

# Educación Religiosa Escolar Católica en Chile. Análisis de sus regulaciones y desarrollo curricular vigente en el contexto latinoamericano<sup>1</sup>

## Catholic School Religious Education in Chile. Analysis of its regulations and curricular development in the Latin American context

Mirko Alejandro Mueña Jofré<sup>2</sup> 

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile  
mirko.mueña@pucv.cl

Antonio Fernández Paradas<sup>3</sup> 

Universidad de Granada, España  
antonioparadas@ugr.es

### RESUMEN

La Educación Religiosa Escolar en América Latina se articula con sus propias características, reflejo de la pluralidad y los cambios culturales, religiosos, sociales y educativos del continente. La realidad chilena se destaca por su énfasis y nuevo enfoque en la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC), la cual ha experimentado diversos cambios resultantes de un proceso participativo en el camino hacia la profundización y enriquecimiento de la formación religiosa de las comunidades educativas. El objetivo de este artículo es analizar las principales implicancias de la Educación Religiosa Escolar en América Latina, articulando el marco en el cual se inserta la Educación Religiosa Escolar Católica en Chile.

Esta investigación se realiza desde el paradigma cualitativo con un análisis documental de artículos que presentan la siguiente temática: desafíos de la ERE en América Latina y el enfoque de la EREC en Chile y sus disposiciones eclesiales y legales. Los criterios de elegibilidad se definieron en función de la relevancia de la temática, actualidad, amplitud y disponibilidad de la información. Los principales resultados del análisis y sus implicancias versan sobre el reconocimiento de diversos modelos de ERE en América Latina según las disposiciones eclesiales, las bases legales y los componentes curriculares, tanto en la región como en Chile.

**Palabras clave:** Educación Religiosa Escolar, currículum de Religión Católica, América Latina, Chile, comparación, normativa

1 Investigación desarrollada en el marco de los estudios de Doctorado en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana, México.

2 Magister en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos, Universidad Andrés Bello, Chile. Dr. (c) en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana, México. Profesor agregado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Directivo/Coordinador de Pastoral del Liceo Nuestra Señora de la Paz, Viña del Mar.

3 Doctor en Historia del Arte, Universidad de Málaga, España. Profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Granada, España. Profesor de la Universidad Internacional Iberoamericana, México.

**ABSTRACT**

*School Religious Education in Latin America over the years has been articulated with its own characteristics, reflecting the plurality and cultural, religious, social, and educational changes of the continent. The Chilean reality stands out for its emphasis and new approach to Catholic School Religious Education, which has experienced several changes, challenges, and opportunities, as a result of a fruitful and participative process in its path towards the deepening and enrichment of religious formation in the educational communities. Thus, the objective of this article is to establish the main events and approaches of School Religious Education in Latin America, in order to point out the framework in which Catholic School Religious Education in Chile is inserted.*

*This research is carried out from the qualitative paradigm with a documentary analysis of articles that present the following theme: Challenges of the ERE in Latin America and the focus of the EREC in Chile and its ecclesiastical and legal provisions. The eligibility criteria are defined on the basis of the relevance of the topic, the timeliness, the breadth and the availability of information. The main results of the analysis and its implications relate to the recognition of different models of ERE in Latin America, according to ecclesiastical provisions, legal bases and curricular components, both in the region and in Chile.*

**Keywords:** *School Religious Education, Catholic Religion curriculum, Latin America, Chile, comparison, regulations*

## 1. Justificación del problema: la Educación Religiosa Escolar en América Latina y el contexto chileno

La Educación Religiosa Escolar (ERE) en América Latina y, en forma especial, la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) en Chile, han enfrentado en la última década diferentes desafíos relevantes para el desarrollo religioso de niños, niñas y jóvenes de los sistemas escolares. Estos desafíos surgen a partir de características y cambios concretos a nivel cultural, religioso, social y educativo. En este contexto es pertinente preguntarse: ¿qué características comunes se observan a lo largo del continente que se reflejan en el proceso de la renovación curricular de la EREC en Chile? ¿Cuál es la percepción de la ERE tanto en América Latina como en Chile? ¿Trae esta percepción desafíos para la ERE a nivel latinoamericano y nacional?

Es importante consignar que a lo largo del continente la ERE presenta diferentes modelos pedagógicos-curriculares, ya sean confesionales en sus contenidos o no confesionales en su enseñanza. Pero ¿qué modelos pedagógicos-curriculares se encuentran presente en América Latina? ¿Cómo se conectan estos modelos con el enfoque EREC en Chile?

Es relevante, además, poder establecer las bases legales y curriculares de la ERE en América Latina y compararlas con el espacio que tiene la EREC en Chile, a la luz de las directrices eclesiales que ha expresado la Conferencia Episcopal y su vínculo con las disposiciones legales.

De ahí que importa preguntarse: ¿cuál es el recorrido del enfoque pedagógico-curricular de la ERE presente en América Latina y de la EREC en Chile?

¿Cómo se insertan los últimos cambios curriculares de la EREC en Chile a la luz del contexto y pluralidad de la ERE en América Latina?

El objetivo de este artículo es *analizar las principales características de la Educación Religiosa Escolar en América Latina, articulando el marco en el cual se inserta la Educación Religiosa Escolar Católica en Chile.*

Este artículo se divide en tres partes. En primer lugar, se presenta la posición de la ERE en Latinoamérica y su contexto, considerando los desafíos que debe enfrentar, los modelos pedagógico-curriculares o enfoques por medio de los cuales ofrece sus enseñanzas, y las correspondientes disposiciones legales y características curriculares que la regulan en cada país.

En segundo lugar, se presentan las principales directrices eclesiales en Chile y el modo cómo estas se han vinculado con las disposiciones legales del país, por medio de la enseñanza, los decretos y las leyes referidas a la EREC y a los docentes que imparten la asignatura.

Finalmente, desde el contexto chileno, se analizan las nuevas normativas e instrucciones curriculares, considerando la importancia del proceso participativo de los docentes, hasta la concreción de las Bases Curriculares y Programa de Asignatura en 2020 (Castañeda, Contreras y Muena, 2023).

Especial valoración tiene la literatura existente en el contexto latinoamericano sobre el tema investigado, aunque nos enfocaremos en el caso de la EREC en Chile, con el fin de definir y caracterizar el marco en el que se inserta.

En lo que se refiere a la relevancia de la EREC, se puede expresar que “es una actividad académica y

profesional inserta en el proceso de evangelización de la Iglesia y que se relaciona con la sociedad civil, a través de las políticas educativas y el currículum nacional” (Reyes, 2018, p. 29). En el ámbito educativo, la clase de Religión se inserta como una disciplina escolar en el currículum nacional, con un campo disciplinar y objetivo curricular propio (Reyes, 2018; Navarro, Sáez y San Martín, 2020).

## 2. Metodología

Esta investigación se basa en un procedimiento de indagación cualitativa, que genera conocimiento por medio de datos descriptivos. Mediante un enfoque inductivo, se desarrollan conceptos, interpretaciones y comprensiones a partir de datos y fuentes documentales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), a fin de profundizar en la ERE. Haciendo referencia a Taylor y Bogdan (2000), Fuster (2019) expresa que en el paradigma cualitativo hay una pregunta esencial para la investigación: ¿cómo se entiende la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera? El propósito de este enfoque es descubrir los significados de las distintas expresiones humanas, como las palabras, los textos, los gestos, pero manteniendo su singularidad. Permite al investigador construir una realidad a partir del conocimiento de otras realidades.

La recolección de datos y su análisis se llevó a cabo por medio de un análisis documental de las fuentes a partir la estrategia de la *teoría fundamentada*. Se trata de una metodología que permitió descubrir diversos tópicos y conceptos clave, y generar una proposición (Bisquerra, 2009) relacionada con la ERE en América Latina. El objetivo fue obtener una visión del contexto general de la asignatura y de la renovación de la ERE o EREC, analizando

los principales elementos históricos y curriculares vinculados a ella en América Latina y Chile.

Los criterios de elegibilidad se basaron en la relevancia de la temática, la actualidad, la amplitud y la disponibilidad de la información. Los principales resultados del análisis y sus implicancias se refieren el reconocimiento de diversos modelos de ERE en América Latina según las disposiciones eclesiales, bases legales y elementos curriculares en cada país..

## 3. La Educación Religiosa Escolar en Latinoamérica. Enfoques y características asociados al grado de formalización en el sistema escolar

La ERE en Latinoamérica se inserta en una diversidad de culturas que han contribuido a desarrollar la religiosidad del ser humano a lo largo de la historia. Ella ofrece una oportunidad para que los estudiantes tomen conciencia y valoren su propia dimensión trascendente, así como para que comprendan la diversidad de tradiciones religiosas que forman parte del patrimonio de la humanidad (Méndez, 2021).

Martínez (2022) presenta una categorización basada en los países que tienen ERE en espacios públicos, considerando el carácter confesional de la clase. En primer lugar, se encuentra la *Educación Religiosa Escolar de exclusividad católica*, vigente en Perú y en la provincia de Tucumán, en Argentina.

La segunda categoría comprende la *Educación Religiosa Escolar confesional católica y supraconfesional* (desde el hecho religioso), presente en Panamá y Bolivia.

En tercer lugar, la *Educación Religiosa Escolar pluriconfesional*, que permite a los establecimientos

educar en distintos credos y elaborar e implementar programas propios, situación en la que se encuentran algunos estados de Brasil, Chile, Colombia y Guatemala.

La cuarta categoría es *Educación Religiosa Escolar interconfesional*, que pone el énfasis en la creación de un currículum en el que no hay preponderancia de ningún credo o confesión particular, como ocurre en algunos estados de Brasil, República Dominicana y Costa Rica.

Finalmente, la *Educación Religiosa Escolar supraconfesional* tiene como objeto de estudio el hecho religioso y su presencia en la cultura y en la sociedad, basada en las ciencias de la religión y mediante un análisis de integración de las creencias religiosas. En esta última categoría se encuentra el estado de San Pablo, en Brasil.

Ahora bien, los países que cuentan con un marco normativo asociado a la política educativa para la ERE son Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Panamá, Perú y República Dominicana. En ellos, la ERE es avalada por Constituciones, leyes, decretos, concordatos, entre otros. Entre los países en los que no existe este marco se encuentran Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela (Martínez, 2022).

El perfil curricular de la ERE es muy variado en cada país. En algunos casos, forma parte del currículum oficial; en otros, el Estado establece que los estudiantes y/o familias pueden optar o no a la asignatura; hay aquellos en que la asignatura se dicta en establecimientos estatales, y en otros países, solo en escuelas privadas, así como aquellos en que se puede impartir en ambos tipos de establecimientos.

Los países que tienen establecido el perfil curricular son Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Panamá, Perú y República Dominicana. Finalmente, aquellos países que no contemplan un marco normativo asociado a la política educativa ni una estructura del perfil curricular suelen ser los mismos: Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela, sumándose Guatemala a esta característica (Martínez, 2022).

La Educación Religiosa Escolar en América Latina tiene la posibilidad de hacer un aporte que rescate y evidencie el legado que la religión y sus instituciones han tenido en la historia del continente. Analizar la religiosidad de las culturas originarias, la simbiosis entre ellas y el cristianismo, su impacto en la vida cotidiana, las festividades y la producción artística e intelectual; sus desencuentros en materia política y, finalmente, su contribución a la defensa de los derechos humanos y medioambientales. (Juárez, 2020, p. 17)

Juárez (2020) plantea que la ERE en América Latina experimenta diferentes desafíos a los cuales puede y debe responder. En primer lugar, en el ámbito social, debe considerar la transición entre regionalización e independencia; la inequidad en el acceso al conocimiento y el mundo digital; el fenómeno migratorio constante; y, finalmente, el reclamo de mayor participación ciudadana y presencia de lo religioso en la esfera pública.

En segundo lugar, en el ámbito cultural, se presentan los siguientes desafíos: revalorización antropológica; reelaboración de significantes; transmisión patrimonial tangible y no tangible; mayor apertura a la trascendencia.

En tercer lugar, tenemos el desafío de la inclusividad y la calidad educativa a lo largo de la vida.

Otros desafíos que señala el autor son el rechazo a lo religioso, la indiferencia social y la pérdida de credibilidad; tradición y corrientes pedagógicas emergentes; la fugacidad, ocasionalidad e intimismo; el dualismo entre lo sagrado y lo profano, y los lenguajes: elocuencia y brevedad.

Finalmente, se presentan los desafíos eclesiales: sobre la comunidad religiosa y/o comunidad civil; la inculturación, patrimonio religioso y piedad popular; la legitimidad, autonomía y confesionalidad de la misión educativa; la Iglesia y la ética medioambiental (Juárez, 2020).

En América Latina se observa un abanico de posibilidades en torno a la ERE en las distintas comunidades educativas y mediante los variados modelos pedagógicos-curriculares que se presentan en las aulas. Ahora bien, son muy diversas las miradas de los países latinos sobre cuál es el lugar que tiene la religión en los espacios públicos, así como la enseñanza religiosa en las escuelas (Martínez, 2022).

Pueden identificarse tres modelos pedagógicos-curriculares o enfoques para concebir la ERE en las escuelas, los cuales contemplan características asociadas al grado de formalización en el sistema escolar. En primer lugar, el modelo confesional confesante; en segundo lugar, el modelo confesional no confesante y, en tercer lugar, el modelo no confesional no confesante (Martínez, 2022).

El modelo *confesional confesante* “presenta los contenidos de una confesión en particular y busca la adhesión del estudiante, es decir, pide confesar la fe que se está enseñando” (Martínez, 2022, p. 13).

El modelo *confesional no confesante* “es un modelo confesional en sus contenidos, pero como no busca que el estudiante confiese esa fe o religión se presenta como un modelo abierto a todos los estudiantes” (Martínez, 2022, p. 13). Finalmente, el modelo *no confesional no confesante* “no asume la enseñanza de una religión en particular, por lo que no es confesional en sus contenidos ni tampoco aspira a la confesionalidad de los alumnos. Es un estudio de lo religioso...” (Martínez, 2022, p. 13).

Al momento de revisar las características asociadas al grado de formalización en el sistema escolar de la ERE, debe tenerse presente que “esta se desarrolla de forma diversificada en los sistemas formales atendiendo a distintos enfoques según países, políticas y niveles de tolerancia al fenómeno religioso” (Vega, 2022, p. 76). De ahí que es preciso considerar la identidad cultural, la historia que comparte el continente y sus respectivas peculiaridades. En una de sus investigaciones, Martínez (2022) analiza las características de la ERE en los diferentes países de América Latina.

Se podría señalar que los países latinoamericanos con ERE en escuelas públicas son Argentina (Tucumán), Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Panamá, Perú y República Dominicana. Aquellos países que no tienen educación religiosa en las escuelas públicas son Argentina (todas las otras provincias, salvo Tucumán), Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela (Martínez, 2022).

Aquellos países que no tienen ERE con un currículum oficial no ofrecen este espacio en las escuelas públicas. Ahora bien, “se puede dar la situación de que esta asignatura, en el mismo territorio, reciba distintas denominaciones” (Martínez, 2021, pp.



33-34). Tales denominaciones son: Catequesis, Catequesis escolar, Cultura Religiosa, Educación en la Fe, Educación en Valores, Educación para la Vida, Educación Religiosa, Fe y Vida, Formación Cristiana, Formación en Valores, Formación Humana, Formación Religiosa y Religión (Martínez, 2021).

Es necesario tomar en cuenta lo que señala Jiménez respecto del espacio que tiene la religión en la educación y el vínculo pertinente entre ambas:

El problema de los argumentos de legitimación de la presencia de la religión en el ámbito de la educación formal es tan importante, porque desde ellos podrán determinarse la finalidad, los contenidos y los métodos... si se piensa principalmente partiendo de la misión de la escuela y de la universidad para con los ciudadanos, es posible que los fines, contenidos y métodos sean más sensibles y cercanos a los paradigmas educativos de hoy, especialmente al de la interculturalidad; y sean, igualmente, más respetuosos a la libertad de conciencia y de cultos. (Jiménez, 2023, p. 17)

#### **4. Descripción secuencial y progresiva de la normativa de carácter educativo que ha regulado la EREC en Chile y la inserción de las directrices eclesiales en este desarrollo**

En el contexto chileno, la EREC “está considerada como una asignatura dentro del currículum nacional. El marco curricular vigente para enseñanza media, así como las Bases Curriculares de la educación básica incluyen dos horas semanales de religión para todos los estudiantes...” (Araya, 2014, p. 3).

La EREC “se inicia primordialmente desde que comienza el sistema formal educativo, ya que es

la Iglesia quien promueve la educación en el país y no hay diferencia entre la enseñanza formal y la educación religiosa” (Parada y Saavedra, 2019, p. 7). En una perspectiva histórica, desde los inicios de la conquista española y luego durante la colonia, los sacerdotes estuvieron a cargo de la evangelización de los naturales, y más tarde en las escuelas, por medio del Catecismo. Ahora bien, en el presente

La clase de religión en Chile se realiza en dos contextos escolares: las escuelas confesionales y las escuelas no confesionales. En la Arquidiócesis de Santiago existen 1667 colegios que están en su jurisdicción, de los cuales 274 son colegios confesionales católicos, y de los 1393 colegios restantes, la gran mayoría son colegios laicos. (Araya, 2014, p. 4)

“Sólo cuando comienza el proceso de secularización en el año 1925 la educación religiosa comienza a tomar un matiz distinto, ya que se separa el Estado de la Iglesia” (Parada y Saavedra, 2019, p. 7). En 1930, se autoriza la catequesis escolar con métodos y recursos didácticos nuevos.

Esto se vincula con el decreto 6355 del año 1929, sobre el título profesional e idoneidad moral y religiosa de los docentes de la asignatura (Araya, 2018). Sin embargo, por falta de docentes, hecho que ha caracterizado a la EREC en Chile, “siempre quedó abierta la posibilidad de obtener habilitación del ejercicio de la docencia a los profesores de Religión que no poseían título pedagógico... Esto se mantuvo durante el periodo de la dictadura militar en Chile” (Araya, 2018, p. 35).

En 1977, con el decreto 776, “se garantizó la enseñanza de la Religión en las escuelas públicas y privadas, y se determinó que las personas que enseñaban Religión necesitaban cumplir requisitos especiales según lo

establecido en las reglamentaciones vigentes en el tiempo” (Araya, 2018, p. 35).

Este decreto contiene diferentes artículos con consideraciones particulares sobre la enseñanza de la religión en las escuelas. En primer lugar, la importancia de la formación y desarrollo de la dimensión espiritual del ser humano; en segundo lugar, el vínculo con los valores morales de la tradición cristiana y chilena; en tercer lugar, ofrecer orientaciones para la elaboración de los planes y programas de estudio; en cuarto lugar, y donde tiene su mayor fuerza, plantea la situación de la docencia de religión; finalmente, establece requisitos para impartir la clase y el vínculo que debe tener con las familias (Ministerio de Educación Pública, 1977).

Es importante tomar en cuenta otros aspectos sobre la docencia en religión, tales como tener un título profesional, junto con excepciones justificadas por la falta de cuerpo docente o por el factor de la distancia geográfica de los establecimientos educativos, los cuales también permiten su habilitación (Ministerio de Educación Pública, 1977).

En 1983, el Ministerio de Educación exigió que aquellos que llevaban la docencia de la asignatura de Religión fuesen profesionales de la educación con estudios pedagógicos, como los docentes de otras áreas (Hernández y Quezada, 2020).

En 1995, la Conferencia Episcopal de Chile difunde una Carta a los Profesores de Religión del país en la cual se retoman afirmaciones expresadas en el año 1977 por la Congregación para la Educación Católica en su documento *La Escuela Católica*. En este texto, la EREC aparece como una instancia formativa fundamental para que los docentes del área contribuyan a la humanización y personalización del estudiante, con el fin de dar a conocer la identidad

del cristianismo; además, se establece la distinción entre EREC y Catequesis.

En 2003, la misma Conferencia reafirmó la importancia de la EREC, considerándola un derecho de la persona que debe ser reconocido por la sociedad y el Estado. Entre los aspectos que se consideraron en las Orientaciones para la Catequesis sobre la EREC se encuentran los siguientes puntos:

1. Definieron esta educación como aquella que ayuda a desarrollar la dimensión religiosa de los estudiantes y a integrar la fe, la cultura y la vida de manera progresiva (Conferencia Episcopal de Chile, 2003).
2. Resaltaron que su objetivo es acompañar a los niños y jóvenes en su desarrollo religioso y en la asimilación de diversas culturas que influyen en su formación, promoviendo un diálogo sereno y respetuoso en contextos de diversidad (Conferencia Episcopal de Chile, 2003).
3. Se enfatizó la importancia de apelar no solo a las capacidades intelectuales de los estudiantes, sino también activar sus aspectos afectivos y operativos en el proceso educativo (Conferencia Episcopal de Chile, 2003).

Ese mismo año, el Ministerio de Educación promulga el decreto supremo 352 que “señaló que las personas que no tengan un título profesional en educación ni especialización tienen que cumplir con una formación mínima para ser habilitados en la función docente de cualquier asignatura” (Araya, 2018, p. 39).

Este decreto establece condiciones basales para la habilitación en la función docente de una persona, la cual debe ser “alumno regular de la carrera de pedagogía, teniendo a lo menos 4 semestres



aprobados para alumnos de pedagogía en educación básica y 6 semestres aprobados para alumnos de pedagogía en educación media” (Araya, 2018, p. 39).

Los docentes de Religión tienen una excepción sobre los plazos especiales y mínimos requeridos por ley sobre la función docente: “El plazo señalado se modificó reiterativamente a través de decretos del Ministerio de Educación: 2010, 2013, 2014,... 2018” (Araya, 2018, p. 39). En la actualidad, este plazo se extendió hasta el año 2025.

En los últimos años, la EREC en Chile ha tenido que responder a diferentes desafíos que han supuesto la renovación en su estructura formativa, tales como la revisión y el cambio del foco de la asignatura (Vega, 2022; Valero, 2021), el hacer suyo el alineamiento pedagógico al currículum nacional, así como también hacerse cargo de la formación inicial docente y la formación continua del profesorado. Estas reformulaciones emergieron a la luz de diversos diagnósticos que las Universidades Católicas de Chile, en conjunto con la Conferencia Episcopal de Chile, realizaron sobre la clase de Religión.

La asignatura de Religión en el currículum chileno integra disciplina y pedagogía en un contexto escolar (Navarro, Sáez y San Martín, 2020) y es parte de lo que Juárez (2020) plantea como el aporte y legado que la religión y sus organismos e instituciones han realizado a la historia de América Latina. Ahora bien, ¿cuál es el recorrido del enfoque pedagógico-curricular de la EREC en Chile? ¿Cómo se insertan los últimos cambios y transformaciones curriculares de la EREC en Chile en el contexto nacional?

## 5. Recorrido y profundización de las transformaciones curriculares de la EREC en Chile

A lo largo de estos años, algunas universidades católicas de Chile han participado en el proceso de diagnóstico de la clase de Religión, que en primer lugar tenía como fin auscultar la formación inicial docente y la calidad de la educación religiosa de los estudiantes. Entre las instituciones de educación superior que han asumido esta tarea se encuentran la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Alberto Hurtado, la Universidad Católica del Maule, la Universidad Católica del Norte, la Universidad Católica de la Santísima Concepción, la Universidad Católica Silva Henríquez, la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Finis Terrae.

En 2015, surgen los primeros resultados de una investigación, que se difunden en el texto “La clase de Religión hoy. Marco de referencia para un diagnóstico” (Araya et al., 2015). En agosto del mismo año se realiza el Primer Congreso Internacional de Educación Religiosa en Chile, que busca establecer elementos comunes en la diversidad de contextos en que se da la clase de Religión, además de iniciar un diagnóstico de su estado, proceso liderado por MIDE UC.

Entre los principales hallazgos de las investigaciones se encuentran la urgencia de elaborar un marco de referencia, realizar diagnósticos formales de la clase y un alineamiento al nuevo lenguaje curricular (Araya et al., 2015) en correspondencia con la renovación del currículum nacional a partir de la Ley General de Educación (LGE, 2009). La nueva normativa orienta a los docentes para que los estudiantes aprendan los conocimientos, desarrollen las habilidades de cada

disciplina y adquieran las destrezas necesarias para alcanzar una formación integral, a fin de que logren un “desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable” (art. 2, LGE, 2009).

En 2016, ocurrieron tres grandes hitos en el contexto de la EREC. El primero fue la aplicación de una encuesta a profesores y profesoras de Religión del país a cargo del Centro de Medición MIDE UC. En segundo lugar, se conforma la comisión EREC de la Conferencia Episcopal de Chile, que desarrolló el documento inicial de la programación para 3.º y 4.º año medio, el cual fue visado por el Ministerio de Educación (MINEDUC).

Posteriormente, en 2017, emana un segundo diagnóstico, encargado a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el MINEDUC sobre la implementación del decreto 924/1983.

Este diagnóstico tuvo diferentes propósitos, tales como establecer la valoración de la enseñanza religiosa en los establecimientos públicos, el conocimiento y funcionalidad de los programas oficiales de estudio, la implementación efectiva de la asignatura en las aulas y la opinión sobre la opcionalidad de la enseñanza religiosa en los establecimientos educativos (Montecinos et al., 2017).

El diagnóstico señaló la necesidad de actualizar el programa de Religión, puesto que se percibió una dificultad en su aplicación, lo que hacía que no se tomara como referencia por los docentes a la hora de impartir la asignatura.

[...] 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. (Montecinos et al., 2017, p. 9)

Frente a este diagnóstico, Núñez y Jaramillo (2022) resaltan dos consideraciones: 1. Un 14% de los colegios no oferta la educación religiosa; 2. Hay una variedad de opiniones de los directores de escuelas sobre el propósito de la asignatura de Religión en las comunidades educativas.

Al respecto, interesa rescatar dos aspectos del estudio. El primero de ellos dice relación con que el 14% de los colegios no ofrece enseñanza religiosa y que la presencia de los escolares varía significativamente entre la Educación Básica y la Media. Mientras en Educación Básica el 60% de los estudiantes elige asistir a estas clases, solo lo hace un 4,7% en los cursos terminales de educación secundaria.

El segundo se refiere a las opiniones de los directores de escuelas en relación con los propósitos que debería tener la clase de Religión. En primer lugar, aparece la promoción de valores para la formación integral desde una perspectiva laica y, en segundo término, está promover valores para la formación integral desde la perspectiva de una confesión. Lo que se repite en ambas opciones es el desarrollo valórico de los estudiantes como el foco de interés principal (Núñez y Jaramillo, 2022, p. 43).

Junto con esto, la comisión Académica EREC del Capítulo Chileno de Universidades Católicas elabora un documento denominado “Principios orientadores para la renovación de los programas

de Educación Religiosa Escolar Católica”, en el cual se establece la definición y objetivo de la EREC y sus directrices fundamentales, tanto teológicas como pedagógicas. En diciembre del mismo año, se unen las comisiones EREC de las Universidades Católicas de Chile (académica) y de la Conferencia Episcopal de Chile (religiosa) con el fin de poder dialogar sobre la situación de la EREC en el país y decantar el contexto curricular y la urgencia de su renovación.

Es a raíz de este conjunto de acciones y de los resultados de los diagnósticos establecidos que, en el 2018, la Conferencia Episcopal de Chile, junto con las Universidades Católicas del país y sus respectivas comisiones EREC (académica y religiosa) deciden crear una propuesta de trabajo para actualizar el Programa de Religión Católica, conformando el llamado Equipo Gestor del Programa de Religión.

La Conferencia Episcopal de Chile, organismo responsable de la creación del programa del área, ha dado primordial atención al rigor pedagógico del currículum religioso y para ello ha trabajado rigurosamente con un equipo profesional multidisciplinario. Dicho organismo y sus profesionales reconocen que, sin una pedagogía apropiada, la clase de Educación Religiosa Escolar Católica se puede convertir en una mera lección de catequesis. (Reyes, 2018, p. 24)

En este sentido, la clase de Religión Católica ha visto la necesidad de hacer un giro en sus fundamentos como ERE. El antiguo Programa de Educación Religiosa Escolar Católica (2005) se fundamentaba y expresaba un foco teológico-pastoral que comprende al ser que aprende como un ser creyente, pues, tal como se señalaba en sus bases, “una enseñanza religiosa dirigida a los alumnos creyentes no puede dejar de contribuir a reforzar su

fe” (Conferencia Episcopal de Chile, 2005, p. 12). El mismo documento establecía que “se reconoce a la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) como una forma original del ministerio de la Palabra” (Conferencia Episcopal de Chile, 2005, p. 12), lo que generó distintas dificultades al momento de diferenciar la clase de Religión de la catequesis.

En lo que se refiere a la EREC, García (2018) expresa que “no debe suponer la fe católica en los estudiantes, sino limitarse a entregar conocimiento religioso como disciplina académica abierta al diálogo interreligioso” (p. 158).

Las Bases Curriculares y el nuevo Programa de Religión Católica (2020) actualmente vigente se basa en un enfoque antropológico cristiano, en otras palabras, se centra en la persona, fundamentando quién es el ser humano, cuáles son sus preguntas existenciales, sus interrelaciones y vínculos sociales, hasta llegar a una apertura a lo trascendente, centrada en el Dios cristiano (Chávez et al., 2019; Juárez, 2020).

Puede agregarse que existía una urgencia, por parte de la clase de Religión Católica, de alinearse al currículum nacional, puesto que el Programa de Religión Católica del año 2005 se había elaborado con antelación al gran cambio curricular de 2009, en tiempos de vigencia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990). Esto es fundamental, ya que la EREC de 2005 contaba con un lenguaje, diseños e instrumentos curriculares que a la fecha estaban desconectados de la realidad escolar (Valero, 2021).

Este alineamiento consistió en establecer una conexión entre cuatro niveles: el aula, el profesorado, el establecimiento educativo y el currículum nacional. Es decir, se integraron las

opciones didácticas, las opciones pedagógicas y las opciones curriculares del establecimiento con las del currículum nacional, ya que se “plantea el desafío de generar procesos coherentes para plasmar en un proceso educativo formal regular los aprendizajes planteados” (Vega, 2022, p. 83).

Una de las modificaciones más relevantes son el reemplazo de “categorías anteriores de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) establecidas en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) por Objetivos de Aprendizaje (OA)” (MINEDUC, 2016a, p. 17). Es así como se definen dos categorías de OA en función de lo que los estudiantes deben aprender. (Muena, 2022, p. 15)

Ahora bien, se comprende la EREC ya no como una mera transmisión de contenidos, sino como un desarrollo de habilidades referidas a las dimensiones personal, social, moral y espiritual del estudiante. La EREC contribuye de forma directa a despertar y estimular la dimensión trascendente de la persona, la formación integral, el sentido comunitario y la inserción social (Chávez et al., 2019).

La educación religiosa escolar es hoy una actividad a contracorriente. Si una antropología de lo religioso es capaz de mostrar que la apertura del mundo cerrado es una dimensión inherente a la vida humana —el problema del fundamento, el problema de la trascendencia, el problema de Dios—, entonces una habilidad propia del profesor de Religión ha de ser saber identificar esas escotillas de trascendencia y profundidad, esos atisbos religiosos, en los niños y jóvenes que educa, para contribuir a su desarrollo integral. (Chávez et al., 2019, p. 9)

Cabe señalar que la Conferencia Episcopal de Chile inicia un proceso de renovación de sus programas

que tuvo un largo caminar, al que se dio término en el mes de agosto de 2019 con la entrega de los documentos oficiales de las Bases Curriculares de Religión Católica y los nuevos Programas de Religión Católica al Ministerio de Educación, los cuales fueron aprobados por el decreto exento 373 el 7 de mayo de 2020: “Por la presente, se ha modificado, a contar del año escolar 2020, el decreto n.º 2.256, de 2005, del Ministerio de Educación, que aprobó los programas de estudio de la asignatura de Religión católica para la enseñanza básica y media, a la Conferencia Episcopal de Chile”.

Hoy en día, las Bases Curriculares y Programa de Estudio de la Asignatura de Religión Católica (2020) establecen un énfasis en la alineación curricular, desde los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los diversos elementos fundamentales que se debieran abordar en todas las asignaturas en sus respectivos programas de estudio, de acuerdo con los criterios de evaluación por parte del Consejo Nacional de Educación (Consejo Nacional de Educación, 2016, n.º 39).

Algunas ventajas comparativas del actual Programa EREC, como la interconexión con otras asignaturas a través de la interdisciplinariedad; la división en objetivos de aprendizaje haciendo más simple el manejo pedagógico y metodológico; y, por, sobre todo, la clara intención de integrarse de manera dialogante a la escuela desde una perspectiva antropológica cristiana. (Valero, 2021, p. 50)

Estos apartados nos permiten tener presentes ciertas claves de reflexión sobre la EREC en Chile. En primer lugar, tener presente lo fundamental que son los diagnósticos para generar cambios y desarrollar transformaciones pertinentes a las necesidades reales del aula. En segundo lugar, tener presente

los desafíos que implica un cambio curricular y los elementos que es necesario considerar en su implementación, ya sea para con los estudiantes, pero también para con los docentes. Finalmente, poner de manifiesto la importancia del cambio de enfoque curricular y religioso, junto con las implicancias de la alineación curricular de la EREC al contexto nacional.

## 6. Conclusiones

Esta investigación sobre la ERE en América Latina, y de modo especial sobre la EREC en Chile, muestra un panorama general dinámico y complejo de entender con un solo modelo pedagógico-curricular, puesto que refleja la existencia de diferentes enfoques para entender la enseñanza religiosa.

*Al analizar las principales características de la Educación Religiosa Escolar en América Latina, articulando el marco en el cual se inserta la Educación Religiosa Escolar Católica en Chile, es fundamental conocer y comprender los desafíos que se presentan en los ámbitos sociales, culturales, educativos, religiosos y eclesiales. Entre estos desafíos se encuentran la inequidad en el acceso al conocimiento, la migración, la revalorización de la antropología, una mayor apertura a lo trascendente, la inclusión, el dualismo sagrado/profano y la inculturación. Estos factores plantean interrogantes esenciales para entender la percepción y modelos pedagógicos-curriculares de la ERE en América Latina.*

En segundo lugar, es crucial reconocer los modelos o enfoques desde los cuales se presenta la ERE en las comunidades educativas del continente. Estos modelos incluyen el confesional confesante, el confesional no confesante y el no confesional no confesante. Es importante tener en cuenta que

estos modelos varían en cada país, dependiendo de sus particularidades, disposiciones legales y perfil curricular.

En Chile, a partir de las Bases Curriculares y Programa de Religión Católica, la EREC se centra en el modelo confesional no confesante. Además, el modelo pedagógico-curricular chileno se puede presentar como una Educación Religiosa Escolar pluriconfesional que se da en espacios públicos, y que se abre a distintos credos con la respectiva autorización y según programas propios.

Si se revisan las disposiciones legales y curriculares de la ERE en América Latina se constata el progreso que tiene la clase de Religión en Chile. Por ello, al momento de analizar los cambios de enfoque y de currículum de la EREC en el país es importante tener en cuenta su contextualización plural en América Latina. Así podemos establecer el marco en la cual se inserta a nivel nacional.

En este contexto, Chile destaca por su particular énfasis en la renovación de la EREC, la que ha experimentado diversos cambios que se han entendido como oportunidades y desafíos para profundizar la formación religiosa de los estudiantes en los establecimientos del país, haciéndola más inclusiva y adecuada a las necesidades actuales de la sociedad.

Numerosas preguntas quedan abiertas en torno a esta investigación: ¿qué impacto tienen las directrices eclesiales para la ERE en América Latina? ¿Cómo abordar desafíos como la inclusión o la diversidad de creencias desde una perspectiva intercultural y ecuménica? ¿Qué rol tiene la comunidad educativa en el fortalecimiento de la EREC en Chile y en América Latina? ¿Qué importancia tiene la formación de futuros docentes de la disciplina sobre la EREC en



Chile? ¿De qué modo la formación continua de los docentes de Religión en Chile permitiría responder a los nuevos desafíos de la EREC? ¿Qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos son más efectivos para poder abordar los desafíos actuales de la EREC en Chile a partir de las Bases Curriculares y el Programa de la asignatura?

Los hallazgos investigativos ofrecen un punto de partida para futuros estudios que busquen profundizar en la percepción de la ERE, sus modelos educativos presentes en América Latina y la influencia de los factores culturales, religiosos, eclesiales, educativos y legales en la formación religiosa tanto a nivel regional como nacional.

## Referencias

- Araya, H. (2018). ¿Quiénes son los profesores de Religión Católica? *Revista de Educación Religiosa*, 1(1), 36-65. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i1.26>
- Araya, P. (2014). La Educación Religiosa Escolar en el Magisterio de la Iglesia. Apreciación desde el contexto sociocultural chileno. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 1(4), 1-20. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/30>
- Araya, P., Barrientos, P., Hernández, M., Loyola, R., Olivares, J., Pavez, R., Pérez, L., Tobar, M., Vargas, F. y Yáñez, S. (2015). *La clase de Religión hoy: Marco de referencia para un diagnóstico*. Universidad Católica del Maule.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla.
- Castañeda, C., Contreras, Y. y Muena, M. (2023). La renovación curricular de la clase de Religión en Chile: Un proceso de discernimiento sinodal. *Revista de Educación Religiosa*, 2(6), 49-79. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i6.336>
- Chávez, C., Espinoza, J. y Ramírez, J. (2019). Valoración de la clase de Religión, una mirada desde los directivos, docentes y estudiantes. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 9(1), 1-20. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/85/75>
- Conferencia Episcopal de Chile. (1995). *Carta a los profesores de Religión*. <https://www.iglesia.cl/824-carta-a-los-profesores-de-religion.htm>
- Conferencia Episcopal de Chile. (2003). *Orientaciones para la Catequesis en Chile*. Ediciones CECH.
- Conferencia Episcopal de Chile. (2005). *Programa de Religión Católica. Sector de Aprendizaje Religión*. Ediciones SM.
- Conferencia Episcopal de Chile. (2020). *Bases Curriculares y Programa de Estudio Asignatura Religión Católica*. Editorial Santillana.
- Consejo Nacional de Educación (2016). Resolución exenta 163. *Acuerdo 039/2016*. [https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdos/Res\\_2016\\_0163.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdos/Res_2016_0163.pdf)

- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, E. (2018). Breve historia de la educación religiosa. *Revista de Educación Religiosa*, 1(1), 139-162. <https://doi.org/10.38123/rev.v1i1.29>
- Hernández, M. y Quezada, A. (2020). Identidad profesional. Percepciones de estudiantes de pedagogía en Religión en Chile. En J. Díaz (Ed.), *Religión Católica. Una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos* (pp. 195-228). Ediciones Universidad FinisTerra.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Jiménez, M. (2023). Educación Religiosa Escolar en perspectiva intercultural. CIEC. [https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2023/09/155.\\_ERE\\_en\\_perspectiva\\_pluricultural.\\_Por\\_Manuel\\_Jose\\_Jimenez1.pdf](https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2023/09/155._ERE_en_perspectiva_pluricultural._Por_Manuel_Jose_Jimenez1.pdf)
- Juárez, B. (2020). La educación religiosa escolar en el siglo XXI: una respuesta formativa ante los nuevos escenarios. *Revista de Educación Religiosa*, 2(1), 9-39. <https://doi.org/10.38123/rev.v2i1.44>
- Ley 18.962. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Ministerio de Educación. <http://bcn.cl/322bh>
- Ley 20.370. (2009). Ley General de Educación (LGE). Ministerio de Educación. <http://bcn.cl/2f6yy>
- Martínez, R. (2021). *La Educación Religiosa Escolar (ERE) en América Latina*. Fundación SM/PPC. [https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2021/12/206874\\_La\\_ERE\\_en\\_LATAM\\_guia.pdf](https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2021/12/206874_La_ERE_en_LATAM_guia.pdf)
- Martínez, R. (2022). Modelos de Educación Religiosa Escolar en América Latina. *Revista de Educación Religiosa*, 2(4), 9-36. <https://doi.org/10.38123/rev.v2i4.219>
- Méndez, J. (2021). La diversidad cultural desafía a la educación religiosa costarricense. *Pistis & Praxis: Teología e Pastoral*, 13(1), 430-444. <https://doi.org/10.7213/2175-1838.13.001.DS01>
- Ministerio de Educación (2016). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio. Aprobada en los decretos 614/2013 y 369/2015*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949\\_Bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf)
- Ministerio de Educación Pública. (1977). Decreto Supremo 776 Reglamenta clases de Religión en establecimientos educacionales. <http://bcn.cl/30v14>
- Ministerio de Educación. (2020). Decreto Exento 373. Aprobación de los programas de estudio de la asignatura de Religión Católica para la enseñanza básica y media. <http://bcn.cl/32k4n>
- Montecinos, C., Moya, L., Vargas, F., Berkowitz, D. y Cáceres, P. (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. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Muena, M. (2022). Propuesta de renovación de los programas propios de Religión Católica: Una urgencia en establecimientos educacionales del sistema educativo chileno. *Revista de Educación Religiosa*, 2(5), 10-39. <https://doi.org/10.38123/rev.v2i5.258>

- Navarro, J., Sáez, E. y San Martín, D. (2020). Profesores principiantes de Religión Católica: Aportes para la formación inicial docente. En J. Díaz (Ed.), *Religión Católica. Una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos* (pp. 115-168). Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Núñez, R. y Jaramillo, P. (2022). La Educación Religiosa Escolar en colegios católicos: Una mirada desde sus actores. *Revista de Educación Religiosa*, 2(4), 37-73. <https://doi.org/10.38123/reer.v2i4.214>
- Parada, M. y Saavedra, F. (2019). La enseñanza de la religión católica en docentes del sistema escolar chileno. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 9(1), 1-21. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/89/78>
- Reyes, D. (2018). Presencia del componente pedagógico en las fases de diseño, implementación y evaluación del currículum de Educación Religiosa Escolar Católica. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 8(2), 1-36. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/69/69>
- Valero, M. (2021). Revisión crítica y parcial al actual programa EREC: Perspectivas para un desarrollo adecuado y eficaz. *Revista de Educación Religiosa*, 2(2), 38-52. <https://doi.org/10.38123/reer.v2i2.73>
- Vega, J. (2022). Desarrollo de procesos de aprendizaje en Educación Religiosa Escolar. Diálogo entre perspectivas pedagógicas. *Revista de Educación Religiosa*, 2(4), 74-96. <https://doi.org/10.38123/reer.v2i4.224>