se enmarcan netamente desde una formación académica. Para algunos docentes es necesario que los y las estudiantes, tengan la posibilidad de acceder a ciertas nociones básicas sobre cómo se conoce el fenómeno religioso, es decir, la introducción de este tipo de contenidos se debe establecer desde una disciplina de carácter científico, ya sea mediante contenidos filosóficos o teológicos.

“(...) lo que está relacionado con el conocer... Yo siento que aquí en el programa falta un poquito más de filosofía. Falta filosofía. Porque hay muchas cosas, tú sabes que... Muchas cosas que a los niños les puedes explicar, pero los niños te cuestionan mucho, porque tienen mucha información, hay mucha información que ellos tienen, y para rebatir. Sobre todo con el asunto científico. Y dominan hartito eso, sobre todo se preocupan de saber para poder rebatir, entonces... Pero no dominan la otra parte que es la parte de la filosofía de la religión. Donde está toda la parte que conlleva a lo espiritual, ¿no es cierto? a lo reflexivo, a que el hombre es una dualidad, sino que ellos parten y está solamente abocado a lo propio de la religión, en este caso católica. Y se me ocurre, yo no conozco los planes y programas de los otros credos, pero se me ocurre que deben ser parecidos... (P20, Católica, UC-V)

Esta incorporación de contenidos permitiría al estudiante complementar y estimular su proceso reflexivo con mayor apertura de mira, superando la carga doctrinal que poseen en la actualidad los programas.

2.3. Orientaciones de las clases

En distintos momentos del capítulo se ha levantado el interés y acuerdo de una posición mayoritaria de entrevistados(as) que orientan y/o desean la predominancia de aspectos valóricos en la clase.

A partir de lo expuesto recientemente sobre los programas utilizados en las clases de religión, resulta de interés presentar cuáles son las orientaciones o lineamientos que los participantes definen discursivamente para las clases de religión en sus establecimientos. Esto

porque nos permite conocer desde dónde se sitúan para la enseñanza religiosa, y cómo este ámbito se entiende desde las contribuciones y sentidos que le entregan a dicho espacio. Más aún, la relevancia de conocer aquello, radica en el hecho de cómo estos discursos se llevan a las prácticas de la enseñanza religiosa.

En relación a ello, se indagó en las entrevistas sobre cuáles son las orientaciones que poseen las clases de religión en los establecimientos públicos, lo cual tuvo divergencias y concordancias entre lo señalado por directivos y docentes de religión acerca del enfoque de las clases.

En el caso de algunos directivos de establecimientos que tienen una orientación confesional de la clase, se aprecia desde sus discursos de forma explícita que las clases de religión presentan un enfoque orientado hacia la enseñanza de la fe, donde los estudiantes pueden tener el espacio de encuentro con sus creencias, independiente de su credo. Más aún, dichos actores mencionan que la orientación no excluye el ámbito valórico.

"(...) un elemento fundamental en este colegio, que es la educación de la fe, así la llamaba ella [fundadora del establecimiento]. Entonces claro, independientemente que tu fueras evangélica, o fueras católica, el liceo tenía que dar la oportunidad (...) Y eso a nivel histórico ha sido muy respetado por todas las generaciones de directoras que han estado en este establecimiento." (D3, BC-C)

"(...) [la orientación de la clase de religión] es confesional, es confesional y lo valórico viene, así como "los añadidos", añadida, así como las papas fritas al lado del bistec." (D6, UC-C)

En relación a ello, cabe señalar que existen docentes de religión católica, así como evangélica, que mencionan que sus clases están orientadas directamente a una formación espiritual de tipo catequística, o doctrinal dependiendo de cada credo.

"[La orientación de la clase es] Catequética. Pero no catequética de catequesis familiar. No de catequesis familiar, porque uno puede armarse su catequesis desde la... realidad de vida que tienen las personas (...) Entonces, sobre eso tú armas eh no digo no una catequesis formal, pero donde al niño tú le vas hablando... le vas despertando el oído para que escuche e interprete lo que tú quieres decir a la luz de lo que está en tex... contextos bíblicos eh con razones eh de la vida cotidiana, entonces haces tú una mezcla de eso para... para que el niño pueda dilucidar la verdad y toma una opción ¿Me entiende?" (P14, Católico, UC- V)

En el caso de los docentes evangélicos, se puede apreciar desde sus discursos, que la orientación de sus clases está enraizada a sus creencias espirituales, que se relacionan mayoritariamente con el trabajo bíblico que orienta y entrega los lineamientos a sus prácticas pedagógicas, situando estas clases a un nivel predominantemente confesional.

"[La orientación de la clase] es integral porque enseño valores, enseño la biblia, y si enseño la biblia, en el antiguo testamento, en el nuevo testamento hay parábolas, lo engancho con las fábulas, hay historias, ellos logran ver la diferencia, lo que es una historia a lo que es un cuento, es decir lo engancho por donde yo quiera, en historia hago mapas donde está Israel (...) pienso que lo puedo mover hacia donde yo quiera." (P7, Evangélico, BC-C)

Por otro lado, desde una posición mayoritaria de directivos se aprecia que perciben que las clases de religión poseen una orientación valórica, que tiene como foco principal la revisión y aprendizaje de valores, que les permite abarcar y trabajar aspectos ético morales, relacionados con la convivencia social y la promoción de principios y valores para la vida, dejando a un lado los

aspectos más doctrinales de los credos. Este aspecto es percibido por directivos como un elemento positivo de las clases de religión, que permite la inclusión de aquellos estudiantes que tienen otras creencias.

“Hasta el momento creo que tenemos bien el enfoque de la enseñanza de religión que va directamente hacia los valores, a que estos no se pierdan, que los niños los refuercen, que los niños por lo menos, que aquí en la escuela se hable de cuáles son los valores...” (D1, BC-V)

“[En las clases de religión] Se trabajan valores, la solidaridad se está trabajando siempre (...) la Inclusión, la tolerancia, el respeto por las diferencias, el respeto a las etnias, que en Chile no se hace...nosotros estamos entregando valores.” (D9, UC-V)

Existen algunos docentes de religión de ambos credos, que señalan y describen que sus clases tienen exclusivamente una orientación valórica que se relaciona con elementos de convivencia y comprensión del otro, siendo uno de los temas principales: los propios valores del cristianismo, más allá de la entrega de la confesión que profesan.

“Lo mío es más valórico, lo mío yo trato de orientarlo en la formación... eh... que ellos puedan entender lo que es realmente un valor; que ellos puedan entender que ese valor, que si no se practica, eh, influye bastante en sus sentimientos y en sus emociones (...) Trato de hablarles más de los valores, ya, y comportamientos con su prójimo, y dentro del colegio (...) O sea, en otras palabras podría decir, yo no les predico a los niños vayan a la Iglesia, y a mi Iglesia. Si no yo trato de que ellos puedan escuchar a todos, y que puedan compartir con todos, no importa si son extranjeros... no importa si son, eh, no sé po’ [sic], tienen otra etnia, tienen otra... religión, no importa eso. Son personas, y como personas, nosotros debemos comprendernos y escucharnos, y saber comunicarnos. Eso.” (P3, Evangélico, BC-V)

Cabe destacar que aun cuando la mayoría de los docentes de religión católica y evangélica concuerdan en que sus clases presentan una orientación valórica, esta orientación se enfoca y presenta elementos característicos de cada credo.

“Yo tengo que transmitir valores evangélicos, según yo, por lo tanto, yo me aboco sí, sí a la transmisión y no solamente a la transmisión, a promover valores que están en el evangelio ¿Ya? Si yo enfoco en primero medio la civilización del amor, voy a ir a eso ¿No cierto? voy a ir a que el amor, el amor cristiano, de cómo se diferencia de otros tipos que pueden ser de amor ¿No cierto? pero valores, por cierto, o sea imposible no tener una carga valórica en una clase de religión.” (Focus Docentes Evangélicos, RM)

“E: ¿Qué orientación tienen tus clases? (...) P: Yo creo que más a lo valórico, sí, a lo valórico totalmente, yo creo que esa es la clave, sin perder el norte de lo que yo hago como profesor de religión ligado con Cristo, ligado con Dios, pero esto hay que hacerlo significativo, esto hay que bajarlo, no le vamos a hablar de Dios y que Dios y que Dios, yo le digo a los cabros, ‘loco si Dios no va a entrar por la puerta y te va a decir ‘Hola, soy Dios, buenas tardes’, no loco, Dios está aquí’, ¿Cómo? Bueno vamos a generar instancias para que nosotros comprendamos de qué se trata Dios (...)’.” (P13 Católico, BC-V)

A partir de esta línea argumentativa, se podría entender que la base de los planteamientos valóricos en las clases se sustenta en aspectos y creencias de tipo confesionales, que le otorgan apellido a los valores –por ejemplo, valores evangélicos- configurando un universo valórico más amplio y no siempre objeto de consenso. A partir de lo anterior, se puede observar que para algunos docentes tanto católicos como evangélicos, así como también para algunos directivos, el lenguaje de lo valórico se transforma en una estrategia práctica para facilitar la comprensión y el interés de los estudiantes o demandas institucionales, aun cuando las prácticas docentes e ideales

de enseñanza se describan de manera más confesional. A partir de esta idea podemos hablar, como en la siguiente cita, del uso del lenguaje valórico “del amor” como método de metamorfosis de lo confesional que se relaciona con la idea de Dios.

“Tengo niños que dicen que no creen [en Dios], todo un... el mundo está cambiando. Se está perdiendo la idea de Dios y ese es el drama que en este momento estamos viviendo. Entonces cuando tú tienes que abordar una clase de cómo decirle al niño que hay un Dios que te ama cuando hay una sociedad que te está diciendo en el fondo que no te conviene creer es como bien complicado porque esa es la realidad que estamos viviendo, cada vez nuestros niños van perdiendo la noción de Dios porque la familia se está perdiendo la noción de Dios. En esta diversidad tú tienes que adaptarte de alguna manera porque Dios (pausa) no cambia. Dios es dios, no cambia, pero sí cambia la expresión de la fe, eso sí cambia y Dios se va. ¿Cuál sería la palabra como la clave de esto? Enséñale al niño y háblale del amor desde la vivencia más profunda del ser humano y el lenguaje del amor es universal, lo entienden todos. Lo entiende el que no cree, el que no, el que es creyente, el que es evangélico, católico, lo entienden todos (...)” (P8 Católico, BC-V)

Influencias en las orientaciones de las clases de religión

Tal como se ha mencionado con anterioridad, existen ciertas peticiones o solicitudes desde diferentes actores sobre los lineamientos que pueden tener las clases de religión. Dichas demandas pueden incidir en cómo los docentes perciben su espacio de trabajo y cómo significan también las contribuciones y orientaciones que le entregan a su labor educativa. Por ello, es de interés revisar si perciben o no influencias externas para las clases de religión.

Desde la posición de algunos docentes, tanto católicos como evangélicos, existe la percepción de apoyo institucional desde sus directivos para llevar a cabo sus clases con la orientación que ellos consideren adecuada. Aquella noción la asocian al hecho de compartir creencias con sus directivos, lo que les permite abrir espacios de estabilidad dentro del establecimiento respecto de la orientación de las clases, entregándoles mayor confianza y seguridad en el trabajo que las y los docentes realizan.

“(...) tal vez yo tengo la suerte que hay un director que también es creyente, eso también te ayuda mucho en tu área, ayuda mucho en el concepto que se le da, en el tipo de colegio que quieres tener, a mí eso me ayuda mucho. Y si yo lo comparo, por ejemplo, tengo cuatro directores [haciendo referencia a que se desempeña como docente en 4 establecimientos]. Uno de los directores, el de acá, es una persona muy creyente, no es la misma religión, pero es muy creyente, pero tengo uno que es medio ateo, entonces se dan las dos cosas. En este colegio, tú tienes todas las posibilidades para que apuntemos a la misma dirección, apuntemos desde la perspectiva de ayudar al niño a esta conciencia de que es un ser creado y que es imagen y semejanza de Dios. Tengo por otro lado, al director que te dice lo contrario, que también es complicado porque significa que no vas a apuntar hacia lo mismo y por lo tanto, es una doble tarea. (...) Cuando hay un profesor o un director o una directora, que tiene una conciencia llamémosle cierto de no-Dios, obviamente qué es lo que te va a pedir a ti, ‘haga clases de religión, pero más basadas en los valores, más basada en esto’. O sea, es como un comodín el profesor de religión y la clase de religión no es eso (...) aquí hay una comunidad que te apoya, o sea hay una comunidad independiente que tengamos distintas vivencias del mismo Dios, es una... yo me siento apoyada acá (...)” (P8, Católico, UC-V)

“(...) [anteriormente en un colegio] me decían ‘tía, tiene que hacer una clase valórica’ y yo estaba haciendo clases de religión evangélica y me decían tiene que ser valórica, entonces como que de repente se presentaba ese drama. Ahora gracias a Dios no tengo ese drama porque la directora

justamente es cristiana, entonces ella me apoyó y de hecho ella ahora en todas las actividades se hace, como la mayoría es católico se hace, se hace una, actúa la profesora de religión católica, una oración ella y una oración yo. (...) de hecho ella [la directora] me ha dicho, yo quiero una clase de religión cristiana, no quiero valores, porque los valores los entregan en la casa, los valores los entregan en otro lado, así que yo quiero que lleves a los niños a Jesús, eso es lo que me ha dicho ella, entonces ahora no tengo ese problema que se da en muchos colegios.” (Focus Docentes Evangélicos, V)

Un factor de apoyo también se relaciona con alianzas de carácter instrumental que establecen directores con docentes de religión cuando los primeros perciben que la clase y el/la docente ayuda a mantener la disciplina y la convivencia del establecimiento. En particular, existe un establecimiento en que director y docente no poseen enfoques comunes respecto de la clase. Sin embargo, a pesar de las críticas que el director tiene respecto de las posturas confesionales del docente, tiene una positiva valoración de los efectos que su enseñanza tiene en la escuela.

*“Es que por eso te digo, este tipo [el profesor de religión] convierte más que Jesús. Él es profesor jefe, su curso es el que tiene mejor asistencia, cuando le falta un alumno pesca el auto y lo va a buscar a la casa y se lo trae (...) y sus cursos los transforma. Voy a decir una maldad. Nosotros teníamos un primero medio terrible...terrible. Porque hay cabros más malos imposible...porque es desordenado, fuera de toda norma en el sentido que no...normalizados no, no habían, habían muy pocos y ahora es el mejor curso, con el mejor promedio, mejor promedio, mejor asistencia, los cabros vienen todos con uniforme- **E: ¿Y tú crees que se debe a la personalidad de él o a lo que imparte él en la clase estos cambios?** D: No, más a la personalidad del profesor y al carisma del profesor, que sumado a que él, que él vive la religión de esa manera lo lleva a que y perdón, pero todos lo cabros terminan siendo católicos.” (D6, UC-C)*

Otra posición -de algunos docentes evangélicos- refiere a un bajo nivel de apoyo de directivos en la implementación de las clases de religión, razón que se asocia al no compartir las mismas creencias y religión. Lo anterior, en algunos casos, ha incidido en decisiones excluyentes y/o discriminatorias, como se desprende de las siguientes citas:

“(...) a veces uno ve poco compromiso desde los directivos para ver que esto trascienda un poco más y que pueda trabajar en forma transversal con las otras asignaturas. (...) es que uno le pone cariño, le pone los contenidos, uno trata de hacer lo mejor, pero si el mismo colegio no te lo valora, no lo ve con esos ojos, entonces ¿qué pide de los demás?... porque ahí ya jugamos un poquito de que menosprecio el trabajo de mis colegas en el fondo, ¿me entiende? O lo veo como un trabajo inferior, entonces como que solamente nos ocupan para las oraciones de los actos y las bendiciones, que ahí sí que lo valorizan, pero esto es más allá que eso...” (P1, Evangélico, BC- V)

“(...) fui encargado de convivencia del liceo eh, bueno hasta en eso hay una discriminación. El dire... el rector que tenemos es ateo, me dijo ‘yo no puedo trabajar con usted porque usted... eh es religioso’ y me sacó del cargo (...)” (P4, Evangélico, BC-V)

Estos aspectos nos permiten reflexionar sobre la posición que ocupa esta clase dentro de los establecimientos, y cuáles son los apoyos con los que cuenta una determinada orientación de enseñanza religiosa a nivel interno en las escuelas y liceos. Esto, porque las clases pertenecen al currículum nacional obligatorio, y por ende no se debiese incurrir en discriminaciones o condiciones “especiales” por aspectos tales como notas, horas, y más aún, las mismas creencias de cada docente.

Respecto de un nivel más macro de influencia, referido a los sostenedores de educación, se consulta a los docentes si ellos perciben influencias desde esta figura en las orientaciones o en

el desarrollo de las clases de religión. Esto, considerando que son ellos quienes deben regular y entregar recursos para el desarrollo de las clases de religión.

En relación a ello, la mayoría de los docentes -tanto católicos como evangélicos- no perciben influencias de los sostenedores de educación en cuanto a las clases de religión. Señalando que su rol se relaciona mayoritariamente con revisar aspectos legales y administrativos de sus contratos. Asociando incluso, un rol más presente de la iglesia que de los sostenedores en relación a la enseñanza religiosa en los establecimientos educacionales.

“E: Ya ¿El sostenedor de la comuna tiene un rol en los lineamientos que se ocupan en la clase de religión? No. No, nosotros dependemos del obispo. Ni siquiera, nosotros dependemos de la conferencia episcopal, de ahí vienen los lineamientos de la clase de religión católica, de ahí viene el programa que yo te nombraba, de la conferencia episcopal y cuando hay cosas que hacer o cosas importantes de acuerdo al acontecer religioso que se está viviendo tú lo vas integrando de acuerdo al programa. Por ejemplo, este año que se está viviendo el año de la misericordia a nivel mundial, la Iglesia lo está viviendo, nosotros lo hemos integrado dentro de nuestros planes de trabajo.” (P12, Católico, UC- V)

“Yo no veo que tome muchas decisiones [el sostenedor de educación]. (En tono bajo) Solamente imparte las horas y... y nada más po' [sic]... No veo mucha... eh, como compromiso también en ese sentido, no veo yo, así que... que le interese, que... no. No, no lo veo mucho.” (P3, Evangélico, BC- V)

Desde una posición contrapuesta, docentes de religión evangélica mencionan influencias de sostenedores para introducir o apoyar la introducción de la clase de religión evangélica en establecimientos de ciertas comunas. En este sentido, las influencias han operado de forma positiva en la inserción de docentes y clases de dicho credo a establecimientos públicos.

“Si hay alguien que está forzando que, o haciendo hincapié dentro de la comuna, eh, da la posibilidad de abrir las puertas dentro de la misma comuna. Por ejemplo, si el, hay un coordinador de religión evangélica dentro de la comuna, eh él puede hacer el ejercicio o ejercer, abrir las puertas dentro de los colegios. Pero tiene que hacerlo, lo hace el y lo hace de manera voluntaria. (..) Para abrir las puertas a los evangélicos. Entonces por lo que aquí se dio en en, la municipalidad lo hizo una persona abriendo las puertas y abriendo eh, colegio por colegio hablando, eh pudo abrir las puertas para que los profesores de religión evangélica pudieran ejercer. (...) Y cuando ya se establece, es difícil ya después sacarla...” (P5, Evangélico, BC- V)

“El director no, la COMUDEF sí, decide si se hace o no se hace la clase de religión evangélica, pero ellos nos abrieron las puertas aquí en la comuna. Ellos nos abrieron, no todas las municipalidades están abiertas... (Se abrió) porque los apoderados hacen valer su ley... (...) La COMUDEF es la que decidió que se entregaran las dos (clases) y el director tiene que asumir...” (P7, Evangélico, BC-C)

En relación a aquello, se puede apreciar que los docentes de religión perciben principalmente a los directivos como agentes que pueden brindar apoyo y soporte a las clases de religión. Aquello puede constituir un elemento que incide en las orientaciones que manifiestan los docentes de religión, y más aún, en el tipo de prácticas pedagógicas que pueden llevar a cabo dentro de los establecimientos. Este aspecto puede propiciar una enseñanza más confesional o valórica en las clases de religión.

Desde el nivel de los directivos también se perciben influencias de autoridades religiosas y territoriales, por ejemplo, cuando el territorio tiene una perspectiva confesional pero los directivos no la comparten.

“[Sobre la pertinencia de la clase de religión en escuelas públicas] Para ser te honesto considero que es pertinente, pero cómo se enseña es lo más impertinente. Eh, aquí el colega, bueno... aquí por orden municipal, el alcalde, todos, es obligación la virgen por ejemplo en la entrada y todo. Yo cuando asumí como director, lo primero que hice saqué la virgen...casi me mataron.” (D6, UC-C)

2.4. La mirada sobre el docente

A continuación, se expondrá uno de los hallazgos que ha tomado gran relevancia en el proceso de investigación, que se relaciona con el **perfil docente** de quienes educan en la enseñanza de la religión. Este perfil tiene gran incidencia en relación a la implementación de la clase actual y futura.

En este apartado se explicitan las percepciones que tanto directivos como docentes de religión presentan en cuanto al rol que deben cumplir dichos actores en el sistema educativo público y con ello, sus expectativas y deseos de cómo el educador debiese actuar en este ámbito. Aquellas nociones y expectativas en torno al educador, se relacionan con imaginarios y sentidos particulares que se le atribuyen al ámbito religioso y su enseñanza, elementos que le exigen ciertos requerimientos extras para el desempeño de su función.

Asimismo, es interesante abordar el rol docente desde lo que plantean Vargas y Moya (2016) sobre la Identidad Profesional Docente (IPD), señalando que es una construcción que incide directamente en la forma en que los docentes significan, comprenden y practican su propio quehacer cotidiano en el ámbito profesional, aspecto que puede entregarnos información relevante de cómo se entiende tanto el sentido de la propia clase de religión, su forma de ponerla en práctica, así como del perfil y rol que ellos consideran que tienen en el ámbito público de la educación.

Aquella información puede referir un aspecto interesante de abordar desde las necesidades y expectativas que plantea la realidad actual para los docentes, elementos que pueden sugerir mejoras para el perfeccionamiento, las capacitaciones docentes, e inclusive la formación inicial que deben tener estos actores para la enseñanza religiosa en los contextos actuales.

A. Acerca de los roles docentes: autopercepción/percepción de otros

Dentro de los hallazgos encontrados se aprecia que existe una concordancia entre directivos y docentes sobre tres tipos de roles distintos atribuidos al docente de religión: el rol pedagógico, el rol de acompañamiento y apoyo y el rol evangelizador. Cabe destacar, que los roles mencionados se entremezclan en las distintas narraciones, dando cabida una comprensión compleja y exigente del quehacer docente y, al mismo tiempo, apuntando al carácter polisémico que su profesión tiene (Vargas y Moya, 2016).

Estos tres tipos de roles son percibidos por directivos y docentes en su conjunto, pero son mayormente problematizados por los últimos cuando existe una alta predominancia de uno por sobre otros. Pareciera que desde las Iglesias se enfatizara mayormente el rol evangelizador, que en la realidad de la práctica docente predominara el rol de apoyo y acompañamiento, y que sobre

todo desde voces docentes minoritarias insertas en un contexto formativo más exigente ello se problematizara y se bogara por fortalecer el rol pedagógico.

La posición que surge con más fuerza desde la mayor parte de directivos y docentes de ambos credos, se relaciona con la valoración del rol asociado al acompañamiento y apoyo de los estudiantes, un rol de escucha, de cercanía, de amistad e incluso vinculado a labores de un psicólogo. Aquella percepción cobra relevancia y sostiene esta imagen de los docentes adaptan su quehacer a partir del reconocimiento del origen de un contexto familiar y social complejo del que provienen los estudiantes, en el cual su función se relaciona con generar apoyo más afectivo que pedagógico.

“(...) yo creo que a los profes de religión igual nos toca muchas veces hacer eso que está fuera de los horarios de clase o que no está escrito en el libro, en el leccionario, a ver...trabajé en un colegio hace 6 años atrás donde se murieron 3 apoderados en el año, tres apoderados en el año y de alumnos míos y acompañé con el favor de Dios a los tres alumnos. Y era de las que iba a la casa, una alumna me contó una vez que había sido violada por el papá, me tocó acompañarla al juzgado (...) yo creo que uno se compromete de tal forma con la pega que hace, que no te queda de otra que comprometerte y acompañar a los chiquillos. Y no es una obligación, es un deber. Yo al menos lo tomo como un deber, no podría irme a la casa sabiendo que una chiquilla, un chiquillo está pasándolo mal, no podría. O sea, no podría no poner mi hombro si alguno necesita llorar o abrazarla si necesita reírse.” (P9, Católico, BC-C)

Las y los docentes perciben como un elemento relevante y positivo de sus funciones la labor de apoyo emocional y orientación para contribuir a suplir carencias valóricas y afectivas que los estudiantes expresen.

“(...) Entonces, yo creo que la [clase de] religión va un poco por ahí. De alguna manera a complementar la labor de orientación, la labor de los profesores jefes, a encauzar el hecho de que el tema valórico, que hoy día creo que está bastante dejado de lado por los jóvenes, eh, está muy cercano más a la falta de respeto que al respeto en sí...” (D10, UC-V)

Este “estar siempre listo” plantea unos ideales sobre el predominio de ese rol de acompañamiento en algunos docentes.

“(...) este año en la actualidad con mis alumnos de la enseñanza media, el rol de orientador, psicólogo y amigo, yo veo que está en un 30%, y lo ideal para mí sería un 60%, lo ideal, sería un 60%... porque me siento cercano y con la capacidad de poder ayudar, guiar, tengo mucha cercanía con los alumnos, y se genera mucha confianza, ellos tienen mucha confianza conmigo, me cuentan sus cosas, yo los identifico cuando tienen algún problema, cuando tienen alguna dificultad, y ellos, como saben que yo los identifico, yo me acerco y ellos tienen la capacidad de soltarse, de expresarse, de pedir ayuda, de comentar las cosas. Y ese rol me gustaría desarrollarlo más, un tema más orientador, un tema más de psicólogo con ellos. No teniendo las competencias técnicas de psicología, pero un tema más de cercanía con ellos, de orientación, me gustaría desarrollarlo en mayor grado.” (Focus Docentes Rurales, VI)

En consonancia, la posición de las y los estudiantes es fuerte respecto de la importancia de este rol de acompañamiento, sobre todo en lo que respecta a la escucha de las y los estudiantes. Asimismo, hay voces de apoderados que relevan este rol, por hacerse cargo de una función en un espacio específico dentro del currículum de la escuela.

“L: [sobre el perfil docente] yo creo que puede ser un orientador... ehh y sería excelente en el fondo, siendo yo no católica, sería excelente una persona que se ha dedicado a la espiritualidad como un cura pero con la visión...”

J: La modernidad de ahora...

L: ... Que tiene que ver con los valores, porque así creo yo que podrían empezar a respetar esa, esa hora, ¿por qué? Porque va a estar preocupado de ellos porque no hay ni un espacio que tenga que ver netamente...

J: Netamente con ellos, sí.” (Focus Apoderados, VI)

La posición nuclear del rol evangelizador se encuentra en voces de directivos y docentes de establecimientos más confesionales, aun cuando la mayoría de los docentes concibe este rol como un elemento medular de su quehacer. Son los docentes evangélicos los que concuerdan mayoritariamente con tener un rol evangelizador en el ámbito educativo, a pesar de los contextos e intereses. Lo anterior tiene que ver con su fe en el Dios cristiano y el llamado que se les hace para encauzar o consolidar las creencias de los estudiantes.

“El desafío que tenemos como profesores en general es, primero que todo, volver al corazón de nuestros niños, de nuestras niñas a Dios, creo que es lo primero ¿cierto? (...) que este ser espiritual, puedan ellas canalizarlo en Dios. Creo que es un desafío bien ambicioso porque va con la decisión del ser humano y uno no puede manipular sus decisiones. Uno, siempre digo, yo les muestro y van a decidir porque Dios nos dio libre albedrío, sí o no, blanco negro. (...)” (P10, BC-C)

“Mira, en mi caso creo que es un mayor porcentaje el rol evangelizador, (...) porque formador de la fe porque, al menos mi... mi forma de ver digamos la fe como un cambiador de vida, una fe como una unificación y todavía es atingente saber que Dios es el que transforma el corazón del ser humano.” (Focus Docentes Evangélicos, V)

Aquella percepción de los y las docentes guarda estrecha relación con los propósitos y objetivos que plantean los programas de religión, los cuales se fundamentan en una función evangelizadora y de enseñanza religiosa para los estudiantes, tanto para los evangélicos como para católicos. Desde el credo evangélico se expone en su programa de religión (1984) que:

“La tarea orientadora es religar al género humano con los valores y la esencia que Dios le concedió por gracia, voluntad y amor, en el momento de la creación, señalando que su tarea es atender permanentemente al hombre con una continua preocupación por la perfectibilidad humana, ayudándole a encontrar la gracia salvadora, convocándolo a una nueva perspectiva de vida y a recorrer el camino cristiano, interiorizando y haciendo suyo los valores de la doctrina que Jesucristo entrega al mundo¹⁴.”

Por su parte, desde el credo católico se puede apreciar de forma más directa el rol evangelizador que se les atribuye a los docentes de religión, donde la Conferencia Episcopal de Chile en su Carta a los profesores de religión (1995) menciona:

“En las circunstancias actuales, un altísimo porcentaje de los niños y jóvenes, al estar escolarizados, están también en contacto con la enseñanza religiosa que se imparte como asignatura curricular. Por eso es que son ustedes, queridos Profesores de Religión, los que, mientras educan, mientras desarrollan su trabajo en el ambiente escolar, están evangelizando. En muchos casos, serán ustedes el único contacto que tendrán muchos niños y jóvenes con un proceso de evangelización. Por lo tanto, ustedes queridos hijos, representan para la Iglesia una inmensa esperanza.” (CECh, 1995)

¹⁴ Rúaiz I. & Fredes L. (1984). Programa Educativo de Religión Evangélica.

Desde estos marcos normativos que plantean las mismas instituciones religiosas que guardan relación con la enseñanza escolar religiosa, se puede comprender el llamado y la entrega que presentan los profesores de religión hacia un ámbito más evangelizador y transformador de la fe, que expresan en el contexto actual.

En relación a este último rol mencionado, los docentes de religión, ahondan y profundizan en aspectos que le son propios a su función y que les permiten cumplir con aquello. Frente a esto, surge como parte intrínseca de este rol, la vivencia de fe que deben tener y vivenciar para poder llevar la palabra de Dios hacia los estudiantes. Asimismo, relacionan que esta función y entrega que realizan, se debe en gran parte a la vocación y dedicación a sus creencias, materializándolo en la enseñanza religiosa y confesional en los establecimientos educacionales.

“(...) para poder transmitir o enseñar la espiritualidad uno tiene que ser espiritual, tiene que tener la espiritualidad en sí mismo. Es decir, el profesor de religión tiene que tener espiritualidad para poder transmitirla, no basta con ser profesor y enseñar todo un programa, además tiene que transmitir esa espiritualidad...” (P20, UC-V)

Además, surgen algunas voces de docentes que mencionan que parte de su rol evangelizador se relaciona con entregar testimonio a la comunidad educativa. Aquella función la expresan desde la coherencia y consecuencia que un docente debe tener en su comportamiento y actuación en sus distintos ámbitos en la vida. Este elemento cobra relevancia para los docentes, en la medida que ellos puedan aportar una guía o un modelo a la vida de los estudiantes.

“¿Y cuál es el rol del profesor en la clase de religión? El perfil, ¿Qué es lo que se requiere del profesor de religión? Y te pide más coherencia que otra cosa. Por ejemplo, eh, yo no puedo ser, eh chiquillos, no, hay que ir contra el aborto, y yo después aborto, por otro lado, eh... Chiquillos, hay que respetar eh, los derechos humanos, yo soy el primero de lo... O sea, te piden coherencia, te piden que tú, en el caso de la Iglesia Católica, que tú seas consecuente con la Iglesia a que perteneces porque si no, los chiquillos te pillan que tú eres inconsecuente (chasquea los dedos), se acabó el chiste, ¿No cierto? Y yo creo que los chiquillos ven la consecuencia en ti, en la cotidianeidad, no en lo que dices, si no en lo que haces, y la cotidianeidad, como actúas...” (P12, Católico, UC-V)

Dichos aspectos que mencionan los docentes de religión, tienen relación con lo que promueven las mismas instituciones religiosas que hacen el llamado a evangelizar a los estudiantes, realzando la importancia y la necesidad de que los mismos docentes tengan un encuentro con Dios, manteniendo un vínculo cercano con sus iglesias. Asimismo, se mantiene una percepción sobre que los docentes de religión deben tener una vida orientada hacia un comportamiento acorde a los principios cristianos, desde una visión de entregar testimonio para el resto de las personas. Aquella situación, puede cuestionarse desde la petición exclusiva que se le realiza a dichos docentes, lo cual se avala desde el marco normativo del Decreto 924/1983, que plantea que deben presentar un certificado de idoneidad entregado por autoridades religiosas para ejercer su trabajo, sobre el que se reflexionará más adelante en el análisis. Dicha petición solo atañe a estos docentes, por lo cual cabe reflexionar acerca del sentido y la razón de este aspecto, considerando que en el ámbito educativo lo que en general debiese primar son los conocimientos y habilidades pedagógicas, independiente de la asignatura.

Sobre este rol evangelizador, apoderados y estudiantes se posicionan con un nivel de acuerdo que está fundamentalmente basado en la normalización asociada a que el o la docente de la clase profundice en la fe. Desde esta perspectiva, tanto para estudiantes creyentes como no creyentes, este rol contribuye a reafirmar sus creencias.

Finalmente, una mirada distinta a las expuestas, desde la mirada de algunos directivos y una minoría de docentes de religión; principalmente de establecimientos emblemáticos, atribuyen un rol docente relacionado especialmente con el ámbito pedagógico de la enseñanza de la religión. Aquel rol o función que señalan, se orienta desde la enseñanza formal de la religión como un conocimiento necesario de abordar desde una mirada neutra, que no implica un adoctrinamiento de creencias. Este rol se relaciona con un enfoque más amplio de la enseñanza religiosa, que permite al estudiante que desde el conocimiento que obtiene pueda formar su propio juicio y revisar sus creencias. Sobre esto último, una muestra en la siguiente cita:

“(...) yo creo que si nosotros garantizamos que nuestros profesores que hacen religión son profesores del estado, son más profesores que religiosos (...) sino que aquí el profesor debe ser, antes de ser religioso, profesor. Un profesional de la educación al servicio de la construcción educacional del estudiante y no primeramente un agente de la iglesia, porque lo que sucede en el paisaje más o menos nacional es que los profesores de religión son más agentes de la iglesia (silencio) y menos profesor. O sea, son profesores, pero en el fondo tienen... lo religioso está subordinado a lo académico (...) nosotros como como profesionales de la educación tenemos que entender de que nuestro rol es ehh en este caso didáctico, es académico y no es...no es en el caso mío que yo soy pastor ehh soy pastor de los estudiantes, o sea puedo tener acciones pastorales, es obvio, es algo intrínseco a nuestra función docente, pero primeramente soy un pedagogo, ehh en el fondo estoy enseñando.” (P4, BC-V)

“yo siempre digo, aunque suene feo y suene medio pedante aquí, yo no soy empleada de la iglesia, yo soy profesional, docente y mi rol es formar alumnos con los contenidos que me dicen mi malla, los planes y programas y la malla (...) Y como formadora yo creo que en lo académico lo ideal sería 70% u 80% [de la labor docente destinada a este rol académico-pedagógico] (...)” (Focus Docentes Católicos, RM)

B. Expectativas acerca del (de la) docente

Para comprender y profundizar en los roles mencionados, se indagó en cuáles son las expectativas que tienen tanto directivos como docentes sobre el perfil ideal de los profesores de religión. Aquella información, nos permite situar cómo dichos actores entienden la labor de la enseñanza religiosa y qué aspectos requieren para un buen desempeño en el establecimiento público, dado el contexto que ellos describen. Al igual que en el apartado anterior, directivos y docentes concuerdan en una serie de expectativas en torno al docente, por lo cual el análisis seguirá la misma línea de presentación.

Uno de los elementos que destacan la mayoría de los directivos, junto con la mayoría de los docentes de ambos credos, se relaciona con la expectativa acerca de un profesional que posea una serie de habilidades blandas, entre las que principalmente destacan son la empatía, capacidad de acogida, escucha, comprensión, motivación, compromiso y preocupación por los estudiantes. Aquellas habilidades que se esperan de los docentes, le permitirían tener una relación de cercanía

con el estudiante, elemento que para ellos cobra relevancia al momento de cumplir con los roles propuestos, principalmente el de orientar y evangelizar a los estudiantes.

“La acogida, de partida son una raza especial, así bien de frente son bastante especiales y tiene que proyectar acogida, tiene que ser empático, yo diría que el trato tiene que ser súper cordial, no así como dictatorial.” (D4, UC-V)

*“De partida aquí tiene que ser un agente motivador, y que sea capaz de leer la actualidad, que sea capaz de leer a los jóvenes, de mirarlos, observarlos, fijarse en su comportamiento, es tan importante para poder entenderlo, porque nosotros estamos a años luz de ellos, por más que nosotros creamos ser jóvenes o creernos jóvenes, no lo somos, mentira, no lo somos, ellos son nativos de la tecnología, ellos traen celulares escondidos, entonces nosotros cómo podemos entender eso, ¿Cómo lo entendemos? Se lo vas a quitar, quítaselo, a ver cómo va a reaccionar, anótalo, amenázalo, te voy a echar pa afuera, lo único que estas generando es miedo (...) -E: **Entonces las competencias que debiesen tener son más blandas...** Sí, súper, todo el rato, competencias blandas, habilidades, habilidad de grupo, dinámicas, uno tiene que manejarse, no sé, yo a veces llego hasta cantando, increíble, ¿Cómo está cantando? Dicen los cabros, cantando po’ [sic], y cantan conmigo.” (P13, BC-V)*

Aquella expectativa que se tiene sobre el docente de religión, se puede relacionar con un imaginario que existe sobre la labor que realiza la iglesia, vinculada a ayudas o apoyos sociales a la comunidad que más lo necesita, lo que se realiza desde la promoción de valores como la caridad, solidaridad, entre otros. Estos elementos se relacionan con la moral cristiana fomentada por estas instituciones que permean y norman las prácticas y expectativas de los docentes.

En relación a esto, existen algunos directivos y docentes de religión de ambos credos, que concuerdan en que los profesores de religión deben tener un sentido de vocación y entrega para la enseñanza religiosa. Este aspecto, es lo que les permite conocer y llegar a un punto más humano y afectivo en la educación, donde la preocupación que existe no solo abarca lo académico, sino más bien, el bienestar de los estudiantes.

“Si tú pudieras como elaborar un perfil del profesor de religión, cuál sería ese perfil.- Una persona que le gusta lo que hace, es lo primero. Que no llegó ahí porque no llegó al seminario, una persona que...preparada en conocimientos y con una vocación de entrega (...) ahí está la clave de la enseñanza, la vocación que tiene, más allá de las teóricas, metodologías, el aprendizaje esperado, los contenidos, todo lo que tiene que ver con una planificación diaria, es mucho más que eso, es mucho más porque el alumno es una persona que abarca pero mucho, mucho más de lo que nosotros creemos, un ser con una dimensión que tiene que ver cierto, en una educación hacia el mismo profesor” (D6, UC-C)

Aquellas apreciaciones, se pueden entender desde las percepciones que tienen los entrevistados en cuanto a los contextos complejos en los cuales se desempeñan, donde señalan que ante las carencias que observan en los estudiantes, se realiza el intento de suplir y contrarrestar algunas de esas situaciones, aun cuando este aspecto no corresponde al ámbito más formal en educación. Cabe destacar, que la entrega y vocación que señalan los docentes para con los estudiantes, es uno de los elementos que dota de sentido y valoración su trabajo.

En el caso de algunos directivos y docentes de religión, principalmente evangélicos, presentan como expectativa hacia la figura del docente el deseo de que éstos manifiesten un compromiso con la fe y sus creencias, dependiendo del credo que impartan. Ante aquello, se observa que existe interés en que el docente tenga vivencia de su fe, relacionándolo con el

testimonio y la propuesta de actividades que ellos puedan entregar tanto a los estudiantes como para el establecimiento.

“(...) [El docente de religión] tiene que ser una persona que, que viva la religión. Eh, y que trascienda, que trascienda. Lo que le decía yo, nosotros siempre esperábamos que de los profesores de religión surjan algunas ideas, emerjan algunas propuestas para el liceo. Y en el caso nuestro, tengo que reconocer que no, que no sucede así.” (D2, UC-V)

“(...) tiene que ser un buen cristiano. Hay un lema que tenía Don Bosco (...) Don Bosco cuando crea ¿No cierto? los colegios Salesianos dicen el objetivo es crear buenos ciudadanos y honestos cristianos o algo al revés. Entonces yo creo que el profesor de religión debe ser un buen cristiano (Silencio) no me contradigo con lo... lo anterior, que yo te decía que había que ser agente en la iglesia que es distinto, pero el profesor de religión debe ser un buen cristiano. En el fondo no de... como alguien dijo y predica el evangelio y si es posible habla ¿Qué significa eso? Que vivamos nuestra fe, que seamos consecuentes con nuestra fe, porque es la mejor forma de enseñar el testimonio, los jóvenes necesitan modelos de vida.” (P4, Evangélico, BC-V)

Estas expectativas que se tiene sobre el docente de religión, podrían tener implicancias sobre los profesores, en la medida que se espera de ellos una vida acorde a la moral cristiana y un actuar de acuerdo a cánones religiosos que podrían permear la valoración y evaluación de su trabajo. Más aún, considerando que el desempeño profesional no necesariamente se evalúa desde el ámbito personal y subjetivo de las personas.

Por otro lado, una gran mayoría de directivos, y también de docentes de religión tanto católicos como evangélicos, espera que los profesores de tengan una formación en el área que se desempeñan, principalmente en el ámbito pedagógico para la enseñanza, así como también, la posesión de conocimientos, estudios y herramientas relacionadas con teología y religión, que es el área de experticia de los docentes.

“Tiene que ser un profesor con competencias también en términos de conocimientos, porque tiene que validarse ante los estudiantes, los estudiantes siempre tienen el prejuicio que los profesores no, como que al que no le alcanzó para nada quedó como profesor de religión, entonces tienen que demostrar sus competencias profesionales, manejo de conocimientos (...).” (D4, UC-V)

“De partida ser educador, de partida tener la formación necesaria, la formación espiritual, la formación religiosa. En este caso la pedagogía, tener la mención en religión eso te ayuda, son herramientas que te ayudan (...) Eso implica tener formación, las herramientas necesarias, porque esto tiene teología, cosas básicas, pero también saber enseñar. Eso te lo da la pedagogía, antes uno lo hacía porque no había profesores de religión, entonces tú de la misma iglesia te pedían el favor, pero ahora no. Ahora no basta con eso, como cuando tú eres catequista no basta con solamente tener la buena voluntad.” (P8, Católico, UC-V)

Para algunos directivos, se releva la expectativa de que el docente de religión tenga las herramientas para planificar, evaluar y desarrollar distintas metodologías que sean atrayentes para los estudiantes.

“[Los docentes de religión] tienen que ser pedagogo, tiene que ser una persona que esté en el ámbito de la pedagogía, puede abordar la religión el profesor de historia lo podría hacer profe de ciencia, lo podría hacer cualquier persona, el pero el ámbito pedagógico no puede estar exento, tiene que tenerlo. Por último para conocer los elementos básicos de cómo hacer una planificación, los elementos básicos para confeccionar un instrumento de evaluación, una guía, para llevar a cabo la clase con la motivación, el desarrollo, la síntesis, todo eso tiene que manejarlo, y una persona que se dedica a otra cosa y que eventualmente llegó a ser profe de religión, no, no resulta. Tiene que ser pedagogo.” (D4, UC-V)

Estas expectativas, desde directivos y docentes se pueden observar a partir de la existencia de docentes de religión que no cuentan con los estudios apropiados para desarrollarse en establecimientos, lo cual puede ser leído desde el decreto 924/1983, a partir de lo que estipula para los docentes, solicitando un certificado de idoneidad y acreditación de estudios, sin especificaciones relacionadas con la educación. Por ende, un profesor de religión no necesariamente puede haber cursado o tener las herramientas de la pedagogía, elemento relevante a la hora de enseñar y educar a estudiantes. Por otro lado, cabe destacar que aquellos docentes que comparten dicho rol académico, pertenecen a establecimientos emblemáticos, quienes trabajan con un perfil estudiantil de excelencia académica, lo cual se relaciona con una brecha contextual importante en relación a los otros docentes, por lo cual, sus opiniones y percepciones se pueden posicionarse desde un ámbito más formal y reflexivo.

En relación a aquello, algunos directivos y docentes concuerdan en que un profesor de religión debiese tener una flexibilidad en sus competencias, que le permita el desarrollo adecuado y pertinente en el contexto actual. Aquellas competencias que señalan, las relacionan con la capacidad del docente para adaptarse, comprender y apoyar las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, cabe cuestionar si aquella situación y expectativa que se le atribuye al profesor de religión, se extrapola o no hacia todos los docentes del ámbito público, considerando que el contexto que describen, no solo atañe y condiciona al docente de religión.

"(...) todos tenemos que tener un cierto perfil, creo que un profesor tiene que tener un cierto perfil, el profesor es un poquito de teatrero, de cirquero, un poquito de psicólogo, un poquito de todo, pero en particular religión si lo seguimos viendo sin calificaciones, sin todo este tema, tiene que tener un perfil bastante dinámico, porque o si no se puede... No funciona." (D10, UC-V)

Esta última cita refleja en resumidas cuentas la petición polifuncional que se le hace al profesor(a) de religión: que haga y que sepa un poco de todo.

C. Certificado Idoneidad

A partir de lo expuesto, surge como elemento relevante de revisar el certificado de idoneidad que se les solicita a los docentes de religión, ya que este requerimiento guarda relación con la expectativa sobre el comportamiento de los docentes, que implica un nivel personal, que es evaluado por las instituciones religiosas, quienes finalmente otorgan dicha certificación para que puedan desempeñarse como docentes en los establecimientos.

En cuanto a las opiniones sobre el certificado de idoneidad, surgen visiones desde una minoría de directivos del ámbito más confesional, y una gran parte de docentes de ambos credos, que están de acuerdo con la exigencia de la idoneidad para los docentes de religión. Esto, porque señalan que es una medida que certifica y legitima la práctica docente junto con sus conocimientos en el área. Asimismo, este certificado lo relacionan con la coherencia y consecuencia que un docente de religión debe tener para enseñar, donde su vida personal, principios éticos y morales son elementos relevantes de tener presentes en la práctica, por tanto, la presencia de este certificado legitima una vida "idónea" para su desempeño como formador en establecimientos educacionales.

“Me parece muy bien. Me parece muy bien, porque primero es el certificado de idoneidad, porque no es que coarte la libertad de la persona, no. Te hace, te exige lo que por mínimo debe ser una obligación, que es lo que yo te mencionaba antes, que es la dimensión testimonial que tenemos que tener. O sea, no podría ser profesor de religión, ¿me entiendes tú? si mi vida no demuestra un testimonio de lo que estoy enseñando, ¿te fijas tú?” (D3, BC-C)

“[sobre el certificado de idoneidad] el mismo nombre lo dice, tiene que ser idóneo al cargo. Ya, entonces, este certificado, bueno a mí me lo dan todos los años. O sea, si yo voy a impartir Religión, obviamente, tiene que ver con valores... con, con... una conducta más... más intachable. Por ejemplo, si yo voy a hablar de la mentira, y me pillan a mí mintiendo varias veces, es porque no estoy de acuerdo al... al decreto. ¿Ya? Ehm... Ahora, si por ejemplo, no sé po’ [sic], mi actitud en la calle... si fumo, si tomo, si, no sé, a lo mejor me ven los niños comprando droga, eh y después me ven impartiendo clases de religión, o sea, no va de acuerdo. Entonces, eso es una de las cosas importantes, los certificados de idoneidad, que me certifiquen, que certifiquen, porque a mí me piden carta tanto del pastor donde yo asisto, y del Director... Entonces, que ellos afirmen si yo realmente cumplo esta función para poder eh... hacerme cargo de la clase.” (P3, Evangélico, BC-V)

Aquellas opiniones tienen relación directa con lo propuesto por Vargas y Moya (2016) en cuanto al carácter heterónomo de la identidad docente, dada por las autoridades religiosas, e incluso desde el marco legal, junto con las expectativas de directivos, estudiantes y apoderados que proponen un perfil personal que permea las prácticas pedagógicas y personales de los docentes de religión. Si bien cabe señalar que el estudio de los autores se enfoca en los docentes católicos, también se yuxtapone al caso de docentes evangélicos, pues comparten la mayoría de los roles y expectativas propuestas.

Por otro lado, surgen apreciaciones tanto de directivos como de docentes de religión predominantemente católicos, de un desacuerdo en cuanto esta exigencia. Esto, bajo el respaldo que los docentes de religión (católicos) han estudiado y tienen un título profesional, aspecto que por sí mismo refleja y acredita la preparación para el puesto.

“Yo creo que si ellos tienen, si estudiaron y si estudiaron la misma cantidad de años que ha estudiado cualquier otro profesor creo que sería innecesario que le den un certificado... Ahora, por eso, si la carrera es universitaria y tiene el mismo tiempo de estudio que los demás profesores, no sería para que pedir un certificado de idoneidad... ahora si no es así y son profesores que les dio y que estudiaron a través del obispado, a través de alguna congregación, yo creo que ahí sería más pertinente el certificado de idoneidad.” (D1, BC-V)

“(...) ese certificado te ata de brazos, en los brazos, porque si tú no puedes trabajar en una parroquia, eh, nadie, ningún cura te va a firmar el documento para ir a sacarlo. Y aunque tú hayas estudiado 5 años en la universidad, y hayas hecho los miles de miles de cursos, no vas a poder ejercer en ninguna parte porque ese famoso certificado vale más que tu título de la universidad.” (P19, Católica, BC-V)

“(...) somos los únicos profesionales con título que aparte necesitamos una firma para poder ejercer, o sea, es una situación irregular y de injusticia, bueno, por usar una palabra, porque en realidad... que ningún otro sector tiene, un profesor de física, matemáticas, inglés ¿No cierto? se titula y se va a trabajar, no necesita estar renovando la autorización cada 4 años para poder ejercer la docencia.” (Focus Docentes Católicos, RM)

Para algunos directivos, además, al tratarse de una exigencia extra que deben tener presente a la hora de buscar reemplazos o un nuevo docente de religión, la adquisición del certificado se presenta como una dificultad a la hora de contratar docentes de religión, lo cual en ocasiones limita la búsqueda y encuentro del personal idóneo.

“Eso [en referencia al certificado de idoneidad] más nos complejiza, más todavía, porque nosotros a veces tenemos a la persona... y no tiene el documento, hay que tramitarlo, a veces se lo dan y a veces no se lo dan, entonces ese es un problema.” (D11, UC-V)

Frente aquello se puede plantear el cuestionamiento sobre dichas exigencias extras que poseen los docentes de religión, esto porque a ningún otro docente que imparte una asignatura dispuesta en el currículo nacional se le solicita que acredite una idoneidad por parte de alguna institución adicional al Mineduc. Esta situación sitúa a la clase de religión y a los docentes en un nivel de exigencia distinta, que influye en la percepción y expectativas sobre las clases y sus docentes.

Considerando que las autoridades religiosas son aquellas encargadas de otorgar la idoneidad, se puede plantear la pregunta sobre ¿qué aspectos son los que priman a la hora de otorgar este certificado? ¿Es la vida devota y religiosa o bien los aspectos de preparación, vocación, pedagogía u otros? Aquel cuestionamiento, plantea la reflexión sobre cuál es el sentido que tiene este espacio en el currículum desde el Ministerio de Educación, puesto que el mismo decreto 924/ 1983 propone una imagen de un docente avalado por iglesias más que por el ámbito pedagógico y educativo del docente.

D. Calificación conceptual y valoración de la clase (profesores, directivos, padres)

En relación a lo anterior, otro de los elementos que es interesante de abordar sobre la mirada del docente de religión, se relaciona con el tipo de calificación que se le otorga a la clase. Una posición mayoritaria es que la calificación conceptual, desde la visión de directivos, docentes e inclusive apoderados y estudiantes, sitúa a la clase en nivel de valoración que finalmente impacta en cómo los docentes perciben su espacio de trabajo.

Se puede apreciar que una minoría de directivos, docentes de religión evangélica y estudiantes, señalan que la calificación conceptual es un elemento a rescatar de la clase, porque la hace más voluntaria y sin el condicionante de llevar o no una nota, haciendo una participación más genuina de los estudiantes, lo que favorece un ambiente y una motivación de ellos. Esto porque los estudiantes no se ven condicionados por una nota, y al participar y trabajar en la clase lo hacen de manera más libre.

“Yo la veo como más agradable más libre, por ejemplo, tuve que sacar religión de un 3° porque no me alcanzo el horario y los estudiantes pedían religión, la pedían porque es un espacio donde no tienen que estudiar, no tienen que poner nota, sino que son solamente conceptos y actividades para participar, para trabajar entre ellos. No, no le veo inconveniente yo que no tenga nota, por lo menos acá no.” (D4, UC-V)

“Les encanta [a los estudiantes]. Y considero que les gusta la clase de religión porque ellos son ellos, y pueden hablar lo que quieran y reclamar lo que quieran. A mí me gusta que ellos opinen, que digan lo que, lo que quieran, que, que ellos sean libres de expresarse. (...) No importa la nota, me gusta estar aquí.” (P5, Evangélico, BC- V)

“Lo encuentro genial porque tengo una instancia durante la semana sólo para aprender de mí, y como no es con nota, no me siento presionada, y son súper personalizadas, porque tú aprendes de ti, en el taller tú ves tus resultados” (Focus Estudiantes RM)

Ante aquello, una minoría de docentes de religión católica señala que las clases de religión debiesen mantener su calificación conceptual. Esto porque ellos aprecian y destacan este aspecto como un espacio de mayor cercanía y sin la prevalencia del interés por una nota que podría generarse al cambiar el tipo de evaluación.

"(...) los chiquillos lo toman como -ah, esta cuestión no vale-, el concepto no vale para ellos..." (Pero), yo estoy de acuerdo que permanezca el concepto, porque ¿cómo yo mido el valor?, los valores, ¿cómo los mido?, ¿voy a medir que sea un niño más solidario o menos solidario que otro?... Hay cosas del hombre mismo que nosotros...no tienen valor, no tienen un valor conceptual, de número, ...y nosotros le debemos enseñar a los chiquillos que en esta sociedad no todo vale, la plata, no todo vale un número, también hay otras cosas que valen más..." (P7, Evangélico, BC-C)

Otros, en cambio, manifiestan la preferencia por mantener una calificación conceptual a fin de no empeorar una falta de interés existente:

"(...) los alumnos hoy en día han perdido el interés por muchas cosas, de hecho, no tienen interés ni siquiera por religión...por lenguaje, matemática, menos van a tener por religión, porque ellos plantean lo siguiente, ellos dicen: ¿de qué me sirve eso? oye que fome esto, qué aburrido esto, y si lo agregamos a que no lleva nota, que no lleva calificación y que no lleva promedio y que no incide, peor po'. [sic]" (Focus Docentes Rurales, VI)

Sin embargo, desde la mayoría de los directivos y los docentes de religión se percibe que el tipo de calificación conceptual influye negativamente en la importancia que los y las estudiantes le asignan a la clase. Ambos actores mencionan que los estudiantes no le entregan valor al espacio de religión, mostrando desinterés y una baja participación en la clase, siendo en ocasiones el mal comportamiento de estudiantes un elemento reiterativo en los discursos de docentes.

"Como no incide los alumnos no hacen, no le toman importancia, los papas dicen también que como no incide, no, tú no haces, no hagas religión evangélica, los niños nos cuentan que a lo mejor es aburrido, pero ya, pero debiese incidir, debieran darle la importancia que merece." (D1, BC-V)

"Influye mucho [en los estudiantes] porque no lleva nota. El no llevar nota cuesta mucho que trabajen, que hagan las actividades, que lean, etcétera, etcétera, o sea, es un desastre. O sea, los otros profesores dicen "¡No sé cómo pueden hacer clase ustedes! En este tipo de colegio, eh, donde no llevan nota... Si una de las amenazas que nosotros tenemos, uno de los elementos que tenemos para que los alumnos trabajen es que llevan nota, y si llevan nota, pueden pasar o repetir, y en el caso de ustedes, no pasan ni repiten. Entonces, ha sido, es una carga muy pesada tener una asignatura que no tiene nota." (P12, UC-V)

"(...) y perdón, y lo otro que va en contra de las clases de religión, es que de repente dicen, es que la nota no sirve, la nota no vale. Es una desmotivación para ellos, porque generalmente en las clases de religión ellos se sacan mejor nota, tía pero a qué ramo va esta nota, por favor póngamela en matemática, en sociedad, en lenguaje." (Focus Docentes Evangélicos, V)

Esto va en consonancia con las opiniones de los estudiantes respecto de la calificación conceptual de la clase:

"F: Tampoco afecta sacarse rojos, porque no se... no se promedia con las notas.

A: Claro, entonces por eso, no, no... no toman en serio la clase.

K: Sí porque las niñas mayormente ven que, eh... las clases son fáciles, van a sacarse un siete, trabajo y listo, entonces como que... ah nos toca religión, puro flojear porque son trabajos que... como... es como...

A: En dos minutos lo hacen y ya.

I: y ¿qué opinan ustedes de eso? De que no tenga nota la clase.

A: *Debiese ser con nota.*

F: *Promediado con historia por lo menos.*

A: *O claro, alguna asignatura, que vaya a alguna asignatura". (Focus Estudiantes V)*

El supuesto mayoritario detrás de este conjunto de percepciones es que su condición de calificación conceptual acorde al Decreto incide en el desinterés y desmotivación de los y las estudiantes. Este aspecto sitúa al docente en una posición compleja, porque sus objetivos, expectativas y el sentido que le atribuye a su trabajo se ven confrontados con una realidad que no valora y que incluso puede menospreciar el aporte de la clase.

Frente a aquello, cabe destacar que en relación a lo anterior surge desde algunos establecimientos la necesidad de que la clase de religión lleve una nota numérica, la cual es integrada a otra asignatura. Esto constituye, según algunos directivos, un aspecto relevante para los estudiantes y sus familias, debido a que les ayuda en ciertos ramos y entrega una mayor preocupación de estos actores por la clase de religión.

"Nosotros la nota de religión, desde hace muchos años, la tenemos en nuestro reglamento interno que la nota semestral de religión pasa a formar parte de una nota parcial en la asignatura del profesor jefe, ¿ya? Y en tercero y cuarto, los niños... la nota de religión, o el taller de Educación Física, para los que optan a Educación Física, pasan a integrar, pero como curso completo, una nota parcial en una asignatura que ellos elijan; que generalmente la asignatura que ellos eligen es una... es un módulo de Enfermería, porque ahí es donde... donde cuesta más sacarse las mejores notas." (D8, BC-V)

Asimismo, se observa que todos los directivos y la mayoría de docentes de religión, señalan que la clase debiese llevar calificación numérica como el resto de las asignaturas, debido a que es parte del currículum y hay elementos que se pueden evaluar dentro de ésta. Además, surge la apreciación de que, al tener nota, impactaría a la motivación y participación de los estudiantes en la clase de religión.

"Con nota igual que todas, si es una asignatura. Entonces es una asignatura de segunda, más encima el profesor de religión hoy en día se expone a que los cabros ni siquiera lo pesquen y ahí sí que parece un profeta en el desierto. Entonces es un tema, es un tema...o sea, yo no sé si le aguantarían que fuera conceptual las clases de lenguaje." (D6, UC-C)

"(...) bueno, ese es un tema digamos complejo, yo creo que una de las cosas por la experiencia que yo tengo, yo diría que ya la clase de religión en nuestro país debería ya tener una evaluación sumativa como todas las clases, como todas las clases, hay dos aspectos que podemos tocar, el tema conceptual si bien es cierto es un tema valórico netamente tal, cierto porque bueno, muy bueno, excelente que se yo, pero indudablemente cierto que una nota como tal le daría también a él un equilibrio frente a las demás asignaturas." (P15, Católico, UC- C)

A partir de estas últimas percepciones y decisiones que manifiestan los actores, se desprende que existe una estimación y un gran valor asociado a las notas numéricas en educación, siendo la evaluación conceptual un elemento que iría en desmedro de la clase, ya que no tiene una incidencia directa en el rendimiento de los estudiantes. Ante aquello, se puede plantear la discusión sobre el aspecto de la evaluación y la promoción de curso como un elemento relevante para los estudiantes y sus familias, sobre todo en el sistema educativo actual, que exige buenos desempeños.

Desde todo lo expuesto en este apartado, se puede concluir que los docentes de religión se conciben principalmente como agentes evangelizadores, que cumplen con distintos roles en la educación pública, donde transitan entre ser amigo/psicólogo/orientador de los estudiantes, así como profesionales del ámbito educativo en menor medida. En relación a aquello, estos docentes conciben una serie de expectativas relacionadas a la persona del docente, como habilidades blandas y personales, vivencia de la fe, sentido de vocación y entrega, así como competencias más bien profesionales. Dichas expectativas y sentidos de la clase, se ven tensionadas y en ocasiones avaladas, desde lo que plantean las autoridades religiosas, y algunos elementos propuestos en el mismo decreto 924/1983, entregando orientaciones que inciden en la configuración del perfil docente.

Ante aquello, al replantear el sentido que tiene la clase en los establecimientos públicos se replantea también el perfil de los y las docentes, abriendo la puerta a la necesidad de formación continua de un segmento de profesionales con escasa oferta desde instituciones públicas como el CPEIP, o académicas como el PEC.

Tal como menciona Saavedra (2014), existe una importante “carencia de perfeccionamientos específicos de los profesores de religión por parte del Ministerio de Educación que no pocas veces los ignora de las instancias de formación general (Díaz, 2006). Si bien existen otras instancias de formación a nivel eclesial o universitaria, se evidencian en estas una marcada inclinación al ámbito pastoral más que escolar.”

Si su identidad docente se sigue construyendo desde roles de acompañamiento psicosocial, afectivo y pedagógico en contextos complejos, estos ámbitos deben ser absorbidos por programas públicos de formación continua que estén a la altura de las demandas actuales y futuras que se le hacen y harán al espacio de la clase en establecimientos públicos.

2.5. Opcionalidad

El decreto supremo 924 que reglamenta las clases de religión en los establecimientos educacionales desde el año 1983, tiene como uno de sus elementos “la opcionalidad”, entendida en el Artículo 3° de la siguiente forma: *“Las clases de religión deberán ofrecerse en todos los establecimientos educacionales del país, con carácter de optativas para el alumno y la familia. Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de la matrícula a sus hijos o pupilos, si desean o no la enseñanza de la Religión, señalando si optan por un credo determinado o si no desean que su hijo o pupilo curse clases de religión.”* (Decreto 924/1983). En el proceso indagatorio este punto adquiere una importancia particular, debido a que su implementación posee características muy diversas en la generalidad de los establecimientos educacionales públicos consultados.

Nos referiremos a continuación al procedimiento de consulta que se realiza, al interlocutor consultado en este procedimiento y a los tipos de opcionalidad que hemos detectado a través de las voces de los actores consultados. Este punto da respuesta al Foco 4 considerado en la propuesta técnico-metodológica.

A. Procedimiento consultivo

A1. Apreciaciones de la opcionalidad

En cuanto a las diversas posiciones sobre la idea de opcionalidad, se establece para la mayoría de los docentes, así como para directivos, que este es un procedimiento significativo debido a que actúa como una instancia que viene a proteger la “diversidad religiosa” en los establecimientos educacionales públicos del país. La percepción positiva acerca de que en el decreto 924 se establezca esta condición, se relaciona a que muchos de los actores manejan nociones acerca de lo que actualmente promueve la LGE, sobre el respeto de las libertades individuales de las personas, específicamente sobre el espacio de lo religioso en el marco de la educación chilena.

“Que está bien, claro, cómo vamos a obligar a la gente a creer en Dios, claro, esto no nace en los colegios, insisto, esto nace en la casa, nace en las familias, yo no quiero, no sé po’ [sic]... si yo fuese agnóstico no me gustaría, no me gustaría que mi hijo se formara bajo la religión, porque tengo otras convicciones acerca de la formación del ser humano, no quiero que mi hijo esté escuchando a un profesor que le esté hablando de un Dios.” (P13, Católico, BC-V)

“Bueno, yo creo que el Estado está resguardando la diversidad religiosa, porque le está dando la posibilidad a que las personas que no quieran estar en la sala de clases, en religión no estén. Entonces, yo creo que lo que está haciendo está bien, ahora yo creo que estaría mal el hecho de que la clase de religión católica y evangélica no estuvieran, porque estarían dejando de resguardar el derecho de aquellas niñas que sí quieren estar en la sala de clases.” (P10, Católico, BC-C)

Este resguardo de la diversidad como elemento fundante del procedimiento de opcionalidad también es visto y valorado por directivos, apoderados y estudiantes.

También es importante mencionar, que cuando se hace referencia a este procedimiento, son mayoritariamente los docentes quienes ponen énfasis en defender la formación en el ámbito religioso. Más allá de que la opcionalidad sea vista como una instancia que asegure la posibilidad de recibir o no recibir formación en este espacio, prima la clase de religión por sobre la reflexión respecto a lo que implica dicho procedimiento como resguardo efectivo de la diversidad religiosa o no religiosa en la escuela pública. Esto es relevante ya que pensar sobre 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).

A.2. Acerca del procedimiento de opcionalidad

Por otro lado, cuando se les pregunta a los actores en qué consiste el procedimiento. En la mayoría de los casos existe comprensión acerca de que es una instancia donde se consulta a los apoderados sobre la participación y asistencia de sus pupilos/as a la clase de religión, y que este se lleva a cabo en el momento de la matrícula (principio de año), acorde a un formulario que entrega el MINEDUC.

“En la matrícula hay un... atrás dice ¿no cierto?, en la matrícula dice: “opta por religión” y salen los cuadritos de religión, “qué religión”... “evangélica”, “católica”, “otra”, si hay otra que tienen (y que son los mínimos) o bien eximidos o sea “no opta por ninguna”. Y como te digo eso es la... en la

matrícula. Y ahí firma el apoderado (hablamos al mismo tiempo) que viene a matricular...” (P16, Católica, BC-C)

“En el momento de la matrícula, se le entrega el documento que viene desde el Ministerio donde dice que opta o no opta por la religión, por las clases de religión católica. Donde dice también que si opta o no, por la religión evangélica u otra, pero como la ley dice de que para poder hacer clases... bueno que las principales clases son católica y evangélica y que debieran haber más de quince niños por curso para poder contratar otra, otro profesional. Acá no hay, entonces, son católicas o evangélicas, pero yo creo que están en su derecho si al final nadie puede obligar tampoco.” (P10, Católico, BC-C)

Si bien hay un manejo general en los apoderados sobre la aplicación del formulario de opcionalidad al momento de la matrícula, hay diversas apreciaciones respecto a las “opciones”. En la mayoría de los casos se atribuye a la posibilidad de optar a los credos “católico” y “evangélico”, aun cuando no exista la opción real de tener más de un tipo de clase. Así también, se enfatiza la posibilidad de no ingresar a la clase de religión.

Sin embargo, lo llamativo de las apreciaciones de directivos y docentes es que se da por hecho que la opción de “otros” credos es siempre una minoría, así como también la situación de aquellos estudiantes por los que se decide no recibir este tipo de formación. Esto contrasta con la opinión de padres y apoderados, sobre todo de aquellos que no se identifican con ningún credo pero se sienten condicionados a tomar una opción, como la situación planteada por una apoderada en la siguiente cita:

“[Respecto de la posibilidad de no optar por la clase] P: Tenemos que hacerlo porque ¿qué van a hacer los niños?

L: Es que en el fondo [los estudiantes] están obligados [a asistir a la clase], es así la cosa porque yo fui a inscribir a mi hija y me dijeron ‘católica o evangélica ¿no hay otra? No’ (...) ¿y qué haría? tendría que quedarse ahí en el patio... ‘ya, ¿cuál quiere? Evangélica’. Mejor que haga algo a que esté en el patio...

E: Entonces perciben tensiones en este proceso, o sea, porque justamente dices tú, me siento obligada, me siento pasada a llevar...

L: En el caso mío sí, claro obviamente una persona católica evangélica no, yo si me sentí obligada, es lo que no me gusto pero necesitaba colegio, por lo tanto igual tengo la libertad de que ella se saque buenas notas y todo para tenerla en colegio dentro de un perfil del que me gustaría a mí, donde... insisto en el huerto (risas) en esas cosas [referido a una clase espiritual más amplia donde los estudiantes trabajaran la tierra y tuvieran contacto con la naturaleza], me encantaría, pero lamentablemente los colegios que hay así son pagados y son bien caritos, que todavía hacen ese tipo de cosas.” (Focus apoderados VI)

La opcionalidad que en teoría propone el Decreto parece difuminarse en la práctica debido a la falta de opciones, y puede ser entendida en relación a las características y condiciones propias –sobre todo de disponibilidad de recursos- de cada establecimiento educacional en relación a los efectos de llevar a cabo el procedimiento de opcionalidad, y que serán expuestas con mayor profundidad en apartados posteriores. Sin embargo, es relevante destacar el extenso imaginario que existe acerca de esos “otros”, como una alteridad invisibilizada frente a una instancia que tiene como finalidad el resguardo de las libertades individuales en el espacio educativo. Cuando esta alteridad se explicita, el argumento fuerte de los directivos frente a la imposibilidad de una opción es la falta de recursos:

“El otro día llegaron un grupo de Testigos de Jehová, que también fueron como 5 papás que llegaron (...) y claro, ¿uno qué les dice?, yo no puedo contratar un profesor para 5 niños que son Testigos de Jehová, para los 20 evangélicos, para los 4 pentecostales, para los no sé cuántos...” (D6, UC-C)

La posición que releva la diversidad está presente con más fuerza en el caso indagado que mayor oferta entrega respecto de la clase, con una alta diversidad religiosa y un planteamiento más inclusivo de la clase, como es posible observar en el relato del siguiente apoderado:

“(...) porque en el curso hay niñas tanto católicas, evangélicas, mormonas, testigo de Jehová y hay niñas budistas también y la profesora les respeta muy bien su opinión y sus credos, entonces por ejemplo ahora tiene una clase como súper dinámica, donde están separadas por grupo y por ejemplo a mi hija, le tocó [trabajar] “la secta”, entonces ella tiene que averiguar ¿qué es lo que son las sectas? ¿De dónde provienen? y explicárselo a sus compañeras, así como hay niñas que están haciendo “Las Araucanas”, otras que son diaguítas... religiones, así como que uno no conoce mucho, pero... a mí lo que me gusta de la clase de religión es que refuerce los valores que uno entregue como papás.” (Focus Apoderados RM)

Como se mencionó con anterioridad, es posible determinar mediante la opinión de los actores, que el carácter optativo de la clase está presente en casi todos los establecimientos indagados. Sin embargo, la implementación de la opcionalidad alcanza diversas características. En este sentido, un tema relevante tiene que ver con los casos en que se expresan irregularidades en el procedimiento consultivo. Estas situaciones se relacionan a que existen adulteraciones al momento de completar el formulario que es entregado por el MINEDUC, ya que hay actores que afirman —en ocasiones— que son los propios equipos directivos de los establecimientos educacionales quienes ejecutan esta acción.

“(...) antes se mandaba en las matrículas un documento, una hoja, donde uno optaba por religión católica o evangélica. En la matrícula, cuando venía el apoderado a matricular. Ahora, no sé si se de este año, parece que no... Ah no, si se hizo, si se hizo. Pero la irregularidad de eso es que ni siquiera los apoderados la llenan. Ni siquiera ellos saben lo que son. Si ese es el tema [...] Lo llenan... este año lo llenaron los inspectores.” (P5, BC-V)

“(...) las fichas que hay que llenar, porque hay que llenar unas fichas, esas las llenan los mismos colegios. Eso es una farsa, en muchos lados, en mi otro colegio no la llenan los apoderados, la llena el inspector general, si todos optan por religión, y ¿Quién controla eso? ¿Cómo tú lo puedes ver? No se puede ¿llega contraloría, o la superintendencia a revisar que estén las fichas? “no sí realmente las hizo”, o si pescan el teléfono y llaman a un apoderado, “oiga, Don Juan, ¿usted optó por la clase de religión para su hijo?” Eso la superintendencia no lo hace, entonces también ahí hay una truculencia digo yo, una falsedad, entonces está adulterado totalmente el sistema.” (P13, Católico, BC-V)

“(...) yo sorprendí en una investigación que estuve haciendo, que un inspector general eh le cambiaba la optatividad a los estudiantes sin el consentimiento de los apoderados. Entonces yo lo dije... ‘mire esto es falsificación de documento de carácter público’ y lo... al tipo lo violenté en el sentido, en el discurso, ‘mira si no hace yo voy a hacer tales cosas y tengo todos los antecedentes, ya he hecho la investigación, tengo todo’ (...) después nos llamaron ‘mire, ustedes no están haciendo los planes y programas del Ministerio, no si lo estamos haciendo, no si... no, este es el EREC, este está aprobado, el de ustedes no está aprobado’ yo no tenía idea, entonces ehh fue una forma de... de perjudicarnos un poco, de incomodarnos.” (P4, BC-V)

En relación a lo que se expone, los hechos relatados por varios docentes constituyen una situación preocupante, puesto que se está vulnerando la voluntad de los apoderados frente a la entrega del espacio de formación religiosa en los establecimientos públicos. En base a este hecho,

son mayoritariamente los docentes quienes manifiestan inquietudes, específicamente sobre la falta de regulación y fiscalización estatal en el procedimiento, lo que complejiza aún más la situación.

Por otro lado, están aquellos casos en que se expresan otro tipo de irregularidades, tales como la inexistencia del proceso de consulta. En este escenario, hay actores que plantean abiertamente que la clase de religión (de solo un credo) se implementa sin el consentimiento informado de los apoderados para determinar si autorizan o no que sus pupilos/as reciban formación religiosa en los establecimientos.

“[Respecto de la existencia del procedimiento de opcionalidad] Se pone el ramo no más. No se les pregunta acá. Lo que pasa es que si tenemos evangélicos, no hemos tenido problemas en la parte religiosa.” (D11, UC-V)

Por último, hay casos en que el procedimiento de opcionalidad se vincula a la manera en cómo se “comprende” la oferta de opciones en los establecimientos. Esta situación tiene como consecuencia que sea alguna autoridad quien toma la decisión sobre la clase a la que deben asistir los y las estudiantes. Esta particularidad, consiste en que la opcionalidad se caracteriza como la oferta de dos docentes con distintos credos (evangélico- católico) y no como la oferta de dos tipos de clases confesionales distintas, en esta situación la elección de la clase es siempre de carácter aleatoria y también infringe el procedimiento de opcionalidad.

Esta situación es coincidente con la opinión de estudiantes de algunos establecimientos, que mencionan no tener la oferta que dice tener en el establecimiento, o tenerla parcialmente, asociada a determinados cursos y niveles. Esto ocurre con mayor frecuencia en relación a la oferta de credo evangélico, pero también en los niveles superiores de enseñanza (3ro y 4to medio) cuando se transforma en optativa la clase, independiente del procedimiento de opcionalidad formal.

“ (...) la mayoría de la gente [estudiantes] que se van a educación física es como para no tener la lata de estar en religión porque, una que escriben mucho, que hay que escuchar harto a la profe y hay que hacer tarea, en cambio uno en educación física uno va y hace la actividad no más po' [sic], por eso la mayoría igual eligen educación física.” (Focus estudiantes VI)

Cuando la opción ha sido estar en la clase, existen excepcionalmente casos en que el cumplimiento de la clase es parcial por utilizarse parcialmente las horas destinadas por Decreto:

“(...) el tío que le hace religión en vez de hacerle las dos horas que tienen diagnosticado en su horario, le hace en una pura hora y lo más que le pasa, puede pasarle una que otra oración y le pasa dos guías y hacen dibujitos. Y a ella lo que le interesa, claro los dibujitos si le sirven pa' [sic] pintar, pero le gusta que le pasen este... como es la historia de Dios, los rezos de Dios, pero dos horas, imagínense, dos horas tiene de horario, le hacen una y llega a la casa reclamando.” (Focus Apoderados VI)

Es importante mencionar que hay muchas diferencias en cuanto a la aplicación efectiva del carácter optativo de la clase de religión. Sin reducir la discusión, esta situación se puede vincular a que el Decreto 924 es un documento que permite una amplia interpretación acerca de cómo efectuar e implementar la opcionalidad en los establecimientos educacionales, ya sea para la oferta de clases de carácter confesional, así como también para otorgar un espacio de formación a

aquellos estudiantes que no ingresan a la de clase religión. Además de ello, hay casos en que el procedimiento está sujeto a la discrecionalidad de autoridades de los establecimientos en la toma de decisiones. A este respecto, pareciera ser que no ajustarse al procedimiento de rigor es un hecho que se ha naturalizado en los actores del sistema educativo, buscando en algunos casos una cierta flexibilidad que permita desarrollar otros contenidos, pero, en otros casos, otorgándole continuidad a una cierta manera hegemónica de hacer las cosas respecto de la clase. La evidencia de dichos acontecimientos nos habla de los escasos esfuerzos por favorecer a la comprensión, la tolerancia y la amistad entre grupos diversos como pilares fundamentales de la educación en el marco de los derechos humanos.

B. A quién se le pregunta

B.1. Estereotipos sobre la clase de religión

Tal como se establece en el Artículo 3° del Decreto, son los apoderados/as los responsables de tomar la decisión acerca de la formación religiosa de los y las estudiantes. A este respecto algunas apreciaciones, tanto de docentes, como de directivos se enmarcan en que la opción que determinan los apoderados muchas veces, más que responder a una afiliación religiosa particular (en el caso de tenerla), tiene que ver con una percepción respecto a que la clase de religión es un espacio de formación que contribuye al desarrollo de habilidades en los aspectos ético, moral y valórico de los estudiantes. En este sentido, la toma de decisión se basa en la idea de un posible “beneficio” de que el estudiante participe en la clase, independientemente de las características que esta adopte en cada establecimiento, así como también independiente de las necesidades, intereses o preferencias religiosas que tengan los y las estudiantes.

“(…) los papás sienten que, guardan un estereotipo de lo que es hacer clase de religión, como que te va a normalizar, te va a disciplinar, te va a entregar valores y eso no le hace mal a nadie, una cosa así, entonces casi como que va a cambiar tu vida con ello, por eso tiene que hacer religión el niño.” (D4, UC-V)

“La clase de religión, creo yo que los chiquillos, a ver, lo único que los apoderados no me reclaman, porque ven que los chiquillos de alguna manera están ahí metidos en el tema, o sea, mal no les va a hacer, no sé si me entiendes.” (P12, Católico, UC-V)

“(…) hay una expectativa de formación [de parte de apoderados], aunque a mí no me gusta la palabra valórica, pero apunta a eso, apunta a cómo la clase de religión puede influir en que el niño, la niña vaya tomando más conciencia de algunas actitudes de respeto, principalmente lo que hablan, el respeto, la obediencia, la responsabilidad, son como esta, esta, estas palabras son las que más salen. Entonces, lo ven... ven la clase de religión dentro del colegio según mi percepción como algo importante, aunque en algún momento igual dicen ahh, pero es clase de religión, o sea hay como un contra sentido. De una manera quieren que uno los ayude, pero a la hora de los que hubo... es la clase de religión. Entonces, pero bueno la opcionalidad, yo creo que hay que ser súper respetuoso de, de aquellas situaciones que los padres, la familia, los mismos alumnos puedan decidir, entonces no tengo problema.” (Focus Docentes Católicos, RM)

También es posible apreciar lo irrelevante que parece tornarse a ratos el procedimiento de opcionalidad respecto a su implementación, justamente porque son los apoderados mediante el ejercicio de decidir, quienes legitiman las diversas condiciones que presentan los establecimientos respecto a cómo se implementa dicho espacio, por ejemplo, en el caso de que sus pupilos/as

tengan que estar en una clase de religión a la que no optaron, frases como: “los apoderados no reclaman” porque “mal no les va hacer” caracterizan esta realidad. A pesar de ello, se encuentran casos relatados por directivos en los cuales los apoderados se organizan para solicitar formalmente opciones diferentes a la clase existente.

Por otro lado, el hecho de que mayoritariamente se opte por la clase de religión tiene que ver con el rol que históricamente se le atribuye a la educación como agente normalizador, “la escuela ha operado desde sus orígenes como un instrumento cultural que normaliza, sostiene y reproduce el orden social imperante. En ella predominan relaciones de dominación y subordinación, que suponen la adopción de una perspectiva ideológica capaz de anular o infiltrar las características identitarias de los sujetos que participan en ella” (Torres, 2012). Lo que perciben ambos actores acerca de la decisión mayoritaria de los apoderados para que sus pupilos/las reciban formación religiosa, es una situación paradójica en base al resguardo y consideración de las libertades individuales de los y las estudiantes en su proceso formativo. Frente a esto, también cabe preguntar si son los apoderados quienes deben decir en este ámbito, o debe existir una instancia donde las preferencias de los niños y niñas sean más escuchadas, ya que ello permite el reconocimiento y valoración de sí como sujetos de derecho.

B.2. Apreciaciones sobre el procedimiento de opcionalidad en cuanto a la toma de decisión

Cuando se les preguntó a docentes y a directivos cómo perciben el procedimiento de opcionalidad en cuanto a la toma de decisión, se establece que son mayoritariamente los directivos quienes tienen apreciaciones respecto a la necesidad de una mayor participación por parte de las y los estudiantes en la toma de decisión sobre la clase de religión, independientemente de que sean los padres o apoderados quienes deben manifestar por escrito dicha opción.

“Puede haber ahí una sintonía evidentemente, el chico le puede manifestar al papá “yo no quiero participar en la clase de religión”, pero el acto de decidir y de firmar es del apoderado, porque trabajamos con adolescentes, aunque sean mayores de edad en la jornada diurna te matricula un apoderado, entonces igual tiene que él transmitir el sentir —yo me imagino— de su hijo. No es un acto tan arbitrario, en que yo decido: “tienes religión y me da lo mismo lo que tú piensas”. (D4, UC-V)

“Yo creo que a lo mejor está bien que sea optativo, pero me parece que son los alumnos los que deben optar. Independiente que tengan 14 o 15 años, a lo mejor al apoderado también preguntarle quizás, porque el alumno igual no tiene 18, no puede definirse, pero él es el que va a estar en el aula. Porque he escuchado muchas veces “pero si mi papá fue el que eligió estar aquí, no yo...” (D10, UC-V)

Al respecto, algunos estudiantes coinciden en la posición manifestada, planteando su desacuerdo con el hecho de que sean los apoderados los consultados:

“Yo creo que está mal que hagan decidir al apoderado, porque es la decisión de cada uno, por ejemplo, mi... mi mamá no sabe lo que yo quiero y ella toma una decisión por mí y yo no estoy de acuerdo con ella, voy a ser yo la que va a estar mal, porque no es ella la que está haciendo la clase, sino yo.” (Focus Estudiantes RM)

Sin embargo, una parte importante de los estudiantes manifiesta haber sido consultado por los padres y/o apoderados, sobre todo en los niveles más altos de la enseñanza:

“M: en eso igual depende de los papás porque por ejemplo a mí, cuando me fue a matricular, me leyó todo eso, me preguntó si yo quería participar de la clase de religión. Y yo le dije que sí, porque le tenía buena al profe y porque puedo estar ahí, no me molesta. Ahí me puso en la clase. Pero hay otras familias en las que “no, hija, tienes que hacerlo porque igual es una nota que va en la asignatura”.

E: ¿y tú?

N: no, mi mamá me pregunta si quiero yo...

E: se comunican con ellos en ese momento...

D: ¿mi mamá?

E: sí

D: si po’ [sic], si siempre me pregunta cada vez que me vengo a matricular. Ella tampoco me inculca a fuerza las cosas, siempre me pregunta antes”. (Focus Estudiantes RM)

En este sentido, si bien el procedimiento está establecido de una cierta manera, es importante para algunos actores la posibilidad de que exista un acuerdo en el que se consideren los intereses de los estudiantes al momento de determinar una opción sobre la clase de religión. Si bien plantean que la medida debe pasar por los apoderados, reafirmando la responsabilidad que tienen —porque ellos son los adultos— hay inquietudes sobre lo arbitrario del acto, cuando la opción de los estudiantes no es considerada. El abogado Agustín Squella (2016) formula algunas preguntas acerca de esta situación: ¿Dónde está el límite del derecho de los padres a educar a sus hijos? ¿No tiene límites? ¿Por qué nos transforman en replicantes de su religión? Esto, porque en sus planteamientos cuestiona las atribuciones actuales, sobre cómo y de qué manera la educación pública se hace responsable de la formación espiritual de los niños y niñas. Por tanto, la percepción de los actores acerca del procedimiento de opcionalidad es relevante, puesto que permite replantearse cómo constituir un espacio donde estén contenidas las reflexiones de quienes reciben esta formación (los y las estudiantes), así como de quienes deben efectuar dicho procedimiento (los apoderados), con el objetivo de que este espacio educativo sea más significativo para quien aprende.

Respecto de esto último, también se encontraron casos particulares declarados por algunos actores de establecimientos educacionales, donde son las y los estudiantes quienes optan por la clase dependiendo del nivel educativo que estén cursando. Sobre este escenario, hay una percepción basada en que la edad de los niños y niñas es un factor que incide en el razonamiento sobre recibir o no recibir formación religiosa. En dichos casos, esta posibilidad se establece en los últimos niveles de la enseñanza media (tercero y cuarto medio) donde los estudiantes optan y esa decisión es respetada por sus apoderados y el establecimiento educacional en su conjunto.

“Depende, permitimos en tercero-cuarto medio que sean los estudiantes, y sí, acreditado por el padre, más bien, en los otros cursos más chicos es... comúnmente es más directa la acción de los papás, pero en tercero, cuarto es la acción de ellas, ya en segundo medio ellas saben perfectamente que quieren.” (D7, UC-V Con O)

Ahora bien, sobre estas apreciaciones, la complejidad que alcanza esta realidad pone de manifiesto la importancia que tienen las opciones de los propios actores que van a recibir esta formación. En una sociedad paternalista que otorga poca agencia a los niños y niñas, prima la

imagen de que éstos son incapaces de valerse por sí mismos y de realizar un aporte a la comunidad, por lo tanto, son asumidos como sujetos carentes, pasivos y moldeables por el mundo adulto. En este modelo, la responsabilidad central de la niñez es aprender para ser el futuro de la sociedad, y es en este sentido que también son potenciados y normalizados a través de la educación.

El aporte para muchos de los estudiantes consultados tiene directa relación con cómo ellos se desenvolverán en la vida adulta con otros:

“... como que uno aprende a ver cómo ven el mundo otras personas, porque por ejemplo toda mi familia es como de religión y yo en mi vida había entendido como ellos veían las cosas, porque para mí todo siempre ha sido, era ciencia, entonces cuando empecé en religión y empecé eh... a comprender los temas de cómo lo ve cada religión, tu empiezas como, quizás no a compartir pero sí a entender cómo se ve, entonces es como podría decirse que en términos personales te ayuda a generar mejores lazos con las personas y ah.. aprender a entender mejor a las otras personas.”
(Focus estudiantes RM)

En el marco de la formación en ámbitos tan trascendentales como son lo espiritual, lo ético y lo valórico, los intereses y preocupaciones de los y las estudiantes deben ser tomadas en cuenta para que la educación se constituya como un espacio no tan solo donde se “depositen” conocimientos, sino también donde se promueva la capacidad reflexiva de niños y niñas como agentes activos del proceso de enseñanza y de su propio aprendizaje, y a través de este proceso se estimule la comprensión de otros y la valoración de la diversidad.

B.3. Tensiones frente a como se establece el procedimiento de opcionalidad: “Apoderados v/s estudiantes”

Como se planteó en el punto anterior, existen variadas apreciaciones sobre lo que significa el procedimiento para los diversos actores. Específicamente en este apartado, se intentan caracterizar los efectos que conlleva esta situación en la práctica pedagógica y en desarrollo de la clase. Frente a ello, son principalmente los docentes quienes perciben las tensiones al interior del aula, como resultado de una decisión que no necesariamente contempla la visión de las y los estudiantes. Sin embargo, es importante destacar que tales efectos tienen características diversas dependiendo de cómo se establece la implementación del decreto sobre la opcionalidad en la educación escolar pública.

“Es que aquí hay un tema bastante importante. En el sentido de que los padres escogen, pero los niños también escogen. Entonces, me ha tocado a mí lidiar con muchos niños que han querido trabajar conmigo, y no con las otras colegas (de religión católica) entonces... por ejemplo, hace poco descubrí una comunicación de una niñita que decía: “Señor profesor, mi hija imparte religión católica, por si acaso, para que no haya problemas”. Porque yo le dije a la niñita, que si ella quería cambiarse, ella necesitaba una comunicación de su apoderado. Y la niñita lo tapó, pegó una hoja arriba de la comunicación de la mamá. Entonces yo lo destapé y le dije “qué es esto”, le pedí una explicación y ella me dijo que no quería estar en la otra religión, quería estar conmigo. Entonces, para mí es difícil decirle al apoderado cómo yo trabajo, porque a lo mejor ellos piensan que uno trabaja más la ideología que la ética profesional. Para mí es complejo eso, si se lleva a cabalidad o no se lleva a cabalidad; yo trato de llevarlo a cabalidad, pero surge que a mitad de camino los niños quieren cambiarse.” (P3, Evangélica, BC-V)

Concretamente, en el caso de los apoderados que hayan optado por un tipo de clase confesional, este hecho se manifiesta en el transcurso de la clase, cuando él o la estudiante no se siente identificado/a con el tipo de formación religiosa que recibe, o simplemente no es de su interés. También se evidencia esta situación en los casos donde el apoderado opta porque él o la estudiante no curse la clase de religión “los eximidos”, y de igual forma el o la estudiante decide participar. A este respecto, en algunos establecimientos este hecho se enfrenta mediante un procedimiento formal (como la comunicación de un apoderado) —y en otros— es el estudiante quien determina el cambio, y lo efectúa sin previo consentimiento informado a su apoderado. Pese a las medidas que establece en cada establecimiento, es principalmente el docente quien percibe las tensiones, porque para los apoderados es él quien constituye la figura “responsable” de resguardar lo que se establece en el documento de opcionalidad.

“Pero en la práctica hay un conflicto, los chiquillos me dicen “yo soy el que estoy en la clase, no mi papá”, pero curiosamente hay chiquillos que el apoderado dice que “no” y... “¡yo quiero participar!, “participa”. O sea, los chiquillos son súper respetuosos conmigo en el sentido de la “optatividad”. Entonces “¿Profe, si yo quiero hacer un trabajo?” Te pongo una anotación positiva. Listo (chasquea los dedos) hago el trabajo. (...) Ellos no lo hacen no porque no sean católicos, no sean cristianos... Porque la nota no les sirve, ellos son absolutamente pragmáticos.” (P12, Católico, UC-V)

Otro tema relevante sobre esta situación, tiene que ver con que hay una percepción generalizada acerca de que la decisión de los y las estudiantes responde más bien a aspectos motivacionales, tales como: la figura del profesor, las metodologías y estrategias de aprendizaje, incentivos, etc. frente al cambio de clase. Esta situación también demuestra la necesidad de un espacio o procedimiento, en el que sea posible que confluyan las diferentes visiones y necesidades de estudiantes y apoderados en la toma de decisión, para que la dimensión espiritual constituya una fuente de significado real en los y las estudiantes de los establecimientos públicos del país, así como también para establecerse como una medida que resguarde la diversidad religiosa y no religiosa en el ámbito educativo.

C. La implementación de la opcionalidad: “Realidades de la opcionalidad”

Durante el desarrollo de este estudio fue posible constatar que si bien en términos generales se da cumplimiento en la generalidad de establecimientos educacionales sobre la primera fase del procedimiento de consulta a apoderados, no ocurre lo mismo en el momento de la implementación de este proceso, debido a que las características del decreto 924 genera un escenario ambiguo sobre cómo propiciar las diversas opciones de una clase que efectivamente cumpla con el propósito de formación en el ámbito espiritual de los y las estudiantes. En este apartado, se intenta demostrar cómo se caracteriza esta situación, mediante una aproximación hacia las diversas clases y espacios “educativos” ofrecidos como “opción” que se han evidenciado en las escuelas y liceos públicos del país.

C.1. Estar presente/ausente: el caso de los “eximidos”

A raíz del espíritu confesional del decreto 924, las opciones a la clase se enmarcan siempre en alternativas de carácter confesional. Sin embargo ¿Qué ocurre con aquellos estudiantes que optaron por no cursar la clase de religión? ¿Qué pasa con las dos horas obligatorias en las cuales se debe entregar conocimiento? ¿Qué características adopta esta situación en los establecimientos investigados? A este respecto, es posible señalar que independiente de que el procedimiento de consulta se realice, se evidencia en la mayoría de los casos la escasa oferta de alternativas que concretamente propicien un tipo de formación en los ámbitos espiritual, ético, valórico o incluso en formación ciudadana. Frente a esta situación, es decir –que no haya un opción que cubra estos espacios– los establecimientos educacionales establecen como medida que los estudiantes permanezcan al interior de la clase de religión, incluso si su apoderado optó porque no ingresara. Esta se menciona como una estrategia normalizada por los diferentes actores consultados:

“Permanecen al interior de la clase, se involucran también con la clase, lo único es que no se formaliza en el libro de clases los procesos evaluativos conceptuales. El profesor les pasa también material, trabajan, algunos son muy participativos, pero por esto de no haber optado, porque sus papás señalaron que no iba a tener la clase de religión, se procede a no colocar las evaluaciones en el libro de clase, pero trabajan igual.” (D4, UC-V)

“Se quedan ahí y me aguantan, ese es el castigo que tienen (como bromeando) No... Se tienen que quedar en la clase, pero como te digo yo, a los chiquillos por lo menos una vez al mes, yo les paso una película acorde con el tema, al final del semestre, les digo “ya, traigan una película” y ahí voy jugando con ellos, ¿me entendis’ tú? porque los chiquillos también los voy interesando en lo otro, porque en el fondo también soy respetuoso. O sea, yo entiendo que ellos no hayan optado por la clase y tengan que estar ahí, yo tengo absolutamente claro, pero si tú estás en mi clase, como yo te respeto, tú me respetas a mí... La disciplina, no tengo mayores problemas digamos, al contrario, los chiquillos que no optan por la clase, que son los más desordenados, se me portan bien, yo llego a ellos, porque tú tenís que ganarte a estos niños.” (P12, Católico, UC-V)

La estrategia de quedarse en la sala en el trascurso de la clase es utilizada mayoritariamente por los establecimientos en el caso de estudiantes eximidos, inclusive cuando se trata de escuelas que en teoría imparten dos confesiones, pero en estricto implementan la clase de la segunda religión de forma esporádica y selectiva. El caso es ilustrado por una estudiante evangélica de un establecimiento:

“Yo tengo el mismo caso que ella (...) Sí, por ejemplo yo me quedo en la clase pero no participo en ella, y cuando vamos a la sala de computación es como... me quedo sentada y veo lo que hacen mis compañeras, pero... no participo, incluso creo que como hace dos años atrás había un profesor que sacaba a algunas niñas, pero no sé ahora. Antes me sacaba a mí con otras niñas, y... Y era, era profesor de religión evangélica, y sacaba niñas que de verdad eran... porque, porque en ese caso eh...nos sacaba y nos ponía a hacer actividades evangélicas que tenían que ver con, con nuestra religión, y después nos veníamos a nuestra sala y... y... tenían otro que... no se enfocaban en, en, la religión católica sino que eran de... sacaban pedazos de otras religiones, así como... tenían el mismo tema que nosotras evangélica y lo ponían en católica.” (Focus estudiantes V)

La falta de opciones es vista mayoritariamente por apoderados de forma crítica, sobre todo frente a la ausencia de una opción no confesional.

“[Al ser consultados sobre las opciones de clase que se ofrecen en el establecimiento (2 confesiones)]

J: Mal, yo la encuentro mal...

P: Mal porque ¿sí no es ninguna?

J: Si eso es lo que te decía yo, no hay otra opción.

L: Mal porque por ejemplo yo no quería que hiciese ninguna de ese tipo de religión pero no tenía una opción, como para que vaya a tener una hora ahí que ella elija...” (Focus Apoderados VI Región)

Tanto para directivos como para docentes hay diversas apreciaciones respecto a las razones o justificaciones acerca de no garantizar una alternativa formativa que asegure tales preferencias, principalmente esto se asocia a la “falta” de recursos en los establecimientos educacionales, así como también a una percepción generalizada respecto a que la enseñanza religiosa, siempre es un beneficio para los y las estudiantes. En este sentido, es el estudiante quien debe involucrarse y trabajar los contenidos de este tipo de formación. En casos concretos, los docentes reconocen generar estrategias para “ganárselos” y mantenerlos interesados. En base a esta situación, no hay mayores cuestionamientos por parte de los actores –más bien— pareciera ser que es el estudiante quien “gana” participando de la clase. En términos interpretativos, se naturaliza una situación donde se vulneran preferencias (religiosas y no religiosas) en el marco de la educación pública. Tal como se expresa en la ley de inclusión (2015) “es el sistema educativo quien debe promover y respetar (...) la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes”. Por tanto, cabe preguntarse cuál es la capacidad del Estado de acompañar y monitorear estas garantías en la educación pública, cuando no se están protegiendo las preferencias de las diversas identidades que confluyen en el espacio educativo.

Además de ello, si bien existen algunos casos donde se les hace partícipes de la clase, también se da la situación donde las y los estudiantes, deben ocupar las dos horas pedagógicas obligatorias en diversas actividades, tales como leer, dibujar, estudiar para otras asignaturas, chatear, etc. Lo que acentúa aún más la preocupación por el vacío que existe sobre la entrega de un espacio de formación que se haga cargo de manera efectiva en proporcionar herramientas y conocimientos significativos para las y los estudiantes en materia espiritual y valórica.

“Mira, normalmente que hagan los trabajos, las tareas, las lecturas de las otras asignaturas. Entonces, tienen Lenguaje, están leyendo un libro del mes, que lo lean, no se le... Oye, y muchas veces los alumnos también piden permiso ‘sabe profe, que estoy haciendo una tarea porque no la pude hacer, y la estaba haciendo con mi compañero’, ‘ya, hágala’, no me voy a poner pesado y decirle que no la puede hacer.” (P12, Católico, UC-V)

“Mira, yo les digo ‘pueden dibujar, pueden pintar, pueden hacer... Menos matar al vecino, pero lo demás todo’. Los chiquillos en general trabajan bien, o sea, digamos, normalmente se quedan jugando con el celular..., otros se ponen a leer un libro.” (P11, Católico, UC-V)

A modo de cierre, nos parece ilustrativa la opinión de una docente al momento de preguntarle acerca de la situación de niños y niñas a los que no se les propicia una alternativa.

“(...) tenemos a los niños que salen de la sala porque tienen otra inclinación religiosa o simplemente no optan, porque no hay otro lugar y por un tema obviamente de resguardo del niño, porque igual se está asegurando o resguardando a los mismos estudiantes, porque el hecho de que los sacáramos de la sala de clases, quizás estaríamos vulnerándolos más, depende de nuestro

contexto escolar, porque ¿cuántos niños han sido violentados? no solamente de un ámbito sexual, de un ámbito agresivo, de bullying o de tantas cosas, o bien la libertad de darles ese espacio, de salir a consumir —quizás— algún tipo de fármaco, porque hoy día no es solamente el pito, sino que muelen las pastillas, andan haciendo otras cosas, entonces dentro de toda esa diversidad no sé si será tanto que se les vulnere un derecho o se les está resguardando en el fondo de una situación que pueda ser mucho peor.” (Focus Docentes Evangélicos RM)

En su respuesta se reafirma la idea de que la clase de religión es siempre más beneficiosa, sobre todo en contextos complejos, ya que al menos evita situaciones de mayor riesgo para las y los estudiantes. En este sentido, la normalización en la vulneración de algunos derechos en el acto de que permanezcan en la clase de religión, se justificaría en el resguardo y cuidado de los estudiantes, frente a que *no estén haciendo nada* o a que se enfrenten a alguna situación de riesgo.

Este punto deja abierta la pregunta de por qué aquellos niños que no optan por estar en la clase no tienen otro tipo de actividad que propicie que esas dos horas signifiquen un espacio de aprendizaje. Frente a ello, si bien existen razones que se enmarcan en las propias condiciones de los establecimientos para que la opcionalidad asuma estas características, cabe destacar la responsabilidad de la educación pública en su conjunto, es decir, “(...) Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (Ley General de Educación, 2009) con el objetivo de que no se sigan generando este tipo de situaciones.

C.2. Cuando hay dos alternativas

En el proceso investigativo, uno de los principales hallazgos tiene que ver con las diversas de interpretaciones sobre la implementación de la opcionalidad. Esta ambigüedad —como se ha mencionado— se manifiesta en las múltiples características que adoptan “las opciones” que se establecen en las escuelas y liceos públicos. Sobre esta situación se han encontrado tres tipos ideales de clases en las que se hace referencia a dos alternativas: estas se caracterizan en la generalidad de los casos como alternativas de tipo confesional y son escasos aquellos establecimientos donde se ofrece una opción de formación no confesional.

En este sentido, el primer tipo de clase obedece a que la opcionalidad es comprendida como una oferta de dos clases, pero de carácter confesional; es decir, se ofrece religión católica y se entiende como una opción otro tipo de credo. En la mayoría de los casos esta realidad, tiene que ver principalmente con cómo se interpreta la opcionalidad desde una matriz confesional. A partir de ello, las características de su implementación recaen en las diversas dificultades asociadas a recursos humanos y materiales, ya que, en la opinión de los directivos entrevistados, los establecimientos no poseen un presupuesto real para ofrecer este tipo de opciones a la clase.

“(...) yo aquí tengo alumnos que no son católicos y no son pocos, pero tampoco tengo la opción de dar otra clase de otra religión, evangélica que en el fondo es la mayoritaria, que es la segunda que sigue, porque no tengo los recursos para contratar a otro profesor. Y tampoco tengo, que los alumnos que están eximidos y que acá la eximición los padres eh... llevarlos a otro lugar, porque

tampoco tengo quien los pueda ver en un lugar obviamente que no sea el patio dando vueltas. Entonces, terminan todos dentro de la clase de religión.” (D6, UC-C)

“Sí, [las razones] son económicas, porque yo te digo, eh, imagínate que tuviéramos que tener... Porque son dos religiones que se están dando, evangélica y católica, pero hay otras más. En otros sectores. Entonces el problema primero es encontrar la persona que nos haga la clase. Segundo, tener los recursos económicos para pagarle.” (D11, UC-V)

En este sentido, los impedimentos por generar una alternativa confesional distinta tienen su justificación en los recursos disponibles, donde el más importante tendría que ver con la imposibilidad de contratar otro(s) docente(s), pues en palabras de los entrevistados y de la literatura (Vargas & Moya, 2014) no existiría ni el financiamiento ni el número de docentes requerido para cubrir la cantidad de horas demandadas en todo el sistema educativo, así como tampoco existe ninguna posibilidad real de contratar un docente para cada confesión religiosa. También es posible destacar aquellas dificultades relacionadas con la gestión del aula, en que la principal es aquella referida al uso de espacios físicos, ya que no siempre se cuenta con una disponibilidad espacial adecuada para que convivan los estudiantes que optan por la clase y los que no.

“(…) porque la normativa parece que habla de ciertos parámetros en cuanto a cantidad de alumnos. En lo que al liceo respecta en particular, no tenemos esa posibilidad, digamos, de generar un nuevo profesor.” (D9, UC-V)

Lo anterior demuestra los vacíos asociados al decreto, ya que, si bien los directivos mencionan la posibilidad de una alternativa, la falta de recursos obstaculiza la generación de opciones de carácter formativo. Frente a ello, la posibilidad de enseñar credos minoritarios en la enseñanza religiosa es inviable en la realidad de la escuela pública, debido a razones de forma que se presentan los establecimientos, así como también, a que se establece como un hecho la existencia de credos mayoritarios, puesto que la clase de religión en establecimientos públicos se encuentra ampliamente asociada a la religión católica y, en menor medida a la evangélica.

Otro punto a considerar es que el Decreto se sustenta en que para el desarrollo de cada clase de religión confesional es necesario separar (en diversos espacios u horarios) a los estudiantes que opten por uno o por otro. Desde esta perspectiva, se basa en una implementación segregadora y no inclusiva. Si bien, estas dificultades en los establecimientos pueden ser entendidas, por el carácter interpretativo del decreto, así como por las diversas razones y condiciones que existen para determinar los tipos de opciones que se ofrecen, es importante destacar la centralidad que encuentran estas situaciones respecto a los alcances y orientaciones de la educación religiosa en un Estado laico y en una educación que se ha orientado a fortalecer el principio de inclusión, lo que exige replantear posibilidades para que estas dificultades dejen de operar inversamente sobre el resguardo de las diversidades religiosas en los establecimientos públicos del país.

El segundo tipo de clase, se vincula a la oferta de dos credos (católico- evangélico), pero lo que la caracteriza, es que se otorgan dos profesores de credos diferentes que no necesariamente imparten dichos credos. En teoría esta alternativa entrega un equivalente a dos clases confesionales distintas, sin embargo, la opción de los apoderados al momento de establecer la distribución de los estudiantes a cada clase es considerada sólo parcialmente, en la medida en que

existe disponibilidad de recursos o la instalación de un criterio de mayoría (por ejemplo, más de una cantidad de niños evangélicos por curso o por nivel). Cuando no hay criterio consensuado que impere, se transforma en un procedimiento que se da en forma aleatoria, como un garante del resguardo de ciertos equilibrios, y en la práctica el estudiante no cursa la preferencia del apoderado.

“(…) en todos los niveles dividimos, tenemos seis primeros medios, por ejemplo, y le damos primero A Religión Católica, el B Religión Evangélica, el C Católica, el D Evangélica, bien, bien equilibrado. Y en los terceros, como ya son menos terceros, son cuatro terceros, son cinco cuartos, entonces, el tercero A-B los de Religión Católica se juntan en una sala y los de Evangélica en la otra. Y trabajan en forma paralela. Y así tienen ellos la posibilidad de optar, porque pueden haber niños del A que pueden estar repartidos, niños del A que opten por la Religión Católica, y otros que sean de la Religión Evangélica.” (D8, BC-V)

Si bien este directivo plantea que, en los niveles superiores de educación media, se da la posibilidad de que los y las estudiantes y a sus apoderados escojan a qué tipo de clase confesional ingresar. Mediante la apreciación de los docentes fue posible conocer que esta realidad no siempre es así; es decir, que a parte de la aleatoriedad en la repartición también son las autoridades del establecimiento quienes deciden por la opción de la clase de religión.

“(…) por la administración, la dirección, la, la jefa de UTP, ella determina a mí me da el A, a la otra el B, la otra el C a la otra el D. Es aleatorio, ella lo determina, de acuerdo a la administración del horario, ella, la otra colega tiene 15 horas, yo tengo 21 (...) al que le tocó le tocó.” (P6, Evangélica, BC-V)

Además, es importante mencionar que en los casos donde se implementa la opcionalidad, como la oferta de dos profesores de credos diferentes, esta situación encuentra su justificación en que el enfoque de las clases se enmarca en aspectos “valóricos transversales”, cuestión que “tampoco transgrede” el ejercicio de los apoderados en optar por una formación religiosa de un credo específico para sus pupilos/as. A este respecto cabe destacar la responsabilidad de los establecimientos por hacer cumplir una normativa de carácter pública, así como también en la entrega de formación educativa que reconozca las diversidades religiosas. Tal como se plantea en la ley de culto “Recibir e impartir enseñanza o información religiosa por cualquier medio; elegir para sí -y los padres para los menores no emancipados y los guardadores para los incapaces bajo su tuición y cuidado-, la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (Artículo 6°, Ley 19.638). Este Artículo ratifica el derecho a la libertad religiosa en la entrega de la enseñanza, por tanto, hay responsabilidades que deben ser asumidas sobre la manera de cómo se implementa el proceso de la opcionalidad, puesto que constituye una medida que apunta a proteger las preferencias de las familias y apoderados en la formación de sus hijos o pupilos.

Un tercer tipo de clase, es aquella que presentan los establecimientos donde se oferta una alternativa no confesional. Cabe destacar que esta situación responde a casos excepcionales dentro de la generalidad de establecimientos que no asumen esta condición, caracterizados por estar situados en áreas urbanas de mayores ingresos y con mejor nivel de formación. Principalmente lo que caracteriza a estos establecimientos tiene que ver con que existe una preocupación real por aquellos estudiantes que no deciden por una clase confesional, puesto que

se asume una responsabilidad institucional (todo el establecimiento educacional) en la conformación de un espacio que cubra la entrega de formación en los aspectos ético, valórico de los y las estudiantes. En estos casos existe un desarrollo curricular paralelo al de los programas confesionales, y que en la práctica se constituye como un taller, que contempla dos horas pedagógicas y que está orientado sobre ámbitos éticos y teológicos.

“Primero, como el decreto señala que las estudiantes que no toman la asignatura tienen que tener una alternativa complementaria, desde hace más de 20 años el colegio desde el departamento de religión creó una alternativa, que es un ramo de ética, este es el programa. Esto lleva como 20 años, se fue sistematizando progresivamente, y al final de cuentas se transformó ¿ya? Lo redactamos, fuimos haciendo redes de contenido, generando toda una estructura, y finalmente se transformó en un programa, que finalmente lo sistematizamos como un curso alternativo. En el fondo es un ramo de ética siguiendo la impronta de la ética de discernimiento.” (P17, Católica, UC-V Con O)

“(…) como alternativa, o de una introducción a la religión, un poco más amplia que lo que en el fondo el programa de la iglesia católica plantea, en ese sentido, nosotros no tenemos niñas en biblioteca o vagando en la escuela, ellas se tienen que quedar en sala, porque lo hemos meditado bastante, no tenemos la infraestructura para abrir otros espacios y por tanto está la responsabilidad de nosotros como colegio frente a nuestras estudiantes y la responsabilidad es entregarles conocimientos, por lo tanto si el papá optó por nuestro colegio, el colegio ofrece todo el currículum con la incorporación de esas 2 horas, por lo tanto no hay que negarse al respecto, ahora, como nosotros tenemos esta línea de trabajo con el taller.” (D7, UC-V Con O)

En este caso particular -que posteriormente será abordado en el siguiente capítulo como estudio de caso-, tanto la clase de religión como la clase alternativa encuentran amplia aceptación en estudiantes y apoderados, destacando las primeras que fomenta su capacidad para reflexionar libremente sobre temas de su interés, en una modalidad participativa y horizontal.

“Yo estoy en taller para la vida, y yo en mi otro colegio, porque yo llegué este año, eso no se practicaba y era como los que hacían religión tenían su clase y las que no tenían nada, como que estaban ahí y era escribe algo y no sé, ni las pescaban, entonces a mí me parece una iniciativa súper buena lo de taller para la vida, y creo que en la clase también se aprenden cosas como cultura general... como cosas que todo el mundo necesita saber, pero cosas importantes, además me parece que se forma un diálogo entre la profesora y todo el curso, también nos une y... no sé pa’ [sic] mí es súper interesante y nunca lo había hecho entonces es una propuesta súper buena” (Focus estudiantes RM).

Este taller, específicamente diseñado para aquellos estudiantes que no optaron por la clase de religión confesional, se posiciona como el único caso donde se asegura una neutralidad y el resguardo por los diversos intereses de los apoderados y estudiantes, desde un enfoque inclusivo que anula el elemento confesional de la asignatura. Por tanto, es una iniciativa que efectivamente guarda relación con los objetivos actuales de la educación chilena, acerca de asegurar la calidad en los establecimientos educacionales, mediante “garantizar aprendizajes de calidad; una convivencia escolar inclusiva; y oportunidades de futuro para todas y todos los estudiantes” (MINEDUC).

C.3. Cuando no hay alternativa

Se habla de que no hay alternativa en aquellos casos en que el o la estudiante que no ingresa a la clase de religión confesional, no recibe una formación que aborde el propósito que el

decreto plantea, es decir, una formación que apunte hacia los ámbitos “espiritual, ético y valórico”, sino que más bien se vincula a situaciones, donde existen soluciones prácticas asociadas a la propuesta curricular de cada establecimiento y que por tanto, no evidencia necesariamente un proyecto de formación en este espacio. Como se ha desarrollado en apartados anteriores, este hecho se manifiesta en dos situaciones distintas. La principal, donde el estudiante permanece en la sala de clase de religión. La otra se vincula a establecimientos donde se ofrecen alternativas enfocadas a áreas que no están dirigidas a resguardar este espacio de aprendizaje, tal como plantea un directivo acerca de no tener alternativa:

“O sea, el problema es que no tengo como tener a los chicos que no optan, la única opción sería dejarlos libres en el patio, así como los pajaritos, y eso significa con los críos que tengo voy a tener una fiesta en un pasillo, quizás qué cosa. El problema es que no tengo opción. Ahora, si no tengo opción, ¿por qué les tengo que dar la opción? “No hay clase de religión, sí hay clase de religión, ah no que él va a hacer clases de religión, sí hay clase de religión”, pero más encima le pregunto y le digo, tú quieres o no quieres y después los meto a todos pa’ [sic] dentro, o sea es una estupidez. Te digo honestamente, me molesta, me siento mal cuando vienen los papás a alegar ‘sí, les mentí’.” (D6, UC-C)

En este sentido, la opcionalidad no se acompaña de alternativas diferentes, no confesionales, que aborden la formación en estos ámbitos. Específicamente en este caso, el directivo reconoce que se transgrede el procedimiento al momento de expresar que los y las estudiantes son incorporados de igual manera a la clase de religión confesional, independiente de la decisión de jóvenes y familias que no suscriben a ninguna de las confesiones oficiales o que simplemente no son creyentes. Cabe destacar que esta situación caracteriza a la mayoría de los establecimientos investigados.

Sobre este hecho, hay docentes que plantean abiertamente la responsabilidad de las principales autoridades de los establecimientos, sobre el vacío que existe en la incorporación de alternativas, ya que pareciera ser una situación que no es reconocida por las autoridades, pese a que existe un procedimiento público determinado por el MINEDUC y que debiera ser implementado en función de los criterios que se contemplan para los establecimientos públicos.

“(…) el MINEDUC manda eso, yo les recuerdo a los sostenedores, y a los directores, les manda a cada uno, porque mi director del otro colegio le llegó, que la asignatura no debe seguir, es opcional, también ese es otro concepto. Y ese es como la cojera también porque los colegios no se quieren hacer responsables de la opción de los niños. Yo no quiero la asignatura, entonces el colegio tendría que preparar otra actividad, porque los chiquillos dicen yo no quiero y para ellos es sinónimo de hacer nada.” (P19, Católica, BC-V)

Además, el hecho de que no se ocupen ambas horas en un espacio educativo, es percibido para el docente como un “incentivo” para que los estudiantes prefieran no optar por la clase de religión, en función de no tener ningún tipo de actividad. Esto es relevante, ya que da cuenta de la realidad de la escuela pública sobre el derecho a recibir educación y a que esas horas no tan sólo estén destinadas a aprendizajes en los ámbitos ético, espiritual y/o valórico, sino que también constituyan un espacio formativo de calidad.

Otro tipo de casos vinculado a la falta de opciones, tiene que ver con aquellos en que los establecimientos otorgan diversos tipos de actividades como una forma de solventar la cobertura

“educacional” para los estudiantes que no entran a la clase de religión. En la mayoría de los casos, cuando se pregunta a docentes y a directivos qué se ofrece en esas horas pedagógicas, se plantea que están destinadas a talleres de índole deportivo, de computación, o a que los y las estudiante se mantengan en la biblioteca.

“(…) entonces... ¡no obligamos! Si hay un grupo de jóvenes en un curso que no quiere hacer religión, dice “no, no quiero Religión”. Bueno, no quiere, no lo vamos a tener obligado adentro de la sala. Entonces los profesores trabajan con los alumnos que realmente optan en forma voluntaria por asistir a la clase de religión, y los otros, les damos la oferta de un taller deportivo para que hagan una vida saludable también” (D8, BC-V)

Para los estudiantes estas alternativas implican tener que escoger entre formaciones disímiles, como en este caso, que se mueven en la dicotomía “cuerpo-espíritu”. Si bien estos talleres no tienen ninguna relación con un espacio formativo que contemple aprendizajes sobre los ámbitos mencionados, en algunos casos se establecen a partir de ciertas necesidades que son detectadas por las autoridades de los establecimientos en cuanto al estudiantado, por ejemplo, frente a los elevados índices de obesidad en los estudiantes. Sin embargo, cabe preguntarse por qué aquellos estudiantes que no cursan la asignatura de religión confesional deben ser necesariamente quienes “necesiten” un taller deportivo, sin contemplar otro tipo de necesidades que se vinculen al desarrollo de aprendizajes y conocimientos de carácter formativo y académico.

Otro caso que caracteriza a los establecimientos públicos en cuanto a la oferta de opciones, tiene que ver con aquellos en los cuales se establece que los estudiantes deben estar en la biblioteca o CRA. Esta medida es bastante común y básicamente responde a que los y las estudiantes se mantengan “ocupados” en un lugar en el que puedan estar resguardados, sin la necesidad de contratar personal especializado para el desarrollo de otro tipo de espacios. En este caso no cuentan con una línea de trabajos o actividades específicas para el desarrollo de sus aprendizajes, sino, más bien, están en la biblioteca para realizar trabajos destinados a otros ramos.

“La biblioteca, si hay biblioteca básica, biblioteca media, entonces ahí ellos avanzan en sus trabajos, ocupan su tiempo en otros quehaceres, pero se quedan adentro de la biblioteca. No es que se quedan adentro de la sala y no hacen nada, no es que se quedan afuera corriendo riesgo que les pueda ocurrir algo, sino que se quedan ahí protegidas en la biblioteca.” (P2, Evangélica, BC-C)

Si bien para docentes y directivos la biblioteca se posiciona como un espacio de seguridad, para los y las estudiantes es sinónimo de falta de oferta formativa:

“Eh yo creo que deberían tener profesoras para, por ejemplo, las religiones evangélicas o cualquier otra, porque las niñas salen a la biblioteca y se quedan aquí leyendo revistas y no, no, no hacen nada, en cambio hay otras niñas que por ejemplo, no sé si pasa, pero hay niñas que pueden sacar su cuaderno y estudiar, y hay otras niñas que no, sino que lo toman como recreo y no hacen nada, entonces les sirve más, les sirve más para poder reforzar en lo que les cuesta a algunas niñas, porque no sé si pasará, pero hay niñas que no lo hacen, entonces no, no aprovechan de reforzar y lo toman como un descanso no más, y después llegan a su casa y no hacen nada.” (Focus estudiantes V)

Otro tipo de alternativa guarda relación con los talleres de computación. Sobre este caso, es interesante destacar la apreciación del docente hacia definir esta actividad como una solución práctica por parte del establecimiento educacional, destinada a que los estudiantes ocupen esas

horas de formación. Frente a ello, plantea que no son instancias que obedecen a un desarrollo curricular, y que por tanto se establecen como asignaturas destinadas a cubrir un espacio de formación educacional.

“(…) en computación se les pasa los computadores para que jueguen, hay otros alumnos que tienen matemáticas, o sea el profesor que esté dispuesto o esté libre, tenga disponibilidad horaria... puede ser tomado. Y dicen los alumnos “hemos tenido religión tantas veces, desde séptimo a tercero... ya en segundo, en tercero, nos gustaría probar con computación, para tener una formación más integral” “porque queremos estudiar” (qué sé yo computación) todo eso, “entonces nos va ayudar” y después vuelven a religión, y vuelven justamente porque no han tenido una intencionalidad curricular en el programa y eso se puede... No sé, no conozco el programa de computación, que es un electivo y no es asignatura. (P4, Evangélica, BC-V)

Las características que asumen estas actividades las transforman en alternativas que no constituyen instancias de formación vinculadas a los propósitos de la Ley General de Educación, donde se considera lo espiritual, ético, moral como ámbitos a los que se debe contribuir en el proceso educativo. En este sentido, alternativas como la biblioteca, el taller deportivo o la sala de computación entran en el espacio de ambigüedad, falta de claridad y de responsabilidad institucional en relación a los fines y propósitos que debiese perseguir la clase.

En relación a las tensiones que genera y al enfoque de inclusión, se abre la pregunta sobre las razones de por qué debiese mantenerse en la educación pública un espacio adecuado para un segmento de la población escolar con creencias religiosas mayoritarias, si hay otro segmento diverso no menos importante que no tiene intereses o preferencias religiosas. En este sentido, se hace necesario repensar las necesidades de dichos estudiantes, así como los objetivos de dicha formación, teniendo en consideración las condiciones y voluntades institucionales que obstaculizan su implementación.

“El rol del estado es reforzar lo que ya está, si existe una normativa, existe una ley que ampara la clase de religión, desde la 19.638 que es la ley de libertad de culto, el decreto 924 del 83, hay un decreto el 6 y tanto que salió el 98, pero no se cumplen. Si la clase de religión es optativa ¡la clase de religión es optativa! y ahí deberían colocar más énfasis en que realmente exista la opción real, de que el niño vaya a la clase de religión, y los que no hacen religión —porque es muy respetable— junto con la familia, opten por una alternativa académica. Pero los colegios no hacen eso, porque se ahorran un profesor, porque se ahorran una sala de clases, porque no tienen a los niños en el patio, pero en la realidad como profesor de religión, claro, rico, tengo hartos niños, tengo más horas de clases, gano más plata, pero ese no es el espíritu de una clase de religión, el espíritu de una clase de religión es que de verdad los chicos se encuentren con la fe, y no se encuentren con una clase obligada donde el profesor tiene que tratar de transformarse en quizás qué para motivarlos a todos en hacer algo que no quieren hacer, y más cuando ni siquiera lleva nota.” (P13, Católico, BC-V)

A propósito de la forma brillante en que este docente resume la situación, las aristas de la implementación en lo que a opcionalidad respecta generan tantos niveles de tensiones que abren espacio suficiente para considerar términos de fondo como el de vulneración de derechos, tanto para creyentes minoritarios como para no creyentes

A modo de cierre es relevante destacar que, si para nuestro país estos temas tienen una relevancia educativa y social importante, los hallazgos en el marco de esta investigación obligan a repensar el propósito de esta formación acorde al nuevo marco legal, así como lo que se necesita

para llevar a cabo esta formación. En un escenario de lógica competitiva e individualista, resulta vital plantear cómo debe ser la educación en nuestra sociedad para cumplir con los fines que promueve. Tal como plantea Pajer (2012), vivimos un escenario nacional que debemos considerar como una oportunidad para dialogar como país sobre qué deseamos como educación espiritual, ética y valórica para nuestros(as) niños(as) y adolescentes en la escuela pública. Esto con la finalidad de que se conformen espacios y proyectos educativos que aseguren abarcar el desarrollo de los estudiantes en su integralidad, y capaces de contemplar a las diversidades en su conjunto.

3. Rol MINEDUC respecto de la clase de religión

A través de las entrevistas realizadas a los diversos actores respecto del estado de situación de la clase de religión, un tema sentido que surge de forma transversal en los relatos y las voces encuentra su foco en la apreciación compartida de que la necesidad de que la institucionalidad educativa, expresada en el Ministerio de Educación, asuma una presencia y diversas responsabilidades asociadas al diseño de la formación de los y las estudiantes, a la implementación de la clase, y al monitoreo de los diversos ámbitos que actualmente generan tensiones entre los diferentes actores que tienen alguna responsabilidad en el proceso.

En este sentido, una primera gran necesidad que emerge de las diversas voces docentes se relaciona con la adecuación de los planes y programas acorde a las realidades y contextos actuales, a los intereses estudiantiles y a los propósitos que para el Estado involucra esta formación.

"(...) si vamos a transformar la clase de religión, si le vamos a cambiar desde el nombre o si es evaluada, evaluada digamos con nota que incida en el promedio, que tenga otra mirada, yo creo que tienen que ser planes y programas que sean atingentes a nuestra realidad cultural, a nuestros acervos, a nuestra historia como nación y no pretender trasplantar creencias o metodologías ajenas a nuestra realidad y pienso que ahí hay un poco de flojera, o sea es más fácil copiar que hacer algo nuevo, porque ese algo nuevo eh pucha que demanda hartito estudio y copiar es más fácil (...) Entonces si vamos a copiar, copiemos, copiemos lo que tengamos que copiar y veamos por qué si la clase de religión no tiene un rechazo en esos modelos, entonces quiere decir que están mirando de otra manera, los están obligando, han ido viendo que la clase de religión tiene una incidencia en la formación del alumno en el transcurso, de estos ¿Cuántos son? 12 años, 13 años de colegio desde la pre-básica hacia arriba, entonces ehm siento que hay un llamado a las autoridades a hacerse cargo de... de eso de no copiar, de plantear situaciones, de llamar a los expertos, a ver qué es lo que está pasando en este momento están haciendo eso, que lo que se haya dicho sea claramente un aporte a las nuevas políticas respecto específicamente a la clase de religión..." (Focus Docentes Católicos RM)

Al respecto, hay de parte de algunas voces un planteamiento crítico relacionado con la ambigüedad de los propósitos de la clase, y en ello el Estado es el principal actor clave interpelado:

"(...) yo creo que a nivel de la educación pública las reformas educativas todavía no le han hincado el diente al currículum, para nada, yo no he visto eso, yo no sé si estoy desactualizada en ese sentido, pero, yo no he visto que haya una idea curricular potente, y no me estoy refiriendo a las bases curriculares, el marco curricular antiguo y todo el constructo de las bases, sino que, ¿para dónde va eso? O sea, el objetivo de aprendizaje que plantean las bases, eso está claro, y eso uno lo puede interpretar, ah... mira esto es lo que quiero lograr con los niños, pero ¿Por qué lo quiero lograr? Hay cero cuestionamientos al respecto, por lo que tú me estás diciendo, ¿Por qué es necesario religión? Llegó, alguien lo instaló como obligatorio y se acabó, no hay una reflexión

nacional, el colegio de profesores tampoco es una entidad que invita a los docentes a la reflexión gremial, solamente salariales y de ese estilo, pero gremial en términos del quehacer pedagógico, nada, nada, entonces súper ausente, entonces tenemos un déficit como país, siento yo, en el nivel de reflexión y en el nivel de convencimiento de las cosas, nos llega." (D7, UC-V Con O)

Se levanta también la necesidad de generar programas específicos para colegios laicos que faciliten la labor docente en relación al abordaje de determinados temas controversiales.

"(...) yo creo que la religión debería ser más pluralista en este sentido, más integradora y no ehh... que excluya otras miradas sociológicas de los estudiantes. Entonces, desde esa perspectiva, yo creo que en un colegio laico se debe tener un programa distinto a diferencia de un colegio confesional católico o un colegio evangélico (...) tanto religión católica como la religión evangélica deben tener planes y programas especiales para los colegios laicos (Silencio). Si no tenemos eso ehh se va a levantar más polvo en estos sectores que son reacios a se haga religión en los colegios, si ¿Por qué un colegio laico tiene que enseñar religión? Ese es el discurso, bueno porque es laico y si es laico tiene que respetar el pluralismo, tiene que apuntar al pluralismo, a la libertad de pensamiento." (P4, Evangélico, BC-V)

Lo anterior abre otra arista reflexiva de la que sólo el Estado puede hacerse cargo como garante de una educación pública: la idea de valores laicos y la distancia que estos valores pretendidos por el Estado pueden tener de los valores confesionales. Una expresión práctica de esta tensión entre valores de la iglesia y del estado es la que relata el siguiente director al referirse a su docente de religión:

"(...) yo creo que el profesor les dice que se van a ir al infierno los homosexuales po... Entonces, en el fondo él me está remando para el otro lado lo que todos estamos haciendo. Y ahí está el tema, o sea, cómo yo logro formar en valores... (...) cuando la persona que tendría que ser tolerante, junto con filosofía, que son como los dos que deberían apuntar más al callo [en este tipo de formación]...Por eso digo que es un talibán, o sea, me han llegado varios apoderados diciéndome 'oye, el profesor de religión le dijo a mi hija que se iba a quemar en el infierno'. Chuta, a lo mejor, pero no creo que por su condición sexual. Entonces es conversar con el profesor y claro, dentro de su lógica... Entonces, resulta extraño que el profesor de religión es el más intolerante de todo lo que yo tengo acá." (D6, UC-C)

Aun cuando se trata de un ejemplo aislado, la cita anterior refleja un ejemplo clarísimo de la tensión valórica que puede implicar que sean agentes religiosos quienes formen a los estudiantes en aspectos valóricos.

Respecto de esto último, en la posición de varios actores la idea de lo laico se contrapone a la clase. La existencia de un pacto tácito entre Iglesia y Estado respecto de este espacio ha repercutido en que el Estado ha dejado la clase a merced de las orientaciones de las iglesias, asumiendo básicamente dos roles administrativos y acríticos: la aprobación de los programas oficiales y, dentro de su rol de supervisión administrativa, la verificación de la existencia al interior de los establecimientos de los cuestionarios de opcionalidad aplicados al momento de la matrícula.

Respecto de los programas oficiales de las iglesias aprobados por el Estado, así como respecto de la solicitud de certificado de idoneidad en los docentes de religión, se aporta la reflexión de un directivo:

"E: ¿Es congruente que estos programas salgan de las respectivas iglesias en un estado laico?"

D: Chuta es que... es congruente sí, porque si hablamos de religión son los que más saben, pero en un estado laico es complicado porque que... Mira, que emanen de la iglesia sí, puede que sí, de las iglesias pueden emanar pero el estado tendría que ver. (...) El estado tendría que mirar y decir "mira, estos elementos sí", esto son los elementos que a lo mejor valóricamente también el estado chileno quiere para la formación de sus jóvenes o ya el ideal como país y en base a esos lineamientos tirémonos, pero no que la iglesia emane algo... Es tan ilógico que todos los profesores salen de universidades y vienen con su cartoncito y aquí los profesores de religión me los autoriza o los valida Vicaría. Entonces ya a mí eso como que me mueve el piso, o sea como aquí hay algo extraño. (...) o sea, ¿cómo la vicaría considera la idoneidad de una persona que va a trabajar con niños? ¿En base a qué?, ¿en base a la fe? ¿En base a lo que va a enseñar? ¿En base a la pedagogía? ¿En base a lo valórico?" (D10, UC-V)

En los docentes, la ausencia del Estado como garante de la clase se relaciona con una autopercepción de soledad en el ejercicio de su rol, lo que se pone en tensión cuando relatan la consideración de base respecto de su identidad y ser como profesores y profesoras del Estado.

En este sentido, se pone de manifiesto una necesidad de acompañamiento a la implementación de la clase. Esta necesidad se relaciona con la falta de materiales didácticos y otras herramientas pedagógicas pertinentes a los propósitos de la clase. La elaboración de materiales facilitaría el desarrollo de la labor de los docentes, al mismo tiempo que alinearía sus prácticas en relación a los objetivos que la clase tenga, sobre todo en contextos complejos propios de establecimientos públicos:

"Yo creo que hay poco apoyo (...) si aquí el Ministerio no, lo único que hace es pagarte el sueldo, pero lo demás corre por cuenta de la Iglesia Católica, en el caso de, de la EREC –de la Educación Religiosa Escolar Católica. No te pone nada, o sea, qué no te pone... Los otros les llega el libro, ahí tienes tú, libros que te llegan para todas las asignaturas, menos pa' [sic] religión... Antiguamente, en el tiempo de Pinochet te llegaba el libro de Brailovsky, hoy día no te llega nada..." (P12, UC-V)

"(...) en ningún momento el Estado ha querido invertir en material, como por ejemplo biblias, que en cada liceo haya biblias, como por ejemplo la religión católica tiene su material, sus programas de estudio, incluso hasta impresos, nosotros no los tenemos impresos, para comprarlo había que ir a la institución cierto y valía como diez mil pesos, entonces nosotros no tenemos herramientas, pero si tenemos el incremento anual de estos estudiantes, entonces la pregunta es eh... qué están viendo los estudiantes del profe de religión evangélica, porque los evangélicos tenemos a todos los estudiantes, ateos, agnósticos, testigos de jehová..." (Focus Docentes Evangélicos RM)

"(...) bueno y la parte didáctica también, no tenemos libros, cada uno de nosotros busca su... Y Dios nos da una creatividad de hacer esto, esto otro, de repente se nos ocurren cosas, y recurrimos a artes visuales, a hacer trabajo artístico y tecnológico, tecnología para hacer algo, no sé una biblia con cartón, entonces cada uno de nosotros eh...crea (...)" (Focus Docentes Evangélicos V)

Asimismo, los docentes plantean necesidades de formación continua en todos aquellos otros temas que tienen que ver con la polisemia de su rol: herramientas desde la psicología para acompañamiento psicológico de estudiantes, apoyo para la introducción de nuevas didácticas y el uso de recursos pedagógicos innovadores, formación a temáticas en torno a la sexualidad adolescente, manejo de conflictos y temáticas complejas (como uso de sustancias), entre múltiples temas. Así como fue mencionado en el apartado sobre rol docente, la formación de los docentes desde la institucionalidad pública (CPEIP, PEC, etc.) es una necesidad y un imperativo que debe ser coherente con el propósito de esta formación en la escuela pública. Para establecer dicha coherencia en su puesta en práctica, la formación será la estrategia clave.

Respecto del rol de monitoreo y supervisión, la posición mayoritaria crítica la adoptan docentes de religión católica y evangélica, quienes aprecian como debilidad del decreto la *baja o nula regularización respecto de su aplicabilidad*, tanto por parte del Estado como de las Iglesias. En relación a esto, varios docentes señalan reiteradamente que no existe fiscalización del Ministerio e incluso desde las mismas iglesias sobre el cumplimiento de los aspectos que enmarca la normativa.

“Sí, si lo que pasa yo creo que podemos crear buenos reglamentos, pero yo creo... yo lo conversaba aquí con A en reuniones de trabajo, yo creo que nosotros necesitamos tener ahora en las agencias nacionales, regionales y locales alguien... de religión, porque quién es el que pregunta a los colegios si se está cumpliendo la normativa, nadie. O sea, está un decreto dice que en todos los colegio deben dar clases de religión, colegios de estado que tienen subvención del estado, pero quién fiscaliza eso, nadie, pero cuando yo desde un órgano externo al colegio y externo al sostenedor pregunto de acuerdo a la ley de transparencia necesito saber cuál es la población de alumnos que están en religión católica, religión evangélica y cuál es la población de... que no se hace religión, no está ese dato. Por lo tanto, los colegios están en la impunidad ahí, nadie los vigila.” (P4 Evangélico, BC-V)

Tal como se ha reflexionado anteriormente, diversos actores y niveles plantean la pregunta sobre el rol del Estado en este tipo de enseñanza en establecimientos públicos. Perspectivas más críticas de apoderados y estudiantes se cuestiona en sí mismo que la clase existe en el marco de un estado laico:

“(...) yo eh... a ver... yo considero que el Estado es laico y en los establecimientos estatales no debiera haber religión, clases de religión, siendo muy tolerante, en mi familia somos muy tolerantes, y yo también como praxis lo tengo -de hecho mi otra hija está en un colegio católico- y allá no voy a discutir estas cosas ¡porque por razones obvias la metí a un colegio católico! (Risas) pero por las mismas razones obvias estoy en un colegio estatal, público, donde yo considero que el Estado chileno es laico y lo mismo debiese ser en la educación. Ahora, ante esta imposibilidad de llegar más allá con mi idea de libertad—que así lo veo— digamos, me gustaría que la clase de religión fuera como la que te dije que le hicieron el año pasado: algo que te enseñe de la diversidad, que te hable de los evangélicos; de las diversas corrientes de los evangélicos; de los católicos; de los mormones; de todas las religiones que existen; ¿Cuál es el surgimiento de las religiones?; de los musulmanes -ahora que están tan estigmatizados-, etc. Me gustaría una cuestión más... más teórica, pero desde el punto de vista laico y con esa neutralidad valórica que te permite estar arriba y ver cuáles son esas diversas tendencias, para que si en algún momento mi hija recibe el don de la fe o lo adquiere por sus propios medios, que sea jelegido! y no heredado por mi familia o impuesto por un colegio.” (Focus Apoderados RM)

Ampliando un nivel más la reflexión, otras voces se sitúan desde la necesidad o el deseo de que el Estado abra este tipo de enseñanza a otras orientaciones y enfoques más inclusivos y pertinentes desde la consideración de un estado laico.

“Creo que todo tiene que tener evolución y creo que el profesor de religión debería cambiar netamente eh... como se llama “el profesor de religión” no debería existir ya ese nombre “profesor de religión” es por eso es, creo yo que los jóvenes tenemos menos interés por eso. Por ejemplo, si un profesor se llamara profesor de... que tenga que ver con la vida, que tenga que ver con los valores, que eso no tiene que ver con que si es ateo o no, son valores si o si, principios... tal vez ahí todo estaría más concentrado o quizás que nos está enseñando este tipo, este profesor! pero ya de que te digan religión, no sé, católica, católico, eh la virgen y todo, eso ya está, los niños y ahora es mucho lo que tienen información, hay mucha información en ellos, por lo tanto obviamente que ahora, no como antes que a uno le decían “ya la virgen maría y el niño”, ya no es así... Por lo tanto

creo yo, que debería no dejar de existir, debería ser un curso o perdón un ramo espiritual, llamarlo, que tenga, que abarque muchos más, no solamente la cruz y el rezo, más allá de eso...” (Focus Apoderados VI)

El marco otorgado por la LGE, expuesto en otro capítulo, se relaciona directamente con la enseñanza de la religión en los establecimientos educacionales, enseñanza que en su modo de implementación es regida por el Decreto 924 de 1983. Aun cuando el decreto regula los elementos operativos asociados a la implementación de la clase y fue creado con anterioridad a la ley que actualmente lo ampara, se sustenta en principios similares a la LGE, planteando en su introducción la existencia de este espacio –la clase de religión- en relación a la dimensión espiritual de las personas y a su desarrollo integral. De esta forma, considera el decreto:

“Que la persona tiene una dimensión espiritual que informa su existencia; Que los principios que inspiran las líneas de acción del actual Gobierno, se basan en valores morales y espirituales propios de nuestra tradición cultural humanista occidental; Que la educación tiene como uno de sus objetivos fundamentales alcanzar el desarrollo del hombre en plenitud (...)”¹⁵

Dado lo anterior, es posible entender que el Estado a través de sus instrumentos legislativos plantea las clases de religión como un espacio para el desarrollo de la dimensión espiritual de los estudiantes, lo que es considerado como un aspecto relevante que los estudiantes deben aprender y desarrollar a lo largo de la vida escolar. Es posible considerar entonces a la clase de religión como el espacio institucionalizado curricularmente en la educación escolar para abordar el desarrollo espiritual, estando este último dado por el aprendizaje de lo religioso.

Cabe preguntarse al respecto qué espacio formal queda para la consideración de la espiritualidad en un sentido más amplio, en relación a otro tipo de creencias o ámbitos de desarrollo espiritual no religioso, desde otras cosmovisiones socioculturales y personales¹⁶ que no son cubiertas desde el currículum ni desde el enfoque institucional de los establecimientos, a pesar de que todos los instrumentos jurídicos mencionan el ámbito de la formación espiritual como un elemento esencial.

En esta necesidad compartida de formación y desarrollo de lo espiritual, y atendiendo a la importancia que ello tiene en el marco educativo, la demanda generalizada es que pudieran tener cabidas nuevos intereses y perspectivas para este tipo de formación. Se muestran a continuación un par de reflexiones de los actores entrevistados vinculadas a la idea de recuperar la relación con la naturaleza y la práctica social voluntaria de ayuda a otros:

“(...) es que la religión la ocupábamos para cosas orgánicas, cosa que ya no se están haciendo... nosotros plantábamos tomatitos, plantábamos cosas y eso debería volver, el huerto, si incluso sale ahí que decía huerto, entonces a través de eso mismo aprender de lo que cada familia le está enseñando”. (Focus Apoderados VI)

“S: Yo en primero, mi profesor de religión, lo que hacía -que depende como se portara en su clase- escogía cuatro alumnos y que ellos un día sábado se juntaban y le vinieran a dar comida a los

¹⁵ Decreto 924/1983

¹⁶ Aquí consideramos, por ejemplo, desde cosmovisiones étnico-antropológicas, pasando por enfoques como la astrología, prácticas como el yoga, la meditación trascendental, y otras expresiones de desarrollo y bienestar espiritual. Incluso se consideran las artes manuales o el deporte, entendidas éstas como actividades generadoras de bienestar integral en la medida en que no se plantean bajo un enfoque competitivo.

¿cómo se llaman?, a los que vienen aquí a recibir comida... nos hacía hacer voluntarios, como pa' [sic] venir a ayudar a la gente y yo creo que eso ya es bueno porque ya está hablando de religión por ayudar al prójimo como se dice...

D: No se po' [sic] salir como religión salir a un museo a ver cosas de religión y así cosas así po' [sic].

E: O ir al Coto lengo también o a otras cosas...

E: Hacer voluntariado.

C: Al hogar de cristo... Ayudar a personas en situación de calle, ayudar... póngase siempre en clases de religión en el curso siempre se hacen grupos, póngase yo con la D somos un grupo, los chiquillos son un grupo y siempre uno hace con su grupo y habla ciertas cosas no más con el otro grupo. A mí me gustaría que compartiéramos más como curso, póngase yo con ella y yo con ella todo el tiempo, no, como combinarse en grupo y conocerse con los demás..." (Focus Estudiantes VI)

En esta ampliación de la formación espiritual el Estado tiene un rol fundamental para posibilitar esa apertura.

Desde lo propuesto por el Decreto, se hace mención a las responsabilidades externas, proponiendo principalmente que la iglesia y sus autoridades religiosas se encarguen de las clases de religión, donde deben velar por la idoneidad, los programas e incluso el perfeccionamiento docente. Aquella propuesta, no manifiesta el rol y compromiso que como Estado debe tener con la formación religiosa espiritual. Referente a esto y considerando las percepciones de los docentes, cabe la reflexión sobre finalmente cuál es la institución que debe apoyar la enseñanza religiosa, considerando que desde sus discursos, ninguna de estas parece estar presente como apoyo y sostén de las clases.

En relación a aquello, una posición mayoritaria de directivos como docentes de religión, señalan como una expectativa sobre el Decreto 924/1983, el deseo de que el espacio de formación espiritual y valórica se mantengan vigentes en los establecimientos públicos, manifestando un desacuerdo con la posibilidad de que se elimine este espacio en el currículum, valorando el aporte y el tipo de formación que esta brinda para los estudiantes.

"Yo creo que es importante que se siga manteniendo la clase de religión, espero que nunca baje de las dos horas, no como otras asignaturas que han bajado a solamente una hora, porque la verdad es que a veces los niños, los niños en este caso necesitan harto, necesitan. Necesitan ser enfocados, enseñarles que existen estos valores, y la clase de religión es importante, que ojalá nunca se pierda, que se siga dando y que las profesoras de religión también entiendan que más allá de enseñar el significado de una religión en sí, que enseñen los valores, que es lo más importante que yo creo que nos ha dejado, a los que leemos la biblia, más que... la enseñanza es esa, los valores de la familia, los valores con las personas, con los mayores, con todo tipo de sociedad, el respetarse mutuamente, sin importar condiciones". (D1, BC-V)

"[Refiere al rol del Estado] Si, jamás pretender sacar las clases de religión. Yo creo que el día que el MINEDUC intente sacar las clases de religión, va a perder un importante aliado en la formación personal y valórica de los chiquillos." (P10 Católico, BC-C)

Aquella expectativa, se puede entender desde lo expresado anteriormente, sobre las percepciones de bajo apoyo e interés institucional con las clases de religión, lo que podría leerse como una posibilidad de eliminar el espacio de religión en los establecimientos públicos, ante el vaivén y la baja preocupación que muestran las instituciones encargadas de la enseñanza religiosa. Dicho aspecto, puede incidir en cómo los docentes al igual que directivos perciben el sentido, el aporte y la valoración que tienen las clases de religión.

En este sentido, surgen voces contrapuestas respecto de las modificaciones a la clase de religión propiamente. Dos posiciones son las más relevantes:

La primera, que considera la modificación hacia un espacio de mayor apertura valórica y espiritual.

La segunda, que se levanta desde distintos actores –sobre todo algunos directivos y estudiantes- y boga por un tipo de conocimiento más transversal pero religioso, en la lógica de historia de las religiones. Al respecto una reflexión:

“(...) el estado no ha dado el ancho para entender de que efectivamente lo religioso a nosotros es un valor agregado como persona. Por lo tanto, debemos garantizar desde la libertad de educación, de la libertad de enseñanza se ha tratado ¿No cierto? de colocar ciertos matices, ahora yo creo que hacer religiones comparadas ehh... no se profundiza ehh... en el verdadero sentido de lo que es la religión o...el hecho religioso, no va tan en profundidad ehh porque se entrega como un conocimiento.” (P4, BC-V)

Hacia un Enfoque Histórico- Cultural de las clases de religión

En la línea del planteamiento de la orientación valórica que tienen o pueden tener las clases de religión, surge como inquietud conocer cuál es la percepción que tienen tanto directivos como docentes de religión sobre un nuevo enfoque para las clases de religión en los establecimientos públicos, la cual se relaciona con una perspectiva relacionada hacia la revisión de la historia y las culturas religiosas en la enseñanza escolar. Aquella mirada sobre las clases de religión, según Squella (2016), es relevante de proponer en la educación chilena, porque considera que las religiones son un fenómeno que proviene desde la existencia del hombre y su necesidad de atribuir respuestas y explicaciones a sucesos naturales; más aún, es algo que persiste y que según el experto persistirá como parte de las grandes preguntas humanas sobre los elementos que no tienen explicación, por tanto es necesario que la educación se haga cargo de aquella necesidad humana.¹⁷

Dentro del ámbito educacional con una mirada más confesional sobre la enseñanza, uno de los directivos entrevistados, concuerda con el enfoque mencionado, sin embargo, señala la necesidad de que las clases de religión persistan con la mirada de la fe en los establecimientos.

“E: Ya, justamente iba la pregunta a eso, ¿qué opina de ese tipo de...? Dir: ¿Que opino de ese tipo de educación? E: De, de educación de la religión, como puesto en la cultura más que en... Dir: Eh, lo siento importante, ¿ya? Pero no... Pero lo puedo aprender por internet, lo puedo aprender en un libro, ¿ya? El testimonio de la vida de fe no se aprende por el libro, ni por el internet, hay que vivenciarlo. Esa es la gran diferencia.” (D3, BC-C)

Frente a ello, existe una posición mayoritaria de directivos, y una parte de docentes de ambos credos, que manifiesta un acuerdo con este nuevo enfoque, señalando que es pertinente y permitiría abrir el campo y el bagaje cultural de los estudiantes, lo cual podría permitir que ellos tomen decisiones con mayor libertad y discernimiento.

¹⁷ Entrevista a Experto 2: Squella (2016)

“No es malo [el enfoque histórico-cultural de las clases de religión], creo que no es malo porque a lo mejor sería bueno saber y aprender cómo se formaron, o por qué hubo esta división, por qué hubo esta separación, cómo se llegaron a formar las religiones evangélicas, cuáles son, no sé po' [sic], las líneas de trabajo que ellas tienen porque uno a veces... Bueno, yo soy católica, entonces, bueno, uno de repente se enfoca en qué es lo que dice la Iglesia Católica al respecto no más, y no sabe por qué de repente uno siente que hablan de... de que no, estos son evangélicos, no, estos no son evangélicos, son cristianos, y a veces los niños no saben por qué, y encuentro que sería bueno. Sí, pienso que sería... eh, como una formación cultural, sería eh, bueno” (D8, BC-V)

“Eh, me parece interesante [el enfoque histórico cultural de las religiones]. Me parece interesante porque le da la cabida a la libertad de poder escoger, de poder elegir. Yo no puedo presionar a una persona, ni, ni tampoco puedo... ser manipuladora, eh, con respecto a la elección de las cosas que yo, que misma he elegido [...] Por lo tanto yo creo que el niño yo lo puedo llevar por un buen camino, y puedo decirle mira todo este abanico de cosas hay. Eh, tú puedes elegir entre ellas. El niño va a ser libre de poder elegir.” (P5, BC- V)

A pesar de ello, variadas reflexiones aportan una nueva arista, que se relaciona con que una clase pura relacionada con Historia de las Religiones cumple con una idea respecto de un conocimiento a adquirir, enfatizando el rol académico del docente, pero mermando los otros roles identificados que actualmente estos cumplen y construyen su innegable identidad polisémica: el de acompañamiento psicosocial y afectivo y el de evangelización.

En la consideración actual de lo que los docentes hacen siempre hay un trasfondo o una posición confesional, aun cuando se traduce en enfoques más valóricos e inclusivos.

“(...) Que la clase de religión, no puede ser clase de religión si dejamos a Cristo de lado. O puede ser de cualquier cosa, puede ser filosofía o lo que sea, no importa que cambien el nombre, pero nosotros no podemos dejar a Cristo fuera de la clase de religión, ni la biblia. No importa los tipos de biblia, eso ya es otra cosa, porque si no vamos a las cosas de la biblia, casi todas dicen lo mismo, a veces con distintos matices, pero en el fondo lo medular está igual. Lo medular. Entonces por ahí iría, ahora, diferencias culturales, pero si los profesores hablan de cultura. Ahora, no netamente cultural, te fijas tú, pero si están... aprender de cultura, lenguaje, historia. Cuando los profesores, por ejemplo, te hacen dramatizaciones, yo le digo al colega, cuando le reclaman mucho, ustedes busquen una palabra atingente al tema que van a dar, lo analizan y están haciendo una clase de lenguaje, si estás pasando una parábola. Entonces yo creo que lo fundamental, la clase de religión, no puede dejar a Cristo fuera, ni a la biblia, sino no sería religión, sería cualquier cosa. (Focus Docentes Rurales, VI)

Al tratarse de un enfoque que tensiona los conocimientos de los actuales docentes de religión, condicionando su factibilidad en el contexto educativo chileno a una formación continua rigurosa y sólida. Ello levanta la alerta respecto de la idoneidad de la formación actual para enfrentar un eventual cambio:

“Bueno yo creo que sería una forma de cambiarle el nombre no más [...] Porque nosotros vamos a seguir haciendo lo mismo, porque si nos dan a los profes de religión esa opción de hacer eso, vamos a seguir nosotros haciendo lo que nosotros creemos que es más correcto de acuerdo a las necesidades que tiene el curso” (P19 Católico, BC- V)

Ante aquel elemento es necesario reflexionar sobre cómo se podría transitar hacia un nuevo enfoque en las clases de religión, donde sería necesario realizar capacitaciones y perfeccionamientos para los docentes, que permitan un despliegue y un uso adecuado de prácticas pedagógicas orientadas hacia la enseñanza de la religión con un nuevo enfoque, más allá de la enseñanza de la doctrina de la fe.

SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

A partir de la reflexión anterior, y considerando los matices que las opiniones presentan respecto de la clase de religión, se realiza un ejercicio de síntesis de las principales posiciones.

Sobre el propósito de la clase

La existencia de la clase de religión en escuelas y liceos públicos es valorada por directivos, docentes, estudiantes y apoderados, en la medida en que contribuye al desarrollo valórico y espiritual de los estudiantes, favoreciendo una formación integral.

Las grandes contribuciones se relacionan con el fomento de la capacidad de discernimiento en los estudiantes para aprender a convivir con otros en sociedad, aun cuando existen posiciones que, además, enfatizan como contribuciones principales la enseñanza de la fe y el acompañamiento en torno a procesos de búsqueda de sentido y construcción identitaria.

Para directivos y docentes, una contribución particular se relaciona con el apoyo y acompañamiento socio-afectivo a las y los estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad. Esta contribución se articula, por una parte, con las dinámicas y lógicas con que la escuela pública absorbe o puede absorber diferentes dimensiones de la formación de los estudiantes, predominando un tipo de formación por sobre otra. Por otra parte, se relaciona con una percepción compartida por directivos y docentes respecto de la existencia de procesos de fragmentación social y familiar que han repercutido en las responsabilidades que la familia asume en relación a la formación valórica y espiritual de sus pupilos/hijos.

El interés por la formación valórica por sobre la espiritual, se sustenta mayoritariamente en las necesidades y carencias de la escuela pública y en los actuales intereses de los estudiantes y sus familias. Si bien se encuentran familias y estudiantes con preferencias y posiciones diversas, desde lo más confesional hasta lo menos, existe un creciente interés respecto de abrir otras contribuciones para dicho espacio: desde enfoques que permitan comprender el fenómeno religioso en su magnitud, hasta la inserción de desarrollos espirituales que trasciendan lo religioso e integren otras cosmovisiones.

Sobre la implementación de la clase

Decreto. Una posición de entrevistados valora el decreto en tanto fundamento de existencia y resguardo del espacio de la clase. Otros, critican su desactualización en relación a las necesidades e intereses socioculturales de la sociedad chilena.

Programas. Los programas oficiales, por ende, son valorados en sus aspectos psicopedagógicos y orientadores, pero se plantean obstáculos importantes en relación a las posibilidades de implementación en escuelas públicas, tanto por el desfase en los intereses como por los niveles de formación religiosa actuales de los estudiantes. Por ello, prácticamente la totalidad de los docentes consultados admiten utilizarlos sólo como una referencia. Estos son ajustados en la implementación de la clase en función de necesidades psicosociales y de los

contextos e intereses socioculturales, ampliando sus contenidos en función de los diversos intereses de formación hacia lo valórico.

Orientación. Frente a la dicotomía discursiva de implementación de la clase de religión mencionada por directivos y docentes (confesional versus valórico), la orientación mayoritaria de las clases es valórica, y tiene como foco principal la revisión y aprendizaje de valores, que les permite abarcar y trabajar aspectos ético morales, relacionados con la convivencia social y la promoción de principios y valores para la vida, dejando a un lado los aspectos más doctrinales de los credos.

Asimismo, frente a la diversidad de creencias e intereses lo valórico se utiliza como estrategia de adaptación de la clase, que al plantear un lenguaje menos doctrinal se abre a la posibilidad de generar un espacio más inclusivo.

Docente. Respecto de la implementación de la clase, el y la docente de religión posee en su ejercicio pedagógico una identidad polisémica, asumiendo como propios roles de acompañamiento y apoyo a los estudiantes, de formador en la fe (evangelizador) y de pedagogo.

En esta polisemia, navega entre los intereses y tensiones de la escuela y sus directrices, de la iglesia y de los estudiantes, construyendo un espacio no siempre estable que aborda bajo diferentes prismas en función de la contingencia y las necesidades.

Las expectativas respecto de su perfil también son múltiples, abriéndose a aspectos pedagógicos y doctrinales, además del rol de orientación y acompañamiento.

Certificado de Idoneidad. En el contexto de las directrices emanadas por el decreto, las posiciones respecto del certificado transitan entre dos posturas: la que una minoría que valora el certificado como una acreditación eclesial que otorga garantías respecto del docente (en este sentido una ventaja), y la una posición mayoritaria de directivos y docentes que lo consideran una exigencia adicional que los diferencia de otros docentes y puede plantear inclusive obstáculos respecto de aspectos operativos como la contratación.

Calificación Conceptual. Al igual que el certificado, la calificación conceptual abre dos posiciones: una posición ideal y una posición realista que plantean como una ventaja o una desventaja respectivamente que el enfoque conceptual de la calificación genera un espacio no obligatorio de menor preocupación y mayor libertad para los estudiantes acorde a sus intereses.

En la práctica se encuentran varios casos de clases cuya calificación es diferente de lo que promueve el decreto: es decir, clases que son evaluadas de alguna forma, entregando una calificación o nota a otra asignatura.

Opcionalidad. La opcionalidad es entendida de formas diversas: por algunos, acorde al decreto, es comprendida como la posibilidad de optar entre dos clases confesionales diferentes (clase confesional católica o confesional evangélica). Por otros, es entendida como la posibilidad de que, junto a lo anterior, el establecimiento genere una alternativa de opcionalidad a la clase, traducida en la puesta en práctica de un programa educativo alternativo (de ética en general o historia de las religiones).

Diversos actores manifiestan que el procedimiento de opcionalidad en sí mismo se lleva a cabo, aunque no exento de irregularidades.

Si bien la posición mayoritaria de entrevistados valora la posibilidad de optar porque en términos ideales resguarda la diversidad religiosa, la opcionalidad actual tiene un énfasis más declarativo que práctico en la realidad de los establecimientos. En la práctica, en las escuelas se llevan a cabo clases valóricas realizadas por docentes católicos, seguida de algunas que se imparten por docentes evangélicos. Las posiciones que adopta esta clase en la realidad de las escuelas públicas tienden a la generación de una clase con énfasis valórico, no confesional, lo que permite mayor inclusión con una menor cantidad de recursos.

Aun así, para aquellas familias y/o estudiantes que no opta por estas alternativas, no existen alternativas adicionales de los establecimientos para formar en lo espiritual y lo valórico a los estudiantes. La mayoría de ellos se queda en la sala mientras la clase transcurre, y una minoría tiene horas libres, generalmente en biblioteca, en función de otras necesidades de estudio. Lo anterior plantea variadas preguntas respecto de los derechos básicos de formación y de libertad de culto de los estudiantes, así como aspectos de tensión en temáticas de inclusión de la diversidad.

Rol del MINEDUC. Los diversos actores identifican una ausencia del Estado en el espacio de la clase, levantando múltiples demandas. Entre las principales se encuentran aspectos de apoyo al diseño de los programas y contenidos de la clase, tanto confesionales como valóricos, para que estos sean pertinentes a la educación pública. Asimismo, se levanta como necesidad el acompañamiento pedagógico a los docentes, la entrega de herramientas y materiales, así como supervisión en general de la implementación, a fin de evitar vulneraciones de algún tipo frente a una diversidad religiosa y étnica cada vez más amplia. Antes que todo lo anterior, los actores entrevistados demandan la actualización del Decreto 924/1983, tanto en relación a las transformaciones sociales, como en cuanto a su grado de convergencia con los nuevos instrumentos y orientaciones de las políticas educativas. Una vez resuelto lo anterior, la especificidad del rol se delinearán con mayor fuerza.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE LA ENCUESTA A DIRECTORES. *LAS OPINIONES DE LOS DIRECTORES*

La presentación en esta sección tiene tres partes: a) una parte descriptiva, caracterizando cada pregunta por separado, salvo en casos donde es relevante incluir más de una variable para ayudar a la mejor comprensión de lo informado, b) una parte orientada a la asociación bivariante donde se consideran cruces de variables, en particular para responder a aspectos específicos que fueron mencionados en el apartado cualitativo y que resultan de importancia desde la perspectiva de los directivos c) una parte final descriptiva multivariante, que permite ahondar en las reflexiones finales del trabajo propuesto.

Los análisis expuestos en el apartado cuantitativo, se ordenan conforme a los temas que fueron tratados en el apartado cualitativo, a fin de facilitar la lectura y la consistencia del análisis.

Siempre que fue posible, se privilegió la información gráfica. Aunque se construyeron tablas, éstas se consideran información complementaria y han sido ubicadas en el Anexo 14, para consultas más detalladas. En las tablas se dispone la distribución de frecuencia correspondiente a la variable analizada, su correspondiente porcentaje y además, el porcentaje recalculado pero utilizando el ponderador, que devuelve a la muestra la proporción poblacional en función de las variables de estratificación.

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

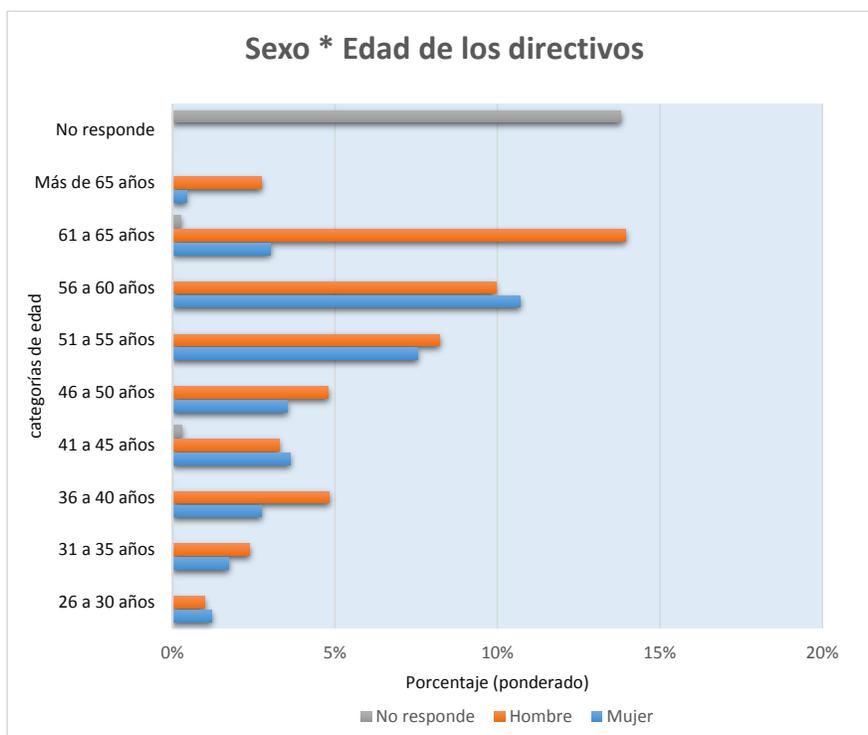
Esta revisión se inicia con la presentación de las características de los encuestados, para ilustrar la composición del colectivo de directores que participó y sus principales rasgos. Posteriormente, se sigue el mismo orden de la exposición de las temáticas cualitativas, con objeto de facilitar la comparación entre lo señalado en dichas instancias y lo obtenido mediante el cuestionario aplicado. La exposición, en cualquier caso, sigue siendo de orden descriptivo.

A. Características del colectivo encuestado

Inicialmente se informan las características que ayudan a describir a los directores/as participantes del estudio.

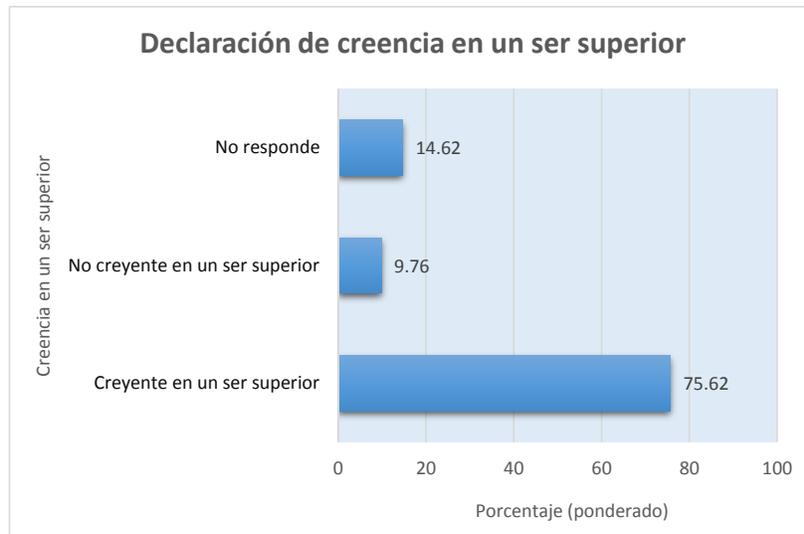
Respecto al sexo y la edad de los participantes en el estudio, consultas realizadas en la pregunta 34 y 35, los directores declaran lo dispuesto en la figura 1.

Figura 1. Porcentaje de participantes según sexo y edad.



En la figura 1 se constata que hay un porcentaje importante de presencia masculina en la Dirección de los establecimientos, lo que se observa transversalmente en casi todos los rangos de edad, pero en particular a partir de los 65 años.

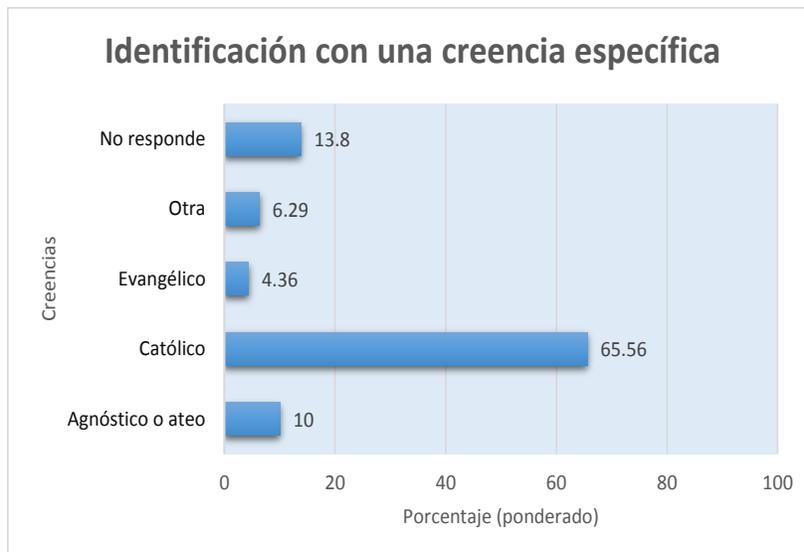
Figura 2. Porcentaje de participantes que se declaran su creencia en un ser superior.



La consulta referida la definición del director en cuanto su posición como creyente o no, muestra que más del 75% de los encuestados declaran ser creyentes en un ser superior.

Respecto a la pregunta 31, “¿Con cuál de las siguientes creencias Ud. se identifica más?”, los directores consultados declaran adscripción mayoritariamente católica.

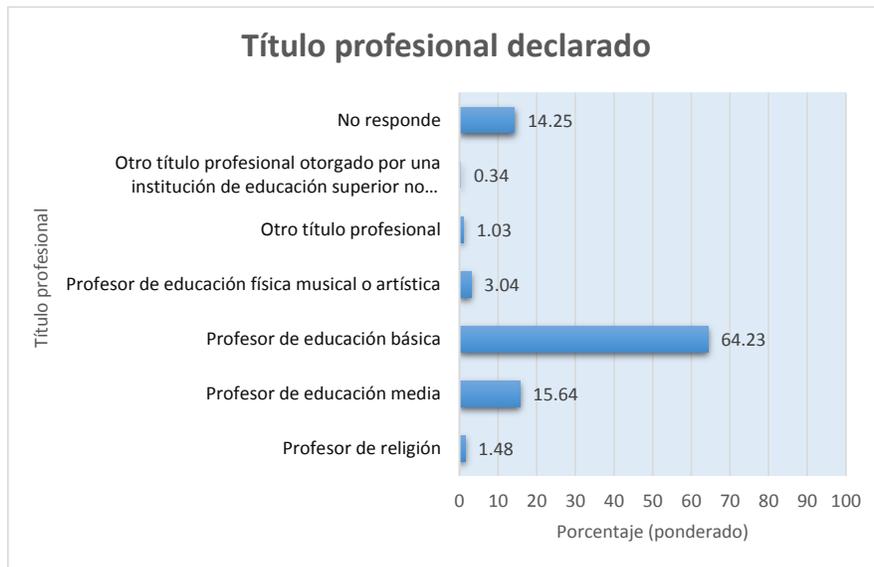
Figura 3. Porcentaje de participantes que se identifican con una creencia específica.



Más del 65% de los encuestados se identifican con la religión Católica lo que refleja el predominio de esta confesión a nivel de directivos consultados. Aunque hay cerca de un 5% que se declara evangélico, el porcentaje que se declara agnóstico o ateo es incluso mayor que la adscripción a la confesión evangélica.

Respecto de la pregunta “¿Cuál es su título profesional?”, el resultado se dispone en figura 4:

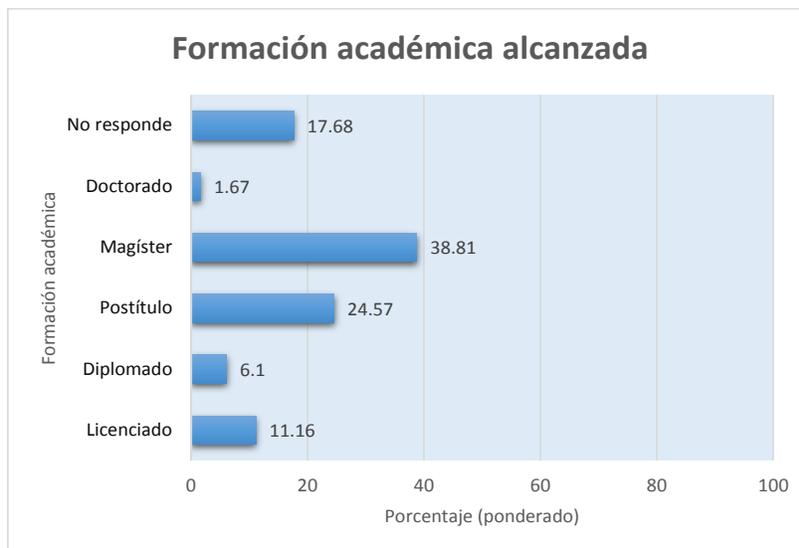
Figura 4. Porcentaje de participantes con títulos profesionales específicos.



Más del 60% de los directivos indican que tienen título profesional de profesor de Educación Básica. Lo siguen los profesores de Educación Media y, a mayor distancia, los profesores de otras áreas, como educación física, musical o artística. Son pocos los que ejercen como directores siendo además profesores de religión.

En cuanto a la pregunta ¿Cuál es su formación académica completa más alta? El resultado se dispone en la figura 5:

Figura 5. Porcentaje de participantes formación académica completa más alta.



Se aprecia que casi un 40% de los directores que han respondido la encuesta alcanzan el grado de magíster, y aproximadamente un 25% tiene un postítulo. Grados más altos, como doctorado, son escasos (menos del 2%).

Consultados los directivos/as por los años de experiencia como directores, mediante la pregunta ¿Cuántos años de antigüedad tiene como director/a del actual establecimiento?, la distribución de frecuencias de sus respuestas se dispone en la figura 6:

Figura 6. Porcentaje de participantes formación académica completa más alta.



Como se evidencia en la figura 6, más del 50% de los encuestados tienen como máximo cinco años laborando en la dirección de sus respectivos establecimientos. Aproximadamente un 10% indica que lleva en la Dirección entre seis y diez años.

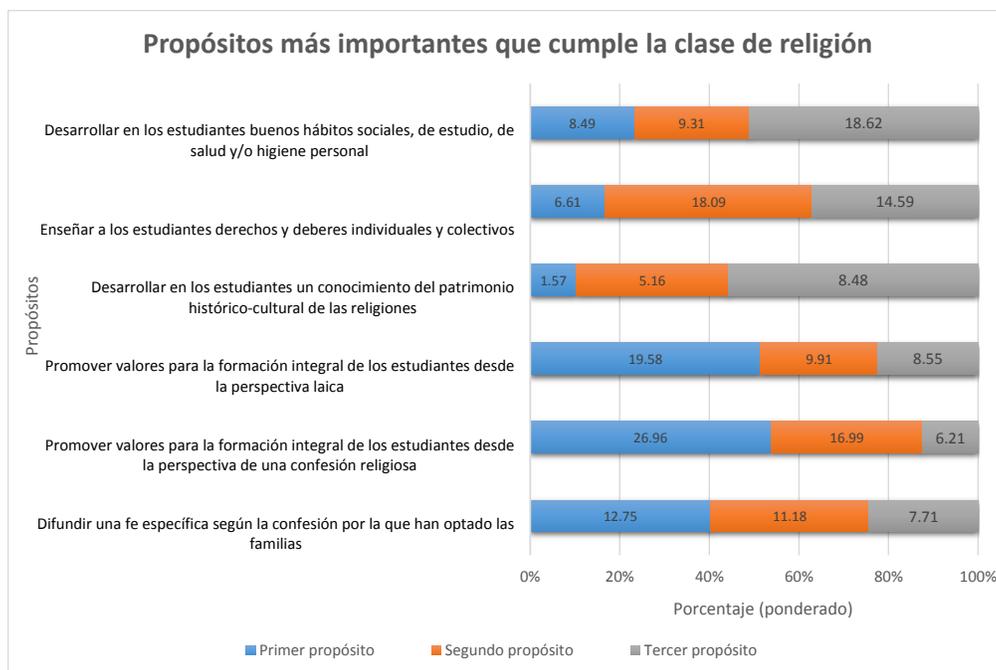
Síntesis: Con la información disponible es posible establecer que quienes participaron de esta encuesta se caracterizan por ser hombres y mujeres mayoritariamente de 45 o más años, que declaran en su mayoría ser creyentes y de adscripción Católica. La mayoría de los encuestados son profesores de Educación Básica o Media y es común que tengan a lo menos diplomado, postítulo o magíster y al menos cinco años en su actual puesto de Dirección del establecimiento.

B. Opiniones respecto del propósito de la clase de religión.

En este apartado se brinda información relativa a las pretensiones de la clase de religión, no sólo en la actualidad, sino también considerando una prospectiva o propósito futuro.

La pregunta 20 que consulta, “¿cuáles son los tres propósitos más importantes que actualmente cumple la clase de religión?” aporta a la percepción que los directivos tienen de la contribución de la clase de religión. En la figura 7 se ha prescindido de los datos ausentes o no respuesta.

Figura 7. Propósitos en diversos ámbitos de la clase de religión al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

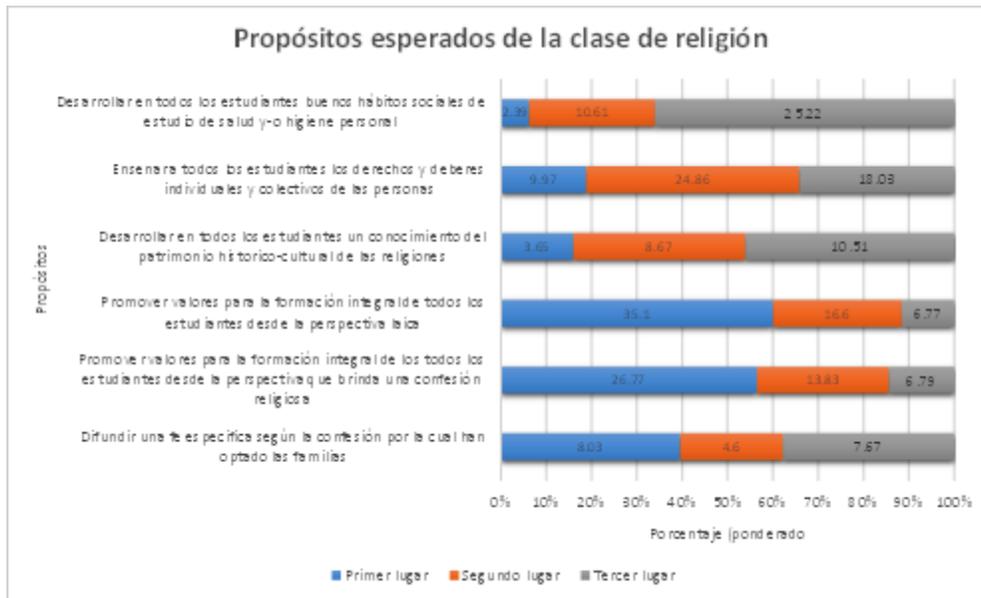


En primer lugar, destaca promover valores para la formación integral de los estudiantes, pero desde la perspectiva religiosa. A esta opción la sigue de cerca la formación integral desde la perspectiva laica. Lo relevante aquí es la perspectiva valórica, que se levanta como una opción de formación clara, por sobre la difusión de una fe específica.

La pregunta 26 consulta lo mismo que la pregunta 20, pero en términos de deseabilidad: “En su opinión para el sistema escolar público en Chile ¿cuáles son los tres propósitos más importantes que la clase de religión DEBERÍA cumplir?”

Respecto de la pregunta 26, se buscó responder a los tres propósitos más importantes que la clase de religión debería cumplir. En la figura, para facilitar su lectura, se ha prescindido de los porcentajes relativos a la no respuesta.

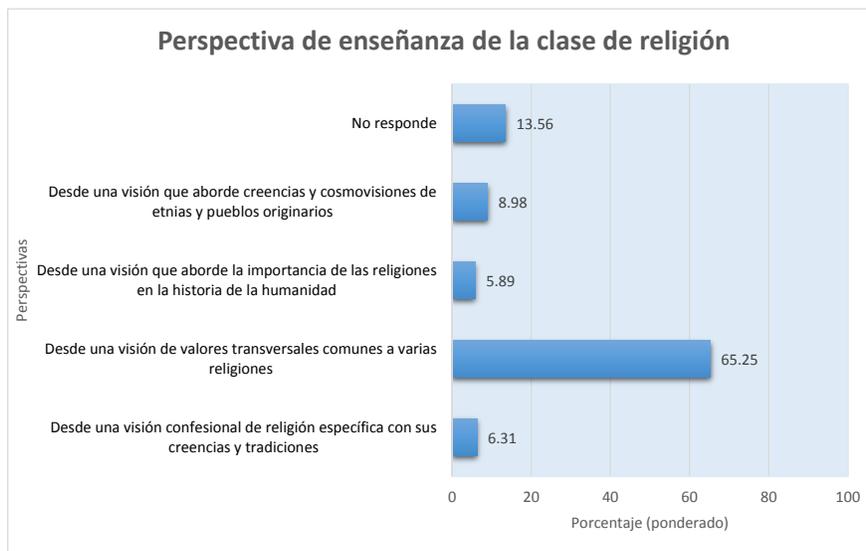
Figura 8. Importancia de los propósitos esperados para la de religión.



Aunque hay un porcentaje de no respuesta importante, la opción de los directivos es consistente con lo señalado en otras preguntas de la encuesta. En concreto, la opción que denota la mayor importancia corresponde a la promoción de valores para la formación integral de los estudiantes desde una perspectiva laica. Lo sigue en mayoría de elección el promover valores para la formación integral, pero desde la perspectiva de una confesión. En ambos casos, es lo valórico lo que denota la mayor relevancia, ya sea desde una perspectiva confesional o no.

Complementando la opinión de los propósitos, la pregunta 25 consulta: “De acuerdo a su opinión, lo deseable es que las clases de religión en la educación pública se enseñen...”

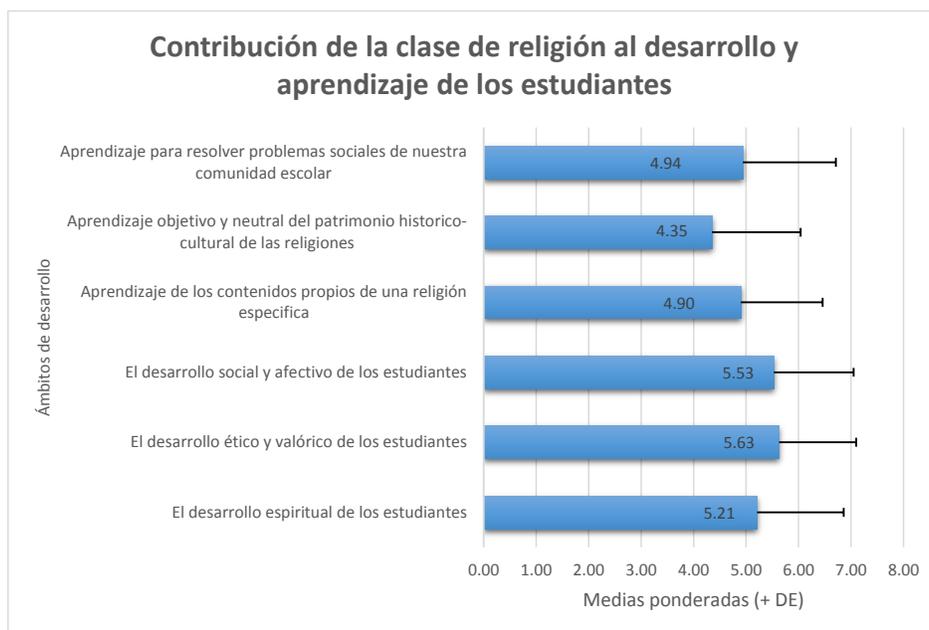
Figura 9. Perspectivas desde la cual enseñar la clase de religión.



La visión de los directores se decanta mayoritariamente por la perspectiva que busca resaltar valores transversales que son comunes a varias religiones. Más del 60% de los encuestados se decide por esta opción. El resto de las opciones no superan el 10%.

Complementariamente, también se les consultó a los directores por el grado en que la clase de religión contribuye al desarrollo y al aprendizaje de los estudiantes: “Actualmente en su establecimiento: ¿Cuánto estima Ud. que la actual clase de religión contribuye al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes en los siguientes ámbitos? (Donde 1 significa NADA y 7 significa MUCHO)” (Pregunta 19). Esta pregunta se evalúa cuantitativamente a través de una escala de 7 puntos. Los resultados presentados se realizan mediante estadísticos descriptivos y sólo se presentan valores ponderados (se utilizan medias y no medianas pues, las diferencias decimales entre algunas opciones se perderían). Los resultados se disponen en la figura 10:

Figura 10. Contribución en diversos ámbitos de la clase de religión al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

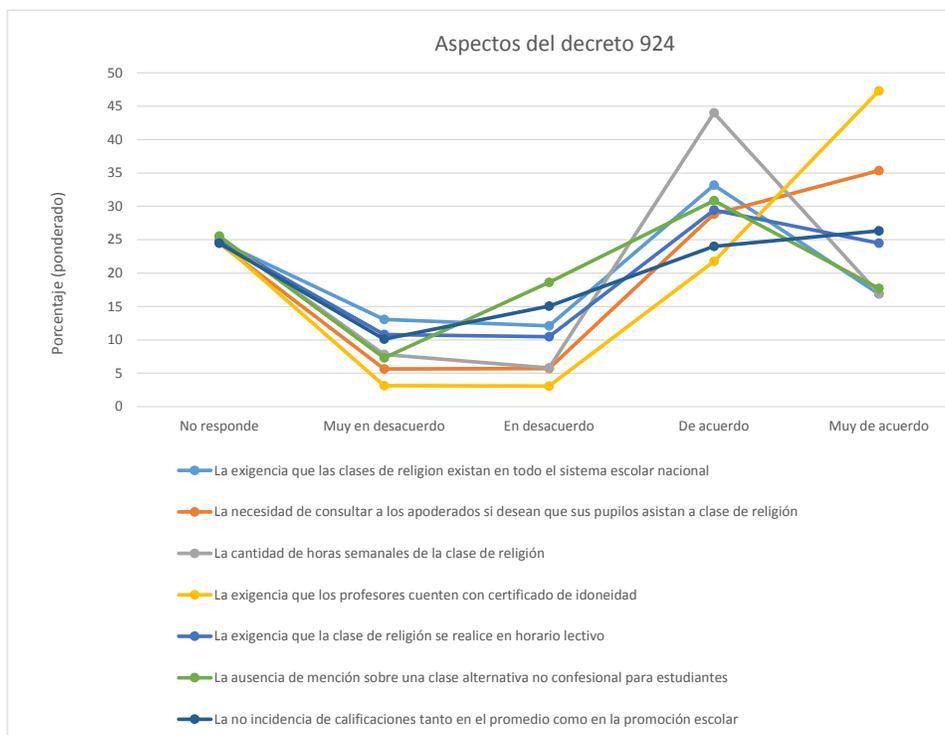


Al observar las medias de cada ámbito, se determina que los ámbitos en los que mayormente contribuye la clase de religión corresponden al desarrollo ético y valórico y el desarrollo social y afectivo de los estudiantes. Se notará, sin embargo, que el desarrollo espiritual no es despreciado y obtiene una posición de relevancia entre los ámbitos aquí destacados. Queda claro que lo que se valora menos es la clase de religión como un espacio de formación meramente académico.

C. Implementación del decreto 924/1983.

En el estudio cuantitativo, sólo se consulta por el conocimiento del decreto, mediante la pregunta ¿Cuál es su grado de acuerdo en relación a los siguientes aspectos del Decreto 924, que rige la implementación de la clase de religión? (pregunta 23) El resultado se dispone en la figura 11.

Figura 11. Porcentaje de acuerdo con diversos aspectos del decreto 924.



Hay dos aspectos que concitan el mayor acuerdo entre directores: a) la exigencia que los profesores cuenten con certificado de idoneidad y b) la necesidad de consultar a los apoderados si desean que sus pupilos opten por asistir a la clase de religión.

Ninguno de los aspectos del decreto produce particular desacuerdo. Destacan también, con algún grado de acuerdo, la no incidencia de las calificaciones y la cantidad de horas semanales dedicadas a la clase.

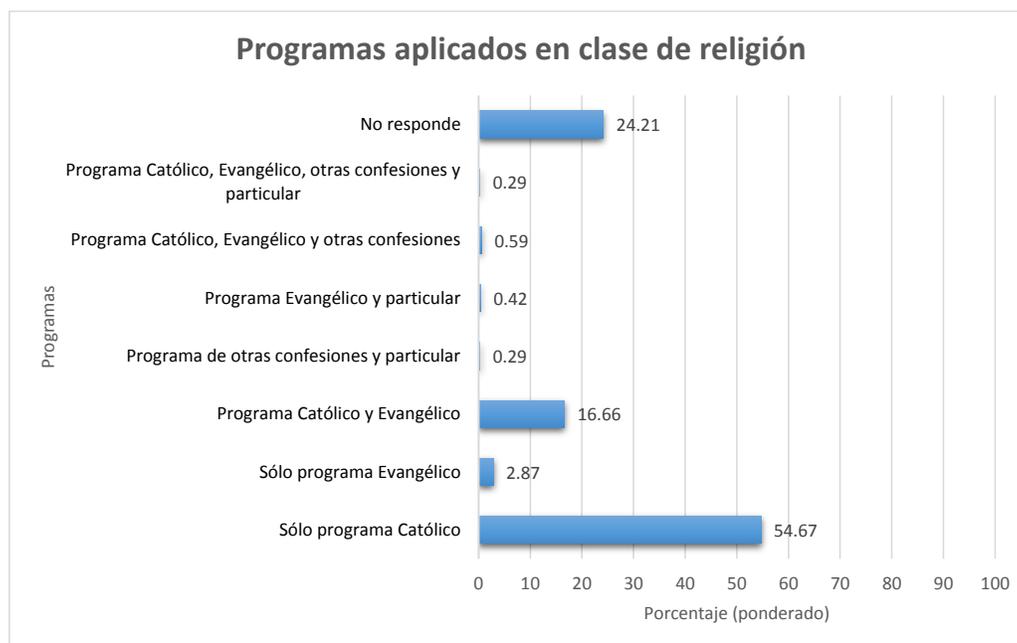
D. Programa de religión.

En el instrumento cuantitativo, se consultó a los directores por el tipo de programas utilizados, así como la adecuación actual de éstos en los establecimientos.

Sobre los programas, se efectuó la consulta: En su establecimiento ¿Qué programa(s) aprobados por el MINEDUC se utiliza(n) para la clase de religión? (pregunta 17). Aunque hay más

de 15 opciones de respuesta, éstas fueron agrupadas en cuatro opciones: a) Programa Católico, b) programa Evangélico, c) Programas de otras confesiones y d) programa particular del establecimiento. El resultado se presenta en la figura 12:

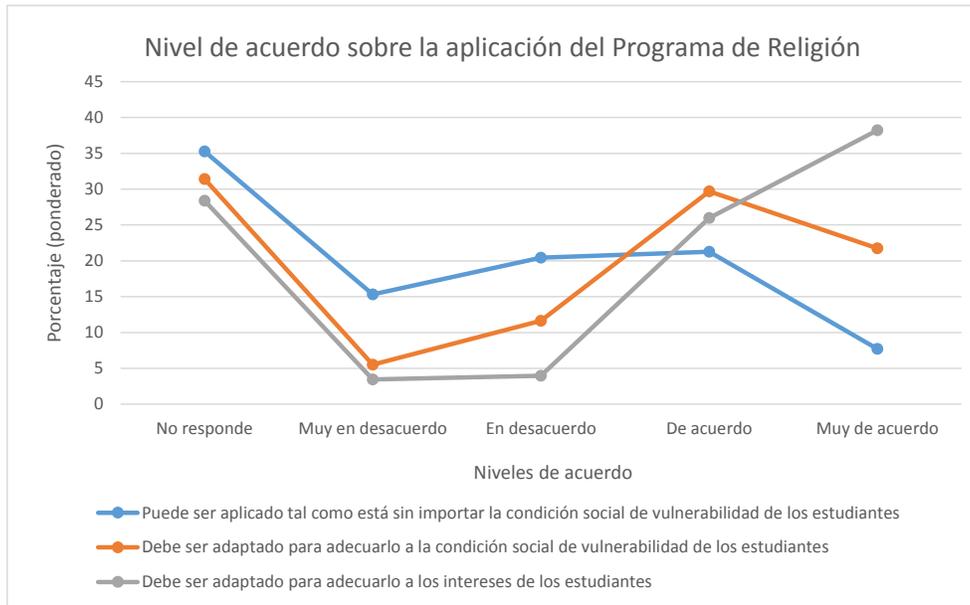
Figura 12. Programas aprobados por MINEDUC aplicados en clase de religión



Más del 50% de los encuestados señaló que el programa aplicado corresponde sólo a religión Católica. Que sólo se aplique el programa Evangélico es poco común, pero el programa Católico y Evangélico juntos sí representa una situación más habitual en los establecimientos (lo señaló casi un 17% de los directivos). Otras situaciones, con aplicación de más de un programa, son menos comunes.

Posteriormente se consultó sobre el **grado de acuerdo de los directores sobre la incorporación de la condición social de vulnerabilidad en el/los programa/s que se utiliza/n mayormente en sus respectivos establecimientos**. La pregunta fue ¿Cuál es su grado de acuerdo sobre estas afirmaciones relacionadas con la aplicación del Programa oficial mayormente utilizado en su establecimiento? (pregunta 18). Resultado en la figura 13:

Figura 13. Nivel de acuerdo sobre consideración de condición de vulnerabilidad a los Programas aplicados en clase de religión.



Lo que los resultados de la pregunta parecen reflejar es que los programas, desde el punto de vista de los directores, no pueden ser aplicados tal como están. Hay algún grado de diversidad en la opinión si se consulta por mantener el programa tal como está, ya que la opinión es bastante heterogénea. En cambio, cuando se trata de valorar si es necesario adecuar el Programa a la condición social de los estudiantes, reconociendo su realidad o bien adaptar el mismo a los intereses que los estudiantes puedan manifestar, la opinión tiende al acuerdo.

En el apartado cualitativo se profundizó en los contenidos de los programas, en el cuestionario se ha abordado el tema en función de **los énfasis presentes en ciertos aspectos de la formación de la clase de religión**. Originalmente la pregunta consultaba por nivel, pero la información se ha resumido a sólo dos categorías, Básica y Media: “En su establecimiento, señale los principales énfasis de la clase de religión para cada nivel escolar (puede marcar más de un énfasis por nivel)” (Pregunta 10). Los resultados se disponen en las figuras 14 y 15:

Figura 14. Porcentaje de selección de los principales énfasis dados a la clase de religión en Enseñanza Básica.

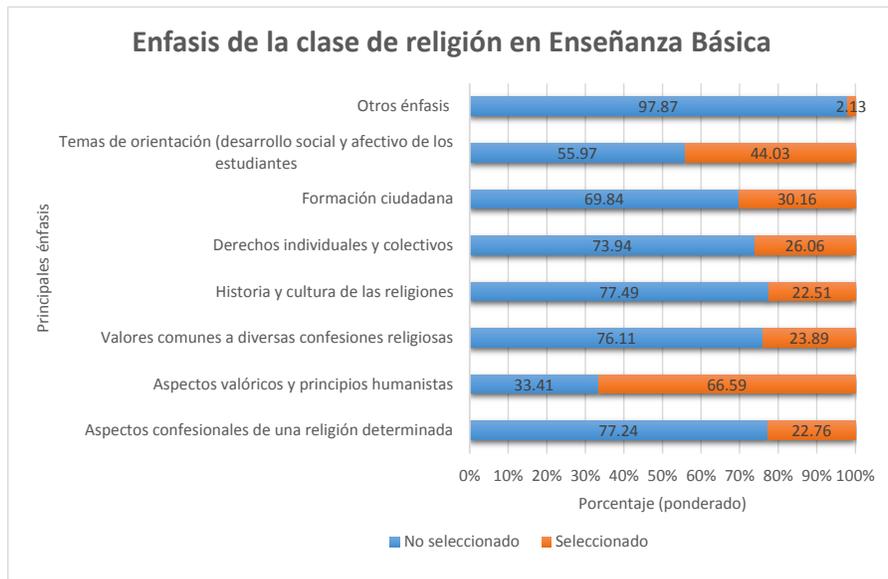
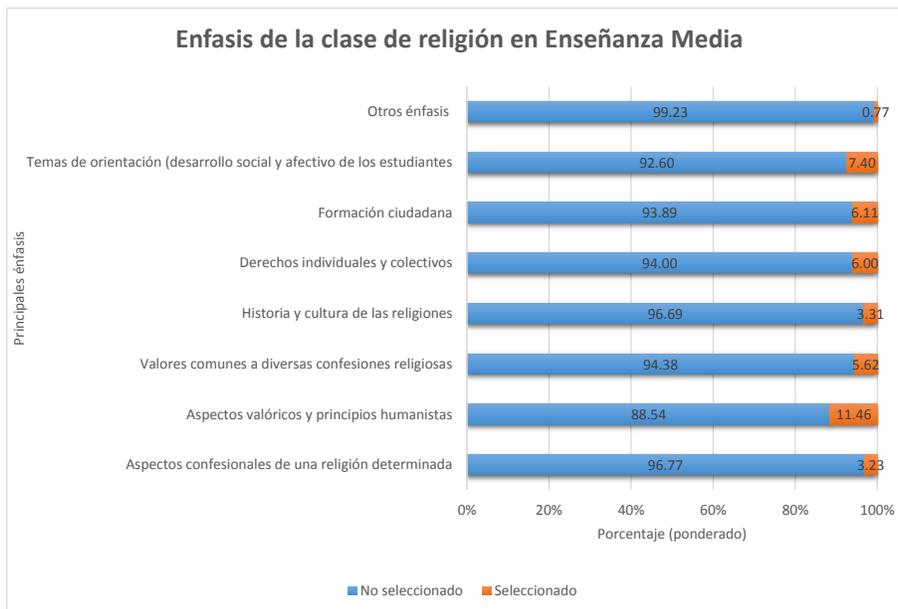


Figura 15. Porcentaje de selección de los principales énfasis dados a la clase de religión en Enseñanza Media.



Se aprecia que la frecuencia de respuesta es mayor con Enseñanza Básica. En este nivel, el énfasis por el que más se opta corresponde es el de Aspectos Valóricos y Principios Humanistas, seguido por los Temas de Orientación (desarrollo social y afectivo). En Enseñanza Media la frecuencia de respuesta es menor, aunque se favorece el mismo énfasis principal que en nivel Básico.

Esta sección finaliza con una pregunta directa sobre conservar o cambiar la clase de religión tal como está en el currículo nacional y bajo la norma del decreto 924: “Respecto de la clase de religión existente en el currículum nacional y normada por el Decreto 924, en su opinión se requiere (marque sólo una alternativa)” (pregunta 28). El resultado se dispone en la figura 16:

Figura 16. Opinión acerca de la conservación de la de religión.



Son dos las opciones más seleccionadas por los directivos: a) mantenerla como está agregando programas no confesionales (casi 30% de los encuestados seleccionó esta opción) y b) reemplazarla por un programa único con enfoque no confesional (alrededor de 26%). En ambos casos destaca el dar cabida a opciones no confesionales. Del mismo modo, se constata que la posición que señala que esta clase exista en el sistema educativo público (con o sin adecuaciones) es mayoritaria (66,83%).

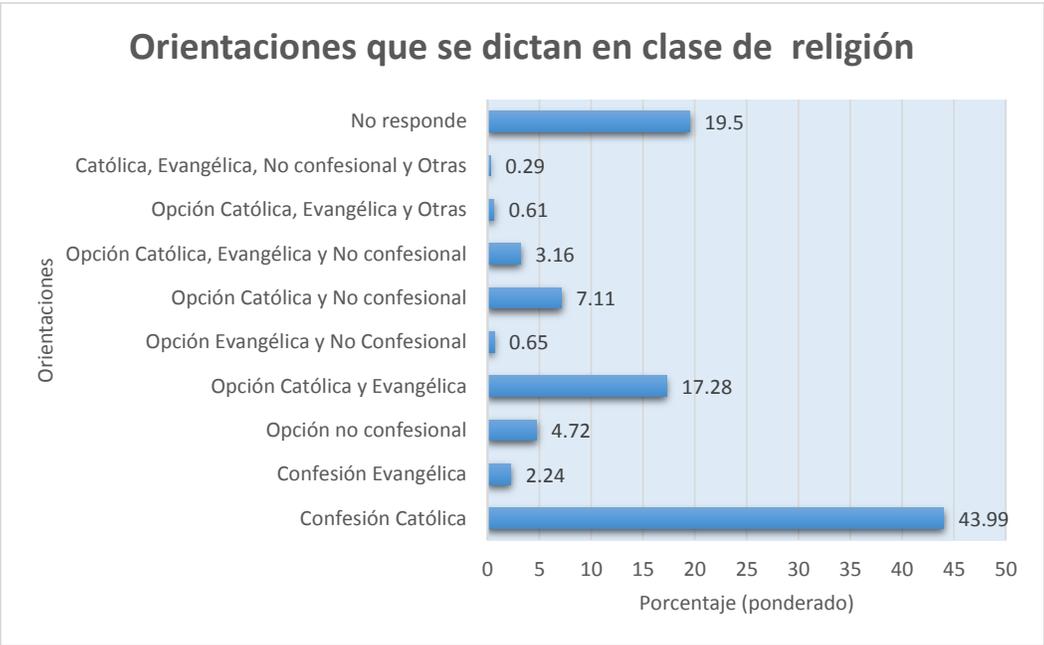
E. Orientaciones de las clases.

En el cuestionario hubo una consulta relativa a la orientación de la clase de religión, ya sean confesionales o no, que se ofrecen en los establecimientos: “Marque la(s) alternativa(s) correspondiente a las orientaciones desde la cual(es) se dicta la clase de religión en su establecimiento (marque todas las que correspondan)” (Pregunta 5).

La lista original de opciones era amplia, de modo que fue necesario resumirlas a cuatro categorías, aquellas más relevantes en función de las respuestas obtenidas: a) confesión Católica, b) confesión Evangélica, c) Orientación No confesional y d) Otras confesiones (judía, musulmán, etc.). La consulta es más compleja, pues estas opciones no son excluyentes y es posible que se

ofrezca más de una opción a los estudiantes. La figura que se dispone a continuación denota la distribución de elecciones:

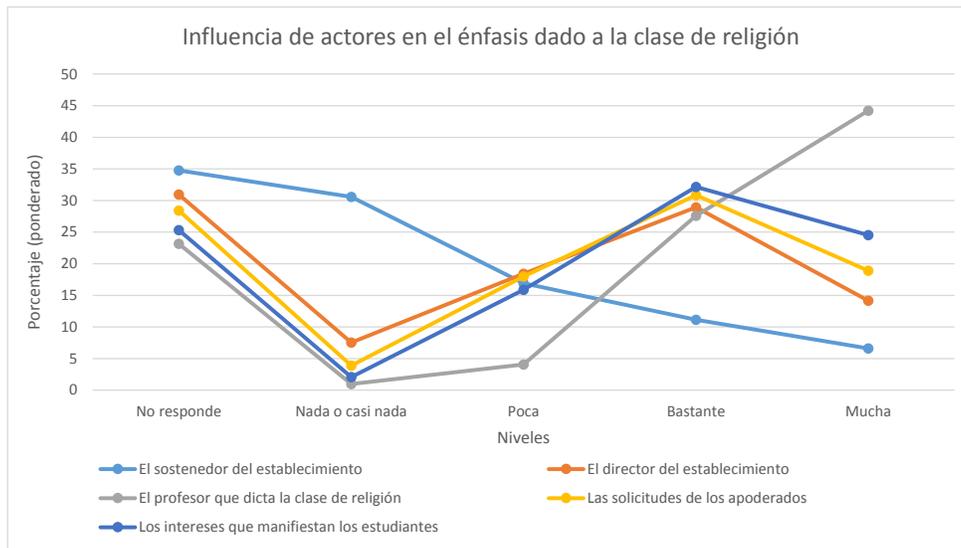
Figura 17. Porcentaje de establecimientos con distintas orientaciones ofrecidas en clase de religión.



La mayoría de los directivos señaló que sólo se ofrece la opción de la confesión Católica (un 44%). Lo siguen los establecimientos que ofrecen la opción Católica y además Evangélica (17%), y menos de un 10% la opción Católica y No Confesional. Otras opciones son menos comunes.

A partir de algunos hallazgos cualitativos, también se incluyó en el cuestionario, algunas consultas sobre las posibles influencias que pudiesen haber determinado la orientación del establecimiento en materia religiosa: “En su establecimiento, ¿cuánta influencia tienen los siguientes actores en determinar el énfasis que se le da a la clase de religión?” (pregunta 11). Se presentan los resultados en la figura 18:

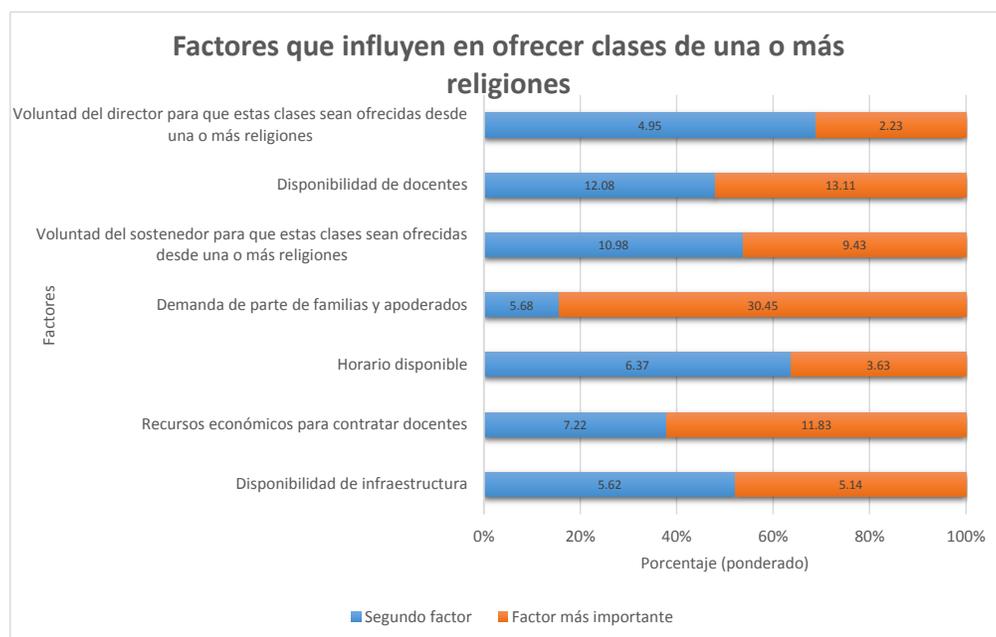
Figura 18. Porcentaje por niveles de la influencia de actores sobre énfasis en la clase de religión.



De los actores mencionados, la mayor relevancia se le asigna al profesor que dicta la clase de religión, pues concita la mayor frecuencia de respuesta. Otros actores, con un perfil similar de relevancia son las peticiones de estudiantes, el director y las solicitudes de los apoderados. Quienes según los directores tienen la menor influencia son los sostenedores del establecimiento.

También se consultó a los directores/as por los factores que pueden haber influido en el tipo de oferta religiosa: “En su establecimiento, ¿la decisión de ofrecer clase solamente de una religión (por ejemplo, la católica) o más de una religión (por ejemplo, la evangélica y además, la católica) obedece a cuáles de los siguientes factores? Señale los dos factores más importantes” (pregunta 8). Resultados en la figura 19 (para facilitar su lectura, se ha prescindido de los porcentajes relativos a la no respuesta):

Figura 19. Porcentaje elección de factores que influyen en ofrecimiento de una o más religiones en la clase.



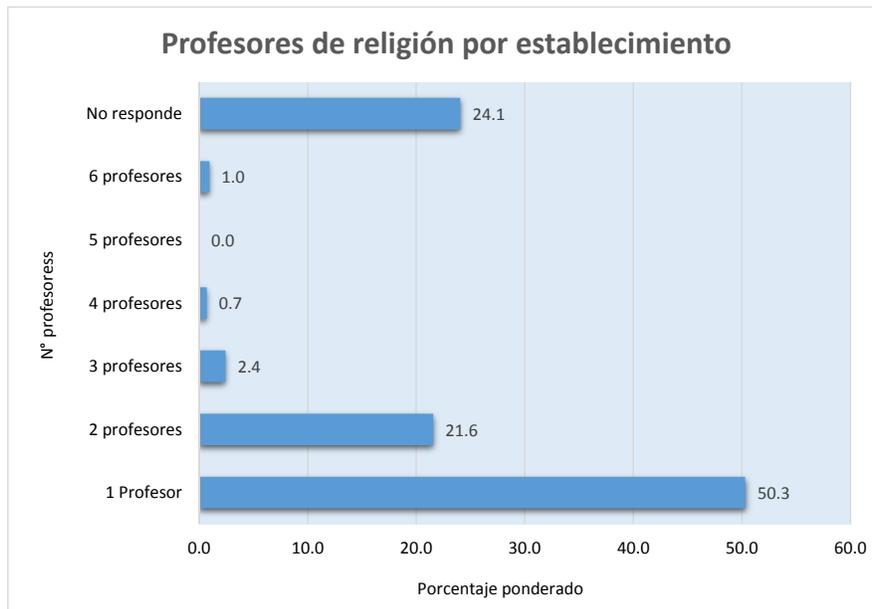
El factor más importante que influye en la decisión es el referido a la demanda de parte de familias y apoderados. Un segundo factor de relevancia está vinculado a la disponibilidad de profesores. El tercer factor corresponde a recursos económicos para contratar docentes.

F. La mirada sobre el docente

En el estudio cualitativo, éste fue uno de los aspectos relevantes del estudio, pues se profundizó en el perfil del profesor de religión y la que éste tiene en la formación impartida. En el estudio cuantitativo, se construyeron varias preguntas para tratar el tema desde la perspectiva de los directores/as.

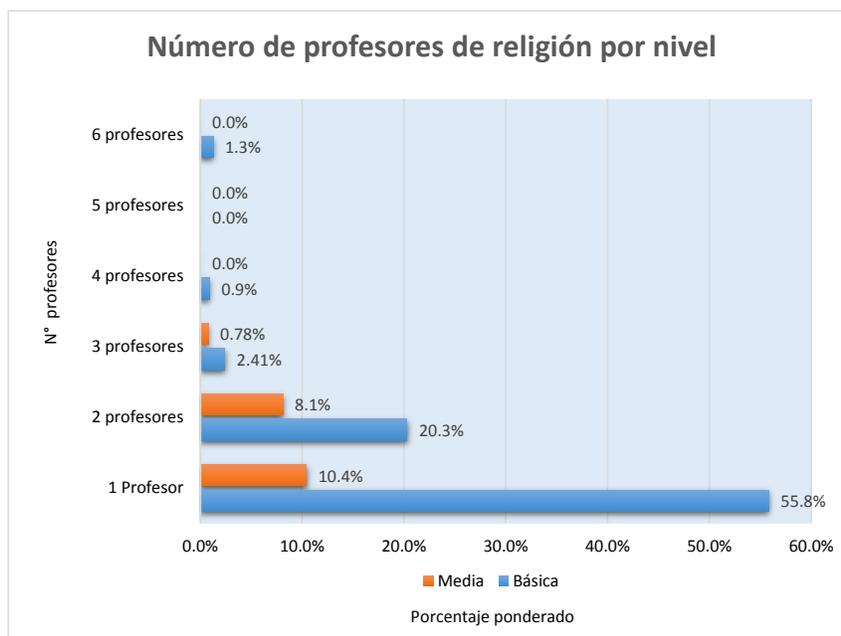
En primer lugar se le consultó a los directivos por **el nivel de formación de los profesores:** “Indique cuál es el nivel de formación del(los) profesor(es) de religión que trabaja(n) en su establecimiento y en qué niveles de enseñanza imparte(n) la asignatura” (pregunta 21). Aunque la pregunta originalmente consulta sobre el nivel de formación de los docentes que trabajan en los establecimientos y en qué niveles están actualmente impartiendo la asignatura, también permitió derivar el número de profesores que, por establecimiento, están dedicados a impartir clases de religión. Los resultados se disponen en las figuras 20 a 22:

Figura 20. Número de profesores que laboran por establecimiento.



Se aprecia que el 50,3% de los directores que respondieron, señalan que tienen sólo un profesor de religión trabajando en sus establecimientos. Poco más de un 20% de ellos tiene al menos dos profesores.

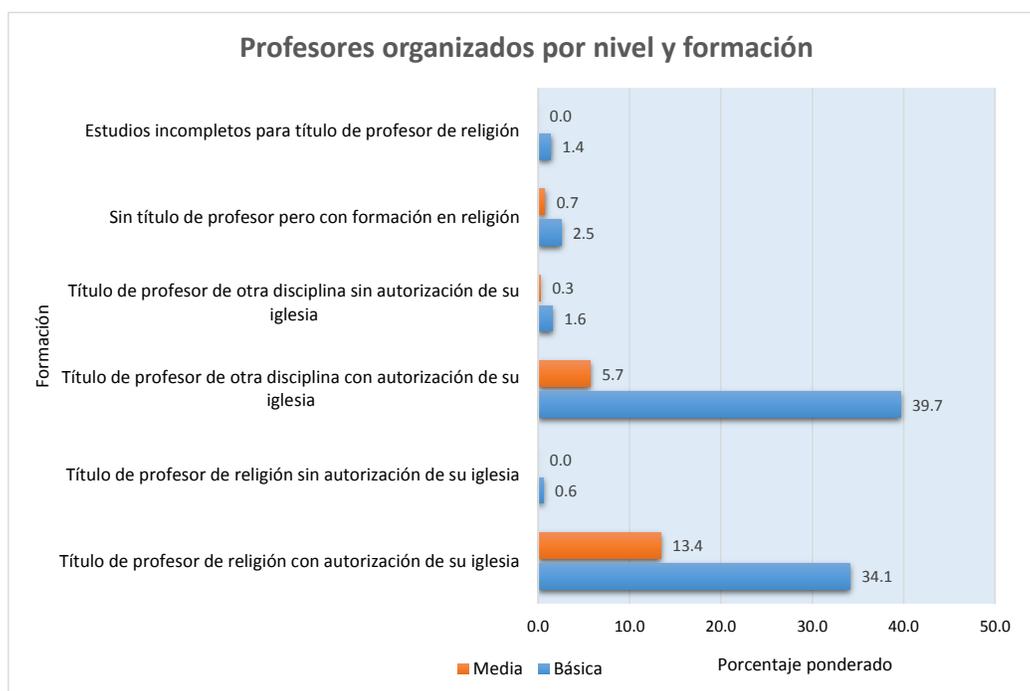
Figura 21. Número de profesores que laboran por establecimiento organizados por nivel.



La mayoría de los profesores se encuentran en Enseñanza Básica. En Enseñanza Media la presencia de profesores de religión es menor, pero se debe considerar que en la población, y en

consecuencia en esta muestra, su representación es menor. Al calcular el número de profesores que trabaja en los 216 establecimientos representados por sus directores/as (número de directores que respondieron a esta pregunta, ver Anexo 16 tabla 21), se puede determinar que en estos colegios hay un estimado total de 312 docentes dedicados a hacer clases de religión (número de profesores * frecuencias marginales-fila). El nivel de formación para estos profesores se informa a continuación.

Figura 22. Porcentaje estimado de profesores organizados por nivel y formación.

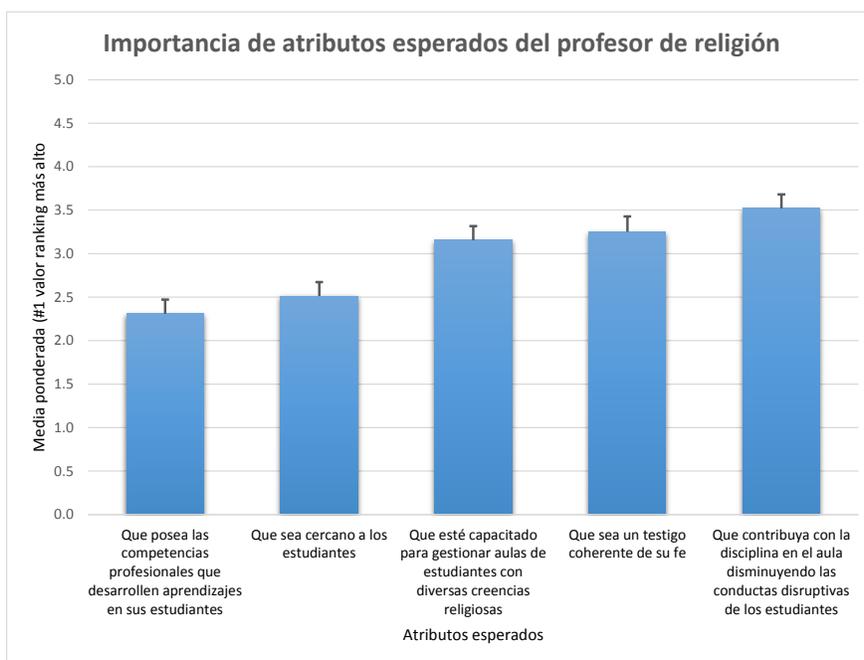


Las frecuencias han sido estimadas y han sido calculadas en función del factor de ponderación, con el propósito de aproximar los valores a las proporciones poblacionales.

Las situaciones más comunes corresponden a tener título de profesor de otra disciplina distinta a religión, pero aun así contar con autorización de la iglesia para ejercer la docencia. La segunda situación más común corresponde a la posesión del título de profesor de religión con autorización de su iglesia. Docentes que ejerzan sin autorización de una iglesia no tienen casi figuración.

En segundo lugar, luego de los aspectos de formación de los docentes, también se consultó a los directivos por **las expectativas sobre un perfil ideal de los profesores**, situación que se trata con detalle en el estudio cualitativo. En concreto se preguntó: Ordene por importancia los atributos esperados de un profesor de religión (Donde 1 es el atributo más importante y 5 es el atributo de menor importancia) (Pregunta 22). Los resultados se presentan en la figura 23:

Figura 23. Media de atributos esperados en el profesor de religión.

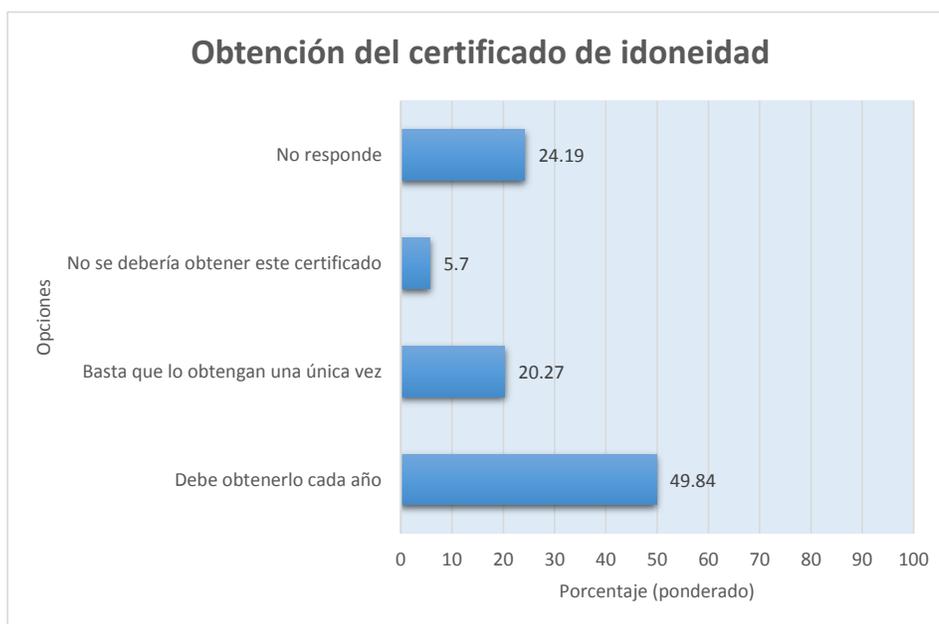


A los directivos se les solicitó que ordenaran, en función de ranking, los atributos esperados del profesor. Siendo el valor 1 la mejor posición. Posteriormente se calcularon las medias por atributo para poder hacer una comparación, el gráfico 23 muestra barras de error, en donde las pestañas superiores representan el error estándar asociado con el número de sujetos por barra (detalle en la tabla 23 del Anexo 16). Las medias han sido calculadas ponderando por la frecuencia de elección de cada alternativa, pues las medias aritméticas sin ponderar no toman en cuenta el número de elecciones hechas en cada una de las alternativas de ranking. Se utilizan medias y no medianas, pues las diferencias entre algunos atributos son sutiles y con las medianas dichas diferencias se pierden (en este sentido, la media siempre es una mejor medida de tendencia central).

Los aspectos más valorados en el profesor corresponden a las competencias profesionales que éste debe tener para poder desarrollar aprendizajes en sus estudiantes. Lo sigue el que sea cercano a sus alumnos y en tercer lugar, que esté capacitado para gestionar aulas con estudiantes de diversas creencias religiosas.

En tercer lugar, se les consultó a los directivos por **la necesidad de que los docentes obtengan un certificado de idoneidad** para realizar clases de religión, se preguntó: “Los profesores deben obtener un certificado de idoneidad para hacer clases de religión. Al respecto Ud. piensa que:” (pregunta 24). Los resultados se disponen en la figura 24:

Figura 24. Opinión sobre obtención del certificado de idoneidad.



Casi el 50% de los directivos opinan que los profesores deben obtener el certificado de idoneidad cada año, aproximadamente un 20% opina que sólo deben obtenerlo una única vez en su carrera profesional.

En cuarto lugar, se le preguntó a los directivos por **las acciones que emprenden sus profesores de religión para planificar la clase**: “En su establecimiento, para la planificación de la clase de religión” (Pregunta 7). Los resultados se presentan en la figura 25:

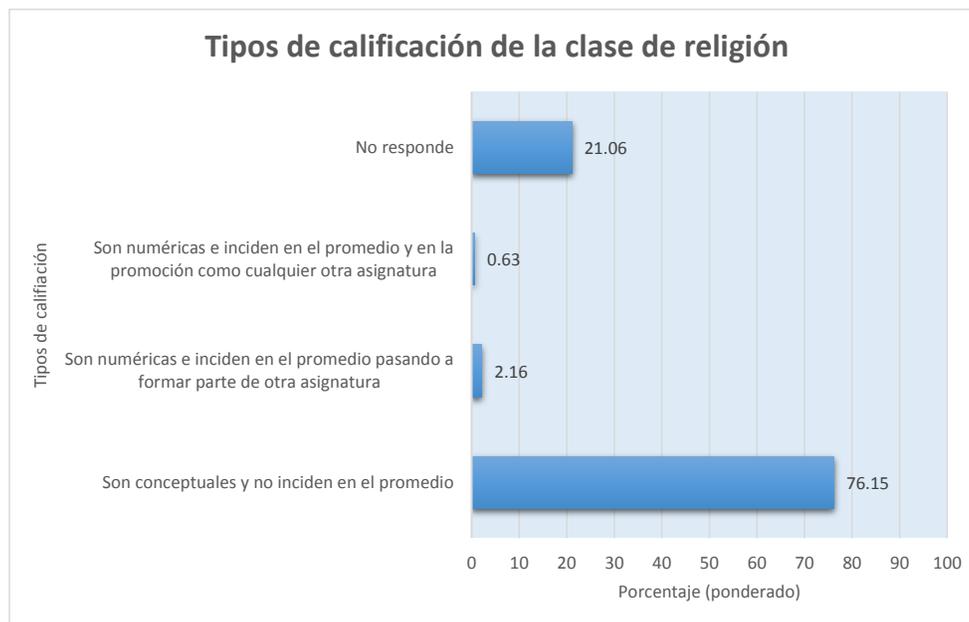
Figura 25. Porcentaje de establecimientos que señalan modalidades de planificación de la clase de religión.



Más del 65% de los directores/as señalan que son los profesores quienes deciden cómo y qué se hace en clase de religión. Noción de planificación que implica llevar la clase conforme a la religión que éste profesa y que comparten sus estudiantes.

Un quinto y último aspecto vinculado al quehacer docente en torno a la clase de religión corresponde a **la calificación conceptual que los profesores otorgan a los estudiantes**. En la pregunta 9 se consultó por el estatus de la calificación en esta clase: “En su establecimiento, las calificaciones de la clase de religión (marque sólo una alternativa)”. Las respuestas en la figura 26:

Figura 26. Porcentaje según el tipo de calificación que recibe la clase de religión.



En cuanto a calificación, más del 75% de los directores declaran que éstas son sólo conceptuales y no inciden en el promedio o promoción escolar. Algunos señalan que sí las incluyen al menos dentro de otra asignatura (apenas un 2%), mientras que contar con calificaciones numéricas como cualquier otra asignatura no llega al 1%.

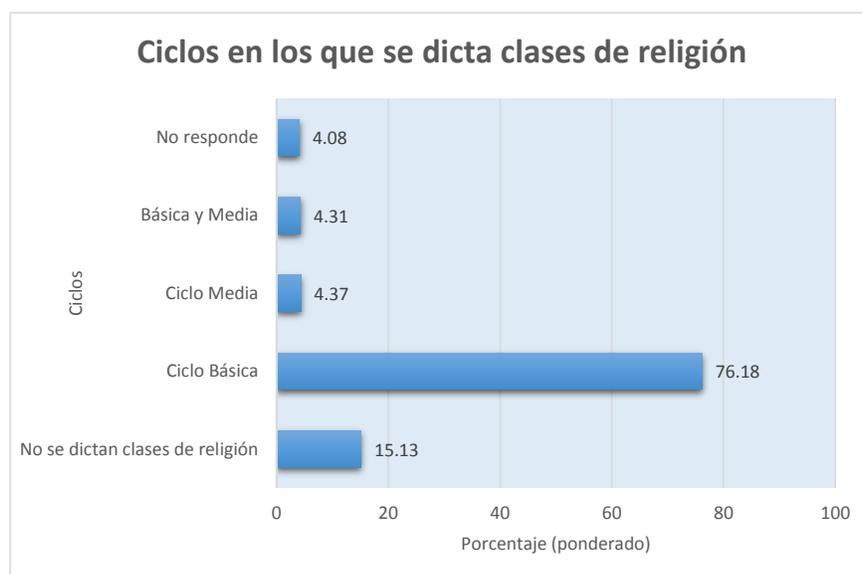
F. Opcionalidad

Otro tema clave tratado con bastante detalle en el estudio cualitativo y que motivó su inclusión en el cuestionario correspondió a la condición de opcionalidad de la clase de religión. Varios son los matices considerados en esta dimensión y que son presentados en este apartado. Dichos matices han sido organizados de modo de proveer sustento y coherencia a lo señalado en los diversos relatos cualitativos.

En primer lugar, fue necesario establecer si **la clase de religión existe o no en los establecimientos**. Las primeras preguntas estuvieron orientadas a determinar la presencia y condición de la clase de religión, antes de indagar sobre el comportamiento de la comunidad en torno a ella.

Inicialmente a los directores se les consultó: “En su establecimiento, ¿En cuál(es) de los siguientes niveles se dicta(n) clases de religión? (Marque todas aquellas opciones que correspondan)” (pregunta 1). El resultado se dispone en la figura 27:

Figura 27. Porcentaje de establecimientos por nivel en lo que se dicta clases de religión.

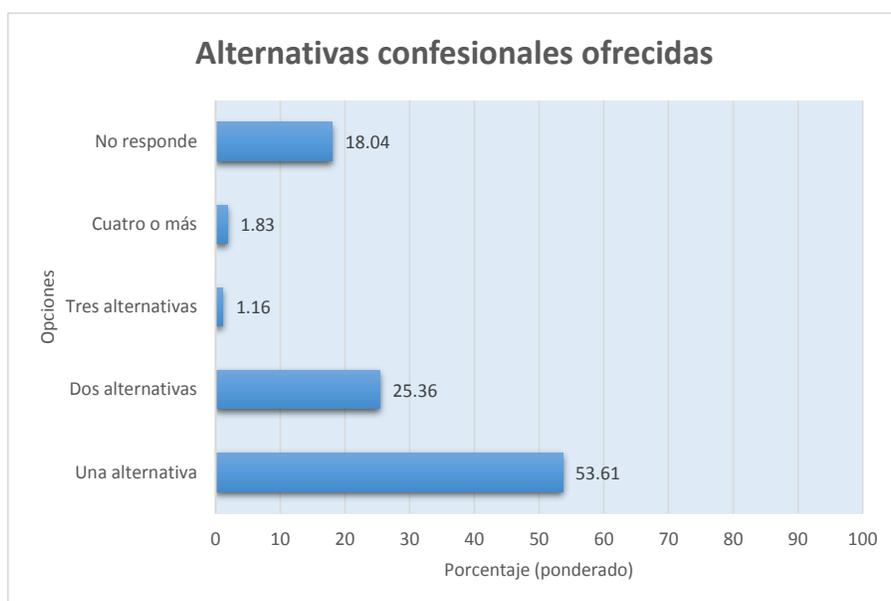


Tal como se observa, más de un 75% de los establecimientos reconoce que se dictan clases de religión en sus aulas, el porcentaje es mayor para el nivel básico, que al considerar los establecimientos que incorporan los dos niveles, llega a ser el nivel en que más presencia tiene la clase. Hay, no obstante, un porcentaje cercano levemente superior al 15% de directores que

responden que en sus establecimientos no hay clases de religión. Un análisis posterior detallando los niveles y la condición de ruralidad en dicho porcentaje, permitió determinar que de los 38 establecimientos que no dictan clases de religión, 36 corresponden a nivel Básico (12.6%) y sólo dos al nivel Medio (0.7%). De ellos, 30 de nivel Básico son rurales y seis de nivel Básico urbanos. Los dos de Media son urbanos.

Posteriormente, se le consultó a los directivos acerca **del número de alternativas entre las cuales pueden optar las familias**: “En su establecimiento, ¿Entre cuántas alternativas para la clase de religión pueden optar las familias y apoderados?” (pregunta 3). El resultado se dispone en la figura 28:

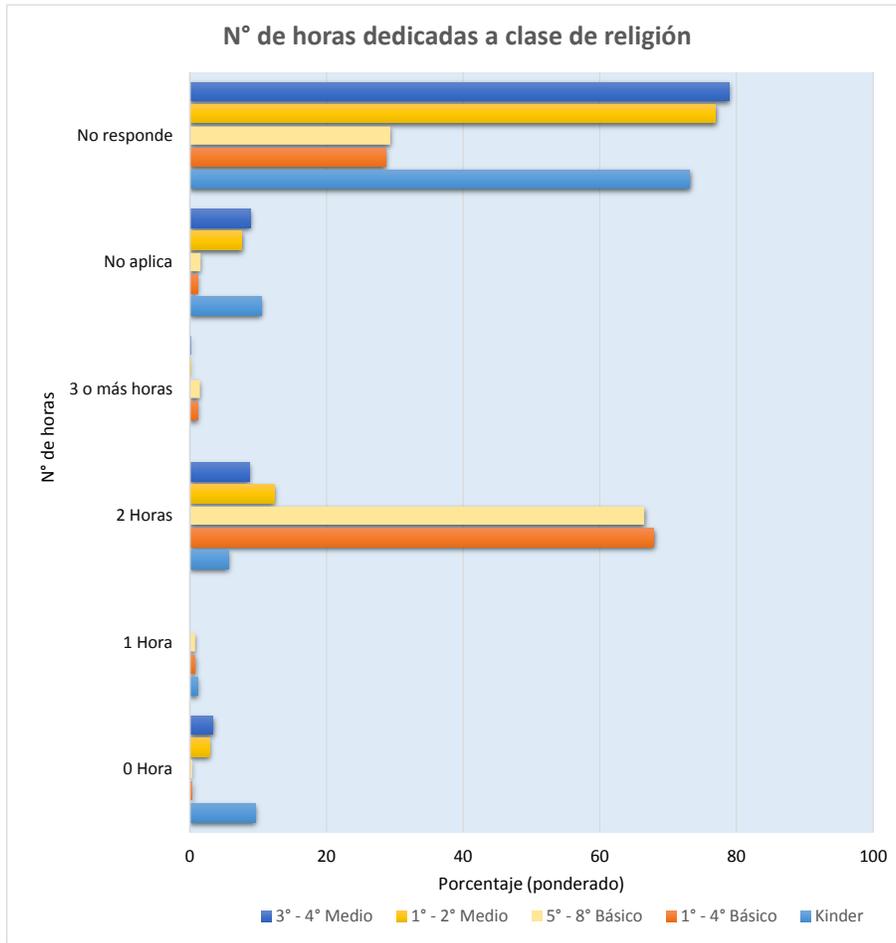
Figura 28. Porcentaje de establecimientos que ofrecen una o más alternativas en clase de religión.



Como se aprecia, más del 50% de los establecimientos ofrece sólo una opción. Hay de todos modos, un porcentaje relevante de establecimientos que ofrecen a lo menos dos opciones para la clase de religión (alrededor del 25%) y, aunque menos presente, hay un porcentaje de establecimientos que declaran ofrecer cuatro o más alternativas.

De la consulta anterior, se desprende que al menos un 80% de los establecimientos ofrece una o más alternativas de clase de religión. En la pregunta 6 se le consultó a los directivos sobre **la carga horaria de dichas clases**: “Indique para cada ciclo cuántas horas a la semana se dedican a la clase de religión (marque sólo una alternativa por nivel o ciclo)”. Los resultados se presentan en la figura 29:

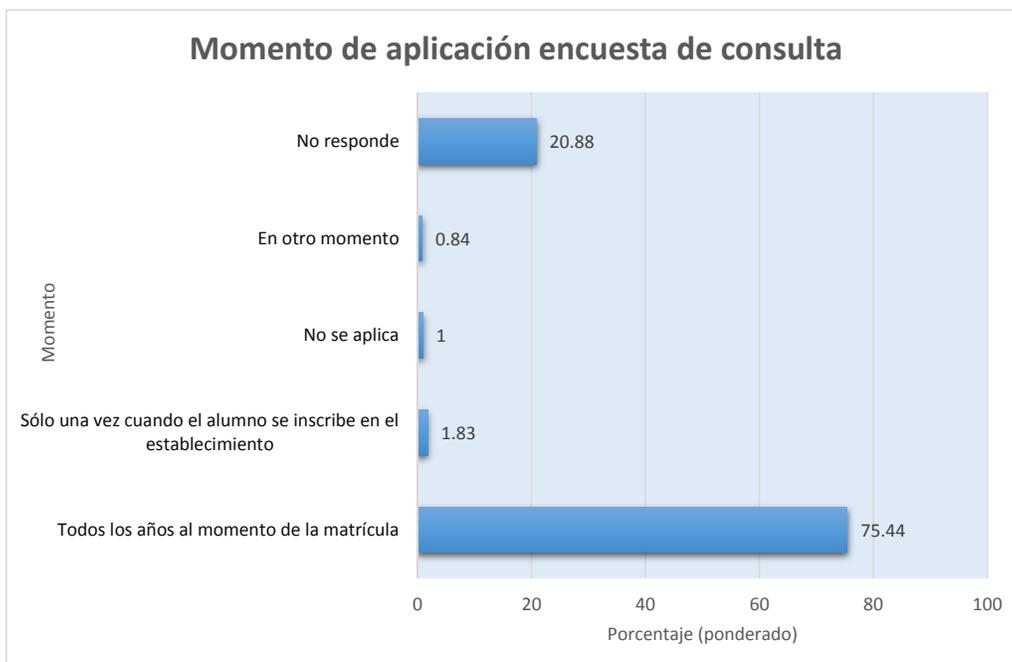
Figura 29. Porcentaje por ciclo de la carga horaria en clase de religión.



En general, las dos horas establecidas por decreto están presentes en particular en primer y segundo nivel, donde casi el 70% de los directivos que respondieron la encuesta indican que dicha carga se cumple. Cabe señalar, sin embargo, que hay una alta tasa de no respuesta en esta pregunta (la frecuencia específica puede consultarse en la tabla 29 del Anexo 16).

En segundo lugar, se trató el relevante tema de **la consulta a los apoderados sobre la opcionalidad**, en concreto a los directivos se les consultó: “¿Cuándo se aplica a los apoderados la encuesta de consulta para optar a la clase de religión? (marque sólo una alternativa)” (pregunta 12). Los resultados se disponen en la figura 30:

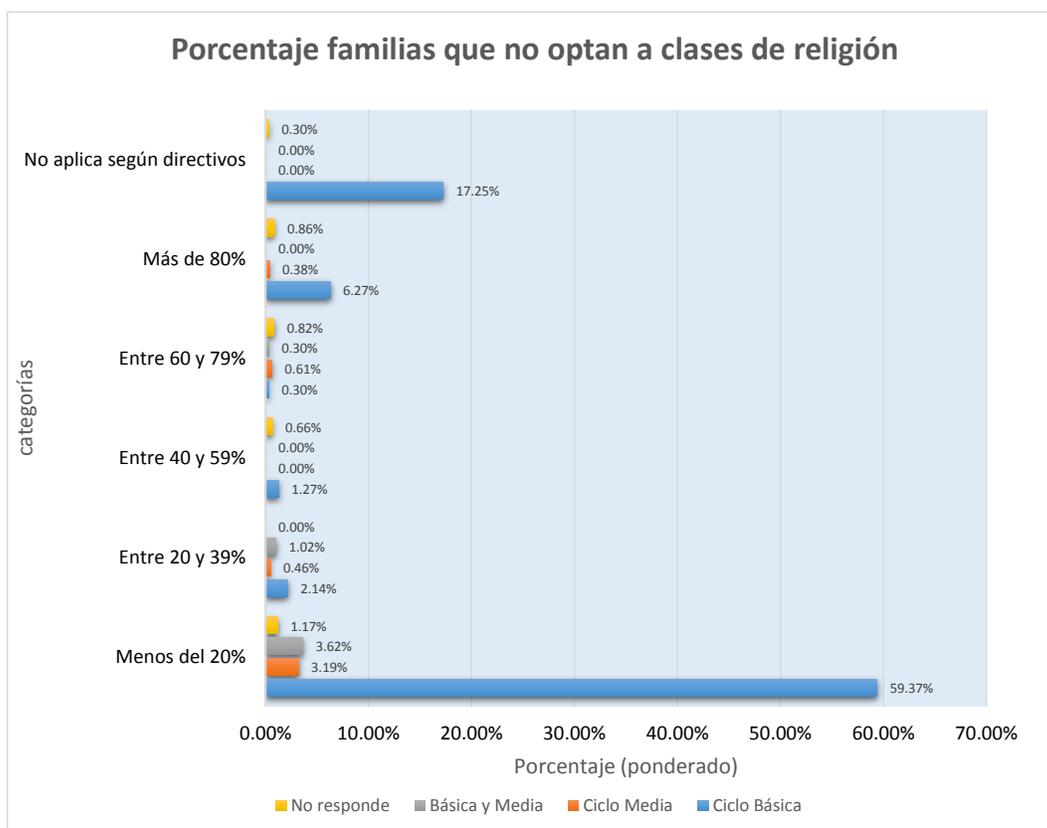
Figura 30. Porcentaje de establecimientos según momento de aplicación encuesta de consulta.



Más del 75% de los directivos señala que la consulta sobre opcionalidad a padres y apoderados se realiza al momento de la matrícula. Otras situaciones son decididamente poco comunes.

Los directivos también se pronunciaron por **el número de familias que no opta por la clase de religión**: “En su establecimiento, para cada nivel de enseñanza, en promedio ¿aproximadamente qué porcentaje de familias NO OPTA por la clase de religión?” (Pregunta 13). Dada la presentación original de la pregunta, se debió resumir la información y se cruzaron sus valores con la pregunta 1, con el fin de obtener una tabla con total único para enseñanza Básica y Media. Los resultados en la figura 31:

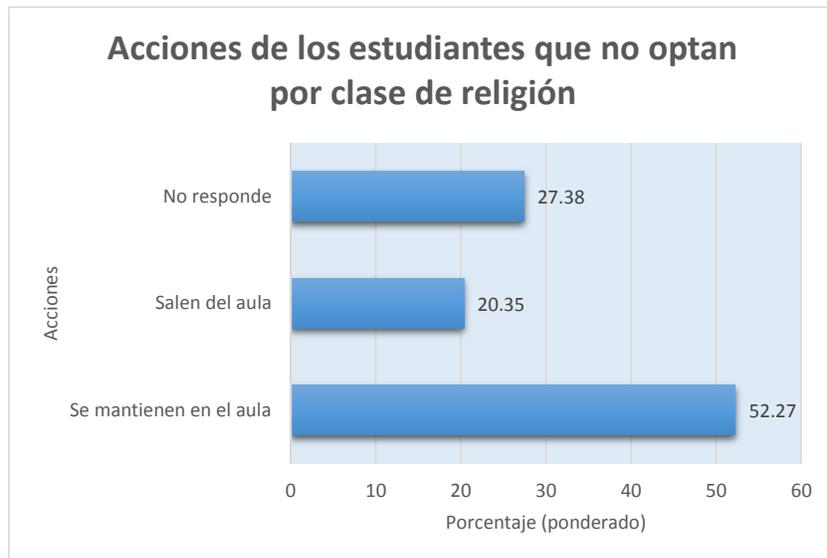
Figura 31. Porcentaje de familias que no optan por clase de religión



Las frecuencias son bajas en esta pregunta, pero en particular en Enseñanza Media pues como se ha informado, en varios casos los directores indican que no se ofrecen clases de religión en este nivel. Aun así, y al menos con claridad en Enseñanza Básica, la renuncia de las familias a clases de religión no es algo común, cerca de un 60% de los encuestados indican que la renuncia llega al 20% como máximo.

Derivada de la pregunta anterior en torno a la opcionalidad, se le consultó a los directores/as por **las acciones que realizan aquellos estudiantes que optan o no por la clase de religión**, en particular referido a su permanencia en sala. La pregunta 14 señala: “Cuando las familias/apoderados NO optan por la clase de religión, estos estudiantes:”. Los resultados se disponen en la figura 32:

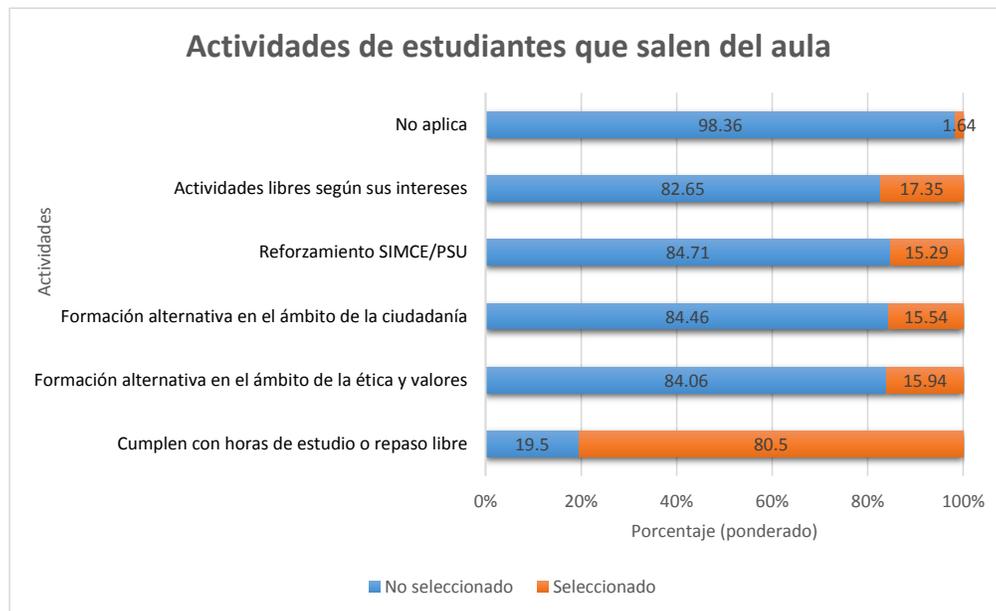
Figura 32. Acciones de estudiantes que no optan por clase de religión



De acuerdo a la opinión de los directores, más del 50% de los estudiantes que no participan de la clase de religión, se quedan en el aula. Sólo un 20% indica que salen del aula y eventualmente desarrollar otro tipo de actividades. Para conocer qué tipo de actividades desarrollan los que salen de la sala, se efectuaron dos consultas opcionales.

La primera pregunta tiene relación con **las actividades que realizan los estudiantes que salen del aula**: “Marque cuál(es) de las actividades aquí señaladas desarrollan los estudiantes que salen del aula durante la clase de religión” (Pregunta 15). El resultado se dispone en la figura 33:

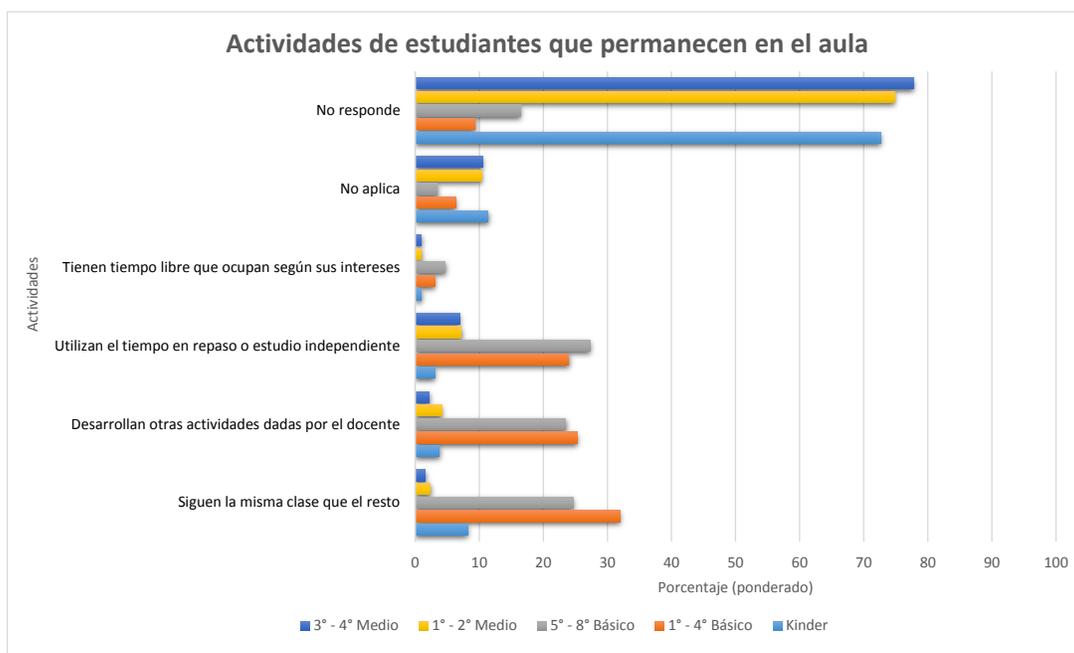
Figura 33. Acciones de estudiantes que salen de la clase de religión



Los 59 directores que señalan que los estudiantes salen del aula, afirman que la principal actividad que éstos cumplen son horas de estudio o repaso libre. Más del 80% de los encuestados señalan la misma acción. Las restantes actividades no representan un 20% de las elecciones.

La segunda pregunta opcional está dirigida a indagar sobre **las actividades que realizan los estudiantes que permanecen en el aula**: “Al quedarse en el aula durante la clase, ¿cuál(es) actividades desarrollan los estudiantes que se han eximido de religión?” (Pregunta 16). Los resultados se disponen en la figura 34:

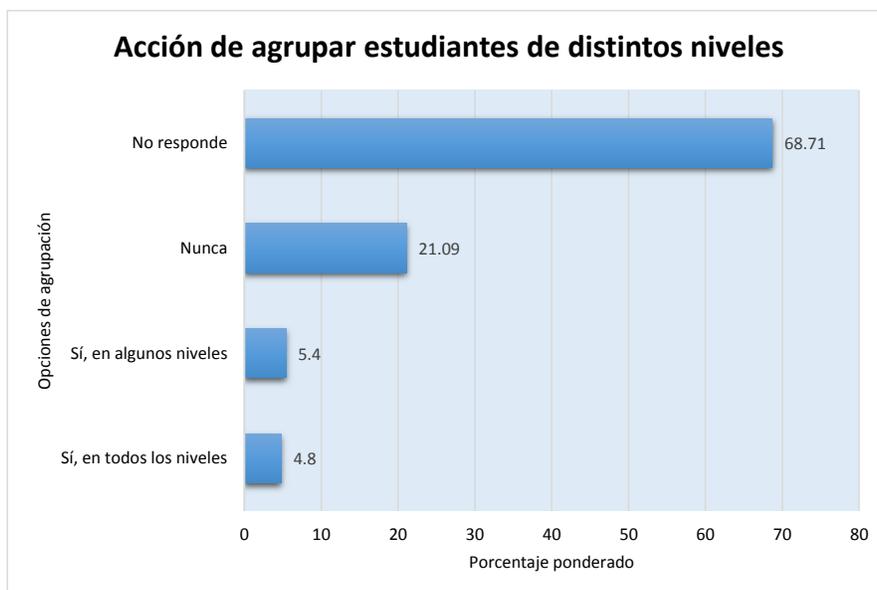
Figura 34. Acciones de estudiantes que permanecen en la clase de religión



De los que permanecen, situación informada por los restantes 149 directivos, se indica que en Enseñanza Básica, entre 1° y 4° Básico, los estudiantes siguen la misma clase que el resto de los estudiantes que sí participan de religión o bien que pueden desarrollar otras actividades dadas por el docente. Entre 5° y 8° Básico la actividad reconocida más habitual es utilizar el tiempo en repaso o estudio de modo independiente. En Enseñanza Media destaca particularmente el uso de del tiempo para repaso o estudio independiente.

Una consulta simple sobre los estudiantes que deciden participar de la clase de religión recayó en la pregunta: “¿Para dictar la clase de religión se agrupan estudiantes de distintos grados que han optado por la misma religión? (Por ejemplo, Séptimo y Octavo Básico para el credo Católico juntos; de primero a cuarto medio de credo evangélico juntos)” (Pregunta 4). Los resultados se disponen en la figura 35:

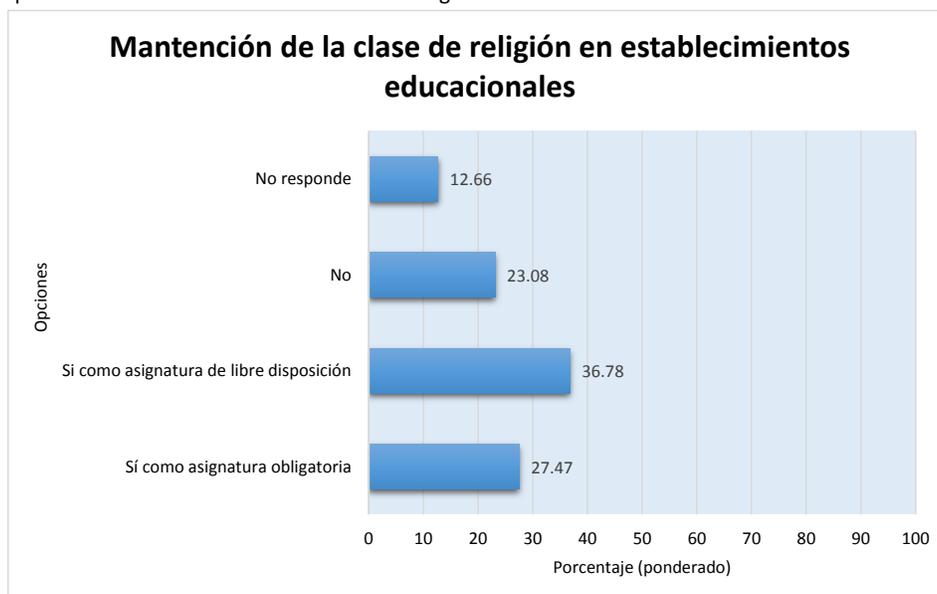
Figura 35. Situación de agrupación de estudiantes de distintos niveles que tienen la misma clase de religión.



La pregunta tiene una alta abstención de respuesta por lo que resulta difícil concluir con certeza sobre la decisión que se toma en los establecimientos. No obstante, se expone de todos modos, para representar que lo más habitual –entre los que responden- es no agrupar niveles.

Por último, en este contexto de opcionalidad, se consultó directamente a los directores si, de acuerdo a su criterio, **debe o no mantenerse la clase de religión**: “En su opinión ¿debería mantenerse la clase de religión en las escuelas y liceos públicos de Chile?” (pregunta 29). Resultado se dispone en la figura 36:

Figura 36. Opinión sobre la mantención de clases de religión en las aulas de los establecimientos educacionales en Chile.



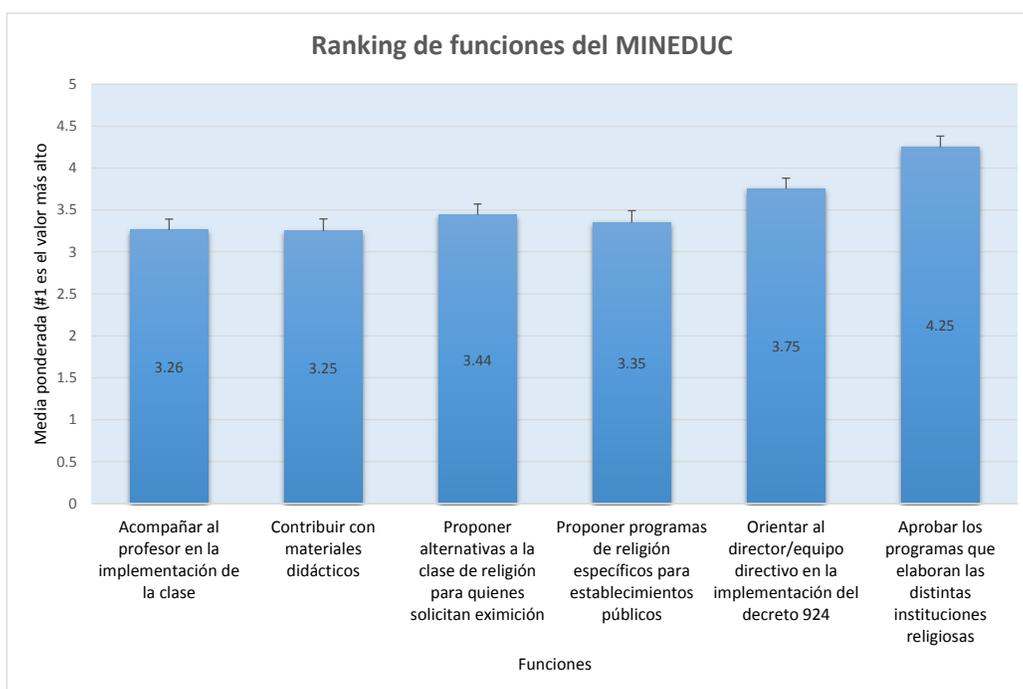
Ante la pregunta sobre mantener o no la clase de religión como asignatura en establecimientos de educación pública, la opinión es diversa, pero los directivos favorecen la

opción de conservarla, o bien como asignatura obligatoria (27.5%) o bien como asignatura de libre disposición (37%). El rechazo directo representa menos de un tercio de las respuestas (23%).

G. Rol del MINEDUC respecto de la clase de religión.

Esta dimensión, propuesta de modo emergente producto de los relatos obtenidos de directivos y profesores, llevó a plantear una pregunta específica en el cuestionario: “En relación a las siguientes funciones que puede cumplir el MINEDUC respecto de la clase de religión que se imparte en su establecimiento, ordénalas de la más importante a la menos importante (donde 1 es la función más importante y 5 es la función menos importante)” (Pregunta 27). Esta pregunta corresponde a un ranking de funciones que, de acuerdo a la opinión de los directivos, el MINEDUC debería cumplir respecto de la clase de religión. Téngase presente que valores cercanos a uno evidencian las posiciones más altas o de mayor relevancia. Los resultados se disponen en la figura 37:

Figura 37. Medias ponderadas de la contribución del MINEDUC a la clase de religión.



Como en el gráfico anterior de ranking, aquí se disponen las medias ponderadas, pues permiten establecer diferencias más precisas entre las funciones listadas. Las medianas impiden la detección de esas diferencias leves. El gráfico corresponde a un diagrama de barras de error.

Dado que el valor más bajo indica un mejor posicionamiento de la función, se puede establecer que las dos funciones más valoradas por los directivos y que consideran parte del importante rol del MINEDUC es contribuir con materiales didácticos y acompañar al profesor en la implementación de la clase. El papel menos relevante es el que el MINEDUC apruebe programas que han elaborado las distintas instituciones religiosas.

2. ANÁLISIS DE ASOCIACIÓN ENTRE VARIABLES

Como se ha definido, los focos de indagación establecen cuatro ejes en el proceso de investigación que permiten profundizar sobre aspectos claves del estudio. Estos focos se concretizan en un conjunto de hipótesis complejas que se fueron consolidando en función de la toda la información obtenida, tanto cualitativa como cuantitativa. En este apartado se aportan evidencias estadísticas que buscan aportar a algunos de los hallazgos que se han reportado en el apartado descriptivo previo.

Para proceder, el análisis de esta sección se presenta conforme los grandes temas que organizan la discusión del apartado cualitativo a fin de mantener la consistencia de la presentación.

Se debe tener presente que la gran mayoría de las preguntas del cuestionario son de tipo cualitativo o categórico. Datos categóricos corresponden a variables que son medidas en escala nominal. Las variables nominales son aquellas que permiten clasificar elementos de una población. Sólo admiten relaciones de igualdad y desigualdad. También se habla de datos categóricos cuando se tienen variables ordinales con pocos niveles. Las variables ordinales corresponden a aquellas que sus niveles permiten clasificar, pero también establecer relaciones del tipo “mayor que”, “menor que” o de orden jerárquico, aunque no se puede establecer el grado en que un objeto se diferencia en función de esa relación (Pardo, 2002).

Normalmente los niveles de una variable que contiene datos categóricos se cuentan en función de su frecuencia de aparición u ocurrencia. Cuando las variables implicadas en un problema de interés son todas categóricas, se les representa en forma de una tabla de contingencia. Las tablas de contingencia contienen frecuencias conjuntas producto del cruce de los niveles de dos o más variables categóricas (Kateri, 2014).

Con frecuencias conjuntas de las tablas de contingencia, es posible establecer asociación entre variables cualitativas. El concepto es asociación, no correlación, que es un procedimiento para establecer relaciones entre variables en escala intervalar o a lo menos ordinal.

En ocasiones, algunas preguntas que fueron tratadas como ordinales y expuestas gráficamente de acuerdo a sus categorías, son aquí analizadas acudiendo a la naturaleza cuantitativa de la información que aportan, pues su tratamiento para contraste estadístico ha sido tradicionalmente efectuado de ese modo. Es el caso de las preguntas con formato Acuerdo-Desacuerdo, que pueden ser analizadas como escalas sumativas de puntuaciones.

En consecuencia, una parte importante de los análisis expuestos en este apartado se basan en el análisis de tablas de contingencia, en función de la naturaleza categórica de las preguntas consideradas. Si en cambio, se dispone de datos que pueden ser tratados conforme su carácter cuantitativo, se privilegia la opción de procesamiento estadístico pertinente.

A. Propósito y contribución de la clase de religión

Suplir necesidades asociadas con vulnerabilidad social que los directivos y docentes observan en el contexto escolar del cual forman parte, así como favorecer una educación centrada en la formación integral valórica, ya sea desde lo confesional o desde lo laico, es parte de la concepción que se ha gestado entre los encuestados, de modo tal que una de los supuestos sostenidos en el primer foco de la clase de religión menciona que: Las carencias psicosociales que viven los estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad, característicos de escuelas públicas, incide en que directivos y docentes perciban la clase de religión como una contribución a suplir necesidades básicas de las/os estudiantes, remarcando un sentido de acompañamiento afectivo y valórico.

Acompaña esta conceptualización, expresada en el mencionado supuesto, un elemento que también cobra importancia en los relatos, a saber, el acompañamiento afectivo que cristaliza en la entrega de orientación y apoyo emocional cuando es necesario.

En la pregunta 18, que corresponde a una pregunta con formato Likert, se consulta sobre la aplicación del programa oficial de religión tomando o no en consideración esta realidad social de vulnerabilidad que a juicio de algunos debiese ser un elemento de peso para eventualmente adaptar el programa que se aplica actualmente a los estudiantes.

Considerando cada categoría de respuesta de la pregunta como un grupo distinto (factor-columna), se efectúa un contraste estadístico no paramétrico para establecer cuál de las opiniones brindadas por los directores representa la opción más relevante. La hipótesis a contrastar es:

H₀: No existen diferencias en la necesidad de adaptación de los programas de religión en función de la inclusión o no de la condición de vulnerabilidad e intereses de los estudiantes.

Se acude a la opción no paramétrica pues el análisis incumple algunos de los supuestos estadísticos para contrastes paramétricos, como la igualdad de varianzas. La tabla 1 dispone las medias por nivel.

Tabla 1. Descriptivos por nivel respecto a la adaptación del Programa de religión.

Nivel	n	Media	Mediana	DE
Aplicar el Programa como es, sin considerar la condición de vulnerabilidad	188	2.31	2	0.98
Programa debe ser adaptado por condición de vulnerabilidad	198	2.96	3	0.93
Programa debe adaptarse a los intereses de estudiantes	208	3.36	4	0.82

Es fácil visualizar que existen diferencias entre las opciones expuestas. La prueba estadística aplicada fue Kruskal-Wallis, como alternativa a ANOVA unidireccional. Los resultados obtenidos indican que existen diferencias significativas entre estos niveles ($\chi^2_{gI=2} = 101.384, p < 0.001$) y por tanto, se rechaza la hipótesis nula propuesta. Para poder establecer entre qué niveles se presentan las diferencias, se acude al test de Dunn de

comparaciones múltiples, que en función de puntuaciones Z calculadas a partir de los rangos, establece entre qué niveles se presentan las diferencias detectadas. El valor Z crítico debe ser superior a $Z = 1.96$. Bajo esta condición todos los niveles difieren entre sí. Por tanto, existe evidencia estadística que sustenta el que los directivos consideran relevante adaptar los programas, pero en virtud de las demandas de los estudiantes y que, a su vez, se valora mucho más adaptar los programas en función de la condición de vulnerabilidad social que se enfrenta cotidianamente en los establecimientos. La evidencia, si bien simple, también brinda apoyo parcial a la noción de que los programas están desactualizados y no obedecen a la realidad actual de los establecimientos públicos.

De manera similar, la pregunta 19 considera explícitamente una escala de 1 a 7 para informar el grado en que los directivos valoran determinados aspectos de la clase de religión. Al igual que con la pregunta 18, aquí se considera cada categoría de respuesta como un nivel del factor contribución y se compara cuál de ellos es significativamente más relevante que los demás. La hipótesis a contrastar es:

H_0 : No existen diferencias en la concepción que los directivos tienen del propósito de la clase de religión.

La tabla 2 dispone los estadísticos descriptivos.

Tabla 2. Descriptivos por nivel respecto a la contribución al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes de la clase de religión.

Nivel	n	Media	Mediana	DE
Desarrollo espiritual	225	5.25	6	1.60
Desarrollo ético y valórico	226	5.68	6	1.45
Desarrollo social y afectivo	225	5.59	6	1.47
Contenidos propios de una religión específica	221	4.92	5	1.57
Aprendizaje del patrimonio histórico-cultural de las religiones	221	4.40	5	1.65
Aprendizaje para resolver problemas sociales de su comunidad escolar	222	5.00	5	1.71

Se puede apreciar que las medias más altas se corresponden con lo que se ha señalado. El desarrollo social y afectivo, así como lo ético y valórico destacan por sobre otras contribuciones que actualmente hace la clase de religión. Cabe notar, sin embargo, que el desarrollo espiritual sigue teniendo relevancia, ubicándose en el tercer lugar de los aspectos considerados fundamentales en cuanto a aportes. Esto está en consonancia con varios de los relatos de directivos y profesores.

Aplicada la misma prueba estadística anterior, el resultado indica que existen diferencias significativas entre los niveles ($\chi^2_{(gl=5)} = 103.606, p < 0.001$), y en consecuencia se rechaza la hipótesis nula. Las comparaciones múltiples a posterior mediante el test de Dunn indican que dichas diferencias se presentan entre el grupo contribución de desarrollo espiritual, desarrollo

ético-valórico y desarrollo social y afectivo, respecto del grupo conformado por contenidos propios de una religión y aprendizaje del patrimonio histórico-cultural. En concreto, lo valórico y lo espiritual son claramente una referencia en lo que a contribución se refiere, a lo que se puede adicionar la resolución de problemas sociales. El resto de las opciones tienen menor valoración.

Se evidencia que lo valórico y lo social tienen participación en la formación, yendo más allá de la formación confesional tradicional, apegada a lo espiritual de iglesia o culto.

Una tercera evidencia corresponde a los propósitos que los directivos consideran que la clase de religión cumple y que debiera cumplir. En la práctica se alude al diagnóstico del director sobre la situación actual y la situación esperada o deseable de la clase de religión. La intención es evaluar si efectivamente hay consistencia entre visiones actuales y futuras de lo que la clase de religión debe favorecer. Para ello, se construye una tabla de contingencia con la pregunta 20 y su gemela, la pregunta 26. Ha sido necesario, sin embargo, colapsar categorías pues se presentaban muchas celdas vacías y ello hacía inviable aplicar la prueba de independencia Chi-cuadrado. Las seis categorías de cada pregunta fueron resumidas en dos: una relativa a aspectos valóricos y fe (tres primeras categorías) y otra considerando el conocimiento histórico-cultural de las religiones, los derechos y deberes de las personas y la enseñanza de buenos hábitos e higiene (categorías cuatro, cinco y seis). La fusión es enteramente conceptual. La hipótesis a contrastar es:

H₀: No existe asociación entre los propósitos actuales y los propósitos deseables para la clase de religión desde la perspectiva de los directivos.

La tabla de frecuencia con las categorías colapsadas se dispone a continuación:

Tabla 3. Tabla de contingencia de propósitos actuales y esperados de la clase de religión.

Propósitos actuales	Propósitos esperados		Total
	Conocimiento, derechos y hábitos	Promoción valórica y fe	
Conocimiento, derechos y hábitos	23	21	44
Promoción valórica y fe	16	144	160
Total	39	165	204

A partir de la tabla se calculó la prueba Chi-cuadrado de independencia entre variables. El resultado fue estadísticamente significativo ($\chi^2_{(gl=1)} = 39.882, p < 0.001$) y en consecuencia se rechaza la hipótesis nula: Hay asociación entre lo que el directivo considera que es el propósito actual y el futuro (o deseable) de la clase de religión. Sólo basta observar las frecuencias en la tabla precedente para notar que el propósito más importante ahora y en lo futuro corresponde a la formación integral valórica, sea ésta de base confesional o laica y que claramente es menos importante centrar la clase sobre conocimientos y hechos objetivos relativos a religión. Los directivos, al igual que en los relatos de los profesores, sostienen la necesidad de una formación

más allá de aspectos intelectuales o académicos, pasando a brindar un acompañamiento en lo social, lo emocional y lo valórico.

B. El programa de religión y la orientación de la clase

Otro aspecto a destacar desde la aportación cuantitativa se corresponde con el programa de religión implementado, en particular si existe correspondencia entre la orientación de la clase y los programas, si estos programas responden a las necesidades de la comunidad escolar o bien si están desactualizados. Esta sección se hace parte de lo mencionado en el foco 2 y parte del 3.

Se ha visto en el apartado descriptivo previo que hay establecimientos que ofrecen más orientaciones en la clase y de manera similar, más de dos programas, pudiendo además haber múltiples combinaciones entre ellos. Por ejemplo, hay algunos casos en que se considera la orientación Católica y la Evangélica, que son las mayoritarias, y adicionalmente orientaciones no confesionales. Dada la complejidad y diversidad de las posibles combinaciones, se optó nuevamente por colapsar las categorías a una magnitud que fuese funcional a la evaluación de la asociación entre orientación y programas. La hipótesis a contrastar corresponde a:

H₀: No existe asociación entre los programas de religión y la orientación de la clase.

La tabla de contingencia considera las respuestas dadas a la pregunta 5 y la pregunta 17.

Tabla 3. Tabla de contingencia de orientación de la clase y el programa de religión aplicado.

Programas de religión	Orientación de la clase de religión		Total
	Otras orientaciones	Orientación Católica y/o Evangélica	
Programa otras orientaciones	7	0	7
Programa Católico y/o Evangélico	39	176	215
Total	46	176	222

Es evidente la fuerte asociación que hay entre la orientación declarada por el directivo acerca de la clase de religión y el programa aplicado en el establecimiento. De acuerdo a la prueba estadística, la asociación es estadísticamente significativa ($\chi^2_{(gl=1)} = 27.654, p < 0.001$). Un problema que es necesario tener en cuenta es que en la tabla hay presencia de ceros en las celdas. Cuando ello ocurre, es posible utilizar como alternativa el test exacto de Fisher. En este caso, el valor-p es menor a 0.001 y en consecuencia, a pesar de las celdas con valores menores a frecuencia 5, se puede rechazar la hipótesis nula. Hay asociación entre ambas variables.

Aunque parece claro que la orientación de la clase de religión se ha diversificado para incorporar nuevas cosmovisiones, y que los establecimientos públicos están abiertos a abrir la propuesta educativa de la clase de religión para considerar estas otras visiones, ello en apariencia

no ha sido convenientemente formalizado. Los programas siguen siendo los tradicionales, pero dejando espacio para que el profesor considere otras perspectivas que se adaptan a las necesidades de los estudiantes.

Los énfasis de la clase de religión también constituyen un aspecto complementario que ayuda a dar consistencia a la respuesta de los directivos sobre el acento que actualmente tienen las clases de religión en sus establecimientos. En virtud de los análisis previos de la pregunta 10 se sabe que los aspectos confesionales de la religión (visión que también está muy presente entre los profesores de religión) y los aspectos valóricos tienen mayor importancia en el énfasis de la clase de religión, comparado con aquellos relacionados a conocimiento sobre religiones, derechos y deberes, formación ciudadana o de hábitos.

Desde la perspectiva de los directivos (como se puede cotejar en la pregunta 11), quien tiene la mayor influencia en la definición del énfasis dado a la clase es el profesor.

Usando esta información, aquí interesa establecer si existe alguna asociación entre la influencia que se le reconoce al profesor y la identificación o no de un énfasis específico en la clase. Para llevar a cabo esta asociación se tomó la variable que valora el nivel de influencia del profesor en la definición del énfasis de la clase y se dicotomizó dicha valoración entre quienes lo identifican como la figura más influyente y aquellos que no. Por su parte, se tomaron los tres principales énfasis, a saber: Aspectos confesionales de una religión determinada, aspectos valóricos y principios humanistas y valores comunes a diversas confesiones religiosas y se codificó con uno cuando dicho énfasis era seleccionado como el principal o con cero en caso contrario. Posteriormente se construyeron las tablas de contingencia en función de dicotomías y se aplicó la prueba Chi-cuadrado para cada cruce. La hipótesis a contrastar correspondió a:

H₀: No existe asociación entre la influencia del profesor y el énfasis confesional dado a los programas de religión.

La tabla 4 dispone la asociación profesor y aspectos confesionales.

Tabla 4. Tabla de contingencia de influencia del profesor de religión y énfasis de la clase.

Aspectos confesionales de una religión determinada	Profesor de religión		Total
	No influye	Influye	
No seleccionado	12	138	150
Seleccionado	3	69	72
Total	15	207	222

Al determinar la asociación del profesor de religión, la figura más importante en la determinación del énfasis de la clase, se aprecia que curiosamente no parece haber relación entre la influencia del profesor y este énfasis en el programa. Los directores no identifican que este énfasis principal esté dado por el profesor de religión. De hecho, el valor de la prueba indica que no hay una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables ($\chi^2_{(gl=1)} = 1.134, p =$

0.287) y en consecuencia, no se puede rechazar la hipótesis nula. Como se aprecian frecuencias menores a 5, se procede adicionalmente con la aplicación del test exacto de Fisher, cuyo valor p es igual a 0.396, valor que corrobora el resultado.

Al comparar la influencia del profesor con el siguiente énfasis, los aspectos valóricos y principios humanistas, se obtiene la tabla de contingencia 5. La hipótesis a contrastar es:

H₀: No existe asociación entre la influencia del profesor y el énfasis valórico y de principios humanistas dado a los programas de religión.

Tabla 5. Tabla de contingencia de influencia del profesor de religión y énfasis de la clase.

Aspectos valóricos y principios humanistas	Profesor de religión		Total
	No influye	Influye	
No seleccionado	4	15	19
Seleccionado	11	192	203
Total	15	207	222

Aplicando Chi-cuadrado a la asociación entre la influencia del profesor y el énfasis reconocido como principal, el resultado es estadísticamente significativo ($\chi^2_{(gl=1)} = 6.740, p < 0.01$). Como una de las celdas tiene una frecuencia menor a 5, también se lleva a cabo el test exacto de Fisher, cuyo valor p es igual a 0.028. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se reconoce que hay asociación entre la figura del profesor como determinante del énfasis y la identificación de que los valores y los principios humanistas son el principal atributo de la clase de religión. En términos simples, aquellos directores que reconocen en la figura del profesor al principal agente en la definición de la orientación de la clase de religión, también identifican que los aspectos valóricos y humanistas son el principal énfasis de dicha clase. El papel del profesor en la definición de esta orientación es pues, determinante.

Como tercera comparación, se consideró la figura del profesor y el énfasis relativo a los valores comunes a diversas confesiones religiosas. La hipótesis a contrastar es:

H₀: No existe asociación entre la influencia del profesor y el énfasis en valores comunes a diversas confesiones religiosas dado a los programas de religión.

Tabla 6. Tabla de contingencia de influencia del profesor de religión y énfasis de la clase.

Valores comunes a diversas confesiones religiosas	Profesor de religión		Total
	No influye	Influye	
No seleccionado	9	129	138
Seleccionado	6	78	84
Total	15	207	222

Se puede apreciar que, al igual que con los aspectos confesionales, no parece haber asociación entre las variables en juego. La prueba Chi-cuadrado lo confirma ($\chi^2_{(gl=1)} =$

0.032, $p = 0.858$), por lo que no puede rechazarse la hipótesis nula. Se interpreta que no hay asociación entre la valoración dada al profesor como el principal agente de influencia y el énfasis que se le reconoce a la clase cuando ésta se refiere a valores comunes a diversas religiones.

De las asociaciones estudiadas, sólo es posible establecer una clara asociación entre el profesor como agente de influencia en el énfasis de la clase y la orientación dada a ésta en función de aspectos valóricos y humanistas.

C. La mirada sobre el docente

El cuestionario no se enfocó particularmente en consultas sobre el profesor. Mucha de la información relevante puede además revisarse en la descripción inicial que se efectuó por pregunta.

Sin embargo, uno de los aspectos comentados en el análisis cualitativo dice relación con el certificado de idoneidad, que representa una forma en que el profesor representa adecuadamente la fe que enseña a sus estudiantes. Hay que notar que no parece haber conflicto entre la visión de la clase, que tiende a ser diversificada y no meramente centrada en aspectos confesionales, y que el profesor aun así evidencie ser coherente y consecuente con lo se espera de alguien que dicta clases de religión. Éste debe ser un ejemplo o modelo en su vida personal, pues una persona que enseña una confesión y que transmite valores, debe representar consistentemente su fe.

Las expectativas de los directivos están en consonancia con esta mirada del profesor pues como se ha observado en la pregunta 24, la mayoría sigue prefiriendo que el docente obtenga su certificado de idoneidad, que se toma como constancia de buen hacer y apego a su fe.

La consulta sobre el certificado de idoneidad y la relativa a los atributos esperados del profesor (pregunta 22) brinda la oportunidad de estudiar la asociación entre esta visión ortodoxa del director sobre el cumplimiento esperado del profesor hacia su fe y otros atributos que éste debe denotar. Para construir la tabla de contingencia, se dicotomizó la pregunta sobre obtención del certificado de idoneidad entre la mención que señala que el profesor debe a lo menos obtenerlo una única vez y la opción de no exigir nunca dicho certificado, por su parte, se construyó una variable dicotómica en que se calificó como uno la opción de ser testigo coherente de su fe y como cero, cualquier otro atributo. La hipótesis a contrastar es:

H_0 : No existe asociación entre ser reconocido como profesor idóneo al obtener el certificado que lo acredita y ser testigo coherente de su fe.

La tabla 7 dispone la tabla cruzada con esta información.

Tabla 7. Tabla de contingencia obtención certificado de idoneidad y atributos esperados del profesor.

Atributos esperados del profesor	Obtención del certificado de idoneidad		Total
	No obtenerlo	Obtener certificado	
Otros atributos del profesor	16	161	177
Ser testigo coherente de su fe	3	30	33
Total	19	191	210

Se espera que exista mayor asociación entre la necesidad de obtener un certificado de idoneidad y ser testigo coherente de la fe, mientras que al no mencionar su exigencia, se esté más dispuesto a obviar la coherencia con su fe y favorecer otros atributos. No es lo que ocurre en la tabla precedente. Es posible observar que las frecuencias conjuntas no muestran un patrón de asociación entre las categorías mencionadas. En efecto, la prueba Chi-cuadrado indica que no hay asociación estadísticamente significativa ($\chi^2_{(gI=1)} = 0.000, p = 0.992$). El test exacto de Fisher, con un valor p igual a 1, confirmando la aceptación de la hipótesis nula.

En efecto, aunque obtener el certificado es la categoría más frecuente, ello no está asociado con el ser testigo coherente de la fe. La petición de contar con certificado es independiente de otros atributos que el director espera del profesor de religión. Tal como se observa en la pregunta 22, se privilegian otras características, siendo el ser coherente con su fe la penúltima opción en el ranking de importancia.

El resultado obtenido a partir de este breve análisis tiende a comulgar con la perspectiva que algunos directores y docentes manifiestan en orden a que a ningún otro docente se le exige, para dictar una asignatura, que acredite idoneidad frente a una institución distinta del MINEDUC. Desde la perspectiva de los directores, aparentemente el certificado de idoneidad más bien representa una acreditación de responsabilidad profesional, mientras sigue siendo importante contar con las competencias docentes tradicionales pues a la larga el profesor se enfrenta a un curso que le plantea en principio los mismos desafíos que a cualquier otro profesor.

D. Opcionalidad de la clase de religión

Por último, asociado con el foco 4 de indagación respecto de la opcionalidad. El tema implica, como se comenta en detalle en el análisis cualitativo, que los estudiantes y sus familias tienen la opción de no participar en las clases de religión que se ofrezcan, o bien de hacerlo en una confesión determinada, lo que supone que dicho credo se ofrece en el establecimiento.

En buena medida, las descripciones en el apartado exploratorio responden a esta situación concreta y brindar una buena orientación sobre lo que está actualmente ocurriendo en torno a la opcionalidad. En este apartado, sin embargo, el tema puede ser considerado desde dos propósitos: a) relativo a la opción de los estudiantes a participar o no en la clase, o bien tener más de una alternativa al momento de optar por un credo y b) la consideración por parte del director

de la relevancia de seguir contando con clases de religión, adicionar alternativas o prescindir de la misma.

En el primer caso, es posible estudiar la asociación entre aquellos establecimientos que, según sus directores, tienen una o más alternativas para la clase de religión y las acciones de los estudiantes que no optan por participar de la clase. La hipótesis a contrastar es:

H₀: No existe asociación entre la presencia de alternativas a la clase de religión y la permanencia de los estudiantes en clase de religión.

La tabla 8 dispone el cruce mencionado.

Tabla 8. Tabla de contingencia de alternativas a la clase de religión y permanencia en aula.

Estudiantes que no optan por clase de	Alternativas para la clase de religión			Total
	Una alternativa	Dos alternativas	Tres o más	
Permanecen en el aula	106	39	3	148
Salen del aula	27	27	5	59
Total	133	66	8	207

Visualmente se aprecia que aquellos establecimientos que poseen sólo una alternativa y por tanto no brindan opciones de credo a sus estudiantes parecen no tener otra posibilidad más que mantener a sus estudiantes en la misma sala con el resto de sus compañeros. En este caso, la situación de opcionalidad se encuentra comprometida. La prueba Chi-cuadrado indica que la asociación es estadísticamente significativa ($\chi^2_{(gl=2)} = 13.912, p < 0.001$). Aunque hay una frecuencia menor a 5, ésta sólo corresponde al 16% de las celdas en la tabla, sin presencia de celdas con valores menores a 1. En dicho caso, el contraste es viable (Campbell, 2007).

El segundo propósito mencionado lleva a cuestionar si existe una asociación entre aquellos que prefieren mantener la asignatura como está o plantean nociones de cambio y aquellos que se plantean la eliminación o no de la clase de religión de las escuelas y liceos en Chile. La hipótesis a contrastar es:

H₀: No existe asociación entre mantener la clase en los establecimientos y la propuesta de opciones de cambios al currículo de la clase de religión.

Tabla 9. Tabla de contingencia de mantención de asignatura y opciones de modificación.

Opciones de modificación de la clase de religión en el curriculum nacional	Mantener la clase de religión en escuelas y liceos públicos		No	Total
	Sí como asignatura obligatoria	Sí como asignatura de libre disposición		
Mantenerla como está	15	16	1	32
Mantenerla como está agregando programas no confesionales	39	40	3	82
Reemplazarla por un programa único con enfoque no confesional	24	36	13	73
Eliminarla del curriculum sin reemplazo	0	2	11	13
Eliminarla del curriculum reemplazandola por otra alternativa	0	9	33	42
Total	78	103	61	242

Más de una celda con ceros, así como la presencia de al menos un 30% de celdas con frecuencias menores a 5, impide utilizar el contraste de Chi-cuadrado para determinar la asociación entre las variables. En consecuencia, se requiere una alternativa. La mejor opción reside en una extensión del test exacto de Fisher para tablas mayores a 2x2 celdas. Esta alternativa puede trabajar con tablas con más de cuatro celdas y presencia de ceros en ellas. La rutina está implementada en el entorno de programación R (West & Hankin, 2008). El resultado de este contraste arrojó un valor-p igual a 1 y en consecuencia, no se puede rechazar la hipótesis nula. Ambas variables no están asociadas.

3. ANÁLISIS DE ASOCIACIONES MÚLTIPLES

La tercera parte del análisis propone una aproximación multivariante al estudio de los aspectos de la clase de religión. Anteriormente las asociaciones obtenidas han ofrecido información relevante respecto de las hipótesis que se han propuesto. Todas ellas, sin embargo, son asociaciones bivariantes y sólo permiten conocer la relación entre dos variables.

Una posibilidad de incluir más de dos variables y además, de estudiar las asociaciones de las categorías o niveles que constituyen cada una de esas variables está dada por el uso de una técnica multivariante denominada Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM).

A. Objetivo del análisis

Con este procedimiento interesa conocer, con un mayor orden de complejidad, las asociaciones anteriormente estudiadas, incluyendo más atributos y teniendo la posibilidad de observarlos gráficamente.

En este análisis se incorporan tres elementos de interés: a) estudiar con mayor detalle la evaluación que los profesores hacen de la situación actual de la clase de religión y de la situación esperada, por separado, b) considerar las temáticas presentes en los focos de indagación, a través de preguntas específicas relacionadas con estos y c) incorporar información que no se ha utilizado antes relativa a los atributos del director, en particular su condición de fe, pues formó parte de un supuesto inicial del estudio.

Para llevar a cabo esta estrategia de análisis, se consideran primero las preguntas que consultan a los directores por la situación actual de la clase en sus establecimientos y luego, las preguntas que intentan establecer lo que los directores esperan que ocurra (comparación situación actual-situación esperada). Para la segunda condición, se incluyen preguntas construidas en función de los focos de indagación (ver tabla 10).

Por último, se incluyen algunos antecedentes del director y también del establecimiento para vincular estos atributos, a saber: si es o no creyente, si tiene alguna creencia en particular y la condición de ruralidad del establecimiento. Una referencia de las preguntas incorporadas y que cumplen con los criterios comentados se dispone a continuación:

		Situación de la clase de religión	
		Actual	Esperada
Foco 1	Pregunta 10. En su establecimiento, señale los principales énfasis de la clase de religión para cada nivel escolar		Pregunta 25. De acuerdo a su opinión, lo deseable es que las clases de religión
	Pregunta 20. En su establecimiento, ¿cuáles son los tres propósitos más importantes que		Pregunta 26. En su opinión para el sistema escolar público en Chile ¿cuáles son los tres propósitos más
Foco 2	Pregunta 18. ¿Cuál es su grado de acuerdo sobre estas afirmaciones relacionadas con la aplicación del Programa		Pregunta 28. Respecto de la clase de religión existente en el currículum nacional
Foco 3	Pregunta 8. En su establecimiento, ¿la decisión de ofrecer clase solamente de una religión		
Foco 4			Pregunta 29. En su opinión ¿debería mantenerse la clase de religión en las escuelas y liceos públicos de

Tabla 10. Tabla de organización consultas para ACM.

Como se ha dicho, a las preguntas anteriores, se agregan los atributos del directivo y alguna referencia ruralidad.

B. El procedimiento correspondencias múltiples

El análisis de correspondencias múltiples (ACM) es un procedimiento exploratorio de interdependencia para estudiar las asociaciones entre variables, entre las categorías de una misma variable o entre categorías de variables distintas. Además de esta ventaja, no se aplican pruebas de significación estadística ni se calculan coeficientes de correlación, usando como reemplazo mapas perceptuales con puntos que representan las categorías de las variables y que permiten evaluar visualmente la distancia entre ellas.

El ACM implica construir una tabla de contingencia constituida por i filas (sujetos) por j columnas, lo que da lugar a una tabla $I \times J$. Se trata de representar en un espacio factorial las distancias entre modalidades o categorías de las variables consideradas en el análisis, asumiendo que menor distancia implica asociación entre categorías y mayor distancia lo contrario (Vivanco, 1999).

Se representa la posición de los objetos y las categorías sobre un espacio factorial que está conformado por ejes o planos de proyección, tomados de dos en dos (lo que implica que hay más

de dos variables que podrían ser incluidas en la representación). La elección de los ejes está fundada en criterios objetivos y subjetivos.

Una vez se han elegido los ejes factoriales o dimensiones, se proyectan en ellos tanto los sujetos o casos como las modalidades o categorías de cada una de las variables. En dicha situación será necesario estudiar qué tanto contribuye cada objeto o modalidad a la variabilidad del eje y qué tan bien están representados los objetos y/o modalidades por dichos ejes.

Para un observador novel, puede resultar mucho más ilustrativo observar la configuración gráfica de las modalidades y casos en los planos factoriales elegidos. Mismas que son la base de la interpretación que se realiza en esta parte del informe, sin perjuicio de los resultados cuantitativos que ayudan a dicha interpretación. Con la pretensión de mantener la exposición simple, sólo discuten los mapas perceptuales, aun cuando en cada caso se obtiene no sólo la figura sino también un conjunto de resultados que son evaluados junto con la salida gráfica.

En el presente estudio se utiliza la aproximación actualizada de Benzecri (Greenacre, 2008) y sus correspondientes procedimientos analíticos, implementados en el paquete de análisis FactoMineR (Lê, Josse y Husson, 2008).

El primer paso consiste en seleccionar las variables que pueden estar asociadas y en consecuencia pueden contribuir con mayor fuerza a generar dimensiones con las que construir un espacio factorial en donde posicionar las variables categóricas y sus modalidades. Estas ya han sido presentadas previamente.

El segundo paso consiste en aplicar la técnica, considerando el número de ejes sobre el cual proyectar las categorías para obtener su posición en el mapa perceptual. Normalmente este criterio no es otro que mantener los ejes que explican la mayor proporción de varianza en los datos y en consecuencia, conservar los dos primeros ejes extraídos.

El análisis implica la construcción de dos mapas perceptuales, uno para la situación actual y otro para la situación esperada.

C. Situación actual de la clase de religión

A continuación, se dispone el resultado obtenido del análisis sobre la situación actual de la clase de religión. Fue necesario construir diversos espacios factoriales para hallar aquel que permitiese obtener la mejor interpretación.

El primer espacio factorial obtenido con los dos primeros ejes, explica un 62.6% de la varianza presente en los datos, lo que permite obtener interpretaciones con un grado aceptable de certeza pues la calidad de representación de las variables y sus correspondientes categorías es buena.

En primer lugar, se dispone la tabla de coordenadas, contribuciones y cosenos cuadrados sólo para las categorías de respuesta:

Tabla 11. Tabla de coordenadas, contribuciones y cosenos cuadrados para situación actual de la clase de religión.

La tabla ha mantenido la codificación simplificada que se usó en la ejecución del análisis (los nombres o etiquetas largos dificultan la lectura del mapa perceptual y por ello se abrevian), de modo que se requiere una explicación preliminar.

En este primer análisis se ha utilizado como variables activas las categorías correspondientes a la pregunta 18a, 18b y 18c, que en tres afirmaciones distintas consulta por: a) la aplicación del programa tal como está, sin tomar en cuenta la situación de vulnerabilidad social de las personas (Aplica_sin_SCV), b) adaptar el programa para adecuarlo a la condición de vulnerabilidad social (Aplica_adaptado_CVS) y c) adaptar el programa para adecuarlo a los intereses de los participantes (Aplica_adaptado_EST). Por su parte la pregunta 20 consulta por los propósitos más importantes de la clase de religión, desde difundir una fe, promover valores, enseñar el patrimonio histórico-cultural de las religiones, derechos y deberes y desarrollo de buenos hábitos. En análisis previos esta pregunta fue colapsada a dos categorías: a) Difusión de fe y valores y b) Enseñanza del patrimonio, derechos y hábitos.

En la tabla anterior se observan en negrita las variables y bajo ellas sus categorías, formadas por las opciones de respuesta de la pregunta. Luego se disponen las dimensiones extraídas. Las dos primeras explican, como se dijo, casi un 63% de varianza. La tercera dimensión se incluye por fines explicativos. En cada dimensión se muestran las coordenadas, las contribuciones de las categorías a la construcción de las dimensiones y los cosenos cuadrados, cuyo valor indica la calidad de representación de la categoría. Se esperan valores altos para asegurar que dichas categorías pueden ser adecuadamente interpretadas, en particular las contribuciones y los cosenos cuadrados. En coordenadas (expresadas como puntuaciones estandarizadas) se debe tener presente que mientras más alto el valor, dicha categoría contribuye más a la inercia de la dimensión (varianza) pero también implica que son categorías que aparecen menos frecuentemente en una tabla de datos.

Se ha marcado en negrita los valores de la mejor representación de las categorías por eje. De particular ayuda es observar las contribuciones pues están expresadas en términos porcentuales y permite una fácil lectura de los mejores aportes a cada dimensión. Es evidente que casi todas las categorías están bien representadas por los dos primeros ejes, no así las dos últimas, que tienen una mejor representación en la dimensión tres. No obstante, su información también se puede considerar en las dimensiones 1 y 2 pues alguna representación tiene en este espacio factorial.

El mapa perceptual dispone la configuración espacial de las categorías comentadas anteriormente.

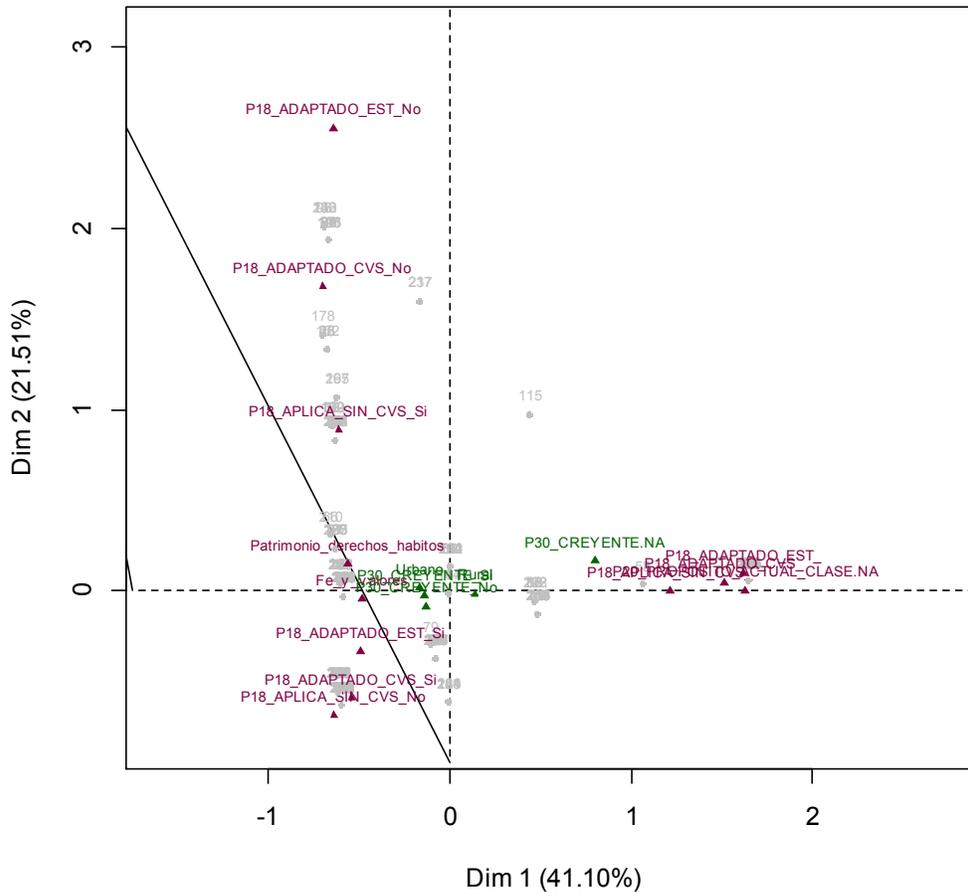


Figura 38. Mapa perceptual de la situación actual de la clase de religión.

Algo que se puede apreciar sólo en la gráfica son las denominadas variables y categorías suplementarias, que son elementos que no participan en el cálculo de las dimensiones, pero son posicionadas en el espacio factorial para ayudar a la interpretación, este es el caso de la pregunta 31, si el director es o no creyente y la variable ruralidad (y sus categorías Rural y Urbano).

La interpretación puede hacerse por cuadrantes y por proximidad. En primer lugar destaca la agrupación de los encuestados en claros grupos, cuyas respuestas son menos comunes a medida que se alejan del centro del mapa, en donde se agrupan las categorías más comunes o que aparecen con mayor frecuencia.

En el cuadrante superior izquierdo se aprecia que aquellos directores que no aceptan que el programa sea adaptado en función de los intereses de los estudiantes, y que además no

aceptan que sea adaptado en función de las condiciones de vulnerabilidad social de los estudiantes, son también los que también opinan que el programa debe ser aplicado como está. Nótese no obstante que por sus coordenadas estas respuestas son menos comunes que la que brinda la mayoría de los directores.

En el cuadrante inferior izquierdo se aprecia lo contrario: Aquellos que no quieren el programa tal como está, a la vez desean que éste sea adaptado ya sea tomando en cuenta la condición de vulnerabilidad de estudiantes o bien los intereses manifestados por los estudiantes. Sin embargo, no sólo es posible apreciar esta asociación, ya que el mapa también revela que estos directores son también los que señalan que el propósito principal de la clase de religión corresponde a la difusión de la fe y a la promoción de valores, sea desde una perspectiva confesional o laica. Se notará que estas categorías parecen formar parte de los extremos de la dimensión dos, lo que la convierte en un eje que discrimina entre estas dos posiciones. Hay también alguna asociación con la condición urbana del establecimiento, pero esto es menos claro pues la condición rural está también muy próxima y dificulta la interpretación, probablemente no sea una modalidad determinante en esta interpretación. Lo mismo ocurre cuando el director se declara creyente o no. Este no parece ser un atributo determinante de su posición.

El cuadrante superior derecho es de escaso valor interpretativo pues allí se han agrupado las respuestas de condición "NA" u omitidas. No se interpreta en esta ocasión.

D. Situación esperada de la clase de religión

Siguiendo el mismo método, se disponen los resultados del ACM para la situación esperada de la clase de religión. Se vuelven a considerar, además de las preguntas que ya se han detallado, las variables ruralidad y creencia en un ser superior (posición del director).

La tabla con las variables y sus correspondientes categorías, resume la misma información que la tabla 56.

Tabla 56. Tabla de coordenadas, contribuciones y cosenos cuadrados para situación esperada de la clase de religión.

En este caso, la pregunta 25 consulta por cómo debe enseñarse la clase de religión: a) desde una visión confesional de religión o religiones (Vision_confesional), b) desde una visión de valores transversales comunes a varias religiones (Valores_transversales), c) desde una visión que aborde la religión en la historia de la humanidad (Historia_religiones) y d) desde una visión que

aborde creencias y cosmovisiones de etnias y pueblos (Visiones_ etnias). Por su parte la pregunta 26 consulta por los mismos aspectos que su pregunta gemela (N° 20) y con dos opciones de respuesta: el propósito de la clase de religión, pero a futuro. La pregunta 28 consulta por el cambio de la clase de religión, lo que se ha reducido a: a) mantener la clase como está (Mantenerla), b) reemplazarla por otra cosa, por ejemplo, un programa único con enfoque confesional (Reemplazarla) y c) eliminarla sin más o eliminarla por algo que no sea religión (Eliminarla). Por último, la pregunta 29 pregunta directamente si la clase debe o no ser eliminada, las opciones de respuesta fueron: a) Que se mantenga y sea obligatoria (Obligatoria), b) que se mantenga, pero sea de libre disposición (Libre_disposición) y c) que no se mantenga (No).

Nuevamente se ha marcado en negrita las categorías que más contribuyen a cada dimensión. Se observará que los valores son más bajos en especial con algunas categorías. Hay un impacto de relevancia con el número de categorías, pues la varianza es mayor y puede haber más dimensiones que expliquen mejor cada una de ellas. De todos modos, la mayor cantidad de categorías son adecuadamente explicadas por los dos primeros ejes o dimensiones.

El mapa perceptual de la figura 39 dispone los resultados. Cabe señalar que la proporción total de varianza explicada por las primeras dos dimensiones llega al 47.3%, que es un porcentaje más bajo que el caso anterior y se debe tener mayor precaución en la interpretación.

Como en el caso anterior, las categorías suplementarias corresponden a las variables cualitativas Ruralidad y condición de Creyente.

creyente no tiene el mismo papel pues se posiciona hacia el centro y no se le puede vincular claramente con otras categorías.

En el cuadrante inferior izquierdo, también se evidencia que las categorías contribuyen sobre todo a la varianza del eje dos. Aquí es claro que los directivos que abogan para que en el futuro la clase siga siendo obligatoria, son también partidarios de mantenerla en el currículo. En menor medida, algunos de estos directores defienden la idea de una clase que se debe enseñar desde lo confesional, pero como en casos anteriores, ésta es una respuesta poco frecuente.

Hacia el centro del mapa y aunque la visualización es menos clara, se presenta casi de modo lógico la asociación entre quienes quieren reemplazar la clase por un programa no confesional y promover valores transversales que sean comunes a varias religiones. La categoría de creyente se posiciona aquí, pero su aparición es común y conviene tener precaución al referirlo a las categorías comentadas.

En el cuadrante de la derecha nuevamente se han agrupado las opciones con respuesta omitida y por tanto no serán interpretadas.

Respecto de la clase de religión futura o esperada, se puede señalar que una minoría desea eliminarla, pero que justamente se corresponde con directivos que están ajenos a confesiones, no denotan interés en lo espiritual y abogan más bien por la enseñanza academicista o laica de la religión. Por su parte, la visión más común es conservar la clase, pero que ésta rescate y promueva valores, ya sea con base confesional o laica, pero idealmente rescatando la esencia formadora de la clase. No se espera que desaparezca, sino que evolucione a algo más adecuado al contexto y momento actual.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS INTEGRADO

En éste se presentará el análisis integrado que surge a partir de los datos que se han recogido desde el trabajo y análisis cualitativo y cuantitativo que se ha presentado en los capítulos previos.

El orden de esta presentación está organizado por los 4 focos que han orientado este estudio y que hemos presentado con detención en la introducción de este informe y que volvemos a presentar acá de forma sintética:

Foco 1. Enseñanza Religiosa: este foco se entiende operacionalmente como el propósito y valoración asignado a la enseñanza de la(s) religión(es) en establecimientos públicos, en tanto instancia de formación en el marco de la promoción de valores democráticos por parte del Estado, así como las posiciones institucionales, grupales y personales respecto de la(s) religión(es) en general.

Foco 2. Propuesta educativa y curricular de la enseñanza de la religión: en el marco del proceso de operacionalización, este segundo foco se entiende como el grado de uso y tipo de valoración de los contenidos de los programas oficiales de la enseñanza religiosa, así como del uso, valoración y razones de existencia de programas propios y estrategias propias de uso (plan de estudios).

Foco 3. Organización de la oferta educativa de religión en escuelas públicas: este foco se entiende en términos operacionales como el conjunto de atributos que definen la forma de implementar la(s) clase(s) en relación a: su orientación o modalidad, plan de estudios, distribución de horarios y espacios al interior de cada establecimiento y comuna.

Foco 4. Implementación de la opcionalidad a las clases de religión: el foco de implementación de la opcionalidad a las clases de religión, se ha entendido como el conjunto de decisiones institucionales que abordan el tema de la opcionalidad.

A partir de estos focos presentaremos el análisis integrado poniendo en diálogo los datos de la encuesta con los datos recolectados por medio de las entrevistas a directivos y profesores de religión y los grupos focales realizados a profesores de religión, apoderados y estudiantes. Al término de este apartado expondremos cuatro grandes temas que emergen de este análisis como fruto también, del conjunto de este Estudio. Asimismo, presentamos un cuadro resumen de la implementación del Decreto 924/1983, objetivo central de este Estudio.

FOCO 1: PROPÓSITO ENSEÑANZA RELIGIOSA EN ESCUELAS PÚBLICAS DE CHILE

1. Propósito de la clase

Al momento de consultar a los directores acerca de la contribución de la clase de religión al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, sus respuestas están orientadas a que este es, en

primer lugar, promover el desarrollo ético y valórico de los estudiantes (de una Likert de 1 a 7, esta opción corresponde al valor ponderado de 5,63). En segundo lugar, la opción que ocupa la mayor importancia es el desarrollo social y afectivo de estos (5,53). En tercer lugar, la opción seleccionada es la promoción del desarrollo espiritual de los estudiantes (5,21). Es interesante notar que sólo en quinto lugar aparece la opción referida a que la clase de religión tiene como propósito entregar contenidos propios de una religión específica (4,90). Estas posiciones recogidas por medio de la encuesta aplicada a directores se encuentran en consonancia con los datos producidos a través de las entrevistas semi estructuradas y de los estudios de casos, especialmente en lo referido al hecho de que el propósito primordial de esta clase se encuentra en el ámbito de la promoción de un desarrollo de tipo ético-valórico. Esto es relevante en el marco de los requerimientos propios del sistema educativo a los que están sometidos los directivos, sobre todo en relación a los proyectos educativos de cada establecimiento, donde existen exigencias respecto de la formación valórica se aborde desde la institución escolar. Además de ello, en la indagación cualitativa cobran fuerza las contribuciones de la clase relativas a ser un soporte social y afectivo, a lo que en general se le agrega como apellido la referencia a las condiciones de vulnerabilidad (fragmentación social y familiar, crisis de valores, entre otros temas) de los y las estudiantes y al desarrollo espiritual de la clase, vinculado en general a enfoques religiosos cuando de los docentes se trata.

Quienes valoran la clase de religión por su aporte explícito a la promoción de valores democráticos por parte del Estado, se encuentran circunscritas al plano de lo ideal. Lo anterior emerge sólo en algunos entrevistados, aquellos que conforman el caso que excepcionalmente presenta una alternativa de formación valórico-ética opcional. En ellos, se percibe una idea de propósito distinta, en que lo ideal y la contribución real se funden, y se relaciona con el fomento a la diversidad, la tolerancia y el respeto a quienes tienen intereses o creencias religiosas diferentes, en el marco de una sociedad democrática y pluralista.

Es importante entonces relevar acá que -aun teniendo presente lo que recién se ha expuesto- el propósito de la clase no es homogéneo desde la perspectiva del análisis de datos cuantitativo ni cualitativo. Tampoco lo son las posiciones de los diversos actores participantes. Inclusive algunos se posicionan en forma crítica frente a este escenario de heterogeneidad de propósitos, considerándolo como sinónimo de ambivalencia o falta de objetivo curricular claro. Lo cierto es que la evidencia señala que la clase que no posee una especificidad única, y en el contexto actual de la educación pública es vista contribuyendo como espacio de formación valórica, afectiva/social y espiritual. Para un grupo no menor de entrevistados, es justamente por dicha plasticidad que se valora, siendo adaptada a las necesidades particulares de cada centro escolar. Esto también se vio reflejado desde la perspectiva de los expertos que participaron de este Estudio.

2. Contribución de la clase

En el mismo sentido de lo hasta acá expuesto, al revisar los tres propósitos más importantes de la clase declarados por los directores en el plano de lo que efectivamente sucede en las escuelas y liceos participantes, se identifica que la promoción de valores para la formación

integral de los/as estudiantes desde una perspectiva confesional religiosa se encuentra en primer lugar (26,96%). En segundo lugar se encuentra la promoción de valores para la formación integral de los /as estudiantes, pero esta vez desde una perspectiva laica (19,58%).

Sin embargo, en el plano de lo ideal (lo que los directores consideran como más adecuado de que se produzca en sus respectivas escuelas y/o liceos), estas dos posiciones mayoritarias se invierten: se considera primero la promoción de valores para la formación integral de los /as estudiantes desde una perspectiva laica (35,1%), y en segundo lugar la promoción de valores para la formación integral desde una perspectiva confesional religiosa (26,77%). Lo anterior podría interpretarse como una necesidad o expectativa de los/as directores/as de que la clase promueva mayormente valores desde un enfoque laico.

Desde la complejidad de los establecimientos públicos y sus características específicas, se aprecia que se concibe a esta asignatura con un rol que además de promover un desarrollo de tipo valórico, contribuye (tanto en el ámbito real como ideal) con el desarrollo de ciertas conductas comprendidas como buenos hábitos sociales, de estudio, de salud y/o de higiene personal (8,49%). Este dato, refuerza la idea de que esta clase es leída como “multi propósito”, o como un espacio que puede ser utilizado para responder a diversos ámbitos y necesidades, en donde los aspectos psicosociales desde una perspectiva de vulnerabilidad social se alcanzan como prioritarios. Podemos sostener, entonces, que las carencias y dificultades que viven las y los estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad, característicos de escuelas públicas, inciden en que directivos y docentes perciban la clase de religión como una contribución a suplir necesidades psicosociales de las/os estudiantes, remarcando un sentido de acompañamiento valórico y afectivo. La consideración de lo anterior plantea requerimientos específicos a la implementación de la clase, los que sobre todo se relacionan con necesidades de acompañamiento docente (materiales complementarios e instancias de perfeccionamiento) para abordar temáticas no necesariamente propias de la clase ni del expertise del docente de religión, y que sin embargo son cada vez más abordadas (como los nuevos modelos de familia, el uso de drogas, la educación sexual y sus problemáticas asociadas, entre muchas otras). El Estado tiene un rol y un desafío importante en lo que respecta a proveer de insumos y herramientas a los docentes –acorde a los principios y orientaciones de la educación pública- en temas considerados controversiales.

Otro aspecto significativo de mencionar aquí, es que desde los resultados de las entrevistas semi-estructuradas y grupos focales, cuando los directores, docentes y apoderados se refieren a lo valórico, incluyen en ese uso del lenguaje una asociación explícita con el desarrollo espiritual. Esto se podría explicar desde posiciones teóricas que sostienen que espiritualidad y desarrollo ético-valórico son ámbitos estrechamente vinculados. También se podría explicar por la falta de marcos de referencia, instrumentos y materiales para el tratamiento de lo espiritual y lo valórico en la educación pública.

El cruce de las preguntas acerca de la contribución de la clase muestra que esta se ha ido vaciando del contenido que se podría considerar como más propio o evidente (contenidos específicamente religiosos), para abrirse progresivamente a cubrir necesidades educativas transversales de la institución escolar y que están contenidas en la LGE, tales como son el

desarrollo ético, valórico y espiritual de los estudiantes. Algunos apoderados que participaron en los grupos focales insisten que esta clase no tiene que pasar necesariamente contenido religiosos confesionales y que debe abrirse a los intereses de los estudiantes y a temas valóricos prácticos que ayuden a los jóvenes a desenvolverse en la sociedad a partir de un componente ético. Asimismo, esperan de esta clase un espacio para hablar de trascendencia que no se limite a una comprensión religiosa de ésta, sino que también sea un espacio para construir sentido y buscar respuestas a las preguntas existenciales humanas. Lo anterior manifiesta una necesidad de apertura de los programas de religión actuales hacia nociones de espiritualidad más amplias, en las que se desarrolle la comprensión de cosmovisiones con expresiones espirituales diversas (incluyendo culturas originarias, relación con la naturaleza, etc.). Asimismo, algunos estudiantes y apoderados manifiestan el interés por abrir el espacio de la clase a experiencias prácticas de acción social, a fin de contribuir a la búsqueda de sentido a través del fomento concreto de la convivencia, solidaridad y empatía con otros.

Probablemente por la adaptabilidad de la clase a cada contexto, así como por su contribución en el ámbito socioafectivo de los estudiantes, esta es valorada positivamente desde la perspectiva de los directores. En términos equitativos estos distribuyen su opinión mayoritaria de la clase hacia la idea de mantenerla como está actualmente en el sistema público, pero agregando una alternativa no confesional para los estudiantes que no acceden a ella (29,29%). En segundo lugar, y casi a la par, los encuestados plantean que este espacio sea mantenido en el sistema educativo público, pero sea reemplazado por un programa único de carácter no confesional (26,3%). Esto también muestra que los resultados de este Estudio permiten sostener que existe acuerdo mayoritario en que el sistema educativo público nacional exista para esta área una oferta de clases (64,25%, de los cuales 27,47% consideran mantenerla como asignatura obligatoria), aun cuando quienes consideran oportuno mantenerla como asignatura de libre disposición ascienden al 36,78%. En estos últimos datos probablemente incide la idea de que se consulta por una clase de religión propiamente tal y, en este sentido, contrasta con quienes consideran que la clase no debería estar en el sistema educativo público, cuyo porcentaje es equivalente al 23,08% de los directores encuestados.

No obstante, el hecho de que esta clase se encuentre en la actualidad -según los directores- promoviendo especialmente el desarrollo espiritual, ético y valórico de los estudiantes levanta la necesidad de que existan definiciones de parte de la autoridad competente (Ministerio de Educación) acerca de qué espera para esta área, cómo dar cuenta de estos tipos de desarrollos y especialmente cuáles son los apoyos que se ofrecerían para alcanzarlos. El hecho de excluir explícitamente estos tres ámbitos del desarrollo humano (espiritual, ético y moral) de los Otros Indicadores de Calidad Educativa (MINEDUC, 2014), y argumentar que estos deben ser tratados a partir de los PEI de cada establecimiento, no ha facilitado la elaboración de estándares ni de mecanismos que permitan dar cuenta de cómo se promueven estos tipos de desarrollo, lo que genera un vacío o “área gris” que es cubierta de forma discrecional por cada establecimiento. Los profesores de religión parecen estar actualmente actuando en este espacio intersticial y, por lo mismo, sería interesante conocer con mayor precisión cuál es el alcance del aporte que prestan para desarrollar estos ámbitos espiritual y valórico.

FOCO 2: PROPUESTA EDUCATIVA Y CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN

1. Programas Oficiales

Respecto de la utilización de los programas oficiales de la clase -aprobados por el MINEDUC- la consulta a directivos arroja que los establecimientos públicos utilizan mayoritariamente sólo el programa oficial católico (en un 54,67%), seguido de una minoría que usa el programa evangélico (2,87%). Sin embargo, existe un 16,66% de encuestados que declaran que en su colegio se utiliza simultáneamente el programa católico y evangélico.

En casos excepcionales (0,29%) se menciona utilizar programas propios, y cuando éstos se utilizan se argumenta la necesidad de abordar la clase desde una perspectiva no confesional (muchas veces denominada valórica), o de instalar una alternativa no confesional como complemento a una clase confesional. También estos programas propios serían una forma de denominar la opción de algunos establecimientos de no realizar la clase de religión propiamente tal, sobre todo al final del nivel de enseñanza media, sino de realizar una adaptación hacia clases de ética profesional como en el caso de establecimientos Técnico Profesionales.

Los directivos mencionan que la decisión de ofrecer la clase solamente a una religión (católica) o a más de una (en general, católica y evangélica) refiere a dos grandes factores: a demandas existentes de parte de las familias o apoderados, y a recursos económicos para contratar la cantidad de docentes necesaria para impartir más de un tipo de clase. Si bien estos son los factores predominantes respondidos por directivos, también resulta innegable la tradición histórica asociada a una clase católica definida *a priori*, frente a la cual no hay un cuestionamiento por parte de una proporción importante de entrevistados. Desde lo cualitativo se respalda la idea de la falta de recursos, y en menor medida, surgen voces que mencionan el rol que los sostenedores tienen en direccionar el tipo de oferta de la clase, así como el tipo de uso que se le da a los programas.

2. Estrategias asociadas al uso de los programas

Respecto de cómo se utilizan los programas oficiales, y tomando como base que la mayoría de los directivos y los docentes hablan desde la gestión de una clase asociada a una o dos confesiones, los datos de la encuesta muestran que casi tres cuartos de los directivos consultados creen que el o los programas que utilizan deben ser adaptados a la condición social de vulnerabilidad de los estudiantes (sumando quienes declaran estar de acuerdo y muy de acuerdo el porcentaje equivale a 51,43%). Cuando se introduce la variable del interés de los estudiantes, la necesidad de adaptar el programa crece a un 64,21% de los consultados. En complementariedad a estos datos, los discursos mayoritarios de los y las entrevistadas de escuelas y liceos, sobre todo docentes, hablan de un alto nivel de ajustes y adaptación de los mismos, así como de la percepción de dificultad que supone aplicar los programas tal como están. La idea fuerza que infunde la adaptación de los programas es que éstos serían tomados en la mayoría de los casos solamente como una referencia para la realización de la clase.

Lo anterior confirma la necesidad compartida de una transformación de los programas actuales de religión a la realidad y a los intereses de los estudiantes en el marco de una transformación profunda de la sociedad respecto del momento en el cual los programas fueron elaborados. Si bien aquellos docentes que utilizan el programa evangélico refieren a una mayor flexibilidad intrínseca en su diseño, lo que permitiría también una implementación más dúctil acorde a contexto, aquellos que utilizan el programa católico mencionan que se trata de un programa antiguo que no se ha actualizado a las necesidades educativas de hoy, sobre todo en lo que respecta a un lenguaje pedagógico propio del marco curricular nacional, así como a la consistencia entre el programa y los objetivos de la educación pública chilena contenidos en la LGE.

Respecto de este último, las voces más críticas juzgan la calidad del programa de la EREC, enfatizando que no se ajusta adecuadamente al estatus laico de las escuelas, a los niveles de formación religiosa de las y los estudiantes ni a sus intereses. Entre las principales debilidades que se vislumbran está el hecho de que los programas -debido al carácter confesional y, por ende, el hecho de que segrega por confesiones- no se articulan adecuadamente con el nuevo marco educativo centrado en la inclusión escolar. En parte es probable que esta tensión se relacione con algunas solicitudes levantadas por los niveles del sistema educativo (directivos y sostenedores) respecto de un abordaje no confesional/valórico de la clase, lo que resulta coincidente con el predominio de una opinión mayoritaria de directivos que propone mantener la clase agregando una alternativa no confesional, o bien reemplazar la clase actual por un enfoque no confesional de la misma, como se observa entre los principales resultados mencionados.

3. Contenidos impartidos

Desde los relatos de docentes y de estudiantes participantes en los grupos focales, la heterogeneidad de los contenidos, así como la casuística de usos, estrategias y ejemplos es amplia. También lo es su valoración.

Por una parte, cuando la clase es modificada, se agregan aspectos que van desde ajustes en cuanto a contenidos valóricos, hasta temáticas relacionadas con formación en hábitos, higiene, vocabulario y lenguaje oral y escrito.

Asimismo, profesores y estudiantes comentan que en la clase de religión se introducen temáticas de interés social o contenidos éticos y morales relativos a temas sociales controversiales, como diversidad sexual, drogas, delincuencia, aborto, entre otros. La introducción de algunos de estos temas en general corresponde a estrategias docentes atingentes a contextos de alta vulnerabilidad, ya que bajo la percepción de algunos entrevistados estos temas son o podrían ser parte de su cotidianeidad y entorno. Por ello, el objetivo principal de esta introducción sería apoyar la entrega de herramientas para la vida de los estudiantes, disminuyendo en alguna medida el riesgo psicosocial. El tratamiento de cada una de estas temáticas es tan amplio como el enfoque e impronta de cada docente, su grado de conocimiento en materias que trascienden la religión y su discurso moral. Lo anterior no siempre es comprendido ni valorado por las y los estudiantes, así como tampoco la introducción de temas relacionados con sexualidad, como la

masturbación y las relaciones pre-matrimoniales. Lo que en general se valora positivamente, más allá de los contenidos específicos, es la capacidad de escucha y empatía que los y las docentes tienen, así como el acompañamiento que en algunos casos de mayor necesidad realizan.

Por otra parte, algunos docentes asumen la utilización de un lenguaje menos confesional y más neutro en relación al uso de palabras, expresiones, metáforas o parábolas religiosas, a fin de favorecer la credibilidad y el interés de los estudiantes respecto de la clase. De esta manera, para enfrentar las tensiones que plantean las demandas de los diferentes actores educativos a nivel local en torno a la clase (autoridades religiosas, sostenedores, directivos, estudiantes y familias), el profesor de religión, en tanto nodo crítico tensionado, construye estrategias discursivas que hacen transitar el tipo de clase que realiza desde una perspectiva confesional hacia una valórica. Este tránsito tendría un énfasis lingüístico (omisión de “palabras clave confesionales” y cambio por conceptos valóricos de enfoque más laico), pero no necesariamente implicaría alejarse de una perspectiva confesional, sino más bien integrar lo confesional en un enfoque valórico más amplio que aborde temáticas de interés para las y los estudiantes. Si bien lo anterior podría constituir un primer esfuerzo de ampliación de la clase hacia perspectivas más laicas propias de establecimientos públicos, la ambigüedad y casuística de los tratamientos de temas diversos, sobre todo controversiales, refuerzan la necesidad de que el Estado provea de directrices, espacios de formación y recursos de enseñanza-aprendizaje concretos para estos docentes. De lo contrario, se corre el riesgo de que una baja consistencia valórica entre los discursos de los docentes y de la educación pública que el Estado promueve.

Por otro lado, si bien se trata de un lenguaje más inclusivo a la diversidad de formación e intereses de los estudiantes, el énfasis en aspectos valóricos u otros temas es criticado en los grupos focales por una minoría de posiciones de estudiantes más confesionales, argumentando que los contenidos tratados no responden a una clase de religión propiamente tal. Es probable que lo anterior también se relacione con las capacidades y conocimientos docentes para abordar estrategias y temas que trascienden su área de competencias, reforzando necesidades de formación continua multidisciplinaria para estos profesionales, así como un acompañamiento o supervisión técnico-pedagógica tanto para la clase como para el/la docente.

Respecto de quién genera estrategias para la clase, los directores encuestados tienen clara conciencia de que a pesar de que en algunos casos pueda haber alguna solicitud territorial específica para que la clase tenga una mayor orientación confesional o valórica, es el profesor el que finalmente orienta los énfasis de la clase en el aula. Lo anterior es corroborado en la encuesta, cuando el 72,63% de los directivos atribuyen bastante o mucha influencia en la determinación o énfasis de la clase al profesor que la dicta.

Por otra parte, la percepción docente generalizada es que el establecimiento se relaciona con la clase desde un bajo nivel de valoración de la misma desde el punto de vista académico curricular. Esta baja valoración de la clase tiene su contrapeso en una alta valoración percibida por directivos cuando el rol de los docentes tiene relación con realizar un apoyo y acompañamiento emocional a los estudiantes desde un enfoque de orientación y formación valórica. Lo anterior podría traducirse, en varios de los casos investigados, como una *alianza tácita* entre directivos y

docentes de religión, alianza que se fundamenta en el apoyo que perciben directivos que el profesor realiza en relación a temas de orientación y apoyo psicosocial de estudiantes, convivencia escolar y/o disciplina. Estos temas también son percibidos clara y explícitamente por los profesores de religión como parte de los roles intrínsecos a la profesión docente en su ámbito, aunque no sin algunas tensiones y exigencias adicionales, sobre todo en relación a su carga laboral.

Este punto se ratifica parcialmente a través de aquellos aspectos en que los directores se refieren a los atributos esperados de un profesor de religión, en que el segundo atributo más relevante declarado es la cercanía con los estudiantes (2,5 media ponderada siendo 1 el valor de ranking más alto y 5 el más bajo). Desde la producción cualitativa, es este atributo el que cobra mayor fuerza en gran parte de los casos estudiados, teniendo como punto en común que, tanto en lo consultado a través de la encuesta como en las entrevistas a directivos, la importancia asignada al rol evangelizador del docente (que sea testigo coherente de su fe), tiene una media ponderada de 3.3. Lo anterior significa que la opción considerada menos representativa de los atributos que se esperan de un profesor de religión es aquella que lo vincula a su fe. Esto es interesante ya que muestra una brecha entre lo que los directores esperan de los profesores de religión y lo que los propios profesores de religión consideran a partir del mandato de sus respectivas iglesias como aquello que debe ser prioritario de su quehacer docente.

4. Rol del MINEDUC

Dentro de esta ausencia en el acompañamiento a la clase, se formula al MINEDUC diversas solicitudes. Los elementos más destacables desde la información de la encuesta, y que se corroboran en las entrevistas, son la necesidad concreta de elaboración de materiales didácticos que permitan la realización de una clase que fomente el aprendizaje en los estudiantes, con metodologías y actividades más innovadoras y que permita transformar la comprensión de los estudiantes respecto de lo poco dinámica o aburrida de la clase (3,25 en donde 1 es el valor de ranking más alto y 5 el más bajo). Sin embargo, casi a la par, lo que se espera en segundo lugar de parte del MINEDUC es que acompañe a los profesores en la implementación de la clase (3,26). Es altamente posible que gran parte de los aspectos controversiales que se detectaron en terreno podrían disminuir en la medida de que se estimulara una estrategia de apoyo sostenido al docente por parte del Ministerio de Educación.

Un tercer tema levantado por directivos tiene relación con que el Ministerio asuma la función de proponer programas de religión pertinentes a establecimientos públicos (3,35). Independiente de quien asumiese esta función, como hemos mencionado con anterioridad, los docentes, en las entrevistas semi estructuradas y en los grupos focales, también levantan la necesidad de una actualización urgente de los programas, cuyos aspectos y ejes fundamentales debiesen articularse y consensuarse entre autoridades religiosas y públicas para resguardar que aquellos valores considerados deseables en un estado de derecho y en una educación pública sean comprendidos adecuadamente, bajados al aula acorde a las orientaciones de la educación y los derechos humanos que promueve la sociedad actual, salvaguardando así la existencia de cualquier rasgo de proselitismo o adoctrinamiento.

FOCO 3: ORGANIZACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA

1. Presencia de la clase de religión

Los resultados de este Estudio presentan desde la perspectiva cuantitativa que la clase de religión en la educación pública chilena se encuentra presente mayoritariamente en educación general básica. En el nivel de la enseñanza media su presencia es menor especialmente en tercero y cuarto medio. Resulta un hallazgo interesante que un porcentaje en torno al 14% de las escuelas y liceos participantes del proceso de encuesta declara no realizar clases de religión. El principal motivo que se presenta para explicar lo anterior es la falta de profesores del área, aun cuando desde lo cualitativo emergen argumentos relacionados con lineamientos propios de los establecimientos que incidirían en su no promoción, así como en el uso de dicho espacio curricular para fines diversos, desde deportivos hasta técnicos. En estos casos, se ha levantado de forma más informal que mediante un procedimiento administrativo, el centro escolar solicita ante la autoridad correspondiente la no realización de la clase.

2. Alternativas de la clase de religión

En lo referido a las alternativas de clase de religión presentes en el sistema educativo público, y como ya se ha mencionado, las opciones que se encuentran más presentes son la clase de religión católica y la clase de religión evangélica. La presencia de clases de religión correspondientes a otras confesiones religiosas es muy escasa y no resulta significativa. Al momento de consultar acerca de cuáles son los factores más relevantes para ofrecer estas opciones, el principal motivo que se presenta es la demanda de familias y apoderados (30,45%). Seguido de esto, los factores más influyentes son la disponibilidad de profesores (13,11%) y de recursos económicos para su contratación (11,83%). En relación a la probable influencia que en este ámbito tendrían los sostenedores, los resultados cuantitativos los ponen por debajo de la influencia de los otros motivos ya descritos (9,43%). Sólo algunas voces minoritarias de docentes y directores recogidas en las entrevistas semi estructuradas y en los grupos focales (en el caso de los docentes), le otorgan relevancia a los sostenedores en cuanto a ser actores relevantes en la definición del enfoque que posee la clase: en algunos casos hacia un énfasis confesional o valórico, así como incidiendo en el surgimiento de una oferta complementaria de clase evangélica.

3. Énfasis de la clase

En otro ámbito, es importante destacar el hecho de que a pesar del carácter confesional de las clases de religión que se desprende desde el Decreto 924/1983, desde la perspectiva cuantitativa el énfasis que estas clases poseen mayoritariamente es sobre temas referidos a aspectos valóricos y principios humanistas (en básica 66,59% y en media 11,46%) y temas de orientación (en básica 44,03% y en media 7,4%). Esto se ve corroborado a partir de las entrevistas y grupos focales realizados a directores y profesores, tal como ya se ha presentado en los focos anteriores. A pesar de esto, los directores participantes consideran mayoritariamente que, al momento de planificar sus clases, los profesores de religión lo hacen, en primer lugar, a partir de la confesión religiosa que ellos profesan y considerando también la confesión religiosa de sus

estudiantes (67,06%). Se aprecia entonces una dicotomía entre los enfoques predominantes que posee la clase (centrada en aspectos valóricos) y lo que los directores creen que se considera como elemental para su planificación (aspectos confesionales).

Esta dicotomía se aprecia también desde otra perspectiva en las voces de los profesores de religión. Tanto en las entrevistas semi estructuradas como en los grupos focales, los profesores comentan que experimentan tensiones entre aquello que “sienten” que deben enseñar a partir de lo planteado en los programas oficiales y a partir del mandato de sus respectivas escuelas, versus lo que efectivamente enseñan a partir de los contextos particulares en donde se desempeñan. Esta dicotomía, sin embargo, se diluye en el plano de las prácticas que describen, al no diferenciar forma y contenidos de la clase. Aquí, tal como se menciona más arriba, lo valórico es enseñado desde una perspectiva con mayor o menor énfasis confesional que no resulta problemática sino más bien inclusiva, y a ella se le asigna un carácter específico a partir de la confesión religiosa respectiva y al sello docente.

Resumiendo, podemos afirmar que si bien los actores relacionados con la clase de religión (directivos y docentes) plantean una dicotomía discursiva entre una clase de tipo confesional y una de tipo valórica, los contenidos y estrategias didácticas mencionados para cada tipo de clase no representan una diferenciación que excluya lo confesional de lo valórico, sino más bien un tipo de clase donde lo confesional y lo valórico se integran en un enfoque de mayor amplitud, con diferentes énfasis y matices.

4. Perfil docente

En relación a este ámbito el 50,3% de los directores señala que en su establecimiento trabaja un solo profesor de religión. Por su parte, sólo el 21,6% del total de directores señala que en su centro escolar trabajan al menos dos profesores. La mayoría de los profesores de religión se desempeña en educación general básica (55,8% cuando se trata sólo de un profesor y 20,3% cuando se trata de dos). En lo que refiere al tipo de formación, los que trabajan en educación general básica son mayoritariamente profesores con título profesional y cuya disciplina es diferente a la de religión y que cuentan con autorización de su iglesia (49,7%). La segunda mayoría corresponde a profesores de religión con título profesional y con autorización de su iglesia (42,7%).

En cuanto a la educación media, la mayor parte de los profesores poseen título de profesor de religión y cuentan con autorización de su respectiva iglesia (66.6%). La segunda mayoría la constituyen profesores con título profesional de otras disciplinas y con autorización de sus respectivas iglesias (28.3%).

El matiz se plantea desde lo cualitativo en relación a la diferencia entre el perfil de docentes católicos y el de docentes evangélicos, con un nivel de preparación académica diferente. Los primeros mayoritariamente poseen títulos en educación, mientras que los segundos provienen de sus comunidades religiosas, siendo algunos de ellos pastores o teniendo algún grado de liderazgo al interior de sus iglesias.

5. Certificado de Idoneidad

Los directores participantes en la encuesta declaran estar de acuerdo (21,74%) o muy de acuerdo (47,29%) con que los profesores de religión cuenten con certificado de idoneidad otorgado por sus respectivas iglesias. Un punto interesante al respecto es que un porcentaje de estos directores (cerca al 20,27%) indica que considera que esta exigencia debería solicitarse una única vez. Respecto de la exigencia del certificado, existen algunas voces críticas en los grupos focales y entrevistas de profesores, así como en las entrevistas de los directores, mencionándose que la idoneidad debería estar dada por criterios profesionales en donde el título se alzaría como el principal garante de dichos criterios y que, en este sentido, se trataría de una exigencia adicional que posiciona su rol de profesores en una “segunda categoría” que debe estar en constante renovación, situación que obstaculiza y le entrega un componente discrecional (dependiente de otros) a su inserción laboral.

6. Espacios físicos y horarios

El uso de espacios físicos y la definición de horarios para la clase de religión no aparecen como elementos que dificulten la implementación de la clase. Los resultados de la encuesta sólo levantan como relevante el tema de la infraestructura en relación con la opcionalidad de la clase (aspecto que se desarrollará en el foco 4).

Respecto a los horarios, los directores en un 53,95% están de acuerdo o muy de acuerdo con la exigencia contenida en el Decreto 924/1983 referida a que la clase de religión se realice en horario lectivo y en un 60,94% de acuerdo o muy de acuerdo con dedicación de dos horas a la semana.

Tanto en el uso de espacios, como sobre todo en relación a distribución de carga horaria en docentes, se levantan desde lo cualitativo voces minoritarias que mencionan algunas distribuciones de recursos poco equitativas entre las clases católicas y evangélicas de un mismo establecimiento. Esto es observable en profundidad en dos estudios de casos analizados, en los que a pesar de la declaración de oferta bi-credo (católica y evangélica), en la práctica esto es relativo. En un caso la presencia de un docente evangélico no asegura la existencia de una clase de esa confesión (sino que se convierte en una clase valórica con un sello específico dado por cada docente vinculado a un credo particular). En otro caso la docente evangélica posee un número de horas semanal que la obliga a reducir la oferta de su clase únicamente a cursos con más de una cierta proporción de estudiantes de la confesión, quedando los otros sin la posibilidad de recibir oferta acorde a su solicitud de clases de un credo específico.

7. Calificación conceptual

El análisis de datos cuantitativos da cuenta de que un porcentaje amplio (sobre el 75%) de los directores participantes señala que las calificaciones de la clase de religión son conceptuales y no influyen en el promedio ni en la promoción escolar (tal como señala el Decreto 924/1983). Este porcentaje, en relación a si poseen acuerdo con esta situación, disminuye en torno al 50%.

Los datos cualitativos muestran reiteradas voces que señalan el desacuerdo con que la calificación de esta asignatura sea de tipo conceptual. Los motivos que se esgrimen para esto son, por una parte, el carácter curricular de esta clase y, por otra, el estado en que ella queda situada al ser considerada, a causa de su tipo de evaluación, como una asignatura de “segunda categoría”. Se señala también que la calificación conceptual influye directamente en la disposición y motivación de los estudiantes en relación con esta clase, incidiendo en términos negativos salvo casos excepcionales, como el caso que aborda un programa alternativo a la clase, en la que los estudiantes valoran positivamente el espacio, sus contenidos, metodología y docentes, considerándolo además que la calificación conceptual la convierte en un espacio de conocimiento y relajo diferente en el currículum.

A partir del análisis integrado de este foco, se puede afirmar que la mayoría de las exigencias planteadas por el Decreto 924/1983 se encuentran mayoritariamente siendo cumplidas por los centros escolares participantes de este Estudio, aun cuando la casuística y heterogeneidad de implementación de la clase es amplia. De todo lo revisado, el carácter o énfasis confesional que se desprende de lo mandado por dicho decreto no aparece como una condición explícitamente implementada, ya que tal como se ha mostrado, esta clase ha cambiado mayoritariamente su foco especialmente hacia ámbitos de desarrollo ético-valórico desde una perspectiva no necesariamente confesional. Otro aspecto que tensiona el cumplimiento de este Decreto es la existencia de un grupo de centros escolares que no implementa la asignatura de religión. Asimismo, se pone en entredicho la implementación de este decreto, en lo referido a la posibilidad de ofrecer clases de religión desde cualquier programa oficialmente reconocido, considerando que estos actualmente son 16 pero que la oferta de esta clase se centra casi exclusivamente en sólo dos religiones y mayoritariamente en la clase de religión católica.

FOCO 4: IMPLEMENTACIÓN DE LA OPCIONALIDAD

Cuando el decreto refiere a opcionalidad, esta es vista de forma confesional. Es decir, el decreto se abre a la posibilidad ideal de tantas opciones como confesiones oficiales existen (16), e incluso plantea la alternativa de no tomar ninguna de aquellas que se ofrezcan. Sin embargo, no plantea ninguna alternativa distinta, no confesional, para aquellos que deciden no optar por una clase asociada a una confesión específica.

1. Procedimiento de consulta

Respecto de la opcionalidad que propicia el decreto, prácticamente la totalidad de los directivos declara a través de la encuesta aplicar el procedimiento de consulta a familias y/o apoderados cada año. La contracara del dato viene dada por algunos casos levantados mediante entrevistas a docentes, en los cuales se develan falencias y alteraciones al procedimiento. La disonancia entre las apreciaciones de directivos –vistas en la encuesta- y docentes – a través de las entrevistas- puede relacionarse con el hecho de se trata de uno de los pocos aspectos del decreto que están supeditado al control administrativo por parte de agentes del MINEDUC donde se subentiende que el director del establecimiento es el responsable. Estas alteraciones declaradas podrían relacionarse con la idea de mantener el estatus quo del establecimiento en relación a la oferta de la clase, sin abrirse a la posibilidad de dictar más clases de una religión específica o clases de una religión distinta minoritaria.

2. Aplicación de la opcionalidad

La mayoría de los directivos consultados menciona que cuando la clase existe en sus establecimientos, más del 60% de las familias opta por ella para sus hijos o pupilos en enseñanza básica. Este porcentaje de asistencia a la clase disminuye en la medida en que se avanza hacia en la educación media y, sobre todo, en el final de la etapa escolar /4,37%).

Si bien esta decisión formal es llevada a cabo por parte de los apoderados y/o las familias, se relatan en las entrevistas grupales casos de familias que consultan a los y las estudiantes para la toma de una decisión conjunta, así como otros casos en que los estudiantes no son consultados. Es posible observar que hay acuerdo general entre docentes, apoderados y estudiantes de que en la medida en que el estudiante crece, la familia es proclive a aumentar progresivamente la decisión de consultarle al pupilo/hijo respecto de su participación en la clase.

3. Tipos de opciones

Un tema crítico ocurre en la brecha que se genera entre la opción formal de no tener clase que realizan los apoderados y la implementación práctica de dicha opción en el establecimiento. Así, el 52,27% de los directivos consultados menciona que los estudiantes cuyas familias o apoderados no han optado por la clase de religión no poseen una alternativa diferente y se queda en el aula en la cual el docente está impartiendo la clase (versus un 20,35% que sale del aula). En la indagación cualitativa, esto queda de manifiesto y es concordante con los relatos de los directivos, docentes y de los estudiantes, manifestando todos los consultados -salvo dos casos-

que se quedan en la sala. Al quedarse en el aula, las y los estudiantes, en general, se dedican a actividades de repaso u horas de estudio en forma independiente, no siendo interpelados por el o la docente, aunque esto último es también relativo, ya que se levantan experiencias de docentes que relatan la participación voluntaria de estudiantes “eximidos”. A la mayoría de ellos esta condición los lleva a estar, como hemos denominado, “presentes-ausentes”, parcializando o relativizando en forma importante la opción de sus familias de no participar en la clase.

Podríamos entonces afirmar que, si bien la consulta por la opcionalidad se implementa en los establecimientos (78,11%), las alternativas mayoritarias de opcionalidad consisten en estar “*presente-ausente*” (la presencia en el mismo espacio físico de la clase, no participando de ella), o en actividades alternativas que no se asocian a contenidos de formación espiritual o valórica como repaso libre y horas de estudio (el 80,5% del 20,35% que sale del aula).

La normalidad con que se asume y declara esta situación por parte de los establecimientos tendría su razón de ser, por un lado, en un problema estructural de falta de recursos – fundamentalmente de docentes que supervisen a estudiantes eximidos en otros espacios fuera del aula, así como infraestructura y equipamiento- que impediría que los directivos de establecimientos públicos generen una alternativa diferente para una opcionalidad que está resultando ser simplemente declarativa pero compleja de poner en práctica. Por otro lado, dentro del espacio curricular también es una posición de acuerdo que si bien el espacio de la clase y su contribución se valora, no constituye para nada una prioridad que implique decisiones financieras por parte de los establecimientos.

Discursivamente, de las entrevistas a directores y docentes se desprende que la implementación de una opcionalidad “tal como está” (con estudiantes eximidos en el aula) no resulta ser un asunto considerado problemático, salvo para una minoría. La presencia del estudiante en el mismo espacio físico o la falta de alternativas a la clase no se percibe como un elemento que tensione o atente contra el cumplimiento de derechos fundamentales como el de libertad religiosa. Frente a esta normalización, existiría también una posición relativamente mayoritaria, sobre todo en los docentes entrevistados, para señalar que a pesar de la dificultad que implica la falta de recursos, la posibilidad de los estudiantes de quedarse en la sala sería considerada la alternativa menos riesgosa en contextos vulnerables. Hasta cierto punto, en las posiciones de docentes y directivos la implementación de la opcionalidad tal como está implicaría “el menor de los males”. Lo anterior, sin duda, tiene relación con la forma en que el docente percibe su labor en el marco de una identidad polisémica donde la función evangelizadora es uno de varios roles que el docente asume y todos los restantes –sobre todo el rol de acompañamiento y escucha– se consideran imprescindibles para la formación integral de los estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad, propios de escuelas y liceos públicos. De esta forma, entre los profesores existe una baja autopercepción docente de su práctica pedagógica como adoctrinante, lo que también podría incidir en que las alternativas actuales de opcionalidad no sean consideradas como problemáticas.

Respecto de la situación antes descrita (estar en la sala) habría también casos de apoderados y estudiantes que observan esta forma de implementación desde una perspectiva

favorable a la inclusión escolar, al dificultar la segregación por confesiones y, hasta cierto punto, obligar al establecimiento y al docente a la implementación de una clase con una orientación más amplia.

Sólo una posición minoritaria de directivos, docentes, apoderados y estudiantes consultados abren cuestionamientos respecto de que la situación mayoritaria declarada atentaría contra el cumplimiento de derechos en torno a la libertad religiosa o la educación inclusiva.

En la indagación cualitativa solo se encontró un caso que plantea un programa alternativo a la clase de religión confesional conocido como *taller para la vida*, en donde se abordan aspectos de la formación espiritual en relación al estudiante-persona con foco en su proceso de discernimiento y construcción identitaria. Esta alternativa tiene un programa desarrollado a lo largo de varios años y, al tratarse de un establecimiento emblemático, cuenta con los recursos suficientes para su puesta en práctica, con una adecuada formación docente y con estudiantes críticos que interpelan y co-construyen algunas de las temáticas que el programa se plantea. Esta experiencia, tanto por su rigurosidad de diseño como por su puesta en práctica, podría constituir un punto de partida a profundizar para la construcción de una alternativa no confesional a la clase.

4. Tensiones asociadas a la implementación de la opcionalidad

Como se ha mencionado en el análisis y en el punto previo, tanto para los que se quedan en el aula en calidad de “presentes-ausentes” como para aquellos que están en otro espacio mientras la clase transcurre, se plantean tensiones asociadas.

Para aquellos que se quedan dentro del aula mientras la clase transcurre, la principal tensión se asocia al incumplimiento efectivo de la selección que realiza la familia acorde al procedimiento establecido para ello por norma, lo que supone una asistencia masiva a la clase de religión, y conlleva una falta potencial al derecho de libertad religiosa.

De la misma manera, tanto quienes salen de la clase a realizar actividades no relacionadas con su desarrollo espiritual, ético y moral como aquellos que permanecen en la sala sin haber optado por la clase, se ven privados de acceder a un espacio curricular en donde este tipo de desarrollos sean tratados específicamente. Esto resulta problemático, ya que en consonancia con los marcos de la educación presentados anteriormente (LGE y otras) se levanta la necesidad de que las y los estudiantes reciban una formación no sólo académico- curricular, sino también en aquellos temas o ámbitos que favorecen una formación integral de niños, niñas y adolescentes, acorde al principal propósito compartido por los actores consultados respecto de la clase.

Una última tensión relacionada con el tema de la opcionalidad es aquella relativa a establecimientos donde se declara ofrecer dos confesiones: los denominados bi-credo. Como ya hemos mencionado en el análisis, en dos de los casos cualitativos estudiados, la aparente doble opción ofrecida (católica y evangélica) es parcial y está supeditada a las limitaciones de recursos. En las escuelas que mencionan ofrecer dos confesiones ocurre en la práctica que esta alternativa sólo es real para algunos niveles (por ejemplo aquellos donde hay más de un cierto número de estudiantes que optan por un credo específico) o, más bien, se trata de una clase valórica dada por dos docentes de confesiones diferentes, en la cual cada uno entrega un cierto sello confesional al

curso que le fue asignado en forma aleatoria, –independientemente de las opciones de los estudiantes y familias–. Lo anterior pone de manifiesto la brecha existente entre la declaración del establecimiento respecto de los tipos de clase que imparte y la aplicación real de dichas opciones.

Frente al vacío del decreto sobre una opción no confesional, al preguntarles a los directores su opinión acerca de conservar o cambiar la clase de religión, el 29,29% considera que esta debe ser mantenida tal y como está actualmente, pero agregando programas no confesionales, y el 26,3% declara que reemplazaría la clase por un programa único no confesional. Sólo el 11,24% considera que esta debe ser mantenida tal y como está en la actualidad, y un 4,1% eliminaría esta clase del currículum sin reemplazarla por otra asignatura. Por otra parte, y frente a este mismo tema, un 14,75% considera que la clase debe ser eliminada del currículum nacional, pero reemplazándola por otra asignatura. Un 14,31% no responde.

Cierre

Se puede apreciar que, tal como se ha mostrado a lo largo de este Estudio, la clase de religión es una actividad curricular que hace aparecer numerosas aristas y complejidades, por lo que es muy difícil caracterizarla sin abrir variadas perspectivas que van más allá de su implementación, como lo son, en temas de contenidos que se tratan en la clase, las preguntas por el grado de convergencia entre las agendas valóricas del Estado y de las Iglesias o, en relación a la forma de implementar la opcionalidad, el nivel de cumplimiento del derecho a la libertad religiosa. Asimismo, en relación a sus marcos normativos, surge con fuerza la disonancia entre un Decreto que plantea una enseñanza religiosa que segrega por confesiones, predominando la confesión católica, y los planteamientos de diversidad e inclusión propios de las orientaciones actuales de la Educación Pública.

Este análisis integrado contribuye a comprender esta clase como una asignatura controvertida. Destacamos al respecto lo siguiente:

- Sobre la contribución de la clase, queda plasmado que los directivos y docentes basan la valoración de esta clase no por el contenido que desde las iglesias debiese tener, sino porque ven en ella un espacio para acompañar a los estudiantes en sus necesidades psicosociales propias de los contextos vulnerables y en sus intereses y marcos de referencia culturales de la sociedad chilena actual.
- A nivel de la propuesta educativa, los programas de religión que se usan en el sistema público y que son autorizados por el MINEDUC están desactualizados en varios sentidos y eso exige, de parte sobre todo del docente, una constante adaptación. La tarea del profesor de religión se complejiza y tensiona, pues estos enfrentan un alto nivel de exigencia por lo que perciben como un bajo nivel de valoración de la clase, y por la tensión que genera responder a las demandas de los diferentes actores de la escuela y, al mismo tiempo, a demandas institucionales que surgen desde las iglesias que representan.
- En relación a la organización de la clase de religión, es decir, la forma en que esta se implementa a partir del Decreto, los resultados develan que cuando la clase se dicta,

esta no es conflictiva a nivel práctico (desde la percepción de los directores), ya que mayormente el Decreto se cumple. Pero como hemos visto en este capítulo y en el apartado cualitativo, las voces de profesores y estudiantes ponen en duda esta implementación y cumplimiento, sobre todo en lo que tiene que ver con espacios físicos, el respeto de las horas lectivas para la clase, entre otros aspectos.

- La forma de implementar la opcionalidad de la clase de religión aparece, a nivel discursivo -por parte, sobre todo, de los directores-, como un tema no necesariamente conflictivo, vinculado a la naturalización del argumento de la falta de recursos disponibles. Como hemos presentado acá y en diversas partes de nuestro Estudio, la implementación de la opcionalidad de la clase no es real, pues mayoritariamente los estudiantes permanecen en la sala de clases mientras esta transcurre. Este hecho no resulta conflictivo para una mayoría de profesores y directores y, cuando lo es, es matizado como “el mejor de los males”. Sólo en algunas voces de apoderados se levanta desde una perspectiva crítica, y se genera por la no existencia de una oferta de clase no confesional real para aquellos estudiantes eximidos de la clase de religión.

Después de analizar los diferentes aspectos en torno a la clase de religión y a la implementación del Decreto como marco regulador de la misma, se plantean a continuación desde una perspectiva conclusiva cuatro grandes temas:

Tema 1. Existe una brecha entre lo que el Decreto 924/1983 dictamina y las prácticas pedagógicas en torno a la clase de religión en establecimientos públicos

Actualmente, lo que está ocurriendo en las escuelas en materia de educación religiosa desborda lo normado por el Decreto. Hasta cierto punto se podría decir que el Decreto ha sido superado. Los elementos que llevan a generar esta aseveración se sostienen en las siguientes ideas:

Desde el Decreto se desprende un planteamiento confesional de la clase de religión, pero en la práctica la clase hoy en la mayoría de los casos posee un énfasis valórico. Ese énfasis valórico conversa más adecuadamente con los grandes marcos reguladores de la educación actual, como la Ley General de Educación y la Ley de Inclusión, alineándose con un espacio para la clase en el que podrían converger diversidad de credos e intereses, pero su tratamiento es diverso y discrecional. En parte ello explica que los programas estén siendo utilizados únicamente como una referencia, tal como mencionan la mayor parte de docentes y directivos, siendo adaptados a las necesidades y a los intereses de diversos actores y contextos.

Los únicos aspectos del Decreto que son asumidos y aplicados por las escuelas y liceos son aquellos temas de regulación administrativa en los que existe una supervisión por parte del Estado: respecto de la existencia del procedimiento de opcionalidad y respecto de la existencia del certificado de idoneidad docente. En todos los restantes, no hay un proceso de regulación ni

acompañamiento, por lo que cada establecimiento asume el requisito de existencia de la clase de diferentes formas.

Tema 2. La pobreza y la vulnerabilidad característica de los entornos de la escuela pública le realizan demandas al establecimiento que son canalizadas parcialmente a través de la clase de religión

Uno de los principales hallazgos del estudio ha residido en la incidencia de elementos propios de los contextos de los estudiantes y de los territorios en la configuración de la actual clase de religión. Por una parte, la necesidad de abordar brechas en la situación de apoyo básico de los estudiantes y sus familias ha enfatizado el rol de la clase como un espacio de acompañamiento socioafectivo.

Por otro lado, la clase ha mutado también en relación a sus contenidos, reemplazando matrices de lenguaje confesional por aspectos valóricos de base para el fomento de la convivencia social. Asimismo, ha abordado cada vez con más fuerza temas de controversia valórica e interés social, como la delincuencia o la drogadicción, como una forma de apoyo a la reflexión y discernimiento de niños y jóvenes en procesos de construcción identitaria en contextos complejos.

Lo anterior hace asumir al profesor un rol de acompañamiento, apoyo y orientación que, si bien desde una matriz confesional podría ser priorizado en relación a la enseñanza de la fe, ahora se amplía. Este rol resulta altamente valorado por todos los actores consultados, sobre todo directivos, en relación a su utilidad y pertinencia como complemento para una formación integral.

Tema 3. Las preguntas realizadas a directivos, docentes y apoderados respecto de la clase abren y develan preocupaciones más amplias que apuntan al tipo de educación pública que el país requiere, así como problematiza necesidades reales de cambios en la educación

La brecha entre lo confesional que plantea el espíritu del Decreto y la necesidad de diversidad e inclusión propia de los marcos regulatorios de la educación actual, refleja una de las principales tensiones y preocupaciones de la educación pública: cómo conciliar lo que actualmente desde el Decreto es mandado bajo una lógica de segregación por credo religioso, con un propósito más amplio de educación integral y por definición inclusivo.

Hasta cierto punto, de las conversaciones con los diferentes actores del sistema educativo se desprende que la clase de religión es también reflejo de una serie de necesidades de apoyo que hoy plantea la educación pública. A la clase se le piden muchas más cosas que lo que la clase es capaz de dar, y en ella se tensionan también lógicas curriculares de predominio y sobre valoración de aspectos cognitivos, muy por sobre los otros temas de formación transversal que terminan siendo “tierra de nadie” en la realidad actual de las escuelas.

La falta de alternativas reales a una clase concebida según el Decreto con énfasis confesional (para aquellos que optan por no tener la clase), se suple hasta cierto punto con una

clase valórica como solución intermedia, que al no ser apoyada técnica y pedagógicamente por organismos del estado en su implementación, se convierte en una zona gris, un híbrido donde todo tiene cabida.

Tema 4. No hay una única solución de cambio que resuelva todos los problemas. Cada escenario de solución abre nuevas aristas, nuevas necesidades y nuevos temas en la agenda valórica y educativa

Frente a este panorama, y asumiendo la modernización necesaria del Decreto, no existe una solución única que sea capaz de resolver todos los problemas planteados a lo largo de los análisis respecto de la implementación de la clase.

Por ejemplo, el abrir como posibilidad más concreta una alternativa valórica formativa complementaria a la existencia de una clase confesional demanda que los establecimientos tengan la posibilidad de priorizar y asignar recursos hacia el diseño e implementación de un espacio distinto. Asimismo, plantea nuevos desafíos de apoyo al Estado y a las Iglesias, así como otras necesidades de formación a los profesores actuales, desafíos que también existen en la forma cómo hoy está siendo abordada la clase. Sobre todo, en relación a fortalecer herramientas de acompañamiento, fortalecer concepciones y formas de enseñanza respecto de los valores que propicia el Estado y alinear esta clase con mayor claridad a los fines de la educación chilena contenidos en la LGE.

Otros escenarios de solución plantean otros desafíos que serán detallados en el siguiente apartado de recomendaciones, por lo cual, más que plantear una solución única, se detallan a continuación los escenarios posibles que vislumbra el equipo de investigación, los que han sido refrendados en algunos casos por opiniones técnicas y expertas en estos temas.

Cuadro resumen sobre implementación del Decreto 924/1983

A continuación, presentamos un cuadro resumen que desea plasmar los grandes temas sobre a implementación del decreto. Para ello, la primera columna recuerda los elementos de dicho Decreto. La segunda columna describimos la práctica que ha levantado el estudio en relación al ítem del Decreto. En la tercera columna mostramos algunas evidencias tomadas tanto de la Encuesta a directores como de la parte cualitativa. Finalmente, algunos aportes de los expertos en mira a una actualización del Decreto.

Elementos del decreto	Práctica	Evidencia	Aportes de los expertos
<p>Se debe ofrecer clases de religión en todo el sistema educativo a un régimen de dos horas de clases semanales</p>	<p>Las clases de religión son ofrecidas ampliamente en el sistema educativo público. Cuando ellas existen, son ofrecidas mayoritariamente en un régimen de dos horas pedagógicas semanales.</p>	<p>Sólo un 15.13% de los directores encuestados declara que en su colegio no se dictan clases de religión.</p> <p>Este 15.13% de colegios que no ofrecen clases de religión corresponde a N=38. Treinta de ellos son rurales y ocho urbanos. La ruralidad de la mayoría de este grupo puede explicar la inexistencia de la clase debido a la falta de profesores del área.</p> <p>Casi el 70% de los directores encuestados declara que en educación básica en su establecimiento se dedican dos horas a la semana a la enseñanza de la religión. Sin embargo, en educación media, las respuestas (aunque escasas a este respecto) están torno al 10% declarando lo mismo.</p> <p>Los directores al ser consultados acerca de cuál es su grado de acuerdo con que se dediquen dos horas semanales a esta asignatura, declaran estar de acuerdo o muy de acuerdo con esto en un</p>	<p>Es adecuada la cantidad de horas semanales contempladas para la asignatura de religión.</p> <p>Como se trata de un saber relevante en el contexto de la educación pública, una forma de relevar dicha importancia es salvaguardar la existencia de este espacio con estas mismas horas.</p>

		60,95%.	
Las clases se dictarán en el horario oficial de cada establecimiento	<p>Cuando existen clases de religión, estas se dictan en horarios lectivos del establecimiento.</p> <p>Sin embargo, en varios casos, estos horarios son los primeros de la mañana (lo que facilita que los estudiantes eximidos ingresen más tarde esa jornada) o los últimos del día (lo que facilita que los estudiantes eximidos se retiren antes del colegio). Asimismo, los horarios de esta clase son comprendidos por los apoderados como el momento en que pueden retirar a sus hijos para realizar diligencias (como llevarlos al médico).</p>	<p>Los directores al ser consultados acerca de cuál es su grado de acuerdo con que se esta asignatura se realice en horario lectivo, declaran estar de acuerdo o muy de acuerdo con esto en un 53,95%.</p> <p>Esto se puede ver representado en las voces de profesores y estudiantes participantes de los focus. Se aprecia también en los estudios de caso presentados.</p>	<p>Esta clase en cuanto actividad curricular, forma parte plenamente del currículum, por lo tanto, estableciendo los cambios necesarios que aseguren que su cobertura alcance a toda la población escolar, se debería asegurar que todos los estudiantes dentro de su horario normal de clases asistan a ella.</p>
Carácter optativo	<p>Cuando existen clases de religión, éstas poseen un carácter optativo.</p> <p>Sin embargo, esta opcionalidad es falsa ya que es importante el porcentaje de estudiantes que aun cuando sus familias han optado por que ellos no asistan a clases de religión, deben permanecer de todas formas dentro de la sala de clase durante el desarrollo de esta asignatura.</p>	<p>Los directores al ser consultados acerca de cuál es el momento en que aplican la encuesta de opcionalidad declaran que la aplican en algún momento en un 78,11%. Sólo un 1% declara no aplicar nunca la encuesta de opcionalidad.</p> <p>Los directores al ser consultados acerca de cuál es su grado de acuerdo con que se consulte a los apoderados de sus estudiantes acerca de si desean o no que sus pupilos asistan a clases de religión, declaran estar de acuerdo o muy de acuerdo con esto en un</p>	<p>La opcionalidad se entiende desde el enfoque confesional imperante en nuestro sistema educativo. Esto porque evidentemente no se puede obligar a nadie a profesar una determinada fe religiosa, así como tampoco se le puede privar a nadie de hacerlo libremente. Sin embargo, la enseñanza de la religión por ser un tema relevante en la educación no debería estar circunscrita exclusivamente a quienes opten por ella desde un enfoque confesional. Es necesario entonces que la cobertura de esta clase</p>

		<p>64,17%.</p> <p>No obstante, los directores declaran que el 52,27% de los estudiantes cuyas familias no optaron por la clase de religión, permanecen en la misma sala en el horario de la clase.</p> <p>Sólo un 20,35% de ellos sale del aula y se dedican mayoritariamente a desarrollar repaos o a horas de estudio libre (80,5%).</p> <p>En las voces de directivos y profesores en las entrevistas semiestructuradas se aprecia una confusión sobre la opcionalidad, pues cuando se pregunta por ella, estos actores se refieren a la posibilidad de ofrecer más de un credo religioso y no a una alternativa no confesional.</p>	<p>abarque a todos los estudiantes y esto sólo es posible si existe una asignatura alternativa a la clase de religión confesional que posea un carácter no confesional y que asegure que se alinea con los fines de la educación chilena. Ella sería la alternativa curricular para los estudiantes que no opten por la clase de religión de tipo confesional.</p>
Procedimiento de consulta para implementar la opcionalidad	<p>El procedimiento de consulta se realiza mayoritariamente una vez al año en el momento de la matrícula y por vía de la encuesta tipo.</p>	<p>El 75,44% de los directores encuestados declara que realiza el procedimiento de consulta de opcionalidad por medio de la encuesta tipo todos los años y al momento de la matrícula. Además de esto, el 65,96% declara estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta exigencia del Decreto.</p>	<p>La opcionalidad se comprende sólo desde un enfoque confesional. Es importante que para quienes no optan por este enfoque, tengan una asignatura alternativa en el ámbito de lo religioso, puesto que este ámbito puede tener un tratamiento que no necesariamente sea confesional.</p>
Uso de programas reconocidos oficialmente	<p>El uso de programas oficiales es alto. Sin embargo, esto se circunscribe a sólo 2 de los 16 existentes (EREC y CONAEV).</p> <p>Además de lo anterior, en estos dos casos, la adaptabilidad de los</p>	<p>Entre estos dos programas se alcanza un porcentaje de uso del 54,67%.</p> <p>Los directores encuestados consideran que los programas</p>	<p>Los programas de religión deben ser actualizados en dos sentidos:</p> <p>a) adaptarse al lenguaje pedagógico y marco curricular nacional;</p> <p>b) explicitar cómo se insertan en contribuir con el cumplimiento de</p>

	<p>programas es muy alta. Esto se debe a factores que son de tipo contextuales (características particulares de la educación pública), a los intereses de los estudiantes y a la desactualización de dichos programas.</p>	<p>aplicados en sus establecimientos para la clase de religión deben ser adaptados según la vulnerabilidad de los estudiantes (51,23%) o según los intereses de los estudiantes (64, 22%).</p> <p>Los profesores participantes de los focus y entrevistas señalan frecuentemente que adaptan los programas oficiales a la realidad del colegio y de sus estudiantes.</p> <p>Las voces de los estudiantes señalan que en clases de religión se tratan temas diversos, sobre temáticas sociales y no necesariamente religiosas.</p> <p>En general la adaptación de los programas de la clase de religión se orienta hacia una educación de tipo ética y valórica (aunque se hace desde una perspectiva de valores cristianos).</p>	<p>los objetivos de la educación chilena contenidos en la LGE.</p>
<p>Evaluación de la clase expresada en conceptos, sin incidencia en la promoción</p>	<p>La calificación de la clase de religión, se expresa en conceptos y no tiene incidencia en la promoción escolar.</p> <p>No obstante, existen varias voces, especialmente de profesores, que demandan que esta asignatura posea calificación numérica con incidencia en la promoción escolar ya que el carácter conceptual de su evaluación incidiría</p>	<p>Los directores encuestados consideran estar muy de acuerdo o de acuerdo con que la calificación de la clase de religión sea conceptual y no incida en la promoción escolar en un 50,34%.</p> <p>Existen diversas opiniones especialmente de profesores que señalan que esta asignatura debería incidir en la promoción escolar ya que presenta exigencias como cualquier otra asignatura. Otras voces argumentan que el carácter conceptual de la clase</p>	<p>Esta asignatura si se alinea con los objetivos generales de la educación declarados en la LGE debería tener calificación numérica y en general gozar del mismo status de cualquier otra disciplina escolar.</p> <p>La no incidencia de ella en términos de calificación, compromete su condición académica y la sitúa en una segunda categoría.</p> <p>Al mismo tiempo, posicionar esta asignatura como cualquier otra, exige que</p>

	negativamente en la valoración de la clase y en la motivación de los estudiantes frente a ella.	incide en la subvaloración de ésta y en la motivación de los estudiantes.	ésta tenga un claro foco pedagógico y asuma las directrices del Estado en lo referido a lo que él espera de la educación pública.
Posesión -de parte del profesor de religión- de un certificado de idoneidad emitido por la iglesia correspondiente.	<p>Los profesores que ejercen en el área de religión cumplen mayoritariamente con este requisito.</p> <p>Sin embargo, existen voces de profesores que señalan que esta exigencia subvalora su formación profesional y que su mayor idoneidad está dada por su título profesional.</p>	<p>El 92,4% de los profesores en educación básica y el 94,9% en educación media cuentan con certificado de idoneidad otorgado por sus respectivas iglesias.</p> <p>La mayoría de los directores encuestados declara estar de acuerdo o muy de acuerdo con que los profesores de religión cuentan con este certificado otorgado por sus iglesias (69,03%). Por su parte sólo el 5.7% considera que este certificado no debería ser exigido.</p> <p>Los directores participantes de la encuesta consideran que este requisito no debería ser solicitado anualmente en un 20,27%</p> <p>Existen voces de profesores que consideran esta exigencia como inadecuada para la profesión docente.</p>	<p>El certificado de idoneidad es una exigencia que sólo se comprende desde el carácter confesional de la asignatura de religión. Es importante reflexionar acerca de qué relación tiene este certificado con un título profesional.</p> <p>En el escenario de que existan otros modelos alternativos a la confesionalidad tales como clases de religión no confesionales, la exigencia de este certificado de idoneidad no parece pertinente.</p>

CAPÍTULO 6. PROPUESTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN RELACIÓN A LA CLASE DE RELIGIÓN EN LOS ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS DE CHILE

A partir de los análisis presentados en este Estudio y considerando la complejidad de los hallazgos, nos parece pertinente proponer una necesaria modernización del Decreto 924/1983. Dicha modernización debería ir en la línea de afrontar temáticas desarrolladas en este Estudio y que son nudos que no se encuentran en este momento resueltos: cuál es el propósito de la clase de religión en las escuelas públicas de Chile; cómo se organiza la propuesta educativa y curricular de las clases de religión; y cómo se organiza e implementa la oferta educativa. La mencionada modernización debería también tener muy presente aspectos centrales de las leyes 19638 (conocida como ley de culto); la Ley General de la Educación y de la ley 20845 (conocida como ley de inclusión escolar) en cuanto que se trata de dos dispositivos legales que se encuentran estrechamente vinculados con la temática de la educación religiosa escolar.

Chile está viviendo un proceso de reforma educacional que es importante de recordar en este momento del estudio. El proyecto de ley que crea el sistema de educación pública en su artículo 2, y teniendo como antecedente el artículo 4 de la LGE, declara que este tiene por objeto proveer “una educación pública, gratuita y de calidad, laica y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a los dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional”. Sin entrar en un análisis acabado de este artículo, es necesario detenernos en algunos de sus aspectos que tienen que ver con la educación religiosa escolar. Que la propuesta de este proyecto desee promover una educación laica y pluralista podría hacer pensar a algunos que tiene como consecuencia que las clases de religión debiesen eliminarse del currículum nacional, es decir, se comprende lo laico como antirreligioso. Sin embargo, un Estado laico (aun cuando Chile no se declara como tal) vela porque exista una sociedad que garantice la igualdad ética de sus ciudadanos sin marginar -en nombre de la neutralidad- el aporte y rol que las religiones han realizado a lo largo de la historia de la humanidad (Schertz, 2014). Los escenarios que presentaremos a continuación son posibles en el contexto de un estado laico justamente porque ellos aportan por un lado, al derecho de los padres y familia a educar en una fe a sus hijos y por otro lado, aportan a dar a conocer cómo las religiones son parte de nuestra historia no sólo en relación a los valores, sino también por ejemplo en el cultivo del arte y las ciencias. Conocer la historia de las religiones, sin desconocer sus sombras, contribuye a la educación pública en su deseo de educar en la tolerancia, el respeto de la diversidad, la libertad y el pluralismo. Es necesario conocer al otro para poder darle un espacio en nuestra sociedad. La educación religiosa escolar contribuye, desde el ámbito de las religiones, a realizar el proyecto de educación pública de calidad e inclusión. Al mismo tiempo, una perspectiva pluralista incluye necesariamente las cosmovisiones religiosas y no religiosas de la realidad excluyendo visiones totalitaristas y hegemónicas.

Por tanto, las propuestas que a continuación presentamos consideran ambas leyes ya mencionadas y sobre todo consideran los resultados de este Estudio. Nuestra propuesta de modificación surge a partir de las prácticas instaladas en las escuelas y liceos participantes de este Estudio y dan cuenta de que el Decreto 924/1983 ha sido ya superado ampliamente en la actividad escolar cotidiana que refiere a la enseñanza de la religión en la educación pública chilena. Algunos de los aspectos que en la práctica dan cuenta de esta superación son la forma en que se aborda la confesionalidad; los énfasis que tiene la clase; lo que se espera de ella; la puesta en práctica de la opcionalidad entre otros. Por ello, presentamos cuatro escenarios probables a manera de sugerencias para el diseño de políticas públicas en el área, reiteramos que cualquiera de estos escenarios exige para su implementación modificaciones en el decreto que regula actualmente la enseñanza de la religión.

Aun cuando somos conscientes de que los escenarios de propuestas que ofrecemos a continuación no dan respuesta absoluta a las complejidades halladas en el ámbito de la enseñanza religiosa escolar en el sistema educativo público chileno, consideramos que cada uno de estos escenarios pueden contribuir a resolver algunos de los nudos críticos descritos en este Estudio, pero sobre todo hemos buscado proponer escenarios en donde se asegure que los objetivos de la educación chilena contenidos en la LGE, la Ley de inclusión y los derechos de libertad religiosa de los niños y jóvenes sean salvaguardados. Por este mismo motivo, ninguno de los escenarios propuestos considera la eliminación de la clase de religión de la escuela pública, ya que esta aparente solución, acarrea además de una probable falta de salvaguarda de la expresión religiosa y del pluralismo (cfr. LGE, art. 4), una brecha en el acceso a los contenidos religiosos en la educación chilena, ya que los colegios públicos no podrían acceder a la posibilidad de ofertar este tipo de contenidos, mientras que los colegios particulares subvencionados o particulares sí podrían hacerlo.

Los cambios que a continuación proponemos -desde nuestra perspectiva- contribuirían con construir una anhelada educación pública, inclusiva y de calidad.

ESCENARIO 1. DOS ALTERNATIVAS DE CLASE: *CLASE DE RELIGIÓN CONFESIONAL O ESPIRITUALIDAD Y ÉTICA*

Este escenario considera dos tipos de clase. Una propiamente de religión desde un enfoque confesional y otra de enfoque no confesional. Ambas asignaturas deberán asegurar por vía de sus respectivos programas la forma en que contribuyen con lo mandatado en la LGE específicamente en su segundo artículo en lo referido a “alcanzar el desarrollo espiritual, ético y moral” de los estudiantes. Este debería ser el propósito de ambas asignaturas, aunque lo busquen desde enfoques diversos. Por lo tanto, a quien le compete la construcción de ambos programas, su aprobación, monitoreo, otorgamiento de apoyos y recursos, y en general todo acompañamiento, es al Ministerio de Educación. No obstante, dicho Ministerio en el caso de la clase confesional deberá establecer alianzas con las iglesias para la mejor consecución del objetivo de construir e implementar dichos programas. En esta tarea es de especial relevancia que el Ministerio de Educación salvaguarde que dichos programas aun siendo para el primer caso de tipo confesional

(aun cuando no es su propósito), no contengan ningún aspecto explícito o implícito que pueda ser considerado no inclusivo o proselitista, es decir, que la clase no se entienda como un lugar para buscar adherentes para una fe particular ni para excluir por confesión religiosa.

Un aspecto muy relevante de considerar acá es que cuando nos referimos a un programa de religión confesional estamos entendiendo que el Ministerio de Educación necesitaría restringir el número de programas oficialmente reconocidos. La existencia de 16 programas de clases de religión no es viable, pues exige un gran esfuerzo de monitoreo y acompañamiento, así como una amplia capacidad de profesores que puedan cubrir esta clase desde los diversos credos que cuentan con programas oficialmente reconocidos. Proponemos entonces que los programas confesionales sean reducidos a dos (católico y evangélico). Sabemos que esta propuesta invisibiliza a las minorías religiosas, sin embargo, la baja presencia a nivel curricular en este Estudio de estas minorías, da cuenta de que la presencia de ellas en este nivel ya es *de facto* baja en la escuela pública chilena (sólo representa el 0,29%). Esto no quiere decir, evidentemente, que contenidos propios de estas confesiones religiosas minoritarias en Chile, no puedan ser tratados en la asignatura de religión o en sus asignaturas equivalentes propuestas. Más aún, esta inclusión a nivel de contenidos sería altamente recomendable. La elección de estos dos credos mayoritarios (católico y evangélico) para que tengan una presencia curricular a nivel de asignatura en la escuela pública de Chile se sostiene en los siguientes motivos:

a) No existe de manera significativa en el sistema educativo público clases de religión que no sean católicas o evangélicas. Tal como se ha mostrado en la encuesta, el programa católico es utilizado en un 54,67% de los establecimientos encuestados y los del Comité Nacional de Educación Evangélica un 2,87%. Existe, además, un 16,66% de encuestados que declaran que en su colegio se utiliza simultáneamente el programa católico y evangélico.

b) Además de esto, según datos estadísticos de otros estudios, la inmensa mayoría de la población chilena autodeclara que se identifica o pertenece a alguna forma de cristianismo (católico o evangélico). En la encuesta ADIMARK-UC 2016 el 58% de los encuestados dice profesar la religión católica y el 18% la religión evangélica, siendo ambas las dos primeras mayorías. Este relevante aspecto de contexto quedaría entonces reflejado en este escenario.

La propuesta de que se implemente una clase no confesional llamada “espiritualidad y ética” surge desde los datos de este Estudio que señalan que actualmente la clase de religión se aboca a tratar temas relacionados con el desarrollo ético-valórico tanto en los niveles básico y medio. Este ámbito del desarrollo resulta gravitante para los directores de los colegios ya que según sus opiniones el contexto característico de las escuelas y liceos públicos demanda con mucha fuerza actividades curriculares que promuevan este tipo de desarrollo. Un enfoque no confesional para tratar estas temáticas es el de la ética, esto se sostiene teóricamente y también desde las opiniones de los expertos que participaron de este Estudio en su modalidad de entrevista y de mesa de expertos. Considerando lo mandado por la LGE, es necesario que esta asignatura además de cubrir el desarrollo ético se haga cargo del desarrollo espiritual. Por lo tanto, esta asignatura, además de abordar el desarrollo ético y valórico, necesitaría tener como foco propiciar experiencias educativas que promuevan la reflexión sobre la existencia humana, su

sentido, finitud y trascendencia, de manera que los estudiantes comiencen a buscar respuestas a las grandes preguntas que acompañan al ser humano (cfr. Bases curriculares enseñanza básica). En relación a esto, es relevante que el Ministerio de Educación ofrezca directrices acerca de cómo comprende el desarrollo espiritual, qué estrategias considera adecuadas para su promoción desde las escuelas y liceos públicos y qué apoyos ofrece para que éste sea concretado. Esto, por ejemplo, podría ser considerado por la Agencia de Calidad en el contexto de los “Otros Indicadores de Calidad Educativa” en los cuales actualmente no existe mayor referencia al respecto.

En relación a la opcionalidad en este escenario propuesto, ella se concretaría entre tres opciones: escoger ir a clases de religión católica o ir a clases de religión evangélica o ir a clases de espiritualidad y ética. Este escenario salvaguarda el derecho de libertad religiosa en el sentido de que el Estado asegura la oferta de educación religiosa confesional a partir de la confesión religiosa de la familia de los estudiantes y al mismo tiempo, salvaguarda el derecho de las familias de los estudiantes que sin profesar confesión religiosa alguna, tienen una asignatura alternativa que les asegura que los aspectos de desarrollo espiritual, ético y valórico estarían cubiertos. Quedaría entonces así establecido que todos los estudiantes accederían a este espacio educativo ya sea en alguna de sus dos formas confesionales (católica o evangélica) o en su forma no confesional (espiritualidad y ética). Esta posición no deja posibilidad a la eximición, ya que ésta sólo se sostiene desde el carácter confesional de la asignatura de religión. Al existir entonces una oferta no confesional, todos los estudiantes del sistema público chileno deberían acceder a las asignaturas que promoverán de manera prioritaria su desarrollo espiritual, ético y valórico.

En lo referido a la evaluación de estas asignaturas, desde este escenario proponemos que esta sea calificada numéricamente y que, por lo tanto, tenga incidencia tanto en el promedio como en la promoción escolar. Lo anterior debido a que tanto los docentes y directores como los expertos participantes han señalado la importancia de que estas asignaturas posean el mismo carácter que cualquiera otra presente en el currículum mínimo.

En cuanto a los profesores que liderarán los procesos de aprendizaje en estas asignaturas deberían contar con título profesional en el ámbito de la educación. En relación a la especialidad, se debería tratar de profesores de religión para el caso de la clase de religión católica o evangélica. En el caso de la clase de espiritualidad y ética, además de profesores de religión, se podría contar con profesores de filosofía u otra disciplina afín. En cualquiera de los dos casos, se requerirá que el Ministerio de Educación conjuntamente con la elaboración de programas levante instancias de formación y actualización para dichos profesores de manera de asegurar que conocen adecuadamente las nuevas directrices curriculares en el área, la forma de implementarlas, las estrategias evaluativas pertinentes y el enfoque de éstas. En relación a la autorización de las iglesias tanto católica como evangélica para que sus profesores puedan ejercer la docencia en la educación pública chilena, corresponderá al Ministerio de Educación revisar su pertinencia y sobre todo la exigencia como criterio para desempeñar el rol de profesor. En cuanto a los profesores que liderarán la asignatura de espiritualidad y ética, esta exigencia de autorización de parte de las iglesias no parece necesaria.

En cuanto al enfoque de comprensión de qué es la espiritualidad y qué es la ética, corresponderá al Ministerio de Educación convocar a especialistas en el área para definir conceptualmente cómo se entienden estos dos ámbitos del desarrollo humano ya sea desde una perspectiva confesional como no confesional. Para el caso de la asignatura de religión confesional, se entenderá el desarrollo espiritual y ético desde la perspectiva del cristianismo en su forma católica o evangélica. Un objetivo relevante de alcanzar en esta clase será la promoción de valores humanistas occidentales surgidos a partir del cristianismo.

En el caso de la clase de espiritualidad y ética, y como se trata de conceptos ricos en profundidad y que pueden ser altamente ideológicos, consideramos entonces que el gran criterio para lograr construir un marco de acción operacionalizable en esta área es acuñar definiciones tanto de espiritualidad como de ética. Estas definiciones tenderían a expandir la comprensión de estos conceptos y no a reducirlos, de manera que sean inclusivos y que busquen responder a la complejidad del desarrollo humano. A partir de estas definiciones, se debería construir el programa de esta asignatura. Es importante tener presente que este programa, aunque podría considerar visiones religiosas para abordar la espiritualidad y la ética, no es propiamente una clase de religión, ya que estos dos conceptos en esta clase no se encuentran necesariamente vinculados con una(s) religión(es) en particular(es).

Este escenario, aunque resuelve los aspectos ya descritos tales como propósito de la asignatura, opcionalidad y calificación deja abierta la complejidad de la invisibilización de las religiones y espiritualidades minoritarias presentes en nuestro país. No obstante, esto podría ser en parte resuelto al considerar en cualquiera de los tres programas (o incluso en los tres), unidades de aprendizaje en donde se releven enseñanzas, doctrinas, valores, espiritualidades u otros aspectos de dichas religiones o espiritualidades.

Otro tema no resuelto es que este escenario teóricamente exige la presencia de tres profesores en un mismo establecimiento educacional público o al menos dos de ellos (en el caso de que un mismo profesor realizara la clase tanto de religión confesional como no confesional). Esto conserva la dificultad de recursos tanto económicos como humanos y de espacios físicos. Tampoco resuelve el problema que plantean los expertos acerca de la separación de los estudiantes a partir de su credo específico (ya sea católico o evangélico).

ESCENARIO 2. UNA ALTERNATIVA DE CLASE: *HISTORIA DE LAS RELIGIONES*

Este escenario considera una única clase de religión de carácter no confesional. Esta asignatura tiene como objetivo asegurar por vía de su programa la forma en que contribuye con lo mandatado en la LGE específicamente en su segundo artículo en lo referido a “alcanzar el desarrollo espiritual, ético y moral” de los estudiantes. Este debería ser el propósito de la asignatura, el que debería ser alcanzado a partir de la enseñanza del patrimonio objetivo de las religiones. Este escenario se caracteriza por ser de corte académico y por renunciar a enfoques que busquen promover una adhesión de parte de los estudiantes a una confesión religiosa en particular y es conocido como paradigma académico-curricular (cfr. Pajer, 2015). Por lo tanto, lo

que se propone desde este escenario es que el curso de historia de las religiones contribuya con el desarrollo espiritual y ético de los estudiantes a partir de la sabiduría de las religiones y de los valores que promueven, lo que sería constitutivo de su programa. Esto no quiere decir que esta clase es una asignatura centrada en una historiografía de las religiones, sino que más bien, desde su carácter no confesional busca mostrar cómo a lo largo de la historia de la humanidad las preguntas fundamentales del ser humano han sido constitutivas de la cultura y forman parte de nuestro bagaje histórico-cultural.

Este escenario surge especialmente de los datos producidos desde el enfoque cualitativo de este Estudio en donde se aprecian algunas voces que opinan que la creación de una clase de religión con estas características sería propicia para la educación pública.

Por criterios contextuales ya descritos en el escenario 1, en la clase de historia de las religiones, la religión y su enseñanza valórica que no podría estar ausente sería el cristianismo. Asimismo, por nuestra matriz cultural sería deseable que otras religiones tratadas fuesen las que más han influido en nuestra cultura occidental (especialmente las grandes tradiciones religiosas monoteístas). Este escenario presenta una importante fortaleza en cuanto que posibilita, además del tratamiento de las religiones tradicionales, el abordaje de religiosidades latinoamericanas, étnicas y de la religiosidad popular.

A quien le compete la construcción de este programa, su aprobación, monitoreo, otorgamiento de apoyos y recursos, y en general todo acompañamiento es al Ministerio de Educación.

En relación a la opcionalidad en este escenario propuesto se resuelve la complejidad que esta presenta en el Estudio, ya que se trataría de una asignatura obligatoria para todos los estudiantes en cuanto que se alinea con los objetivos de la educación chilena contenidos en la LGE y al mismo tiempo no es confesional. Este escenario salvaguarda el deber del Estado de Chile de buscar asegurar por medio del currículo que los objetivos educacionales declarados en la LGE sean cumplidos.

En lo referido a la evaluación de esta asignatura, desde este escenario proponemos que esta sea calificada numéricamente y que por lo tanto tenga incidencia en el promedio y en la promoción escolar. Esta propuesta refuerza la idea de que desde este escenario no existe posibilidad de eximición, ya que esta sólo se sostiene desde el carácter confesional de la asignatura de religión. Al existir entonces esta asignatura no confesional, todos los estudiantes del sistema público chileno deberían acceder a esta clase que promoverá de manera prioritaria su desarrollo espiritual y ético.

En cuanto a los profesores que liderarán los procesos de aprendizaje en esta asignatura deberían contar con título profesional en el ámbito de la educación. En relación a la especialidad, se debería tratar prioritariamente de profesores de religión. Además, se podría contar con profesores de historia, filosofía u otra disciplina afín. En cualquier caso, se requerirá que el Ministerio de Educación, conjuntamente con la elaboración de este programa, levante instancias de formación y actualización para dichos profesores de manera de asegurar que conocen

adecuadamente las nuevas directrices curriculares en el área, la forma de implementarlas, las estrategias evaluativas pertinentes y el enfoque de éstas. En relación a la autorización de las iglesias para que sus profesores puedan ejercer la docencia en la educación pública chilena, corresponderá al Ministerio de Educación revisar su pertinencia y sobre todo la exigencia como criterio para desempeñar el rol de profesor, aunque a partir del enfoque que posee este escenario, dicha exigencia de autorización de parte de las iglesias no parece necesaria.

Este escenario resuelve los aspectos ya descritos tales como propósito de la asignatura, opcionalidad, calificación y es útil para superar la invisibilización de las religiones y espiritualidades minoritarias presentes en nuestro país. Resuelve también la complejidad de la separación por credos ya que esta desaparecería y también resuelve el problema del número de profesores, ya que por tratarse de una única clase se requeriría también un único profesor. Se desprende de esto que también contribuiría con la superación de dificultades asociadas a recursos tanto económicos como de espacios físicos.

No obstante, levanta con mayor fuerza que en el escenario número uno, la necesidad de una profunda capacitación de los profesores que lideren esta asignatura, ya que el enfoque de historia de las religiones no se ha abordado en Chile y no existen programas de formación de profesores con esta mirada específica. Al mismo tiempo, una complejidad mayor que este escenario y su modelo de asignatura acarrea, es que no permite asegurar de parte del Estado la salvaguarda de la libertad religiosa; en el sentido de que ante la existencia de familias que soliciten a la educación pública clases de religión a partir de la confesión religiosa familiarmente profesada, esta posibilidad sería inexistente en las escuelas y liceos públicos. Se abre entonces una brecha hasta el momento inexistente en nuestro sistema educativo, ya que los establecimientos particulares pagados o particulares subvencionados que se definen como confesionales conservarían esta salvaguarda de libertad religiosa, mientras que los establecimientos públicos la perderían, lo que pondría en entredicho el carácter respetuoso de toda expresión religiosa y pluralista que se espera de la educación pública (cfr. LGE, art. 4).

ESCENARIO 3. DOS ALTERNATIVAS DE CLASE: *CLASE DE RELIGIÓN CONFESIONAL O HISTORIA DE LAS RELIGIONES*

Este escenario recoge la manera ya descrita en que se concibe la clase de religión confesional (católica o evangélica) en el escenario 1 y la forma en que se concibe la clase de historia de las religiones en el escenario 2. No obstante, es importante señalar que aunque las asignaturas de historia de las religiones y espiritualidad y ética son de carácter no confesional, poseen elementos en los cuales coinciden y las cuales se diferencian. Son elementos que tienen en común -además de su enfoque no confesional- el hecho de su objetivo: promover el desarrollo espiritual ético y moral de los estudiantes. Sin embargo, se diferencian porque el enfoque de espiritualidad y ética no considera necesariamente la visión religiosa, ya que es posible promover un desarrollo espiritual y ético sin considerar la sabiduría de las religiones (por ejemplo desde la perspectiva del autoconocimiento o de la conexión con la naturaleza).

Desde este escenario y en relación a la opcionalidad, ella se concretaría entre tres opciones: escoger ir a clases de religión católica o ir a clases de religión evangélica o ir a clases de historia de las religiones. Este escenario salvaguarda el derecho de libertad religiosa en el sentido de que el Estado asegura la oferta de educación religiosa confesional a partir de la confesión religiosa de la familia de los estudiantes (lo que soluciona el principal problema del escenario dos) y al mismo tiempo, salvaguarda el derecho de las familias de los estudiantes que sin profesar confesión religiosa alguna tienen una asignatura alternativa que les asegura que los aspectos de desarrollo espiritual, ético y valórico estarían cubiertos. Quedaría entonces así establecido que todos los estudiantes accederían a este espacio educativo ya sea en alguna de sus dos formas confesionales (católica o evangélica) o en su forma no confesional (historia de las religiones).

En lo referido a la evaluación de estas asignaturas, desde este escenario proponemos que esta sea calificada numéricamente y que, por lo tanto, tenga incidencia en el promedio y en la promoción escolar. Lo anterior debido a que los expertos participantes han señalado la importancia de que estas asignaturas posean el mismo carácter que cualquiera otra presente en el currículum mínimo. Esta posición no deja posibilidad a la eximición, ya que ésta sólo se sostiene si hubiese solo una clase de carácter confesional, como es en el sistema actual. Al existir entonces una oferta no confesional, todos los estudiantes del sistema público chileno deberían acceder a alguna de las asignaturas que promoverán de manera prioritaria su desarrollo espiritual, ético y valórico.

En cuanto a los profesores que liderarán los procesos de aprendizaje en estas asignaturas deberían contar con título profesional en el ámbito de la educación. En relación a la especialidad, se debería tratar de profesores de religión para el caso de la clase de religión católica o evangélica. En el caso de la clase de historia de las religiones tal como se ha señalado en el escenario dos, además de profesores de religión se podría contar con profesores de historia, filosofía u otra disciplina afín. En cualquiera de los dos casos, se requerirá que el Ministerio de Educación conjuntamente con la elaboración de programas levante instancias de formación y actualización para dichos profesores de manera de asegurar que conocen adecuadamente las nuevas directrices curriculares en el área, la forma de implementarlas, las estrategias evaluativas pertinentes y el enfoque de éstas. En relación a la autorización de las iglesias tanto católica como evangélica para que sus profesores puedan ejercer la docencia en la educación pública chilena, corresponderá al Ministerio de Educación revisar su pertinencia y sobre todo la exigencia como criterio para desempeñar el rol de profesor. En cuanto a los profesores que liderarán la asignatura de historia de las religiones, esta exigencia de autorización de parte de las iglesias -tal como se ha señalado- no parece necesaria.

Este escenario al igual que el escenario 1 resuelve los aspectos de propósito de la asignatura, opcionalidad, calificación. Además, a diferencia del escenario 1, superaría la invisibilización de perspectivas de religiones y espiritualidades minoritarias presentes en nuestro país (en el caso de que fuesen consideradas en el curso de historia de las religiones). Además de esto, a diferencia del escenario 1, los tres tipos de clases acá propuestas son propiamente clases de religión (dos de tipo confesional y una de tipo no confesional), situación no presente en el

escenario 1 en donde una de las clases propuestas no es propiamente una clase de religión (espiritualidad y ética).

Por otra parte, en este escenario propuesto se mantienen las complejidades que presenta el escenario 1 en lo referido a la necesidad de presencia de tres profesores en un mismo establecimiento educacional público o al menos dos de ellos (en el caso de que un mismo profesor realizara la clase tanto de religión confesional como no confesional). Por lo tanto, se conserva la dificultad de recursos tanto económicos como humanos y de espacios físicos. Tampoco se resuelve desde aquí el problema de la separación de los estudiantes a partir de su credo específico (ya sea católico o evangélico).

ESCENARIO 4. DOS ALTERNATIVAS DE CLASE: *CLASE DE CRISTIANISMO O ESPIRITUALIDAD Y ÉTICA*

Este escenario al igual que los escenarios 1 y 3 considera dos tipos de clases. Una de ellas posee enfoque confesional (cristianismo) y la otra posee enfoque no confesional (espiritualidad y ética). Ambas asignaturas deberán asegurar por vía de sus respectivos programas la forma en que contribuyen con lo mandatado en la LGE específicamente en su segundo artículo en lo referido a “alcanzar el desarrollo espiritual, ético y moral” de los estudiantes. Este debería ser el propósito de ambas asignaturas, aunque lo busquen desde enfoques diversos. Por lo tanto, a quien le compete la construcción de ambos programas, su aprobación, monitoreo, otorgamiento de apoyos y recursos, y en general todo acompañamiento es al Ministerio de Educación.

El aspecto distintivo de este escenario es la asignatura denominada cristianismo. La opción a esta clase que hemos denominado espiritualidad y ética ya ha sido descrita en el escenario 1 y este escenario 4 asume todo lo ahí planteado para ella. Por lo tanto, describiremos a continuación las características de la asignatura que aún no se presenta, es decir la denominada clase de cristianismo.

En primer lugar, la propuesta de una clase de cristianismo se sostiene a partir de los mismos argumentos presentados en el escenario 1 en sus letras a y b. Lo característico de esta clase es el hecho de que ella terminaría con la división entre clase de religión católica y clase de religión evangélica por tratarse de una clase ecuménica. Esta clase se enfocaría entonces, en promover el desarrollo espiritual, ético y moral de los estudiantes que acceden a ella a partir de la propuesta de sentido y valórica que le es propia al cristianismo. Se renunciaría entonces a enfoques para esta clase de carácter institucional que priorizarían la enseñanza de una determinada iglesia en particular (católica o evangélica) para realzar lo esencial de la religión cristiana y no de las iglesias cristianas. Por lo tanto, lo que resultaría ineludible en esta clase sería presentar al cristianismo y su sistema valórico en cuanto aspecto central de la configuración de nuestra matriz valórica y humanista occidental.

En relación a la opcionalidad en este escenario propuesto, ella se concretaría entre dos opciones: escoger ir a clases de cristianismo o ir a clases de espiritualidad y ética. Este escenario salvaguarda el derecho de libertad religiosa en el sentido de que el Estado asegura la oferta de

educación religiosa confesional a partir de la confesión religiosa de la familia de los estudiantes y al mismo tiempo, salvaguarda el derecho de las familias de los estudiantes que sin profesar confesión religiosa alguna, tienen una asignatura alternativa que les asegura que los aspectos de desarrollo espiritual, ético y valórico estarían cubiertos. Quedaría entonces así establecido que todos los estudiantes accederían a este espacio educativo ya sea en su forma confesional (cristianismo) o en su forma no confesional (espiritualidad y ética).

En lo referido a la evaluación de estas asignaturas, desde este escenario proponemos que esta sea calificada numéricamente y que, por lo tanto, tenga incidencia en el promedio y en la promoción escolar. Lo anterior debido a que los expertos participantes han señalado la importancia de que estas asignaturas posean el mismo carácter que cualquiera otra presente en el currículum mínimo. Esta posición no deja posibilidad a la eximición, ya que esta sólo se sostiene desde el carácter confesional de la asignatura de religión. Al existir entonces una oferta no confesional, todos los estudiantes del sistema público chileno deberían acceder a las asignaturas que promoverán de manera prioritaria su desarrollo espiritual, ético y valórico.

En cuanto a los profesores que liderarán los procesos de aprendizaje en estas asignaturas deberían contar con título profesional en el ámbito de la educación. En relación a la especialidad, se debería tratar de profesores de religión para el caso de la clase de cristianismo. En el caso de la clase de espiritualidad y ética además de profesores de religión se podría contar con profesores de filosofía u otra disciplina afín. En cualquiera de los dos casos, se requerirá que el Ministerio de Educación conjuntamente con la elaboración de programas levante instancias de formación y actualización para dichos profesores de manera de asegurar que conocen adecuadamente las nuevas directrices curriculares en el área, la forma de implementarlas, las estrategias evaluativas pertinentes y el enfoque de éstas. En relación a la autorización de las iglesias para que sus profesores puedan ejercer la docencia en la educación pública chilena, corresponderá al Ministerio de Educación revisar su pertinencia y sobre todo la exigencia como criterio para desempeñar el rol de profesor. En cuanto a los profesores que liderarán la asignatura de espiritualidad y ética, esta exigencia de autorización de parte de las iglesias no parece necesaria.

Este escenario, aunque resuelve los aspectos ya descritos tales como propósito de la asignatura, opcionalidad y calificación deja abierta la complejidad de la invisibilización de las religiones y espiritualidades minoritarias presentes en nuestro país. No obstante, esto podría ser en parte resuelto al considerar en cualquiera de ambos programas (o incluso en ambos), unidades de aprendizaje en donde se releven enseñanzas, doctrinas, valores, espiritualidades u otros aspectos de dichas religiones o espiritualidades. Al mismo tiempo este escenario posee como gran fortaleza la creación de un espacio educativo común para las dos confesiones religiosas más presentes en nuestro país, terminando así con una separación que no parece ser coherente con el mensaje del cristianismo y que no parece ser pedagógicamente inclusiva.

OTRAS CONSIDERACIONES A TENER PRESENTES

Para la implementación de cualquiera de estos escenarios u otros consideramos relevante sugerir que se tengan especialmente presente los siguientes elementos que surgen desde el análisis de los datos producidos en este Estudio:

1. Existen voces mayoritarias que están de acuerdo con que la educación religiosa escolar forme parte del currículum en el sistema educativo público. Esta afirmación surge de los siguientes datos:

a) El 29,29% de los directores declaran que desean mantener esta clase en el sistema educativo público tal y como está, pero agregando programas no confesionales.

b) El 26,3% de los mismos informantes señala que desea mantener esta clase en el sistema educativo público, pero reemplazándola por un programa único no confesional.

c) El 11,24% de los directores señala que desea mantener esta clase en el sistema educativo público sin establecer ningún cambio.

d) Sólo el 4,1% de los informantes señala que considera que esta asignatura no debería formar parte del currículum mínimo nacional.

Por esta razón, las adecuaciones propuestas deberían fortalecer este espacio en el currículum mínimo desarrollando especialmente el potencial educativo y valórico que poseen las religiones. Una primera forma y concreta de potenciar este espacio es asegurar su presencia en el currículum mínimo con al menos las mismas 2 horas pedagógicas semanales con las que hoy cuenta.

2. Esta(s) asignatura(s) en cuanto integrante del currículum debe ser integrada con las mismas exigencias que cualquier otra disciplina escolar. Esto lo podemos desprender, además de la opinión de los expertos, de las voces de profesores y directores participantes en las entrevistas en los siguientes aspectos:

a) El Estudio arroja la necesidad de que la clase de religión tenga programas que estén actualizados, que respondan a las características de la educación pública y donde el MINEDUC tenga un rol de acompañante y regulador.

b) La compleja implementación de la opcionalidad impulsa a pensar una clase de religión que si bien puede ser optativa, considere una oferta para los que no desean una clase confesional como por ejemplo, historia de las religiones o ética y espiritualidad.

c) La calificación conceptual genera múltiples dificultades extras a esta clase como, por ejemplo, que se vea como una clase de “segunda categoría” y que los estudiantes no se sientan motivados al saber que la nota no tiene incidencia en la promoción escolar.

d) Finalmente, los directores esperan contar con profesores de religión que posean las competencias profesionales que le son propias y que desarrollen aprendizajes en sus estudiantes.

Por lo tanto, se espera que la clase de religión tenga características iguales que los de otra disciplina escolar y que, por lo tanto, contribuya con el logro de los objetivos educacionales propuestos en la LGE. Por ello, no debería tratarse de un espacio con normativas excepcionales especialmente en lo referido a la evaluación y eximición, ya que esto la ubica muy fácilmente en una categoría inferior que el resto de las asignaturas.

3. En concordancia con el punto anterior, esta(s) asignatura(s) debe estar en el sistema público al servicio del logro de los fines de la educación chilena. Esto no es contradictorio o excluyente de la confesionalidad, ya que esta clase puede contribuir desde esa óptica con el desarrollo espiritual, ético y moral de los estudiantes. Por lo tanto, el Ministerio de Educación debe salvaguardar que el objetivo de esta(s) clase(s) sea el cumplimiento de estos fines de la educación declarados en la LGE evitando todo rasgo de proselitismo, y también se debe evitar la confusión entre confesionalidad y adoctrinamiento.

4. Los escenarios que se proponen revisten grandes desafíos para la educación religiosa escolar en el sistema educativo público. Por lo tanto, los cambios que se implementen han de ser progresivos y especialmente deberán considerar los procesos de formación y actualización de los profesores que ya están insertos en el sistema educativo público enseñando religión. Esto permitiría ayudar a los profesores de religión que, según los resultados de este Estudio, se esfuerzan en generar estrategias para responder a las exigencias que los diferentes actores demandan y que no necesariamente se alinean con sus experticias. No obstante lo anterior, se deberá también ofrecer directrices a las universidades para implementar nuevos modelos de formación inicial docente para profesores que se desempeñen en esta área.

5. Todos los escenarios propuestos excluyen la posibilidad de eximirse de la(s) clase(s), esto obedece en primer lugar a que los directores mayoritariamente desean que ésta exista en el sistema educativo público (con o sin modificaciones), pero también a la importancia social y cultural que las religiones han tenido en la historia de la humanidad. Un sistema educativo que excluye la educación religiosa desatiende un ámbito cultural relevante y contribuye a generar ignorancias en esta área lo que puede tener como consecuencia ser fuente de prejuicios, discriminación y violencia hacia aquellos que piensan o creen distinto que yo. Los escenarios 1, 3 y 4 contemplan opcionalidad entre 2 o 3 alternativas. Considerando que aun existiendo opcionalidad todos los estudiantes accederían a una asignatura de esta área y considerando, también, el desarrollo evolutivo y la creciente autonomía que se espera de los estudiantes en sus diversos momentos del ciclo vital, sería pertinente que sean las familias de los estudiantes de educación general básica quienes decidan a qué clase del área asistirán sus hijos y que sean los estudiantes de enseñanza media quienes hagan su propia opción.

6. Los cuatro escenarios descritos presentan al menos una posibilidad de clases de religión propiamente tal, por este motivo se excluye un escenario en que sólo se ofrezca la asignatura de espiritualidad y ética. Tal como ya se ha mencionado esta asignatura no necesariamente considera aspectos religiosos, por lo tanto, no se trata en propiedad de una clase de religión. La posición de este equipo de investigación al respecto es que las modificaciones al Decreto 924/1983 no pueden generar una nueva brecha entre el sistema educativo público y los establecimientos educacionales

de financiamiento particular subvencionado o particular pagado. Dicho de otra manera, al eliminar las clases de religión del sistema educativo público se privaría a los estudiantes de éste a que accedan a este tipo de conocimiento. Esto sería particularmente grave si se tiene a la vista que en general, son los estudiantes más vulnerables quienes forman parte de él. ¿Por qué entonces se mantendría el saber religioso exclusivamente en las escuelas y liceos donde asisten los estudiantes menos vulnerables de Chile?

7. Tal como se puede apreciar, los escenarios propuestos demandan de parte del Ministerio de Educación un rol activo y presente que no se debe limitar exclusivamente a la aprobación de programas. Si esta(s) clase(s) contribuye(n) con el cumplimiento de los objetivos educacionales del sistema en su conjunto, exige del Ministerio de Educación el mismo rol que cumple con el resto de las asignaturas del currículum mínimo. Considerando que estos escenarios propuestos exigen capacitación y renovación de los profesores de esta área resultará especialmente importante que el Estado provea de los recursos necesarios para llevar a cabo esta tarea.

Por lo tanto, se hace necesario que el MINEDUC tenga un rol más protagónico en ofrecer directrices e implementar estrategias para promover calidad en la educación religiosa de la población escolarizada en nuestro sistema educativo público. Como hemos visto, en la actualidad y de forma implícita es el Ministerio de Educación quien aprueba los contenidos de los programas de religión que se utilizan en las escuelas y liceos de Chile. Esto porque a pesar de que ellos no son de su autoría, sino de las iglesias que los representan, es él quien en definitiva autoriza su aplicación. Esto conlleva para el Ministerio de Educación una responsabilidad gravitante en el proceso de enseñanza de la religión en la institución escolar, ya que el papel de actuar exclusivamente como la entidad que aprueba dichos programas reduce considerablemente el rol que le compete especialmente en lo referido a ofrecer orientaciones específicas relativas a qué espera el Estado de Chile de las clases de religión. Estas orientaciones son demandadas por agentes informantes de esta investigación, quienes señalan que esperan de parte del MINEDUC la elaboración de materiales didácticos que favorezcan la realización de clases de religión centradas en el aprendizaje de los estudiantes y que cuenten con metodologías acordes con la relevancia de los contenidos que se trabajan en esta disciplina escolar. Del mismo modo, el análisis de las entrevistas muestra que se espera del MINEDUC que tenga un rol de acompañamiento a los profesores en la implementación de esta clase. Los directores por su parte, señalan que esperan que el MINEDUC cumpla un rol protagónico en la construcción y propuesta de un programa de religión que considere las características específicas de la educación pública. Esta demanda se ve sumada a la planteada por profesores quienes señalan la necesidad de que los actuales programas de religión en uso y reconocidos por el MINEDUC sean actualizados.

Como se aprecia, los resultados de este estudio muestran que se espera del MINEDUC estrategias concretas que permitan mejorar la calidad de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas de Chile. Estas estrategias deberían estar en sintonía con otros marcos regulatorios de la educación chilena, en primer lugar con la LGE y en segundo término con los postulados y los ideales de la “nueva educación pública”, aspectos que bien podrían nutrir en primer lugar la necesaria renovación de los programas oficialmente reconocidos. Este proceso de

renovación debería estar liderado por el MINEDUC, pero en los escenarios en donde se conserva la clase de religión confesional, esta renovación debería realizarse en alianza con las iglesias tanto católica como evangélica. La religión cristiana mayoritariamente presente en nuestro país bajo la forma de estas dos iglesias, podría aportar a este proceso de renovación con especialistas de la disciplina que en conjunto con el MINEDUC podrían diseñar nuevos programas en donde los marcos regulatorios antes mencionados sean considerados, otorgando así a la educación religiosa escolar plena sintonía con los objetivos educacionales señalados para todo el sistema escolar. Esto no sólo permitiría relevar el carácter curricular de la enseñanza de la religión, sino que situaría a este saber como una disciplina propiamente escolar. Esto abre entonces al tema del tipo de evaluación que se implementa en la actualidad en la clase de religión. Es comprensible que en la actualidad debido al Decreto que regula esta clase (y carácter confesional de la clase que se desprende él) que la evaluación posea un carácter conceptual (insuficiente, suficiente, bueno, muy bueno) y que no tenga incidencia en el promedio ni en la promoción escolar. Sin embargo, ante la posibilidad de que existan programas en esta área completamente alineados con los fines de la educación chilena y con su marco regulatorio esencial (sean estos confesionales o no), y sobre todo, considerando la importancia que posee dentro del currículum mínimo la enseñanza de comprensiones religiosas, comprensiones no religiosas, perspectivas éticas y posiciones valóricas, bien valdría la pena reflexionar acerca de la pertinencia de que siga existiendo para las clases de religión la situación excepcional en el tipo de calificación que se le aplica. Un paso que parece necesario para dotar a esta asignatura de plena condición curricular y de pleno saber escolar, además de los anteriormente expuestos, parece ser alinear su tipo de evaluación al resto de las asignaturas del currículum mínimo.

Como se ve los desafíos asociados a esta disciplina escolar son amplios y profundos, sin embargo, la aspiración de una educación de calidad para todos los niños y jóvenes chilenos exige de parte de todos los involucrados los mejores esfuerzos en perspectiva de que la educación chilena, especialmente la educación pública, responda a las demandas educativas y sociales actuales.

CUADRO PANORÁMICO SOBRE PROPUESTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Escenarios	Propósito de la clase	Opcionalidad	Eximición	Profesores para la clase	Calificación	Rol del MINEDUC
1. Clase de religión confesional (católica o evangélica) y clase de espiritualidad y ética	Desarrollo espiritual, ético y moral.	Se debe optar entre 3 alternativas.	No existe.	Profesores de religión con título profesional para la clase de religión católica o evangélica. Profesores de religión, de filosofía u otra disciplina afín para la clase de espiritualidad y ética.	Numérica con incidencia en el promedio y la promoción escolar.	Creación de programas, aprobación, monitoreo, apoyo y recursos. Actualización para los profesores. Necesidad de alianza con las iglesias para la creación e implementar dichos programas.
2. Clase de historia de las religiones	Desarrollo espiritual, ético y moral.	No existe. Todos los estudiantes asisten a clases.	No existe.	Profesores de religión, de historia o de filosofía.	Numérica con incidencia en el promedio y la promoción escolar.	Creación de programas, aprobación, monitoreo, apoyo y recursos. Actualización para los profesores.
3. Clases de religión confesional (católica o evangélica) y clase de historia de las religiones	Desarrollo espiritual, ético y moral.	Se debe optar entre 3 alternativas.	No existe.	Profesores de religión con título profesional para la clase de religión católica o evangélica. Profesores de religión, de historia o de filosofía para la clase de historia de las religiones.	Numérica con incidencia en el promedio y la promoción escolar.	Creación de programas, aprobación, monitoreo, apoyo y recursos. Actualización para los profesores. Necesidad de alianza con las iglesias para la creación e implementar dichos programas.

4. Clases de cristianismo y clases de espiritualidad y ética	Desarrollo espiritual, ético y moral.	Se debe optar entre 2 alternativas.	No existe.	Profesores de religión con título profesional para la clase de cristianismo. Profesores de religión, de filosofía u otra disciplina afín para la clase de espiritualidad y ética.	Numérica con incidencia en el promedio y la promoción escolar.	Creación de programas, aprobación, monitoreo, apoyo y recursos. Actualización para los profesores Necesidad de alianza con las iglesias para la creación e implementar dichos programas.
---	---------------------------------------	-------------------------------------	------------	---	--	--

BIBLIOGRAFÍA

- Alberich, E. (2003). *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*. Madrid: CCS.
- Angulo, J. (2013). Respuestas múltiples en la investigación educativa: Codificación, tabulación y análisis. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 361-374.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bescansa, C y Jérez, A (2012) Opiniones y actitudes de los españoles ante la dimensión cotidiana de la religiosidad y su gestión pública. Madrid: Observatorio del Pluralismo Religioso en España.
- Bescansa, C y Jérez, A (2013) Opiniones y actitudes de los españoles ante la dimensión cotidiana de la religiosidad y su gestión pública. Madrid: Observatorio del Pluralismo Religioso en España.
- Campbell, I. (2007). Chi-squared and Fisher-Irwin tests of two-by-two tables with small sample recommendations. *Statistic in Medicine*, 26, 3661-3675.
- Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. (1993). Observación general Nº 22. [En línea] Disponible en:
[http://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CCPR/00_2_obs_grales_Cte%20DerHum%20\[CCPR\].html#GEN22](http://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CCPR/00_2_obs_grales_Cte%20DerHum%20[CCPR].html#GEN22).
- Esteban, C. (2010). *Protagonistas de la clase de religión. Aproximación sociológica*. Madrid: Fundación SM.
- Fossion, A. (1990). *La catéchèse dans le champ de la communication. Ses enjeux pour l'inculturation de la foi*, Cogitatio Fidei, 156. Paris : Cerf.
- Greenacre, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Madrid: Fundación BBVA.
- Gutiérrez, J. A. (2009). *Guía para diseño, construcción e interpretación de indicadores*. Bogotá: DANE.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Education.
- Institut Opinómetre (2014) *Baròmetre sobre la religiositat i sobre la gestió de la seva diversitat Resultats globals 2014*. Barcelona: Institut Opinómetre.
- Kateri, M. (2014). *Contingency table analysis*. New York: Springer.
- Lê, S., Josse, J. y Husson, F. (2008). FactoMineR: an R package for multivariate analysis. *Journal of Statistical Software*, 25(1), 1-18.
- Maureira, F. (2011). Asesoría a escuelas y liceos vulnerables: aprendizajes, obstáculos y desafíos. *Revista Cuaderno de Educación* 31, marzo 2011. Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_31/pdf/articulo31.pdf
- Mifsud, T. (2002). *Moral de discernimiento*. San Pablo: Santiago.
- 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. (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*. [En línea] Disponible en: http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2015/Otros_Indicadores.pdf
- MINEDUC (2015). *Resumen Estadístico de la Educación 2015*. [En línea] Disponible en: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_modulos/tpm_seccion/contVentana.php?cc=2196
- MINEDUC (2015). *Ley 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. [En línea] Disponible en: www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172
- MINEDUC (2015). *Proyecto de Ley de Sistema Nacional de Educación Pública* [En línea] Disponible en <http://educacionpublica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/76/2016/08/Mensaje-1174-363-Proyecto-de-Ley-que-Crea-el-Sistema-de-Educacion-Publica-firmado.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/>
- Padua, J. (1994). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Pardo, A. (2002). *Análisis de datos categóricos*. Madrid: UNED Ediciones.
- Saavedra, D. (2014). *Un análisis a los desafíos y necesidades pedagógicas de los profesores de Religión Católica*. *Revista Electrónica de Educación Religiosa REER*, 4(2), 1-17.
- Salvadori M. (2012). *Democrazia, libertà, laicità*. *Quaderni laici*, 6, 7-14.
- Schert, T. (2014). *Por una educación laica, pública y gratuita*. Santiago de Chile: Arzobispado de Santiago-Vicaría para la Educación.
- Torralba, F. (1997). *Pedagogía del sentido*. Madrid: PPC.
- 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.
- Vargas, F. & Moya, L. (2016). *Catholic religion teachers in Chile: an approach to identity building with regard to existing mission-profession tension*. *British Journal of Religious Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2016.1256267>
- Vivanco, M. (1999). *Análisis estadístico multivariable*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- West, L. J. y Hankin, R. K. (2008). *Exact tests for two-way contingency tables with structural zeros*. *Journal of Statistical Software*, 28(11), 1-19.