

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN COLEGIOS CATÓLICOS: UNA MIRADA DESDE SUS ACTORES

SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION IN CATHOLIC SCHOOLS: A LOOK FROM ITS ACTORS

Rodolfo Núñez Hernández¹

Patricio Jaramillo Fernández²

Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo conocer la comprensión crítica que la comunidad educativa posee de la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) que se imparte en colegios católicos de nivel secundario de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Se trabajó inquiriendo la perspectiva de jóvenes creyentes, jóvenes agnósticos, profesores de Religión y/o encargados de pastoral, profesores de otras asignaturas y apoderados.

La recolección de información se llevó adelante utilizando la metodología cualitativa, por medio de grupos focales y entrevistas semiestructuradas. El análisis de los resultados se efectuó desde la *teoría fundada*, llevando adelante una codificación abierta y su posterior codificación axial.

Los resultados alcanzados permiten formarse una panorámica de cómo estas comunidades escolares comprenden la EREC, sus valoraciones positivas y negativas, y conocer qué expectativas de cambio tienen respecto de ella.

PALABRAS CLAVE

Educación Religiosa, escuela, comunidad, renovación pedagógica

ABSTRACT

The objective of this research is to know the critical understanding that the educational community has of the Catholic School Religious Education (EREC) that is taught in Catholic secondary schools in the metropolitan region of Santiago de Chile. We worked by inquiring the perspective of

1 rnunez@uft.cl

2 pjaramillo@uft.cl

young believers, young agnostics, religion teachers and/or pastoral managers, subject teachers and parents.

Data collection was carried out using qualitative methodology, through focus groups and semi-structured interviews. The analysis of the results was carried out using Grounded Theory, with open coding and subsequent axial coding.

The results obtained allow us to form an overview of how these school communities understand EREC, their positive and negative evaluations, and to know what expectations of change they have for it.

KEYWORDS

religious education, school, community, pedagogical renewal

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, una parte importante de la preservación y desarrollo de la dimensión religiosa está encomendada al sistema educativo. Esta condición queda reconocida en el decreto ley 924/1983 que refiere a las clases de Religión en los establecimientos educacionales. Esto se reafirma más recientemente entre los años 2012 a 2019 en el marco de la Ley General de Educación y las correspondientes Bases Curriculares.

El desarrollo y logro de esta tarea parece presentar dificultades importantes en la población escolar secundaria, pues antecedentes aportados por Núñez e Imbarack (2019) evidencian que los estudiantes de nivel secundario de colegios católicos tienden a ser más agnósticos, ateos y descreídos que estudiantes de colegios laicos y que tienden a perder la fe en un porcentaje mayor que los estudiantes de colegios laicos. Dado estos antecedentes, esta investigación busca realizar una exploración cualitativa en los diversos actores de colegios católicos secundarios, para recuperar sus comprensiones y valoraciones de la EREC y conocer sus expectativas de mejora para dicho proceso formativo.

Este esfuerzo investigativo se llevó adelante en tres etapas. La primera de ellas implicó un trabajo de *grupos de enfoque* con estudiantes creyentes y no creyentes y profesores de Religión y/o encargados de pastoral. En una segunda fase se trabajó con la entrevista semiestructurada, recogiendo la perspectiva de los apoderados de colegios católicos. Finalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con profesores de asignaturas distintas a la de Religión, todos ellos docentes en colegios católicos. De esta manera se pudo obtener una mirada amplia de la temática recuperando información susceptible de ser ocupada para optimizar el trabajo de la EREC en nuestro país.

MARCO REFERENCIAL

La caída en la adhesión a la fe católica es un dato que es registrado por diversas encuestas y estudios, especialmente a partir de inicios del siglo XXI. En encuestas realizadas por el Instituto Nacional de la Juventud se señala que mientras en el año 1997, el 91,3% de los jóvenes se reconocía con una filiación religiosa, en 2015 –este es el último año en el que esta encuesta realizó esta pregunta– solo el 51,3% se reconoce con una pertenencia religiosa (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2015). Otras investigaciones apuntan en esa misma dirección. Tal es el caso de Bicentenario UC-Adimark, en la que un 45% de los sujetos entre 18 y 24 años se reconoce como católico (Pontificia Universidad Católica de Chile-Gfk Adimark, 2018).

En ese contexto se lleva adelante la EREC en Chile, en el que el universo de estudiantes al 2020 corresponde a la cifra de 3.608.786 (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2020). Los antecedentes disponibles indican que el 35,9% de las escuelas son municipales, el 53,8% son particulares subvencionadas y el 9% son particulares pagados (Ilabaca et al., 2020, como se citó en Falabella y García Huidobro, 2020). Los colegios católicos corresponden al 16,4% en la Educación Básica y al 11,1% en la matrícula de Educación Media (Madero, 2019), lo que entrega un número de estudiantes del orden de 368.742 en la Educación Básica y 208.699 en la Educación Secundaria (Conferencia Episcopal de Chile, 2020b). En este contexto y en una suerte de relación figura-fondo, se despliega la EREC.

La EREC está validada por medio de la Ley General de Educación de la República de Chile, toda vez que se refiere al permanente proceso educativo como una realidad “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” (Ley 20370, 2006, Artículo 2). En esta misma ley se confirma que los estudiantes tienen derecho “... a que se respeten su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas e ideológicas y culturales,

conforme al reglamento interno del establecimiento” (Ley 20370, 2006, Artículo 10).

Estas consideraciones están recuperadas en las Bases Curriculares de Séptimo básico a Segundo medio, en las que se declara, entre otras afirmaciones, que el estudiante debe “Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico, de acuerdo a su edad” (MINEDUC, 2015, p. 12), lo que se vuelve a explicitar cuando se reconoce que uno de los elementos fundamentales de estas Bases es el criterio referido a los “aprendizajes en los ámbitos de lo moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico” (MINEDUC, 2015, p. 19).

Algo semejante se encuentra en las definiciones que son parte de las Bases Curriculares de 3º y 4º medio. Además de lo señalado anteriormente, se reconoce que la concepción de estas Bases se sustenta en lo que establece la Constitución y la trayectoria educativa del país, reafirmando que la educación es un proceso de aprendizaje permanente, cuya finalidad incluye entre otros aspectos el desarrollo espiritual, ético y moral de los estudiantes (MINEDUC, 2019).

A partir de esta perspectiva país, el año 2020 la Conferencia Episcopal de Chile publica las *Bases Curriculares y Programa de Estudio de Religión Católica*. En ellas se identifican elementos muy precisos que están en la base de la nueva propuesta formativa:

La asignatura de Religión Católica debe lograr en los estudiantes promover su apertura racional y afectiva hacia la trascendencia y fortalecer su proyecto de vida, su sentido de misión y cultivo de la fe mediante la reflexión y construcción de relaciones interpersonales positivas basadas en principios éticos, derechos y responsabilidades personales y sociales, considerando los principios de inclusión y valoración de la diversidad, para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable. (CECh, 2020, p. 11)

Ahondando en los aportes de la clase de Religión a la formación de los estudiantes de las escuelas del país, el texto identifica contribuciones específicas que esta asignatura realiza a cada una de las dimensiones

consideradas por los Objetivos de Aprendizaje Transversales: física, afectiva, cognitivo-intelectual, sociocultural y ciudadana, moral, espiritual, proactividad y trabajo, planes y proyectos personales, tecnologías de la información y comunicación (CECh, 2020).

En Chile, la instancia que reúne a los colegios católicos, particulares o subvencionados, es la Federación de Instituciones de Educación Particular. Entre sus objetivos se encuentran:

1. Inspirar en los afiliados el ideal de la auténtica educación cristiana, y proponer la persona de Jesucristo, tal como se encuentra presentada en las Escrituras y en el Magisterio de la Iglesia católica, como el mejor fundamento antropológico de un proyecto educativo.
2. Promover en las escuelas católicas proyectos educativo-pastorales que favorezcan en los alumnos(as), al mismo tiempo, la madurez humana, el encuentro con la Persona de Jesucristo, la pertenencia a la Iglesia y el concebir la vida como vocación por el Reino y servicio al mundo (Federación de Instituciones de Educación Particular, 2013, Artículo 2).

El logro de estos objetivos supone un esfuerzo para las comunidades educativas católicas en nuestro país, pues asociados a la consecución de los mismos se juega una tarea existencial que dice relación con conservar la influencia y la capacidad de intervenir activamente en la construcción de una sociedad que considere los principios del evangelio como un elemento sustantivo para su desarrollo.

Esta situación se despliega en un contexto sociohistórico y cultural que Lipovetsky (1983) caracteriza como una realidad centrada en el individualismo, hedonismo y narcisismo, restringiendo aun más los límites del despliegue de los proyectos educativos de los colegios católicos. Desde este contexto, los colegios son sometidos a exigencias acerca de qué deben enseñar y cómo estructurar sus trayectorias educativas, con acentuaciones en un enfoque cognitivo y en modo de entender y entenderse centrado en lo científico, con

una progresiva pérdida de los vínculos y comprensiones comunitarias (García Huidobro, 2019, como se citó en Imbarack y Madero, 2020).

Con anterioridad a la publicación de las nuevas *Bases Curriculares y Programa de Religión Católica*, se había realizado una caracterización de la EREC a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso [PUCV], 2017).

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 (PUCV, 2017).

También se realizan estudios en relación con la EREC en colegios católicos que indican que:

... (la EREC) aparece tensionada por: a) requerimientos técnicos que obligan a contratar especialistas que no necesariamente adhieren al proyecto educativo; b) las motivaciones de los padres para elegir estos colegios, más relacionadas con su exigencia académica y sus valores que con el encuentro con Cristo a la base de estos valores. (García Huidobro, 2019, p. 84)

La EREC busca distintas opciones para comunicar de mejor modo las intenciones formativas que se encuentran inscritas en los proyectos educativos institucionales, como por ejemplo, lo propuesto por Moro

y Neira (2019), que postulan diversos modelos para llevar adelante esta tarea.

En primer término, mencionan el *Modelo basado en el currículo evangelizador*, en el que se reconocen dos expresiones: la primera busca lograr un cruce de contenidos intentando integrar el currículo nacional con la propuesta evangelizadora de la Iglesia, y, en el segundo caso, se asume como currículo todo lo que sucede en la cultura escolar y se busca que sea impregnado del mensaje cristiano.

Un segundo camino se trabaja a partir del *Modelo basado en una gestión de excelencia*, en el que lo católico descansa en las evidencias que deja una buena gestión educativa; aquí, la variable “pastoral” es clave porque en ella descansa la justificación de la tarea educativa cotidiana.

El *Modelo basado en la gestión pastoral* constituye una tercera posibilidad. En él se instala un especial énfasis en una buena propuesta pastoral, a través de una agenda de celebraciones, procesos formativos, actividades misioneras y de servicio a la comunidad.

Finalmente, el *Modelo basado en la clase de Religión*, en el que se observa una tensión que, por un extremo, apunta a la entrega de contenidos doctrinales, próximo al formato de la catequesis, y, por el otro polo, el trabajo busca hacerse cargo de la dimensión religiosa del estudiante (pp. 209-213).

Existe una permanente preocupación por el desarrollo de la EREC al interior de la Escuela Católica, ya que se encuentran investigaciones, como por ejemplo la de Núñez e Imbarack (2019), en las que los resultados muestran que los estudiantes de colegios católicos de educación secundaria de la Región Metropolitana son más ateos, agnósticos y descreídos, y pierden más la fe que sus pares de colegios laicos.

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo, dado que lo que buscamos observar precisa de ser recogido desde una lógica que recupere las formas en que el mundo social es vivido, interpretado, producido, desplegando métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto en que se producen y pudiendo analizarlos con metodologías que nos permitan abarcar la comprensión de la complejidad, el contexto y el detalle (Mason, 1996, como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006).

En la primera fase se trabajó con la técnica *grupos de enfoque* (Hernández et al., 2010) y en este caso se trabajó con siete grupos de 11 colegios católicos de la Región Metropolitana; cada uno de estos grupos estuvo integrado por el profesor de Religión y/o un encargado de Pastoral del colegio (PR/EP), un estudiante creyente que participe en pastoral (EC) y un alumno que se reconozca como agnóstico o ateo (ENC). Se tuvo especial preocupación de que docentes y estudiantes de un mismo colegio no conformaran el mismo grupo focal.

Las preguntas empleadas fueron previamente sometidas a juicio de expertos y aplicadas a dos personas representativas de cada uno de los subgrupos que participaron en esta técnica, vale decir, dos jóvenes creyentes, dos jóvenes no creyentes y dos profesores de Religión y/o encargados de Pastoral. De ese modo se perfeccionaron las preguntas con las cuales se trabajó.

Los integrantes de estos grupos debieron responder a las preguntas siguientes:

1. ¿Qué es lo que más valoras de la EREC? ¿Por qué?
2. ¿Qué es lo que más rechazas de la EREC? ¿Por qué?
3. ¿Cómo mejorarías la enseñanza religiosa?
4. ¿Qué futuro le ves a la enseñanza religiosa en el sistema escolar?

Las respuestas obtenidas fueron analizadas por separado, es decir: encargado de Pastoral y/o profesor de Religión; estudiante participante en pastoral y estudiante agnóstico o ateo.

Una segunda fase se llevó adelante en contexto de pandemia covid-19, lo que obligó a implementar la investigación utilizando el sistema de entrevista vía internet; en estos casos se trabajó con la técnica de entrevista semiestructurada, que se aplicó a 12 apoderados (AP) de distintos colegios católicos de la Región Metropolitana. Al igual que en el punto anterior, las preguntas empleadas fueron previamente sometidas a juicio de expertos y aplicadas a dos apoderados, alcanzando así la matriz de preguntas utilizadas.

Los apoderados, en este caso, contestaron las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántos años es apoderado en colegio católico?
2. ¿Es usted creyente?
3. ¿Por qué colocó a su hijo en un colegio creyente?
4. ¿Qué opina de que se enseñe Religión en el sistema educativo chileno? ¿Qué ventajas y desventajas tiene esta práctica?
5. ¿Qué aporte hace la EREC a la comunidad escolar en la que usted participa?
6. ¿Qué opina de la enseñanza religiosa en su colegio?
7. ¿Qué dificultades ve usted para la EREC en su comunidad educativa?
8. ¿Qué rol ve usted que le compete como apoderado en la EREC de su hijo(a)? ¿Y a su familia, que rol le compete?
9. ¿Qué valoración hace del profesor de Religión de su colegio?
10. ¿Qué es lo que le da identidad al profesor de Religión en un colegio?
11. ¿Cómo debiera evolucionar la clase de Religión para que pueda aportar de mejor forma a los niños(as) del país?

En la tercera fase de esta investigación se mantenían las limitaciones de contacto derivadas de la pandemia y se recurrió a la misma modalidad anterior; entonces se aplicó una entrevista semiestructurada

a los profesores de asignatura (PA) –es decir, que no hacen clases de Religión–, en este caso 12 docentes de distintos colegios católicos. La matriz de preguntas se construyó desde el juicio de expertos sobre las mismas y seguidamente dos profesores las contestaron, permitiendo que estas fueran optimizadas en su elaboración. En consecuencia, los profesores de asignatura debieron contestar a las preguntas:

1. ¿Cuál asignatura sirve usted?
2. ¿Cuántos años de docencia?
3. ¿Cuántos años en colegios católicos?
4. ¿Es usted creyente?
5. ¿Qué sentido, valor o importancia ha tenido la religión en su vida?
6. ¿Qué opina de la clase de Religión dentro del sistema escolar?
7. ¿Qué ventajas y desventajas considera que tiene la EREC en la escuela?
8. ¿Qué aportes hace la EREC a la comunidad escolar?
9. ¿Qué valoración hace del profesor de Religión de su colegio y del profesor de Religión en general?
10. ¿Cuáles cree son los principales desafíos del profesor de Religión?
11. ¿Cómo debiera evolucionar la clase de Religión y el profesor de Religión para que sea un mayor aporte a los niños y jóvenes del país?
12. ¿Podría dar una visión de lo que es la identidad profesional de un profesor de Religión?

Las respuestas alcanzadas en cada una de estas fases fueron analizadas desde la perspectiva de la *teoría fundada* (Glaser y Strauss, 2006); esto implicó llevar adelante una codificación abierta y su posterior

codificación axial. Este procedimiento fue desarrollado de modo manual.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Desarrollaremos los resultados en función de los distintos grupos estudiados.

Estudiantes creyentes y la EREC

PRINCIPALES VALORACIONES POSITIVAS

El estudiante creyente le asigna una valencia positiva a lo que denominan *participación en pastoral social*, entendiendo como tal, actividades referidas a visitas a personas en situación de calle, y lo indica como sigue: “compartir con gente de la calle y es algo moral valórico que lo entrega en parte la religión” (EC/3); “yo creo que acercarnos a la realidad, conectar la fe con lo que está pasando, que no nos quedemos en la palabrería, y hacer cosas, con los fundamentos católicos” (EC/5).

Un segundo aspecto refiere a la *lectura ética de los acontecimientos y de las prácticas humanas*; en este caso, los jóvenes refieren a como algunas actitudes o conductas de las personas pueden ser iluminadas con la perspectiva creyente, indicando por ejemplo: “lo que en la Iglesia se enseña y en el colegio, ayuda a racionalizar al humano. Cuando hay una persona que dice que será feliz torturando a alguien, mmm, me hace ruido; cuando alguien dice que a través de tirar bombas puede haber una solución me hace ruido” (EC/6); “personas para quienes este mundo no tiene sentido, y dicen prefiero suicidarme, yo creo que, en ese sentido, la religión ayuda a darle perspectiva a la vida” (EC/9).

Un tercer punto alude a la *formación como personas*, indicando con ello que les permite comprender y comprenderse a sí mismos desde el vínculo, desde el encuentro con otras personas: “yo valoro que te

forman como persona, te ayudan a pensar en los demás, en apoyar y ayudar a la gente, todo eso, lo valoro bastante” (EC/4); “es una forma de pasar a una sociedad menos individualista, a formar personas, dejar la automatización, formar personas más humanas” (EC/7).

PRINCIPALES VALORACIONES NEGATIVAS

En las respuestas recogidas observamos críticas directas al modo en que están siendo formados desde la clase de Religión. Los estudiantes indican que las clases tienen *formas repetitivas y poco motivantes*, lo que se reconoce en afirmaciones como: “el tema es dinamizar las clases también, es muy importante, muchas veces los profesores más viejos tienden a ser más rígidos” (EC/2). Otras opiniones en dicha dirección indican: “a veces el profe se pone a hablar de otras cosas, de política, de otra cosa nada que ver, trata al final de hacer una conexión entre eso y la religión, pero no le sale” (EC/1). Se recogieron críticas muy precisas que quedan contenidas en la siguiente afirmación: “las clases de religión son bastante lateras, se replican las clases y no se innova, porque pasan casi la misma clase en primero básico y cuarto medio” (EC/6).

Desde esta lectura se señala un segundo aspecto relevante y refiere a una visión del trabajo de la EREC caracterizado por *formas rígidas e impositivas*; los jóvenes se refieren a esto indicando que: “quizás por eso uno se agota, porque quizás no a todos les gusta rezar en las mañanas todos los días o ir a misa, y quizás eso cansa o aburre a las personas” (EC/4). Esta percepción se ve complementada con otras experiencias, tales como: “tenía una profesora que decía ‘esto es esto y tienen que seguirlo’. En vez de nosotros mismos ver qué significa como experiencia propia; los demás se aburrían porque sentían como que los obligaban a hacer las cosas, decían: ‘no, pero yo soy ateo’, pero los obligaban a persignarse y eso” (EC/5).

DEMANDAS PARA LA EREC

Los estudiantes entregaron sus solicitudes al trabajo que realizan las instituciones y los docentes que los acompañan desde la educación

creyente. La primera de estas demandas dice relación con *que haya aportes de otros ramos, que sea un tema transversal*, permitiendo de este modo que se enriquezca el modo de comunicar lo que se quiere enseñar: “en esta asignatura, que también haya aportes con otros ramos, lenguaje, filosofía, que sea materia más transversal” (EC/2). Se complementa esta comprensión indicando: “que puedan tomar un mismo tema las distintas asignaturas, sobre todo las humanistas” (EC/3).

Un segundo punto surgió con fuerza y alude a la solicitud de *que nos acerque a la realidad, a lo que está pasando*. Lo indican con: “yo creo que acercarnos a la realidad, conectar la fe con lo que está pasando, que no nos quedemos en la palabrería, y hacer cosas, con los fundamentos católicos” (EC/1). Lo complementan con alusiones a: “el abuso dentro de la Iglesia, de eso también deberíamos hablar” (EC/3). Este delicado punto aparece en otras ideas también, pero acá lo refieren a que esta situación es parte de la realidad que debiera ser abordada.

Estudiantes no creyentes y la EREC

PRINCIPALES VALORACIONES POSITIVAS

El estudiante no creyente identifica con claridad los aportes que la enseñanza religiosa comporta para su formación personal, situándolos en el *plano de los valores y la lectura moral de la realidad*, indicando que: “yo creo que sí es necesaria la religión, porque, a pesar de que hablan de algo que no creo, se enfocan mucho en los valores y moral de una persona y eso importa” (ENC/6). Esta valoración positiva se desprende también de afirmaciones como: “Luego de un tiempo, me di cuenta que la religión me puede dar aportes morales” (ENC/5), lo que se complementa con otros testimonios: “de lo poco que valoro de la EREC es que, si vas a creer y creer te da esperanza, vas a crecer y serás mejor persona; no tengo ningún problema, de hecho me parece excelente, con el fin del bien” (ENC/4).

PRINCIPALES VALORACIONES NEGATIVAS

Los estudiantes no se ahorran palabras para hacer presentes sus perspectivas cuando se trata de tildar lo realizado en la enseñanza religiosa escolar como un trabajo marcado por un *estilo impositivo*. Sostienen esta posición con afirmaciones tales como: “el hecho de que quieran impartir una religión, como una verdad absoluta, como: si tú no eres religioso estás equivocado, y es algo que pasa mucho”(ENC/7). En esta misma comprensión se entiende la expresión: “personas que aplican sus creencias, o sea, rezan todas las mañanas, van a misa, personas que de verdad son practicantes de la fe, creen o tienen el mal concepto, de que ellos son más, o que tienen la razón absoluta” (ENC/5), y esto se ve complementado con: “siento que los adolescentes estamos en una edad que somos súper moldeables, entonces, que llegemos a un colegio católico, que se nos imponga ir a misas, mmm, no sé, hacer actividades relacionadas a la religión; igual es una forma de formarnos una opinión de la religión, de la Biblia, qué se yo. En mi colegio yo lo veo, porque en mi curso muy pocos creen, me incluyo, y nos pasa eso” (ENC/3).

Una segunda lectura negativa de la enseñanza religiosa se observa en una aseveración que la califica como *poco motivante, aburrida*. Para sustentar esta aseveración, los estudiantes indican que: “lo que nos enseñan, no nos muestra referentes que nos atraigan como jóvenes” (ENC/6). Otros estudiantes son más directos en el modo en que sostienen el punto anterior y revelan que: “las cosas que hacen, aburren, porque las pruebas que hacen son como ‘qué hizo tal apóstol’, ‘qué pasó en tal año’ y eso aburre, molesta mucho” (ENC/2). Para superar esta dificultad referida a lo poco motivante de la clase de Religión, los estudiantes hacen sugerencias como: “si van a enfrentarse a un curso de treinta o cuarenta alumnos, deben ir preparados, llevar algo que podría ser una manera más lúdica, por ejemplo” (ENC/3).

DEMANDAS PARA LA EREC

Los jóvenes no creyentes de colegios católicos tienden a unificar sus solicitudes a la enseñanza religiosa en un aspecto, que resulta

ser el que *la enseñanza de la religión debe adaptarse al contexto*. En este punto aparecen opiniones que indican que: “se debe buscar una forma de hacerse escuchar y hacer cambios para abrir nuevos mundos en nosotros los jóvenes” (ENC/7). Así también: “si quieren que lo que enseñan sirva, deben buscar que se vea la realidad, de la mano de la religión, no hablando solo de la vida de los santos y de Jesús” (ENC/5).

Completan esta idea aludiendo a *que la enseñanza religiosa sea abierta a otras perspectivas y temáticas*. Esto lo plantean señalando: “debería haber charlas de sexismo, machismo, violaciones a los derechos, etc., pero desde la visión católica también” (ENC/4). Esta demanda también se observa en solicitudes como: “hay que enseñarle a existir, entre problemas familiares, educacionales, demográficas, porque no puedes llegar y plantearle tu visión de dios, o al menos como lo tiene la Iglesia católica” (ENC/2). Sorprende positivamente lo exigente y preciso en sostener sus ideas de una estudiante, quien afirma: “las clases deberían adoptar una temática de interdisciplinariedad para los temas o conflictos sociales, indagar en la multidisciplinariedad y no al contenido sin referencia a la realidad con el fin de armar un diálogo interdisciplinario” (ENC/8). Esta comprensión la completa otra estudiante indicando: “los profesores deberían tener algo concreto qué pasar” (ENC/1).

Profesor de Religión y/o encargado de Pastoral

PRINCIPALES VALORACIONES POSITIVAS

En algunos casos, los docentes de la especialidad ejercen también como encargados de Pastoral en los colegios católicos; en otros casos, están a cargo de la Pastoral, sin asumir docencia en sala. Sus evaluaciones positivas refieren al *abordaje de los valores*, lo que expresan, por ejemplo, afirmando: “yo creo que se desarrolla bastante bien, con aspectos valóricos como de la justicia, el amor, esos valores, pero no responden a esta religión en específico, porque hay otras religiones; pero se trabaja principalmente el tema de los valores más allá de

que crean o no; los alumnos participan igual de las actividades. Yo creo que va más allá de la misma religiosidad. El tema de la ayuda, los valores, les hace sentido a los alumnos; es algo constante dentro de las materias, cosas que al final terminan haciendo un clic dentro de los alumnos” (PR/EP/3). Esta comprensión se complementa con la idea de lo que se puede recuperar de las lecturas bíblicas para la vida cotidiana, indicando: “muchas de las enseñanzas que entrega la Biblia se pueden utilizar como consejos de vida; al mismo tiempo, entrega valores positivos” (PR/EP/2).

Un segundo aspecto lo refieren al *trabajo en equipo y abordaje de conflictos*, indicando los docentes que: “en mi colegio, eh, tratan en la clase de Religión de acercar a los niños, eh, incentivándolos como con juegos, como motivándolos con juegos, eh, tratar de trabajar en equipo para que ellos se vayan integrando con sus pares, con sus compañeros” (PA/5). A lo indicado se agrega otra opinión de los docentes referida al tema: “En lo pedagógico también, o sea, en mi experiencia, trabajar en colegios católicos, o en colegios quizás particulares subvencionados, que, a lo mejor, no desarrollan tanto el área religiosa; es notorio el clima en que uno trabaja, ya sea tanto en los valores o cómo se resuelven los conflictos dentro de ese colegio laico, comparado con colegios católicos particulares subvencionados, son visiones muy distintas” (PR/EP/7).

Indicando solo dos aspectos positivos, no deja de sorprender la escasa referencia a las posibles influencias positivas que proporciona la EREC por parte de los profesionales de la especialidad.

PRINCIPALES VALORACIONES NEGATIVAS

Estos profesionales identifican una práctica que denominan *sacramentalismo* como una forma de desplegar la EREC en el colegio que consideran de un modo negativo; con ello aluden a prácticas tales como: “las pastorales del colegio, se nutren bastante de las actividades, las misas, las visitas solidarias, pero yo creo que el riesgo puede estar en algo que se denomina... esto no es nuevo, es la sacramentalidad o el sacramentalismo de la fe, porque podemos tener instaladas las misas,

podemos tener instalado todas las cosas, pero yo creo que nos faltan más testimonios de la vida de Jesús” (PR/EP/5). Se complementa esta perspectiva con lo afirmado por otro profesional de la especialidad, cuando dice: “cuando hay celebraciones sí hacemos misa. Hay veces que podríamos estar trabajando en vez de estar en misa” (PR/EP/6).

Surge la consideración de que *la enseñanza religiosa se entrega con poca referencia a la realidad*. En este punto los docentes aluden a situaciones tales como: “donde trabajo falta contacto con la realidad. A veces hemos organizado actividades en poblaciones y los papás no les dan permiso; es un colegio perteneciente al 7% que puede acceder a la educación privada, y lo que pasa es que creen que les va a pasar algo sin siquiera conocer. Yo creo que estamos al debe en esto, porque es bueno eso de salir de la zona de confort” (PR/EP/2). En esta misma lógica otro docente agrega: “yo creo que hay algo que es importante, porque de qué sirve la teoría si no hay práctica; por ejemplo, los diez mandamientos, si se enseñan, perfecto, pero si no los ponen en práctica...” (PR/EP/1). Complementa esta comprensión lo afirmado por otro docente cuando dice: “yo creo que, en este momento, estamos en un caos, yo creo que a los profesores de Religión les falta, mmm, transmitir el mensaje de acuerdo a la realidad de hoy” (PR/EP/4).

Una tercera valoración negativa que surge de los docentes vinculada a la temática dice relación con una comunicación de la enseñanza creyente de un *modo inadecuadamente rígido y repetitivo*, aspecto que es corroborado en afirmaciones como: “yo creo que hay mucha resistencia de los docentes al cambio; muchos profes, por comodidad, hacen las mismas clases porque tienen muchos cursos, y hay también resistencia porque no quieren cambiar” (PR/EP/7). Se señala además al respecto: “porque en la realidad hay alumnos que no quieren hablar de dios ni escuchar la palabra de dios, que, a las tres de la tarde de un lunes, no quieren nada; no es contra nosotros, sino que es cómo nosotros planteamos la clase de Religión. No podemos plantearles a los alumnos la teología, yo creo que en eso nos estamos cayendo, nos hemos vuelto tediosos, aburridos para los estudiantes” (PR/EP/4). Otro docente agrega: “uno debe desrigidizar la clase de Religión.

Uno tiende a pensar que su clase es la perfecta, y así uno no piensa en lo que los chiquillos quieren” (PR/EP/2).

DEMANDAS PARA LA EREC

Lo que los profesionales piden o esperan de la EREC cubre diversas áreas de su desempeño; no solo compromete el trabajo en la sala de clases, sino que abarca las relaciones con los otros actores que participan en el proceso educativo.

La primera de estas demandas alude a que *debe existir una mayor valoración de la EREC por la organización escolar*, solicitud que se sostiene en afirmaciones como: “muchas veces también no son solo los estudiantes los que ven de mala forma al ramo de Religión, muchas veces los mismos colegas lo ven como un ramo vacío, es decir, no está el soporte institucional. Claramente, en un colegio católico no se espera que sea una especie de apéndice” (PC/EP/3). Otro docente ratifica la idea: “muchas veces hay poca valoración desde los colegas o la institución; es necesario que tengan una valoración de la misma clase de Religión” (PC/ER/6). Una expresión complementaria y perfectamente descriptiva de lo que vive el docente de la especialidad, cuando no se siente reconocido por su organización, se recoge en la afirmación: “pero el colegio debe tener una línea respecto de la hora de Religión; yo puedo tener una muy buena intención de mostrar el mensaje, pero si el profe es de Lenguaje y ateo, y tuvo que tomar el ramo porque no había otro profesor, ¿qué hago con la propuesta como colegio?” (PR/EP/6).

Seguidamente, los profesores piden *que la clase sea contextualizada socioculturalmente*. Lo señalan mediante afirmaciones como: “yo trabajo en un colegio católico, el proyecto del colegio está sujeto al motivo de la clase, eso debería transformarse en una clase atingente que no se salga de la vida a los adolescentes y de los recursos que tenga para la clase, y no solo los materiales, los recursos humanos, estructurales, mis fortalezas” (PR/EP/2). Otra en esta misma comprensión señala: “tiene sentido, escuchando a los chicos, porque todos estamos en una búsqueda. Yo creo que la motivación, bueno, estamos en búsqueda de

nuevas herramientas, abrimos más a otras posibilidades de acuerdo con los tiempos. Muchos de los chicos que están en colegios católicos no están ahí por su decisión, sino que fueron sus padres quienes eligieron” (PR/EP/3).

Finalmente, entre estos requerimientos, los especialistas en el área para con la EREC apuntan a *alcanzar diálogos interdisciplinares*, lo que afirman del siguiente modo: “yo creo que también es importante hacer la clase transversal, cooperar con otras asignaturas, arte, por ejemplo; los chicos gustan del arte, porque todo está vinculado: historia, lenguaje, qué sé yo. Una clase que junte dos cosas de ambos ramos es muy enriquecedora” (PR/EP/1). Otro docente indica en el mismo sentido: “relacionarlos con otros profesores y construir unidades de aprendizaje juntos, con los de historia, con los de lenguaje, puede ser una opción que dinamice las clases” (PR/EP/6).

Apoderados y la EREC

La perspectiva de los padres es muy importante en la dinámica de la EREC a nivel escolar, pues estos conforman el sistema que se constituye entre los estudiantes, los docentes de la especialidad y los de otras asignaturas que, en su sinergia, permiten que se despliegue el esfuerzo formativo de la comunidad escolar. A partir de esta comprensión, su perspectiva constituye un insumo valioso que es necesario observar y considerar en el esfuerzo desplegado por construir una EREC que aporte de un modo significativo a los estudiantes.

PRINCIPALES VALORACIONES POSITIVAS

La más importante valoración que hacen los apoderados de la EREC refiere a *la formación en valores vinculados a la solidaridad y a la vida en comunidad*, aspecto que abordan prácticamente todos los entrevistados, indicando que: “en mi experiencia con la religión católica, te acerca a la comunidad, a la solidaridad; hay varios conceptos detrás de la religión católica que a mí me interesa que mi hija los aborde y los desarrolle como persona, más allá del credo en sí, digamos, de Dios,

de la Trinidad, etc. Pero en mi experiencia con este colegio, a ellos los han formado para ser gente buena finalmente, solidarios, honestos, que tengan sentido de compañerismo, que tengan un sentido de comunidad” (AP/4). Esta comprensión se va enriqueciendo con ideas complementarias como la siguiente: “aprenden solidaridad, compromiso, paciencia, amplitud de mirada, empatía. No son solamente valores cristianos, creo que es mucho más profundo que eso. No estoy diciendo que todos los verán de esa manera, pero nosotros como apoderados sentimos que ese es finalmente el objetivo que le dan los profesores” (AP/6). Y se fundamentan con aseveraciones como: “los proyectos educativos que al menos yo conozco o las clases de Religión están fundadas en la parte valórica, no tanto así en la lectura bíblica, que puede ser un poco más tedioso para los niños, un poco más abstracto; se le da un poco más de sentido a lo terrenal desde la parte valórica, creo que esa es una ventaja” (AP/11).

Una segunda valoración positiva la identifican los apoderados en *el desarrollo de la capacidad reflexiva respecto de sí mismos y su posición en el mundo*, siendo este punto expresado con afirmaciones como: “la clase de Religión a mi hijo le encanta porque me dice que no necesariamente hablan de Dios o de la Iglesia en forma fome, por así decirlo, y hablan de sus cosas, de los conflictos en el fondo propios de la edad también” (AP/6). En esta misma dirección se lee: “es bonito de enseñar lo que es la parte de la solidaridad de la persona que está más desvalida, más desposeída; en ahondar en esas cosas dentro de los niños y no que los niños se miren el ombligo todo el día y se den cuenta de que efectivamente hay otro tipo de realidades” (AP/2). También indican: “me gusta que aprendan a pensar, a transmitir los valores, los valores tanto religiosos como los de formación de un individuo que tiene que estar inserto dentro de la sociedad” (AP/8).

PRINCIPALES VALORACIONES NEGATIVAS

Las críticas en este plano apuntan a que se puede convertir en una *enseñanza obligatoria y rígida*, y lo fundamentan con afirmaciones tales como: “es demasiado estricta muchas veces la educación católica,

y también pienso que muchas veces es un poco... aparte de estricta, es un poco cuadrada en muchas ocasiones” (AP/6). Otro apoderado afirma: “A lo mejor es un tema de presión, de tratar de meter a la fuerza algo que no creen, que no les gusta. Es más que nada eso. O sea, es imponer” (AP/2). También señalan: “lo que veo en el colegio de los niños es mucho: ponte tú, en el mes de María era toda la mañana rezar el mes de María; entonces, después los niños salen y a algunos les gusta religión, pero a otro no, como es mucho. Creo que debería ser algo más temático, algo más didáctico”.

Es esta la única lectura crítica, en términos negativos, que se observa desde las entrevistas desplegadas por los apoderados, siendo más evidentes los puntos que estiman como susceptibles de ser corregidos a partir de lo que se ha estimado llamar solicitudes o demandas.

DEMANDAS A LA EREC

En este punto se aprecian diversas peticiones para mejorar la valoración de la EREC que están recibiendo los jóvenes en los colegios que los están formando.

La primera de estas apunta a que debiera *evolucionar hacia una enseñanza aplicada de la fe*. Con esto quieren decir que se produzca una fórmula operativa de sus creencias, superando el trabajo puramente reflexivo de las aseveraciones de la fe. Los apoderados indican que: “todo debiera hacerse como lo que se hace ahora en el colegio de mi hijo: ellos comparten mucho con otros colegios, ayudan a otros colegios también que no son católicos, y hacen actividades con los otros niños; el colegio de mi hijo les enseña un poco de lo mismo que ellos aprenden” (AP/6). Esta misma idea se recoge en afirmaciones como: “están las profes, está el pastoral, digamos el equipo de pastoral que trabaja bastante. Las chicas, por ejemplo, en ese sentido, han ido a visitar a niños de escasos recursos, abuelitos digamos, han solidarizado, han visto otras realidades, a pesar de que están en un colegio privado católico, pero es lo que me gusta, es lo que uno espera que hagan todos” (AP/4). Esto se ve complementado con una mirada que además valora la integración de la familia en esta comprensión

de una fe aplicada: “yo creo que es un ítem súper importante que acompañamos como comunidad escolar, apoderados, al colegio en instituciones, haciendo beneficios, cosas así, participando en bingos; de hecho, varios años hubo bingos súper buenos, bonitos, donde se reúne la familia, se comparte, la pasamos bien, pero al mismo tiempo estamos ayudando a terceras personas, y eso yo considero que es el gran aporte que el colegio ha hecho en torno a temas religiosos: es la solidaridad con el resto, sobre todo con los más necesitados, o sea, se habla y se hace” (AP/5).

Una segunda demanda está representada por la solicitud de *que evolucione hacia una lectura más amplia de la espiritualidad*, es decir, que en sus diálogos no solo se incorporen categorías católicas, sino que se recuperen otras opciones en ese mismo plano. Dicen los apoderados: “así como se enseña la clase de Religión en distintos colegios, también debería de abrirse esto a las distintas religiones que hay, no solamente ser excluyente” (AP/11). Esta misma idea está expresada por otro apoderado cuando indica que: “Lo que me importa a mí es la espiritualidad y que yo creo que a dónde debiera apuntar la clase de Religión y el colegio y la educación en sí es a enseñar lo valioso de las distintas religiones” (AP/1).

Profesores de otras asignaturas

¿Cómo es observada la EREC por los docentes de otras asignaturas? ¿Qué valoran en ella? ¿Qué limitaciones reconocen? Esperábamos encontrar respuestas a estas interrogantes en la información recogida en las entrevistas a los docentes que trabajan en colegios católicos, pero no sirven la asignatura de Religión.

PRINCIPALES VALORACIONES POSITIVAS

La primera de las afirmaciones que se recogen entre los docentes apunta al *aporte valórico* que comporta la enseñanza religiosa, *para los estudiantes y para la comunidad escolar*. Los pedagogos refieren a esta condición en afirmaciones como: “yo creo que es la parte importante

el tema de la creencia en Dios, de todo lo que es valórico; yo creo que eso es súper importante, es la base valórica, la ética, la moral” (PA/9). Un matiz a lo indicado se reconoce en esta otra respuesta: “tiene que ver con la formación, el poder analizar, el poder valorar las cosas, los espacios, la vida, la creación, que es una ventaja importante” (PA/1). Esta misma sensibilidad se expresa en la afirmación: “creo que los valores que aporta, el nivel de análisis que se puede hacer de ciertas situaciones” (PA/11).

Un segundo aspecto que es reconocido apunta a *la posibilidad de asignarle sentido a la existencia*, a partir de lo que aporta la enseñanza religiosa. Se expresa en aseveraciones como: “yo creo que ha tenido un sentido de calma, de paz de vida como espiritual, de a veces, bueno, es bueno confiar; yo considero que a veces es bueno confiar como en un ser superior” (PA/8). También se refieren a este punto de este modo: “yo creo que lo más importante han sido ciertas orientaciones que me ha permitido tener en momentos de incertidumbre; yo tengo mucho por delante, por ejemplo, el asunto de la divina providencia, lo siento como una luz fuerte que me guía, sobre todo en situaciones críticas” (PA/10). Otro docente agrega: “en el fondo, que entrega cierto sentido en relación a cómo ver la vida, cómo entender los fenómenos, cómo entender hechos, situaciones; un poco la religión te entrega ese marco, de manera más sintética” (PA/7).

Un tercer aspecto lo refieren al *trabajo en equipo y abordaje de conflictos*, indicando los docentes que: “en mi colegio, eh, tratan en la clase de Religión de acercar a los niños, eh, como incentivándolos como con juegos, como motivándolos con juegos, eh, tratar de trabajar en equipo para que ellos se vayan integrando con sus..., con sus pares, con sus compañeros” (PA/5). Otra opinión de los docentes en este sentido apunta: “En lo pedagógico también, o sea, en mi experiencia, trabajar en colegios católicos, o en colegios quizás particulares subvencionados, que, a lo mejor, no desarrollan tanto el área religiosa; es notorio el clima en que uno trabaja, ya sea tanto en los valores, o cómo se resuelven los conflictos dentro de ese colegio

laico, comparado con colegios católicos particulares subvencionados, son visiones muy distintas” (PA/7).

PRINCIPALES VALORACIONES NEGATIVAS

Las lecturas críticas que los pedagogos que no sirven la asignatura le hacen a la EREC se pueden recoger en las siguientes afirmaciones.

La EREC es vista como *una actividad rígida y poco motivante*, cuestión que los docentes expresan con afirmaciones como: “hay colegas que se han mantenido en la misma tradición antigua de exposiciones, por eso de alguna u otra manera el alumno tiende a distanciarse; entonces, yo creo que ese tipo de metodologías hace que el alumno no se acerque” (PA/6). O bien: “Es fome, es muy fome. Te puedo decir que igual, eh, ahora yo estoy en el colegio que, que han cambiado los profesores, y se ha visto cómo ellos han cambiado, pero en sí es fome, que yo vengo de un colegio también católico y era una lata en la, la clase de Religión.” (PA/4). Otro aspecto que alude a esta condición común que se le critica a la enseñanza religiosa señala que los estudiantes: “de repente le toman un rechazo a la religión por cómo la imparten. Como más, como adoctrinamiento, como con poca flexibilidad, no sé” (PA/5).

Asimismo, se valora negativamente la asignatura en relación con *una didáctica anticuada*, aspecto que los docentes expresan afirmando: “que entregue cierta diversidad de estrategias para abordar los contenidos; y el mismo currículum, porque tampoco sé si se ha ido actualizando con el tiempo; por lo menos, los de las otras asignaturas sí se han ido actualizando y no sé el de Religión, la verdad” (PA/11). Similar reproche se reconoce en esta declaración: “veo profesores que enseñan a los alumnos del mismo modo que me enseñaban a mí, y eso no está para nada bien” (PA/8). Otro docente afirma que: “actualizarse, digamos, en algunas metodologías, no tanto en los contenidos, porque me ha explicado mi amigo que igual, esto hace mucho tiempo ya, los programas de Religión se han actualizado bastante, pero que la metodología de algunos profes es re antigua.” (PA/06).

Un punto altamente sensible se recoge en la crítica a *la condición profesional insuficiente del profesor de Religión*, lo que si bien no aparece en todos los docentes, sí se expresa con fuerza en diversas afirmaciones, como: “al haber malos profesores, con una mala formación, no son capaces un poco de actualizar la mirada religiosa a las necesidades o las inquietudes de los estudiantes; son muy dogmáticos. Eso significa que son poco flexibles a una mirada de un joven que por esencia es crítico” (PA/7). Otra aseveración indica: “pero es muy distinto cuando enseña un profesor titulado de profesor de Religión, que uno que no, porque se ve mucho eso de que el profe de Religión, ¡ah!, era mi profe de Tecnología, ¡ah!, era mi profe de básica y ahora profe de Religión” (PA/8). Comprendiendo lo mismo, otro docente lo afirma con más fuerza, diciendo: “sí me ha tocado observar profesores de Religión titulados y habiendo estudiado su pedagogía en Religión, con profesores de Religión que son monjas arrepentidas, que son curas arrepentidos y que son personas que hacían catequesis o que de repente eran profes de otra asignatura que no encontraban trabajo y terminaron haciendo Religión” (PA/3).

DEMANDAS A LA EREC

Los docentes le piden a la EREC que *evolucione hacia un mayor involucramiento con la realidad de la sociedad*, y esto lo expresan de distintas maneras. Una de las más llamativas aparece con la afirmación: “yo creo que tiene que evolucionar a ser como un analista, ‘analista de la realidad’, ehh, analista de la realidad, pero tratando siempre de tomar la imagen de Dios dentro de esta realidad, dónde lo vemos, dónde lo encontramos” (PA/3). Abundan en esta idea con la siguiente comprensión: “creo que la asignatura de Religión debería apuntar allá, a permitir a las estudiantes conocer la sociedad, conocer el contexto en el que viven, y cuando uno lo conoce yo creo que se hace parte y uno puede aportar, y creo que para allá debería ir” (PA/12).

Una segunda petición apunta en la dirección de actuar como *un espacio de integración para la comunidad educativa*, aspecto al que se refieren aludiendo a: “que los profes partan con una oración, que

partan con, con conocernos, con yo quiero pedir por mi colega, porque ya aquí sea, no digo nombre, pero la está pasando mal; entonces, yo creo que tengamos estos espacios como de engranaje entre lo que es currículum y lo que es espiritual y que para eso debería haber profesores de Religión que lo sepan guiar y que tengan la palabra” (PA/8). Asimismo: “porque el currículum debe dar respuesta a una formación integral, y en ese sentido entra lo espiritual y lo cultural, y lo religioso está obviamente conectado con estas dos partes, o sea, independiente de que una persona sea creyente o no creyente, culturalmente la religión es un tema que aporta en los diferentes planos y a todos nosotros” (PA/11).

Cuadro 1
Síntesis de valoraciones positivas

Consideran como un aporte de la EREC al proceso educativo:

Alumno creyente	La participación en pastoral social La lectura ética de los acontecimientos y de las prácticas humanas La formación como personas
Alumno no creyente	El plano de los valores y la lectura moral de la realidad
Profesor de Religión y/o encargado de Pastoral	El abordaje de los valores El trabajo en equipo y abordaje de conflictos
Profesor de otra asignatura	El aporte valórico, para los estudiantes y para la comunidad escolar La posibilidad de asignarle sentido a la existencia El trabajo en equipo y abordaje de conflictos
Apoderada(o)	La formación en valores vinculados a la solidaridad y a la vida en comunidad El desarrollo de la capacidad reflexiva respecto de sí mismos y de su posición en el mundo

Cuadro 2
Síntesis de valoraciones negativas

Consideran como un aspecto necesario de corregir en la EREC:

Alumno creyente	Las formas repetitivas y poco motivantes Las formas rígidas e impositivas
Alumno no creyente	El estilo impositivo Lo poco motivante y aburrida
Profesor de Religión y/o encargado de Pastoral	El sacramentalismo La poca referencia a la realidad La enseñanza rígida y repetitiva
Profesor de otra asignatura	La actividad rígida y poco motivante La didáctica anticuada La condición profesional insuficiente del profesor de Religión
Apoderada(o)	La enseñanza obligatoria y rígida

Cuadro 3
Síntesis de demandas

Expectativas de evolución de la EREC dentro del proceso educativo:

Alumno creyente	Que haya aportes de otros ramos, que sea un tema transversal Que nos acerque a la realidad, a lo que está pasando
Alumno no creyente	Que la enseñanza de la religión se adapte al contexto. Que la enseñanza religiosa sea abierta a otras perspectivas y temáticas
Profesor de Religión y/o encargado de Pastoral	Que la EREC tenga una mayor valoración en la organización escolar Que la clase sea contextualizada socioculturalmente Que se realicen diálogos interdisciplinarios
Profesor de otra asignatura	Que evolucione hacia un mayor involucramiento con la realidad de la sociedad Que sea un espacio de integración para la comunidad educativa
Apoderada(o)	Que evolucione hacia una enseñanza aplicada de la fe Que evolucione hacia una lectura más amplia de la espiritualidad

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los antecedentes recogidos nos permiten evidenciar que, para los grupos estudiados, la principal valoración positiva de la EREC apunta *a la formación en valores y en permitir una lectura ética de la realidad*. En este punto coinciden los estudiantes creyentes y no creyentes, los profesores de Religión y de otras asignaturas y los apoderados. Esto es reconocido como un capital pedagógico, social y cultural.

Entendemos que la EREC porta y enseña una dimensión de las dinámicas relacionales que entrega un horizonte de sentido respecto del cual se construyen categorías referidas a lo que es válido o no llevar adelante en la construcción de lo cotidiano, como resulta ser lo vinculado a la dimensión axiológica de la vida en comunidad. Esta coincidencia en la comprensión que la comunidad tiene con respecto al rol que le compete a la EREC evidencia que se está cumpliendo con lo que la Ley General de Educación de nuestro país le pide al proceso educativo, en este caso, “transmisión y cultivo de valores”.

Los profesores de Religión y/o encargados de Pastoral y los profesores de otras asignaturas coinciden en que la EREC permite *desarrollar destrezas en trabajos en equipo y solución de conflictos*, lo que resulta ser muy interesante, toda vez que es una destreza relacional altamente útil para la construcción de actividades comunitarias, para comprender y comprenderse en clave gregaria y de construcción de la vida diaria en una dirección distinta a la de las soluciones individualistas.

De este modo, la propuesta creyente, en la cual la humanidad en su conjunto es asumida como una comunidad que debe procurar el bien común, logra observarse en una arista de esta lógica, como resulta ser el trabajo en conjunto y la superación de las dificultades desde los acuerdos y las miradas comunes. Así entendido, la información obtenida resulta desafiante y contradictoria con lo indicado por Lipovetsky (1983), quien describe la cultura occidental como individualista, hedonista y narcisista, y otorga luces de cómo trabajar en la construcción de otra forma de convivir que privilegie un sentimiento de pertenencia y de responsabilidad compartida.

Los apoderados y los profesores de otras asignaturas coinciden en que la EREC les brinda a los estudiantes la opción de *asignarle sentido a la existencia*, lo que se entiende como el desarrollo de una capacidad reflexiva respecto de sí mismos y de la posición que tienen en el mundo. Esta aseveración es probablemente uno de los logros clave en el esfuerzo comunicativo que despliega la EREC, toda vez que ser reconocida como una instancia escolar que permite asignarle sentido a la existencia humana es de suyo una validación de su presencia en

el espectro formativo del currículo nacional, y a su vez responde a una de las características centrales de lo religioso.

Este conjunto de aportes queda resumido en la afirmación de los jóvenes creyentes respecto de la EREC en cuanto que esta *nos forma como personas*, lo que es altamente coincidente con lo buscado en las *Bases Curriculares y Programa de Estudio de Religión Católica* (CECh, 2020), en las cuales se propone que los estudiantes construyan sus vidas basadas en principios éticos y en derechos y responsabilidades personales y sociales tamizados por la fe cristiana.

En lo que respecta a las valoraciones negativas o críticas que se realiza a la EREC, existe una opinión compartida entre estudiantes creyentes y no creyentes, docentes de la especialidad y profesores de otras asignaturas, en la que señalan que la educación religiosa resulta *poco motivante, rígida e impositiva*. La caracterización de esta enseñanza como rígida e impositiva también surge como opinión de los apoderados. Los docentes de otras asignaturas complementan lo referido enfatizando que la EREC se despliega con *una didáctica anticuada*.

Sin duda, esta mirada compartida por buena parte de la comunidad escolar debe ser asumida con profundidad y urgencia por parte de los docentes de la especialidad, pues es una crítica insoslayable y que acarrea una pérdida del potencial de influencia y de la calidad performativa que comporta la EREC.

Se podría establecer un vínculo entre esta debilidad y otra expresada por los profesores de las demás asignaturas, quienes advierten una *condición profesional insuficiente por parte del profesor de Religión*. Sus voces apuntan a subrayar una debilidad que es parte de la visión histórica referida al profesor de Religión, que aún seguiría presente. Sería muy necesario que investigaciones posteriores se hicieran cargo de esta afirmación, tratando de identificar el estado de aspectos como la identidad profesional del profesor de Religión, los acentos en la formación inicial y continua, y las instancias reales que tienen para ser parte de la actual carrera docente impulsada por el Ministerio de Educación, entre otros.

Por su parte, los docentes de la especialidad observan –sin compartir esto con los otros partícipes de la comunidad escolar– dos importantes limitantes en su trabajo. La primera es denominada por ellos *sacramentalismo*, expresión con la que indican que sus tareas están saturadas de diversas celebraciones y eso les resta opciones para llevar adelante las tareas propias de la EREC. Una segunda lectura crítica apunta a que la *EREC está poco centrada en la realidad*, vale decir, no se logra situar vivencialmente lo que se está pretendiendo enseñar. Justifican esta condición desde la dificultad para lograr aplicar una didáctica que les permita desplegar, desde colegios económicamente acomodados, opciones de reconocimiento y encuentro con poblaciones desfavorecidas.

Todos los grupos entrevistados le piden a la *EREC que sea entregada con un mayor involucramiento en las realidades sociales*, es decir, debe referirse, dialogar, encontrarse con lo que ocurre en nuestra cotidianidad, adaptarse a los distintos contextos y, de ese modo, evidenciar una respuesta al mundo, una propuesta de relación con la realidad desde la lógica creyente.

Una demanda compartida por los estudiantes y los profesores de Religión dice relación con que la *EREC se desarrolle involucrando una lógica interdisciplinar*, es decir, que en su producción de comprensiones y tareas se involucren otras asignaturas y sea, de este modo, un espacio que convoque visiones diversas e incluso contradictorias, pero con capacidad de establecer diálogos enriquecedores para sus participantes. Esto sería sin duda un aporte sustantivo al proceso formativo en su conjunto. Así entendido, se estaría sintonizando con lo indicado por la CECh, cuando en sus *Bases Curriculares y Programa de Estudio de Religión Católica* indica que estas tareas se deben desplegar considerando los principios de inclusión de la diversidad, a fin de que todos los estudiantes puedan conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable.

Entre las demandas de los profesores de otras asignaturas de los colegios católicos se encuentra que la asignatura de Religión *sea un espacio de integración para la comunidad educativa*, indicando con

esto que asuma una sensibilidad fraterna y, por lo tanto, un rol convocante frente a situaciones de dolor y conflicto que puede estar viviendo o llegar a vivir el colegio, pidiendo, mediante la oración, por ejemplo, por la restitución de la salud de los enfermos, por la solución de conflictos diversos, ya sea a nivel escolar o familiar; en definitiva, que sea un punto de encuentro que se legitima en el servicio a la comunidad que sufre.

Los apoderados le solicitan a la EREC que evolucione hacia una lectura más amplia de la espiritualidad, señalando la necesidad de que se incluyan otras opciones creyentes y se rescate lo valioso que pudiera existir en estas, amplificando de este modo el contexto confesional de la asignatura.

Los docentes de Religión hacen una petición muy sensible al colegio indicando *que la EREC debe recibir una mayor valoración por parte de la institución*. Solicitan que tenga un estatus claro y un reconocimiento evidente de su rol en el colegio, y que la asignatura solo sea servida por docentes formados para esta especialidad.

El esfuerzo por conocer la mirada que la comunidad escolar católica tiene de la EREC busca generar la reflexión y considerar las decisiones de implementación de líneas de acción que no solo procuren aportar en la reversión del descreimiento y el abandono de la fe, indicados por Núñez e Imbarack (2019), sino que contribuyan en su renovación y desarrollo.

A continuación, se presentan aquellos aspectos que reconocemos como más significativos a la luz de la investigación realizada.

Al momento de definir a los participantes de la investigación se determinó la presencia de perfiles diversos. Con ello se esperaba que las respuestas manifestaran una aproximación y valoración con matices particulares. Sin embargo, y a partir de las respuestas obtenidas, se aprecia que la diversidad de perfiles no significa necesariamente que las respuestas sean sustancialmente diferentes. Parece que ser o no creyente, y tener edades, experiencias vitales o perfiles profesionales distintos no influye en forma significativa en el tipo de respuestas y valoraciones que se realizan sobre la EREC.

Algo similar sucede cuando se les pregunta por la educación religiosa escolar. Todos responden específicamente en función de la clase de Religión. A partir de las respuestas se identifica una *no diferenciación entre EREC (Educación Religiosa Escolar Católica) y la clase de Religión*. Las categorías y alcances de una y otra no son percibidas por los miembros de la comunidad escolar. Al respecto surgen preguntas que podrían ser abordadas en una posterior investigación, como, por ejemplo: ¿qué pasa con la capacidad transformadora que se les atribuye a los procesos formativos de la EREC? ¿Por qué se reduce la capacidad polisémica del mensaje religioso evangélico, que tiene en la dimensión experiencial y vital una de los aspectos clave para su sentido y valoración personal? ¿Cómo son entendidas las otras formas de EREC dentro de la escuela?

A la luz de las respuestas, otro aspecto que se presenta como un ámbito significativo de revisión es el de la práctica sacramental vivida al interior de las escuelas católicas. Tanto los docentes de Religión como los otros actores, especialmente los estudiantes, evidencian las dificultades que nacen de una práctica sacramental que es percibida como repetitiva, impuesta y aburrida. La riqueza de la vida litúrgico-sacramental parece quedar relegada por prácticas que no terminan de revelar el sentido que ellas tienen, así como tampoco parecen entrar y transformar la vida de los miembros de la comunidad escolar.

La vivencia de los espacios litúrgicos y sacramentales parece ameritar un tratamiento distinto, no en su esencia, sino especialmente en la forma en que ellos son experimentados. El pensarlos e implementarlos como espacios que tienen como interlocutores a personas, jóvenes o adultos que en su mayor parte viven una etapa de iniciación o de reiniciación de la fe, debiera ser una de las consideraciones básicas de la reflexión por la forma en que se llevan a cabo estas experiencias en la escuela católica.

Diversas valoraciones negativas o demandas que se hacen a la clase de Religión se vinculan con el perfil profesional de los profesores de la asignatura. Se le pide modificar el modo en que está actuando al interior de la unidad educativa, la forma en que lleva a cabo su tarea

diaria, su didáctica y métodos, su vínculo con las otras asignaturas, con la escuela y con la realidad sociocultural en general. En este contexto, sus propios pares se refieren a la condición profesional insuficiente que ven en el profesor de Religión.

De este punto se desprende una serie de consecuencias que también ameritan ser investigadas y trabajadas, como por ejemplo: cuál es la identidad profesional del profesor de Religión en los actuales contextos socioeducativos; qué modelos de EREC están en la base de su formación inicial y continua; cómo se proyecta su desarrollo profesional y si existen instancias y medios efectivos que les permitan a estos docentes atender de buena forma las demandas que el medio les hace, entre otros aspectos.

Llama la atención que, en el propio contexto de un proyecto educativo católico, los profesores de Religión requieran de una mayor valoración de la EREC dentro de la organización escolar. Se podría suponer que, por ser parte de una institución de carácter religioso, tendría un lugar y una relevancia asegurados; sin embargo, a partir de los resultados de la investigación, pareciera que esto no es así. Pudiendo existir diversidad de variables que están en la base de esta solicitud, se considera necesario generar un diálogo entre la institución y los profesores de Religión. Ello debiera ayudar a encontrar caminos que hagan de la EREC una instancia valorada al interior de la escuela, no solo por estar vinculada con el origen y/o proyecto educativo de una escuela católica en particular, sino por la contribución efectiva que es capaz de hacer a ella como institución y comunidad en la formación religiosa de su estudiantado.

CONCLUSIONES

La EREC debe ganarse un espacio dentro de la escuela católica. A la luz de los resultados de la presente investigación pareciera que ya no es suficiente que la escuela tenga una dimensión religiosa en la base de su proyecto educativo. En la tarea de renovar y revitalizar el lugar de la EREC dentro de la escuela, pueden ser un aporte las

voces, experiencias y valoraciones que se han hecho presentes en esta investigación.

La EREC tiene un reconocimiento transversal en el plano formativo valórico, en las categorías de sentido existencial que ofrece y en su papel relevante en la formación de capacidades para las relaciones intra e interpersonales. Sabiendo que ninguno de estos espacios es exclusivo de la EREC, sino que puede ser abordado desde diversas ciencias, disciplinas o saberes, sería necesario profundizar en la forma en que ellos son y deberían ser trabajados para que respondieran a la identidad propia de la EREC.

Para que estas temáticas se transformen en una verdadera fortaleza, y no en un camino de dispersión disciplinar, se requiere velar para que los marcos epistémicos, metodológicos y conceptuales estén fundados y articulados desde sus características disciplinares específicas, pero abiertos a las lógicas comprensivas que puedan surgir del diálogo interdisciplinar.

A partir de las respuestas, y reconociendo los avances que al respecto existen, sigue siendo necesario reiterar el llamado a los diversos actores y especialistas vinculados a la EREC para que a partir de sus aspectos identitarios propios, del espacio institucional específico del que forman parte y de su diálogo con profesionales de otras disciplinas y contextos, se continúe en la búsqueda e implementación de caminos para una renovación pedagógica que permita a la EREC profundizar en su aporte a la formación integral de los estudiantes de nuestro país, al logro de la misión de la escuela, y que al mismo tiempo responda a los estándares profesionales y curriculares exigidos por el sistema escolar chileno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conferencia Episcopal de Chile. Área de Educación. (2020a). *Bases curriculares y programas de estudio de la asignatura de Religión Católica*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14862>

- Conferencia Episcopal de Chile. (2020b). *Estadísticas de la Iglesia*. <http://www.iglesia.cl/estadisticas.php>
- Falabella, A. y García Huidobro, J.E. (Eds.). (2020). *A 100 años de la Ley de educación primaria obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Federación de Instituciones de Educación Particular (2013). *Principios y estatutos*. <https://www.fide.cl/estatutos/>
- Glaser, B. y Strauss, A. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* (2nd ed.). Aldine Transaction.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ed. Mc Graw-Hill.
- Imbarack, P. y Madero, C. (Eds.). (2020). *Educación católica en Latinoamérica: Un proyecto en marcha*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ley 20370 de 2009. Ley General de Educación de la República de Chile. 12 de septiembre 2009. *Diario Oficial* n.º 39461.
- Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama.
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile, INJUV. (2015). *VIII Encuesta Nacional de la Juventud*. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/1388>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases curriculares 7º básico a 2º medio*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Bases curriculares 3º y 4º medio*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. Centro de Estudios, Unidad de Estadísticas. (2020). *Datos abiertos*. <https://datosabiertos.mineduc.cl/>

- Moro, A. y Neira, M. (2019). Perspectiva cristiana de la relación educativa: Una mirada a la sala de clases. En P. Imbarack y C. Madero (eds.), *Educación católica en Latinoamérica: Un proyecto en marcha* (pp. 203-223). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Núñez, R. e Imbarack, P. (2019). ¿Quién es el Dios de los jóvenes? Una aproximación a la imagen de Dios en estudiantes de enseñanza media. *Sophia Austral*, (24), 83-102. <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/197>
- Pontificia Universidad Católica de Chile-GfK Adimark. (2018). *Encuesta Nacional Bicentenario*. <https://encuestabicentenario.uc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Resultados-Encuesta-Nacional-Bicentenario-UC-GfkAdimark-2018-Cap%C3%ADtulo-Religi%C3%B3n.pdf>
- 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.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Fecha de recepción: 7 de abril de 2022

Fecha de aceptación: 6 de mayo de 2022