

## DESARROLLO DE PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR. DIÁLOGO ENTRE PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

### *DEVELOPMENT OF LEARNING PROCESSES IN RELIGIOUS EDUCATION IN SCHOOLS. DIALOGUE BETWEEN PEDAGOGICAL PERSPECTIVES*

Javier F. A. Vega Ramírez<sup>1</sup>  
Universidad Austral de Chile

#### RESUMEN

El presente ensayo académico aborda el desafío de la generación de procesos de aprendizaje en la Educación Religiosa Escolar, entendido el proceso de aprendizaje como la generación, verificación y retroalimentación de aprendizajes efectivamente intencionados en los procesos de educación formales. Para esto, enfoca el desafío de clarificar la perspectiva desde la cual puede ser implementada la asignatura de Religión en contextos escolares y evidencia que la alta diversidad de agentes administradores de educación en Chile contribuye a la alta dispersión de consideraciones sobre el sentido y finalidad que tiene la asignatura en el currículo escolar.

Como un segundo elemento, se aborda la diversidad de perspectivas pedagógicas que tradicionalmente se adoptan al interior de las comunidades educativas, lo que repercute sobre qué elementos son posibles de aprenderse y, por lo mismo, de evaluarse en un proceso de educación formal en la asignatura de Religión. Finalmente, desde el cruce de ambas perspectivas, se analiza la consideración sobre la asignatura de Religión en el sistema educativo formal y la comprensión sobre el aprendizaje que adopta cada establecimiento, para ejemplificar en torno a un Objetivo de Aprendizaje todas las perspectivas de elementos evaluables que se generan de este análisis pedagógico curricular documentado, análisis que en definitiva está en la base de todo proceso de aprendizaje.

#### PALABRAS CLAVE

enfoques curriculares, aprendizaje, evaluación, Educación Religiosa Escolar

<sup>1</sup> javier.vega@uach.cl

**ABSTRACT**

This academic essay addresses the challenge of generating learning processes in school Religious Education, understanding the learning process as the generation, verification and feedback of learning effectively intended in formal education processes. To this end, it addresses the challenge of clarifying the perspectives from which the subject of Religion can be implemented in school contexts, showing that the high diversity of education administrators in Chile contributes to the high dispersion of considerations on the meaning and purpose of the subject in the school curriculum.

As a second element, the diversity of pedagogical perspectives that are traditionally adopted within educational communities is addressed, which has repercussions on the elements that can be learned, and therefore evaluated, in a formal education process in the subject of Religion. Finally, from the intersection of both perspectives, the consideration of the subject of Religion in the formal education system and the understanding of learning adopted by each establishment is analysed in order to exemplify, around a Learning Objective, all the perspectives of assessable elements that are generated from this documented pedagogical curricular analysis, an analysis that is ultimately at the basis of any learning process.

**KEYWORDS**

curricular approaches, learning, evaluation, School Religious Education

## INTRODUCCIÓN

La Educación Religiosa Escolar (ERE) enfrenta el desafío de figurar entre un conjunto de saberes al interior de la comunidad escolar, la cual no siempre valora ni comprende la verdadera dimensión de sus aportes (PUCV, 2017). Desde la justificación de su presencia en el currículum, pasando por la preparación formal de sus educadores, hasta los tipos de recursos metodológicos y didácticos que privilegian son objeto de análisis y cuestionamiento permanente, tanto por quienes conforman la comunidad escolar como por quienes observan fenoménicamente su presencia desde afuera (Vega, 2017).

Uno de los aspectos de interés que han aumentado crecientemente en los últimos años se refiere al desarrollo de prácticas de aprendizaje auténticas que tengan su contraparte en la totalidad del proceso de enseñanza, cuya coherencia exige no solamente lograr evaluar aprendizajes, sino desarrollar rutinas de aprendizaje efectivo a través de diferentes estrategias: tareas auténticas (Monereo, 2003), aprendizaje efectivo (Valle et al., 1998) y una variedad de estrategias diversificadas son algunos de los dispositivos hechos efectivos en los cuales la Educación Religiosa Escolar debe también actualizarse. Esta se desarrolla de forma diversificada en los sistemas formales atendiendo a distintos enfoques según países, políticas y niveles de tolerancia al fenómeno religioso. Estos enfoques, analizados ya por Pajer (2015) y Rodríguez (2021), dan cuenta de diversas formas de aproximarse al fenómeno de la ERE en sistemas formales (colegios) no administrados por congregaciones religiosas ni con dependencia de ninguna instancia eclesial formal, por lo que requiere que su presencia sea adecuadamente comprendida y justificada (Cárdenas, 2004; PUCV, 2017; Ramis, 2016; Scherz, 2015; Vega Ramírez, 2020).

## **1. PROBLEMATIZACIÓN: SENTIDO DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN SISTEMAS ESCOLARES FORMALES**

El sistema educativo chileno ha presentado, desde sus inicios, una alta variabilidad, tanto de fuentes de financiamiento como de enfoques pedagógicos a los que adhiere. Esta variabilidad obedece al tardío rol que adopta el Estado de Chile respecto de la regulación de la educación, considerando el periodo que transcurre entre los primeros asentamientos modernos (precoloniales) y la llegada de diversas congregaciones religiosas hasta la instalación de un aparato estatal responsable de la educación.

En el periodo transcurrido entre 1600 y 1800 tenemos que la presencia de acciones educativas se concentra principalmente en dos fuentes: por un lado, la actividad misionera que considera la educación como un acto catequético en el que los aprendizajes básicos (leer y escribir) se vinculan directamente con capacidades y competencias habilitantes para la comunicación y comprensión de los postulados religiosos; y, por otro lado, la libre actividad de particulares que consideran los aprendizajes básicos de leer y escribir como una herramienta para otros aprendizajes, como son el cuidado de enfermos, la gestión del hogar o la administración financiera local.

Así, cuando el Estado organizado alrededor de las primeras acciones de independencia particular de Chile (1810-1823) se propone encargarse de la educación como un asunto fundamental, encuentra ya un aparato desplegado administrado por particulares (religiosos y laicos) con alta presencia en el territorio nacional. El inicio de la gestión formal del Estado sobre la educación, cuya fecha simbólica se ubica en 1813 con la inauguración del Instituto Nacional (General José Miguel Carrera) no suprime las demás provisiones educativas. De hecho, el mismo Instituto Nacional surge de la fusión de dos instancias educativas eclesiales: el Convictorio Carolino (jesuita) y el Colegio del Santo Ángel de la Guarda (diocesano, seminario conciliar), desde los cuales se origina esta nueva instancia (Guerrero, 2003), espacio republicano en el que, tal como recuerda el artículo 234 de la

Constitución de 1822, “Se procurará conservar y adelantar el Instituto Nacional, cuidando el Supremo Director de sus progresos y del mejor orden, por cuantos medios estime convenientes” (O’Higgins, 1822).

Así, aun cuando Chile es una nación con una corta historia de organización de su proceso educativo (Abett de la Torre, 2011; Inzunza, 2009; Núñez, 2002; Núñez, 1890; Ponce de León, 2010; Serrano et al., 2012; Soto y Núñez, 2007), adopta como paradigma fundamental la diversidad de provisiones educativas; el Estado se posiciona solo desde la función reguladora de las acciones educativas, estableciendo límites de tolerancia de la función educativa con escasas formas de control, cuya crisis se advierte al término del siglo XIX según los testimonios de quienes participan en los congresos generales de educación de 1889, 1902 y 1912.

De hecho, ya en el Congreso Nacional de Enseñanza Pública de 1902 encontramos explícitas referencias a la necesidad de promulgación de una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que reemplace a la Ley de Instrucción Primaria de 1860, durante las discusiones generales, según lo referenciado en las actas y trabajos de dicho congreso; discusiones originadas a partir de la exposición de José Abelardo Núñez (Congreso Jeneral [sic], 1903, pp. 420-427) y complementadas con la exposición de Enrique Matta Vial, subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública (pp. 589-598).

La crisis termina decantando en el reconocimiento de una doble provisión educativa, particular en su construcción, pero validada en la práctica. Por un lado, está la educación financiada directamente por el Estado, lo que en su momento se denominó “educación de cargo fiscal”, dado que su financiamiento era directamente responsabilidad del Estado y financiado con las arcas fiscales. Por otro lado, tenemos educación financiada por particulares, cuyas fuentes pueden ser obra de instituciones religiosas, instituciones ideológicamente identificadas o particulares (Maldonado Tapia, 2003). Esta división de provisiones educativas hace que el fondo ideológico de la selección curricular dependa directamente de cada uno de los financiadores de la educación,

haciendo que la formación ético-valórica también adopte diversas perspectivas según el sostenedor.

Entre los inicios de la regulación de la educación en la República de Chile y las reformas de financiamiento educativo, tenemos poca variabilidad en la manera en que esta se administra. Solamente se registran algunos hitos fundamentales asociados a nuevas formas de organización, como son la creación del Ministerio de Educación (1925), o la implementación de la Reforma Educativa durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1965). Este proceso se ve alterado por la implantación de un nuevo sistema de generación de recursos educativos a través de la subvención a la asistencia (ya no a la matrícula), que beneficia no solamente a las instituciones de cargo fiscal sino a todos los establecimientos que se acogen al nuevo sistema, pasando de un sistema de tolerancia de actores privados en la provisión de educación a una directa promoción de la incorporación de privados en la gestión de la educación, política implementada a partir del año 1982 justificada por la descentralización de la gestión educativa (proceso conocido como “municipalización”) y que termina compensando la desigualdad de recursos y capacidad de provisión a nivel general, ya que, en palabras de uno de los economistas ideólogos de este sistema (actualmente en tránsito hacia un sistema de administración guiado por los Servicios Locales de Educación), “un sistema basado en establecimientos particulares con fines de lucro tiende no solo a financiarse, sino a obtener el máximo aprovechamiento de los recursos” (Jofré, 1988, p. 209).

Así, la diversidad de proveedores de educación, también sostenedores (ya que colaboran con su patrimonio para el financiamiento de los colegios), abre espacio a una cada vez más alta diversidad de proyectos educativos, proceso que tiene incidencia en la formación ético-valórica diversificada y en el que la organización curricular, que podría servir como homologador de la propuesta, deja la responsabilidad de la educación religiosa escolar en manos de los sostenedores o de la autoridad eclesíastica que pueda tener injerencia en ella (Vega, 2018; Vega Ramírez, 2020).

**Tabla 1**

**Sostenedores de instituciones educativas actualmente presentes en la educación chilena**

Sostenedores particulares subvencionados		Lucro	No lucro
Religiosos	Católicos	Sociedades anónimas, persona natural y empresas de responsabilidad limitada	Congregaciones, fundaciones y corporaciones
	Protestantes	Sociedades anónimas, persona natural y empresas de responsabilidad limitada	Parroquias, iglesias metodistas, pentecostales y/o adventistas
No religiosos	Sociales	Sociedades anónimas, persona natural y empresas de responsabilidad limitada	Fundaciones, corporaciones, ONG y universidades
	Privados/Particulares	Sociedades anónimas, persona natural y empresas de responsabilidad limitada	Corporaciones y fundaciones

Fuente: González López y Parra Moreno (2016), p. 93

Esto significa que el tipo de educación religiosa escolar que se imparta no guarda necesariamente relación con el enfoque del currículum que se adopte, ya que no necesariamente la comprensión acerca del sentido que toma la selección de contenidos y aprendizajes tiene contraparte con la comprensión del nivel de incorporación al currículum que deba tener la asignatura de Religión. Esto, debido a que el marco regulatorio de las clases de Religión actualmente vigente en Chile, el Decreto 924/1984, estipula que la clase de Religión se debe ofrecer obligatoriamente como parte del currículum, aunque su elección es libre por parte de las y los estudiantes, es decir, tenemos que es “obligatorio en cuanto a su oferta, pero optativo en cuanto a su aceptación, la asignatura de Religión con una duración de 2 horas semanales en todos los establecimientos del país” (Vega Ramírez, 2020). Así, la manera en que cada colegio imparte la asignatura de Religión queda determinada por lo declarado en el Proyecto Educativo Institucional, el que depende directamente de la orientación de cada establecimiento (dependiente de su sostenedor) en atención a la libertad que las condiciones legales permiten actualmente, como son la regulación del Decreto 924 (MINEDUC, 1984), las Bases

Curriculares actualmente vigentes (*Bases curriculares 7° básico a 2° medio*, 2015) y la Ley de inclusión (MINEDUC, 2015; 2016).

## **2. ENFOQUES Y APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR**

### **2.1. El enfoque didáctico**

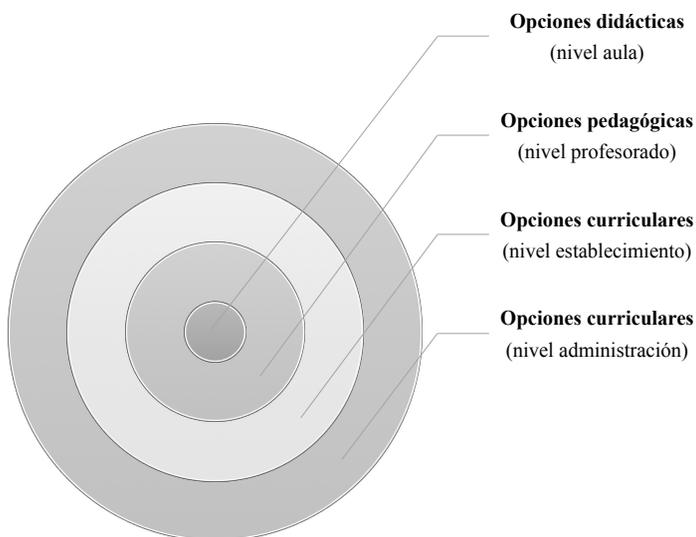
Así, la manera en que se implementa la Educación Religiosa Escolar al interior de cada comunidad educativa pasa por un conjunto de decisiones en microespacios según la implementación del Proyecto Educativo de la Institución. Una de las posibilidades es que el Proyecto Educativo de la Institución considere la enseñanza de la religión como un elemento constituyente esencial del currículo y, por lo tanto, complementario de la función que desarrollan las demás asignaturas, desplegando una visión armónica del concepto de formación humana integral tendiente al logro de un perfil definido como de egreso de un estudiante al término de su educación secundaria (*Bases curriculares 7° básico a 2° medio*, 2015), configurando una perspectiva que podríamos denominar como “aprendizaje de la Religión como aporte cultural”. O, al contrario, el Proyecto Educativo Institucional podría considerar la enseñanza de la religión como un espacio complementario a los demás espacios catequéticos que se pueden vivir en la escuela (esencialmente confesional) y, por lo mismo, tendiente al logro de una fe madura, comprometida y capaz de dar testimonio de sí, configurando una perspectiva que podríamos denominar “aprendizaje de la Religión como proceso de fe” (García, 2011; Vega, 2018).

Esta distinción base hace que el principal desafío pedagógico se ubique en qué opción tomar ante la evidente diversidad de opciones particulares que vive el estudiantado presente en nuestras aulas, en las que la posibilidad de poseer un curso completo que se sienta a sí mismo en un proceso de fe suele ser bajo y que, salvo que la opción del establecimiento sea la de homologar procesos de Educación Religiosa como proceso de educación de la fe, tenderá mayoritariamente a la presencia de la diversidad de intereses, trayectorias y sentidos de lo religioso.

Asimismo, los enfoques curriculares que se adopta durante el proceso de implementación del Proyecto Educativo en cada institución varían, pudiendo presentarse alternativas diversas incluso al interior de la misma comunidad, como la coexistencia de un enfoque de formación por contenidos a la vez que un enfoque por competencias o por habilidades. En el caso de la ERE, ocurre exactamente lo mismo, ya que no hay una propuesta única sobre qué enfoque educativo se debe adoptar al momento de implementar procesos de aprendizajes religiosos en el contexto escolar.

Así, cada decisión relativa a la implementación de la Educación Religiosa Escolar en el aula pasa, al mismo tiempo, por las opciones pedagógicas dependientes de la cultura escolar del profesorado del establecimiento, por las opciones curriculares de la institución escolar (plasmada en sus declaraciones oficiales, como son el Proyecto Educativo Institucional o el Plan de Mejoramiento Educativo) y las opciones político-curriculares del sistema escolar que, en principio, posibilita la presencia de la asignatura Religión en el sistema escolar (Figura 1).

**Figura 1**  
**Confluencia de opciones didácticas, pedagógicas y curriculares según niveles de decisión**



Fuente: Elaboración propia

Esto no significa que, dependiendo del enfoque, se potencien o limiten las posibilidades de desarrollo de la Educación Religiosa Escolar, sino que plantea el desafío de generar procesos coherentes para plasmar en un proceso educativo formal regular los aprendizajes planteados. Si lo vemos considerando las perspectivas que hemos abordado hasta aquí, la implementación de la asignatura de Religión puede ser desarrollada desde la consideración de que esta tiene importancia en cuanto aporte cultural (visión complementaria del resto de las asignaturas según la opción del Proyecto Educativo Institucional) o desde la consideración de ser una asignatura complementaria para el desarrollo de la fe personal de los estudiantes. A estas dos opciones puede agregarse una tercera, que es la de considerar la religión como fuente valórica, lo que permitiría armonizar la visión religiosa con la visión cultural (dialogando activamente con las otras asignaturas eminentemente valóricas del currículum, como son Orientación y Consejo de curso, junto con otras que también ofrecen alto desarrollo valórico, como Artes Visuales, Artes Musicales y Filosofía), dado que la religión comporta una serie de valores que brotan de una relación con un ser trascendente definido (en el caso del cristianismo, de la relación con el Dios revelado por Jesucristo en su íntima relación) y la cultura comporta una serie de valores que brotan de un contexto situado, inmanente, histórico y en constante tensión (en el caso del mundo moderno, tensiones cruzadas por los desafíos sociales y políticos de nuestros tiempos).

Tomando como base la propuesta del Programa de Educación Religiosa Escolar Católica (MINEDUC, 2020),<sup>2</sup> podemos considerar los siguientes ejemplos como posibles desarrollos de aprendizaje según la consideración que se tenga sobre la incorporación de la asignatura en el currículum.

2 En adelante, todas las referencias y ejemplificaciones serán tomadas de la propuesta del Programa de Educación Religiosa Escolar Católica, sancionado por el Decreto 373. Aprueba los Programas de Estudio de la asignatura de Religión Católica para la Enseñanza Básica y Media, a la Conferencia Episcopal de Chile (2020). Esto, sin desconocer todas las otras opciones actualmente vigentes en el currículum.

**Tabla 2**  
**Ejemplos de aprendizajes posibles en la asignatura de Religión, en atención a los tres enfoques declarados**

En tanto proceso cultural	En tanto proceso de fe	En tanto fuente valórica
La comprensión de los elementos culturales que constituyen la religión.	La adquisición de argumentos para fundamentar la fe.	Sentido trascendente e immanente de la vida humana.
El conocimiento del contexto cultural de los pueblos del Medio Oriente.	El crecimiento en conocimiento sobre el entorno de Jesús, punto central de la fe.	El valor de la identidad propia de cada pueblo y cultura anterior y contingente.
La vivencia de los pueblos menos privilegiados ante las civilizaciones dominantes de la antigüedad.	La comprensión como modelo respecto del proceso del pueblo elegido.	Sentido de la solidaridad en la transmisión de valores.
Los procesos de coherencia y defensa de las ideas discordantes vividas en el Imperio romano.	La comprensión como modelo respecto del proceso vivido por las primeras comunidades cristianas.	Opresión y liberación como tensiones de la vivencia histórica.
La relación entre religión y cultura a lo largo de la historia de la humanidad.	La evolución y respuesta contingente de los diversos cristianos a los diversos desafíos de los tiempos.	Fuentes de las escalas de valores en las diversas épocas: religión, acuerdos, convenios, ONU.
La comprensión de los errores de la Iglesia católica en su tiempo y contexto y las alertas ante los mismos errores contemporáneos en todo contexto.	El análisis y comprensión de los errores cometidos por la Iglesia para resguardar y proteger mejor la transmisión de la fe.	Lectura histórica de los aciertos de cada época: preservación cultural, revolución industrial, DSI, DD.HH.

Fuente: Elaboración propia, basada en MINEDUC (2020)

Como podemos ver, la diversidad de aprendizajes posible de desplegarse desde distintas perspectivas es alta, dependiendo de las condiciones pedagógicas para generar aprendizajes en el estudiantado. Por ejemplo, tomando como referencia 4° año básico, su Objetivo de Aprendizaje 2 (perteneciente al Eje Naturaleza y Cultura), declara que “[las y los estudiantes serán capaces de] Descubrir los símbolos religiosos en la cultura y el entorno y la importancia que tienen para el desarrollo humano integral de la persona y la comunidad” (MINEDUC, 2020). En este OA general son diversos los aprendizajes específicos que se pueden lograr; sin embargo, al centrar la atención en uno solo de ellos, veremos cómo el mismo Objetivo de Aprendizaje puede aportar, tanto desde el aprendizaje de la Religión como parte de un proceso

cultural como en el aprendizaje de la Religión como proceso de fe, y, además, en su condición de aporte en tanto fuente valórica:

**Tabla 3**  
**Aporte de un Objetivo de Aprendizaje en la asignatura de Religión, según tres enfoques**

Objetivo		
Descubrir los símbolos religiosos en la cultura y el entorno y la importancia que tienen para el desarrollo humano integral de la persona y la comunidad.		
Aprendizaje		
Relacionan la simbología religiosa oculta en la ciudad con el sentido que tiene (aborda la primera parte del OA).		
Aporte a la fe	Aporte a la cultura	Aporte valórico
Profundizar en la noción de sacramentalidad de lo cotidiano, presente en todo proceso trascendente de la vivencia cristiana.	Comprender la noción de simbología como forma representacional de la vida cotidiana, fundamento de la transmisión de ideas y nociones.	Conocer para poder respetar las diversas formas de transmisión y comunicación cultural, con el peso histórico que conllevan en cada época.

Fuente: Elaboración propia

## 2.2. Enfoques sobre el aprendizaje

En cuanto a qué enfoque sobre el aprendizaje adoptar, el desafío se presenta de la misma forma, ya que se pueden desarrollar procesos de aprendizaje de la Educación Religiosa Escolar desde diversas perspectivas, siendo las tres más recurridas en la educación chilena el modelo de formación por *contenidos*, el modelo de formación por *habilidades* y el modelo de formación por *competencias* (Asún Inostroza, 2013; Díaz Barriga, 2006).

Un modelo de formación centrado en el aprendizaje por contenidos pone su atención en aquellos elementos que se deben saber, sin que necesariamente esto se transforme en un proceso de elaboración de estos conocimientos en aplicación activa. La división tradicional de aprendizajes entre contenidos “conceptuales”, “actitudinales” y “procedimentales” termina poniendo la atención en los contenidos conceptuales; por reducción, estos expresan lo medible y verificable,

destacando aquello que se sabe y que se puede evaluar en un documento formal como puede ser una prueba o informe.

Así, el modelo de formación centrado en el aprendizaje de contenidos guarda alta sintonía con los modelos educativos tradicionales basados en preguntas y respuestas fijas, ya que asegura “saber lo que se tiene que saber”, colocando el énfasis en el qué se sabe por sobre el “cómo se llega a saber”. Las nociones de elaboración del conocimiento, justificación de la respuesta o explicación, el proceso de descubrimiento, etc., se reducen a acciones funcionales y autoexplicativas cuya aplicación se restringe a los escenarios ya conocidos.

En el caso de la ERE, este modelo también reduce el aprendizaje a la repetición de contenidos ya entregados, poniendo el énfasis en los datos por sobre la comprensión, incluso en aquellas elaboraciones menores. Así, el énfasis en este modelo se ubica en el aprendizaje de listados, enfatizando elementos como la recitación de los 10 mandamientos, el nombre de los 12 apóstoles, la cantidad de milagros ejecutados por Jesús, el nombre de las etapas de la Eucaristía, por sobre otras formas de acercarse al fenómeno religioso.

Por su parte, el modelo de formación por habilidades centra su atención en aquellas capacidades adquiridas y presentes en los estudiantes, entendiendo estas habilidades como capacidades instaladas o en proceso de instalación que, en un escenario futuro, pueden ser recurridas. Se podría denominar a estas habilidades como saber instalado, capacidad instalada o saber adquirido; sin embargo, la teorización de la formación por habilidades tiende a dejar de lado esta definición privilegiando una formación por competencias por sobre la formación por habilidades.

A nivel teórico una formación por habilidades se hace necesaria como paso para la formación por competencias, entendidas estas últimas como saber en uso o saber en contexto. Dicho de esta manera, un currículum estructurado en un modelo de formación por conocimientos (conceptuales, actitudinales o procedimentales) abre el paso a un modelo de formación por habilidades, el que a su vez facilita un modelo de formación por competencias.

Por lo tanto, un mismo Objetivo de Aprendizaje de la asignatura de Religión puede perseguir distintos aprendizajes o potenciar diversos aprendizajes dependiendo del enfoque que se adopte. Siguiendo con el ejemplo del OA 2 de 4º año básico (MINEDUC, 2020), podemos plantearlo de la siguiente forma:

**Tabla 4**  
**Aprendizajes posibles según el enfoque formativo en la asignatura de Religión**

Objetivo		
Descubrir los símbolos religiosos en la cultura y el entorno y la importancia que tienen para el desarrollo humano integral de la persona y la comunidad.		
Aprendizajes posibles		
Desde un modelo de formación por contenidos	Desde un modelo de formación por habilidades	Desde un modelo de formación por competencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de símbolo.</li> <li>- Concepto de sacramento.</li> <li>- Momentos sacramentales.</li> <li>- Noción de sagrado.</li> <li>- Noción de sacramentalidad.</li> <li>- Concepción sacramental de lo comunitario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinción entre símbolos sagrados y profanos.</li> <li>- Comprensión de la evolución de los símbolos.</li> <li>- Valorización de la comunidad (contexto) para la comprensión de los símbolos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorización de los procesos sacramentales religiosos y profanos.</li> <li>- Elaboración del sentido simbólico de la propia vida.</li> <li>- Análisis de la presencia de lo sagrado en diversos productos culturales (por ejemplo, en el cine).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

La clarificación del enfoque adoptado y su incidencia tiene claras consecuencias para la implementación de procesos de evaluación auténtica (Vallejo y Molina, 2014), entendida esta como un proceso de verificación de aprendizajes intencionados durante el contexto de aprendizaje, y que por lo tanto se organice en torno a lo que podríamos denominar un axioma básico en evaluación: *se evalúa aquello que se intenciona como aprendizaje.*

### 3. EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

¿Qué elementos debemos priorizar al momento de implementar procesos evaluativos en la asignatura de Religión? Tal como se plantea para la generalidad de las asignaturas del sistema escolar, se debe evaluar todo aquello que represente auténticamente un aprendizaje intencionado. Tal como lo hemos manifestado más arriba, este elemento dependerá de la consideración que se tenga sobre la Educación Religiosa Escolar, el que a su vez se debe armonizar con la opción o enfoque sobre el aprendizaje que adopta cada establecimiento. Así, si la opción de un establecimiento es la de considerar la ERE como una instancia en la línea de la catequesis, es decir, una instancia que refuerza la vivencia de la fe, desplegando la clase de Religión como un espacio de crecimiento privilegiado de la misma, la opción sería la de evaluar aquellos elementos que le dan consistencia a la fe, siguiendo el llamado de San Pedro en su primera carta cuando invita a “dar razón de nuestra fe” (1Pe 3:15).

Si la opción del establecimiento en que se desarrollan los procesos de aprendizaje en la ERE es la de considerar la clase de Religión como un espacio en el que la Religión sea valorada como un dato cultural, la opción es la de evaluar aquellos elementos que permiten comprender el fenómeno histórico de la Religión, cuestión que va en coherencia con los enfoques filosóficos, antropológicos y sociológicos de los estudios de la religión (Camarena y Tunal, 2009; Maioli, 2011).

Finalmente, si la opción del establecimiento es considerar la asignatura de Religión (y por lo tanto, las actividades pedagógicas desarrolladas en el contexto de la ERE) como una instancia de reforzamiento y surgimiento de una propuesta valórica, aun desasociada del acto creyente, la opción es evaluar aquellos elementos que permiten profundizar en la reflexión y apropiación de la propuesta axiológica, tal como lo hacen la Ética y la Moral (Mansilla, 2007).

Así, cada una de las perspectivas y enfoques que se adopta en el caso de la asignatura de Religión da paso a posibilidades de evaluación diversas, asociadas a los diversos tipos de aprendizajes.

**Tabla 5**

**Aprendizajes posibles según el enfoque formativo en la asignatura de Religión**

Enfoque	Aspectos que evalúa	Aprendizajes evaluables (ejemplos)
Como espacio de vivencia de la fe	Se evalúan aquellos elementos que le dan consistencia a la fe (1Pe 3:15).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivencia de los primeros creyentes.</li> <li>- Desafíos históricos de la vivencia de la fe.</li> <li>- Mensaje salvífico de Jesús.</li> <li>- Magisterio eclesial y vigencia actual.</li> </ul>
Como espacio de aprendizaje cultural	Se evalúan aquellos elementos que permiten comprender el fenómeno histórico de la religión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo histórico de las religiones.</li> <li>- Caracterización y relevancia de las divinidades antiguas y modernas.</li> <li>- Líderes religiosos y sus desafíos.</li> <li>- Significatividad de las religiones para el progreso de las naciones.</li> </ul>
Como espacio de aprendizaje ético-valórico	Se evalúan aquellos elementos que permiten profundizar en la reflexión y apropiación de la propuesta axiológica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de pecado, falta y perdón.</li> <li>- Sentido y propósito de los mandamientos.</li> <li>- Formas de organización legal y propuesta moral.</li> <li>- Relación religión/valores.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, basada en Martínez (2021) y Pajer (2015)

Tal como se plantea, los elementos factibles de ser evaluados varían según la consideración que se logra sostener sobre el aprendizaje; esto, porque las rutinas de aprendizaje, las opciones didácticas, las posibilidades de transmisión de conocimientos e incluso las alternativas curriculares se movilizan según aquella consideración que se tenga sobre qué es aprender y cómo se vivencia el aprendizaje.

Si tomamos como elemento fundamental los primeros aprendizajes de cada una de las perspectivas sobre educación presentados en el Tabla 5, y los vinculamos con los Objetivos de Aprendizaje desde los cuales brotan, podemos declarar los siguientes cruces entre perspectiva sobre la Educación Religiosa Escolar y los enfoques de aprendizaje, facilitando la comprensión de qué elementos deben evaluarse en una propuesta coherente con la opción pedagógica abordada.

**Tabla 6**  
**Elementos constituyentes de aprendizaje y evaluación según tipos de enfoque y consideración de la ERE**

Objetivo de Aprendizaje		(OA2, 6° básico)		
		Comparar las vivencias y actitudes de las primeras comunidades cristianas con experiencias actuales que permitan valorar las diversas expresiones culturales presentes en la vida actual.		
Perspectiva sobre la Educación Religiosa Escolar	Como espacio de vivencia de la fe	Como espacio de aprendizaje cultural	Como espacio de aprendizaje valórico	
Enfoque de aprendizaje	Por contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia del siglo I: Organización de las primeras comunidades, nombres de los primeros obispos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zonas de desarrollo de las religiones del Mediterráneo.</li> <li>- Zonas de desarrollo de las religiones precolombinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización de noción de <i>pecado</i> en hebreo, griego y latín.</li> <li>- Estudio sobre la incorporación del concepto de perdón en las legislaciones de las culturas antiguas.</li> </ul>
	Por habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir entre las diversas zonas de expansión del cristianismo.</li> <li>- Reconocer los líderes de las primeras comunidades (Pablo, Juan y Pedro).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer listas de divinidades y sus atributos.</li> <li>- Identificar lugares de culto y sus características arquitectónicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir entre el perdón por motivos humanos y el perdón por motivos religiosos.</li> <li>- Comprender la importancia del perdón y la disculpa como un medio de restablecer la relación humana.</li> </ul>
	Por competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender las dificultades del desafío de la fe.</li> <li>- Analizar el Himno de 1Cor. 13 como declaración de fe.</li> <li>- Comprender el Libro del Apocalipsis de Juan como mensaje de esperanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar zonas geográficas, divinidades y necesidades sociales de las religiones.</li> <li>- Comprender la relación entre factores sociales y factores religiosos.</li> <li>- Analizar la relación entre monoteísmo y monolatrismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar la importancia del concepto <i>hatta</i> en la configuración religiosa de Israel y cómo influye hasta el día de hoy.</li> <li>- Analizar la importancia de la proporcionalidad entre la falta y la sanción como medio de sanación de la comunidad.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, basada en Martínez (2021), MINEDUC (2020) y Pajer (2015)

Por lo tanto la pertinencia del procedimiento evaluativo de aprendizajes variará en virtud de aquello que deseo evaluar, y aquello que deseo evaluar estará directamente vinculado con aquello que puedo

provocar como aprendizaje en las y los estudiantes. Esto nos coloca en la obligación de hacer un análisis calmo y consciente sobre qué opciones pedagógicas son las que movilizan cada una de las decisiones de trabajo en torno a la cual se enfoca la docencia, permitiendo, en un acto segundo, elegir el instrumento más adecuado según el aprendizaje que deseo evaluar.

## **CONCLUSIONES: HACIA UNA VALIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR DESDE SUS PRÁCTICAS**

Como se ha planteado en el presente ensayo, la implementación de procesos de aprendizaje en la asignatura de Religión desarrollada en espacios educativos formales (es decir, en el contexto de la ERE) requiere de parte de las y los docentes que guían sus procesos de un análisis detallado sobre cuáles son los elementos fundamentales que movilizan las opciones didácticas, cuál es la disponibilidad de recursos de apoyo al aprendizaje existentes en el entorno escolar, cuál es el enfoque sobre el aprendizaje que el Proyecto Educativo Institucional declara y, finalmente, cuál es la consideración que se tiene sobre el rol y sentido de la Educación Religiosa Escolar como parte del currículum.

Este análisis permite comprender de qué manera se pueden desplegar las opciones de aprendizaje y, por lo mismo, facilitar el análisis del enfoque que adoptan los procesos de evaluación aplicados a los procesos de educación religiosa, toda vez que la multiplicidad de opciones que se presentan, ejemplificadas en este texto con referencia a solo dos Objetivos de Aprendizaje del actual programa vigente (MINEDUC, 2020), nos abre a una gran variabilidad de opciones y una potencial constante novedad sobre las alternativas de aprendizaje que podemos ofrecer a nuestras y nuestros estudiantes.

Así, aquellos estudiantes que participen de las clases de la asignatura Religión lo podrán hacer tanto si están en proceso de búsqueda de oportunidades para afianzar su fe como si están en búsqueda de

un espacio de crecimiento desde el aprendizaje cultural, pudiendo también, como ocurre tradicionalmente con los sistemas educativos no confesionales, recurrir a la asignatura de Religión como un espacio de aprendizaje valórico desde su condición de fuente axiológica, es decir, como una interesante instancia de diálogo permanente.

Finalmente, importa destacar que este análisis nos permite comprender que no es necesario modificar ni abandonar el programa de estudios vigente. Esto no significa negar que todo programa de estudios y propuesta curricular debe ser revisado y actualizado en pertinencia a la renovación pedagógica, sino que solo enfatiza que el programa de estudios de Religión propuesto para la Educación Religiosa Escolar tiene una plasticidad suficiente para que sea abordado desde distintas consideraciones y perspectivas sobre el aprendizaje, repercutiendo directamente sobre las opciones didácticas de implementación de aula y evaluativas, como proceso de verificación de aprendizajes intencionados.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abett de la Torre Díaz, P. (2011). Sirviendo a la patria: Las maestras kindergarterinas en los albores del sistema de educación parvulario en Chile. *Historia de la educación - Anuario*, 12(1). [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772011000100007](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772011000100007)
- Almonacid, C. (2004) Un cuasi mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, (333), 165-196. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2004/re333/re333-08.html>

- Asún Inostroza, R. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación* (38), 277-304. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
- Camarena, M. E. y Tunal, G. (2009). La religión como una dimensión de la cultura. *Nómadas*, 22(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18111430003>
- Cárdenas, N. (2004). Enseñanza de Religión en los establecimientos educacionales [memoria de licenciatura, Universidad Austral de Chile]. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2004/fjc266e/html/index-frames.html>
- Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902. (1903). *Actas i Trabajos*. Imprenta Barcelona.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>
- García, E. (2011). Las congregaciones religiosas en la historia de la educación chilena. *Revista Pensamiento Pedagógico*, 42(1). 43-56. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25729>
- González López, J. y Parra Moreno, D. (2016). Privatización de la provisión educativa en Chile: caracterización de los proveedores educativos de una comuna popular urbana. *Educação y Sociedade*, 37(134), 91-112. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016146813>
- Guerrero, C. (2003). *Fuentes documentales y bibliográficas para el estudio de la historia de Chile* [sitio web]. Universidad de Chile. [http://www.historia.uchile.cl/CDA/fh\\_index/index.html](http://www.historia.uchile.cl/CDA/fh_index/index.html)
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. OPECH. <http://www.opech.cl/Libros/doc2.pdf>
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Revista Centro de Estudios Públicos*, (32). <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1558>

- Maioli, E. (2011). La religión como objeto de estudio sociológico. Una revisión de la teoría sociológica de Emile Durkheim, Max Weber y Niklas Luhmann sobre la religión. En *IX Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-034/774>
- Maldonado Tapia, M. (2003). *La privatización de la educación en Chile*. Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina. [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Financiamiento/privatizacion\\_educacion\\_en\\_chile.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/privatizacion_educacion_en_chile.pdf)
- Mansilla, H. C. F. (2007). Religión y razón como factores de complementación y colaboración. *Revista de Filosofía*, 25(55), 87-102.
- 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)
- MINEDUC. (1984). Decreto 924. Reglamenta clases de Religión en Establecimientos Educativos. <http://bcn.cl/2j8xz>
- MINEDUC. (2015). Ley 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes. <http://bcn.cl/2f8t4>
- MINEDUC. (2015). Unidad de Currículum y Evaluación. *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- MINEDUC. (2016). Orientaciones para la revisión de los Manuales de Convivencia Escolar. Actualización según la Ley de inclusión. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2020). Decreto 373. Aprueba los Programas de Estudio de la asignatura de Religión Católica para la Enseñanza Básica y Media, a la Conferencia Episcopal de Chile. <http://bcn.cl/2ucp7>

- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32(1), 71-89. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26499>
- Núñez, I. (2002). *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena, 1907-1957*. CPEIP.
- Núñez, J. A. (1890). *Congreso Nacional Pedagógico*. Imprenta Nacional.
- O'Higgins, B. (1822). *Constitución Política del Estado de Chile*.
- Pajer, F. (2015). Cómo y por qué Europa enseña las religiones en la escuela: los tres paradigmas. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 5(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/40>
- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela: La extensión de la Educación Primaria en Chile, 1840-1907. *Historia*, 43(2), 449-486. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942010000200004>
- 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.
- Ramis, P. (2016). La clase de Religión en las escuelas y colegios públicos de Chile [entrada de blog]. *Religiones*. <https://religiones.cl/2017/03/29/la-clase-de-religion-en-las-escuelas-y-colegios-publicos-de-chile/>
- Scherz, T. (2015). *La enseñanza de la Religión en las escuelas, urgencia educativa para la esfera pública*. Vicaría de la Educación.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Taurus.

- Soto, F. y Núñez, I. (2007). Para iniciarse en la historia escolar chilena. *Revista de Educación*, (315), 4-13. [http://bibliorepo.umce.cl/revista\\_educacion/2004/315/4\\_13.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/revista_educacion/2004/315/4_13.pdf)
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M. y Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-24. <https://rioei.org/RIE/article/view/403>
- Vega, J. (2017). Educación Religiosa Escolar en contextos municipales. *II Congreso Internacional. Diversidad de creencias y de sentido en una sociedad plural*. Centro de Estudios de Religión-UC.
- Vega, J. (2018). El rol de las instituciones religiosas en la educación en Chile. *II Jornadas de Historia de la Iglesia*, Concepción.
- Vega Ramírez, J. (2020). La presencia de la religión en la educación y escuelas chilenas. *Cuadernos de Teología*, 12, e4049. <https://revistas.ucn.cl/index.php/teologia/article/view/4049>

Fecha de envío: 2 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 16 de mayo de 2022