

Autores

**Pablo Arce Barahona* &
Ignacio Meriño Montero****

Chile

*Chileno, Licenciado en Sociología. Sociólogo. Estudiante de Magíster en Gestión e Innovación de Instituciones Educativas, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile. Estudiante de Maestría en Teología Latinoamericana, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, San Salvador, El Salvador.

Correo electrónico:

pablo.arce.barahona@gmail.com

**Chileno, Licenciado en Trabajo Social. Trabajador Social. Magíster en Psicología Social, mención Intervención Psicosocial Comunitaria, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Correo electrónico:

ignacio.merino.m@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Arce, P., & Meriño, I. (2020). Religión en el aula: tensiones entre Estado, neoliberalismo y educación. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 3(5), p.p. 10 – 25.

RELIGIÓN EN EL AULA: TENSIONES ENTRE ESTADO, NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN.

Religion in the classroom: tensions between State, Neoliberalism and Education

RESUMEN

Estado docente y libertad de enseñanza son principios que se han disputado la hegemonía del sistema educacional chileno. Sin embargo, el Decreto 924 que reglamenta clases de religión, refuerza la libertad de enseñanza y entrega a los padres la atención preferente en la formación de sus hijos, en conformidad con políticas neoliberales que tensionan el sustrato ético – valórico del Estado laico. Con el objeto de identificar sus alcances, se analiza las dimensiones ético – políticas y técnico – pedagógicas, concluyéndose la necesidad de derogarlo por una educación pública y laica que garantice la libertad de conciencia, disminuya desigualdades sociales, y potencie la enseñanza del hecho religioso como fenómeno cultural e histórico.

Palabras clave: Estado docente, libertad de enseñanza, neoliberalismo, Religión, educación laica.

ABSTRACT

Teaching state and freedom of education are two principles that have fought for the hegemony of the Chilean education system. However, Decree 924, that regulates religious education, reinforces the educational freedom and gives parents special attention when raising children according to neoliberal politics that put the ethical-valued substratum of the secular state. Aiming to identify its implications, an analysis of the ethical-political and technical-pedagogical aspects is conducted, concluding the necessity to revoke it for a public and secular education that ensures the right to freedom of conscience, diminishes social inequalities, and enhances teaching the religious fact as a cultural and historical phenomenon.

Key words: Teaching state, freedom of education, neoliberalism, religion, secular education.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la educación en Chile ha transitado por diferentes escenarios a lo largo de su historia, generando intensos debates en torno al rol del Estado y su actuar en el devenir de los procesos formativos de niños, niñas y jóvenes, y de las implicancias que tiene para la sociedad en su conjunto (Caiceo, 2017; Oliva, 2008; Puga, 2011; Serrano, 1994).

Desde los albores de la República, en que la labor pedagógica estuvo preferentemente en manos de las congregaciones religiosas, la discusión entre libertad de enseñanza y Estado docente marca la antesala de definiciones sobre en quién debe recaer el derecho y deber de educar (Caicedo, 2009; Oliva, 2008). En este sentido, con la Constitución Política de 1925, que declara la separación del Estado con la Iglesia Católica, se mantuvo por una parte la libertad de enseñanza y, por otra, se afianzó la educación pública como atención preferente del Estado, no sin que ello significara el término del conflicto entre ambas (Caiceo, 2017; 2009).

Sin embargo, la dictadura cívico – militar condujo a la descentralización de la administración de la educación por medio de la municipalización bajo lógicas del modelo neoliberal (Alarcón, 2017; Bellei, 2007; Oliva, 2008; Ruiz & Caviedes, 2019). De este modo, la incorporación del mercado ha complejizado la vertebración del sistema educacional chileno, configurando y fortaleciendo políticas que optan por la libertad de enseñanza y la atención preferente de los padres en la formación de sus hijos, debilitando con ello la gestión y el sentido público de la educación (Oliva, 2008).

Lo anterior, ha sido objeto de múltiples críticas, ya que los resultados en esta materia evidencian importantes brechas educativas, segregación de clases y desigualdades sociales y culturales (Bellei, 2007; Oliva 2010). Conceptos tales como acceso, financiamiento, lucro y selección han invitado a tomar posiciones frente a un tema sensible para la sociedad, reflejado en el impacto de las movilizaciones estudiantiles de las últimas décadas, determinadas particularmente con la percepción de justicia social (Puga, 2011). Éstas se inscriben, por cierto, en la mayor crisis política y social desde el término del régimen militar, con el denominado estallido social de octubre del 2019, producto de tensiones largamente incubadas por el neoliberalismo, la distribución de la riqueza y el modo en que hemos sido gobernados (Añinir & Candia, 2020; Ruiz & Caviedes, 2019).

No obstante, pareciera ser que dentro de este debate se ha invisibilizado un tema de profundo alcance para el desarrollo del Estado en general, y de la política educativa en particular, como lo es la educación laica, ya que el Decreto Supremo N°924 de 1983 (en adelante Decreto 924), cuya vigencia reglamenta clases de Religión en los establecimientos educacionales del país, dispone a los planteles educativos a ofertarla en sus mallas curriculares. (Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC], 1983).

En el contexto neoliberal actual, y teniendo en consideración que uno de los principios fundamentales de la educación es “contribuir a superar las desigualdades de origen de los

alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas” (Blanco, 2006, p. 1), cabe preguntarnos: ¿Cuáles son las tensiones y alcances ético – políticos del Decreto 924 en el marco de la libertad de enseñanza? ¿Cuáles son las implicancias técnico – pedagógicas para el sistema educacional? ¿Es posible superar desigualdades sociales sosteniendo este tipo de políticas educativas?

Estado docente y libertad de enseñanza: una tensión permanente.

Estado e Iglesia Católica han sido los agentes educativos más relevantes en la historia latinoamericana, Chile incluido. Durante la Colonia, la educación fue quedando en manos de las congregaciones religiosas españolas que llegaron paulatinamente al país: mercedarios, franciscanos, jesuitas, entre otras. Posteriormente, con el advenimiento de la República, el naciente Estado comienza a introducir y afianzar su proyecto de educación pública, además de supervisar la educación privada, mayoritariamente en manos de la Iglesia Católica (Caiceo, 2009).

Desde la aparición de las primeras legislaciones en materia educativa a mediados del siglo XX, ambas instituciones disputarán la hegemonía del sistema educacional chileno. El mundo laico, ligado al pensamiento liberal y a las instituciones republicanas, lo hará bajo el concepto de Estado docente, mientras que el mundo confesional, de raíces conservadoras y ligados a la Iglesia Católica, lo hará bajo la bandera de la libertad de enseñanza (Caiceo, 2017).

La mencionada pugna se irá cristalizando en los años venideros con la aparición de diversas instituciones educativas. En el plano universitario, la fundación de la Universidad de Chile, en 1842, constituirá el eje de la educación pública, no sólo a través de la enseñanza, sino también de la inspección de todos los establecimientos educacionales a modo de Superintendencia de Educación (Serrano, 1994). La Iglesia Católica responderá recién en 1888 con la creación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Esta controversia en el campo de la educación superior se trasladará también al ámbito de la formación docente, puesto que en 1842 se funda la Escuela Normal de Preceptores, de administración estatal, y doce años más tarde la Escuela Normal de Preceptoras que, si bien contó con financiamiento del Estado, era dirigida y administrada por las religiosas del Sagrado Corazón. Similar fenómeno ocurrirá en el campo de la educación técnica con la creación, en 1849, de la Escuela de Artes y Oficios, de dependencia estatal, y numerosas escuelas industriales y agrícolas fundadas a contar de 1887 por la congregación Salesiana (Caiceo, 2009).

En materia de educación primaria, laicos y confesionales también impulsaron iniciativas privadas. En 1856, de la mano del intelectual Claudio Matte, se funda la Sociedad de Instrucción Primaria con el objeto de entregar educación particular gratuita y de inspiración librepensadora. La Iglesia Católica respondió en 1870 fundando la Asociación de Escuelas Santo Tomás de Aquino, entregando también educación particular gratuita, pero con inspiración religiosa (Caiceo, 2017).

La pugna entre Estado docente y libertad de enseñanza también tiene un capítulo en la historia constitucional del país, expresándose en los tres ordenamientos jurídicos que ha detentado la República.

La Constitución de 1833 establece que la educación pública es una atención preferente del Estado, al mismo tiempo que señala su carácter católico; la Constitución de 1925 reconoce que la educación es una función primordial del Estado, pudiendo existir instituciones privadas que colaboren, ajustándose a los planes y programas establecidos por las autoridades educativas; la Constitución de 1980, en cambio, señala que los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos, correspondiendo al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho (Oliva, 2008).

A la fecha, Estado docente y libertad de enseñanza no solo siguen siendo dos visiones en tensión permanente, sino en abierta contradicción. Unos argumentan que la libertad de enseñanza es un derecho natural de los padres de familia, mientras que los otros defienden el deber del Estado de organizar un sistema educativo y fiscalizar la educación privada, garantizando su calidad. A la base de este conflicto no resuelto, se radicalizan día a día las posturas con relación a los diversos ejes o puntos de fricción: en quién recae primeramente el derecho a la educación, cómo se regulan las relaciones entre los agentes educativos públicos y privados, cuál debe ser el sustrato ético – valórico de la educación y, en definitiva, cuál es el fin último de educar en nuestra sociedad (Oliva, 2008).

El decreto 924: lo privado se hace público.

Con fecha 07 de enero de 1984, mientras transcurre la dictadura cívico – militar, entra en vigor el Decreto 924, que reglamenta las clases de Religión en establecimientos educacionales del país (MINEDUC, 1983).

El documento inicia señalando, a modo de consideraciones, que la persona tiene una dimensión espiritual que informa su existencia. Así también explicita que los principios que inspiran las líneas de acción del Gobierno se basan en valores morales y espirituales propios de la tradición cultural humanista occidental.

El Decreto consagra que los planes de estudio de los diferentes cursos de educación pre – básica, básica y media incluirán dos horas semanales de Religión. Asimismo, señala que éstas deberán ofrecerse en todos los establecimientos educacionales del país, con carácter de optativas para el alumno y la familia, debiendo los padres y apoderados manifestar por escrito, al momento de matricular, si desean o no la enseñanza religiosa.

En establecimientos estatales, municipales y particulares no confesionales, se podrá impartir la enseñanza de cualquier credo religioso, siempre que se cuente con el personal idóneo y con programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación. En establecimientos particulares confesionales, se ofrecerá la religión a cuyo credo pertenecen, aunque deberá respetarse la voluntad de aquellos padres de familia que, aun habiendo elegido libremente el

colegio, manifiesten por escrito que no desean la enseñanza de la religión oficial para sus hijos, no pudiendo en este caso exigir la de otro credo.

Finalmente, respecto de los programas de estudio, éstos serán aprobados por el Ministerio, a propuesta de la autoridad religiosa correspondiente, en un plazo máximo de dos meses. Si transcurrido dicho plazo no hubiese pronunciamiento ministerial, se entenderán por aprobados. Respecto de la evaluación de la asignatura, ésta se expresará en conceptos, no incidiendo en la promoción del educando.

Las consideraciones iniciales del Decreto no son menores, porque dan cuenta que la génesis misma de la normativa responde, más que a una política de Estado, a intereses morales particulares de la élite gobernante de la época. Por lo tanto, el Decreto en su conjunto va en directa salvaguarda de la libertad de enseñanza y, por ende, en claro desmedro del Estado docente y de la educación laica. En primer lugar, porque otorga a los padres plenas facultades de elección y decisión en la materia, poniendo la voluntad de estos por encima de toda consideración, incluso cuando rebasan los márgenes del proyecto educativo institucional al que desean acceder. En segundo lugar, porque reduce la labor del Estado en la materia a un mero rol regulador o fiscalizador, dejando en manos de entidades confesionales privadas la generación de planes y programas de estudio que son, al final del día, de carácter público.

Los impactos van más allá de los límites del campo educativo. Aquí no se está tan solo ante la expresión de una pugna entre dos principios de enseñanza, sino frente al sustrato ético – moral de un proyecto civilizatorio fraguado, consolidado y legitimado durante más de cuatro décadas. El Decreto 924 da cuenta cómo los principios y valores que sustentan el modelo de desarrollo económico – social imperante extienden su ámbito de influencia y amplían su radio de acción, ramificándose a la política educativa y, por consiguiente, a las aulas de todo Chile.

Aproximaciones al neoliberalismo y políticas educativas en Chile

La implementación del sistema neoliberal durante la dictadura cívico – militar ha mantenido sus lineamientos estructurales fundamentales durante los gobiernos democráticos que la han sucedido (Riesco, 2009). Así, el modelo de desarrollo impuesto, como resultado de su profundización, ha relevado la supremacía del mercado y el libre flujo de la economía por sobre las relaciones sociales y políticas. (Gutiérrez, 2019). Para Arteaga y Martuccelli (2012) dichas transformaciones han tenido como resultado una disminución del Estado, condicionándolo a ocupar una función subsidiaria en una economía orientada a la exportación, al comercio internacional y al mercado de capitales, provocando “un nivel de mercantilización de la vida social que alcanza incluso a antiguos derechos sociales” (Caviedes, 2019, p. 100).

Estas intervenciones desencadenaron drásticos cambios en aspectos que no eran propios de la esfera mercantil, dificultando la integración social y deteriorando las formas de socialización (Ruiz & Caviedes, 2020). La gestión privada de prestaciones ampliamente presentes en el aparente orden del nivel escolar (Alarcón, 2017), concebidas tradicionalmente

como públicas o de interés público, ha incrementado los niveles de desigualdad y diferenciaciones en un “sistema de cierre cultural que incluye colegios, barrios, centros vacacionales e instituciones confesionales elitarias, que ahonda las fracturas en la sociedad” (Ruiz & Caviedes, 2020, p. 92).

Estas lógicas, amparadas en la libertad individual garantizadas en el mercado, se sostienen, tal como señala Harvey (2007, p. 8), en cuanto a que “el bien social se maximiza al maximizar el alcance y frecuencia de las transacciones comerciales y busca atraer toda la acción humana al dominio del mercado”, agotando la promesa liberal de la meritocracia e igualdad de oportunidades, producto de la concentración económica (Ruiz & Caviedes, 2020). El fundamento de la libertad de enseñanza se sostiene a partir de la configuración de la oferta en educación: escuelas públicas administradas por municipios, privadas con financiamiento público, y privadas con cobro de arancel a las familias, expandiendo la posibilidad de elegir la educación de sus hijos (Bellei, 2007).

Para Bellei, Canales, Orellana y Contreras (2016), el carácter social de la elección educativa fuerza el aumento de la segregación entre clases, ya que los sectores altos y medios disponen de más recursos económicos, sociales y culturales que las clases bajas. En consecuencia, los sectores populares son los principales damnificados con las dinámicas de libre elección ya que “han sido caracterizados como ‘no electores’, connotando una actitud pasiva frente a las oportunidades que se les ofrecen” (Bellei et al., 2016, p. 93).

Para abordar tales desigualdades se implementan, en este y otros campos, políticas cuyo fundamento reafirman el paradigma habilitador como vía para la integración en el marco de un Estado poco descentralizado, con programas descontextualizados y municipios sin recursos para desarrollar políticas autónomamente (Berroeta, 2011). Éstas, son gestionadas sobre la estructura social en las diferentes esferas que la componen: mercantil, correspondiente al ámbito de la producción e intercambio material; doméstico familiar y de parentesco, abarcando las actividades que se llevan a cabo en unidades mínimas de co – residencia; estatal, correspondiente al aparato institucional, administrativo público y al conjunto de actuaciones generadas en el mismo marco, y; relacional, conformada por acciones sociales supraindividuales que canalizan intereses y necesidades de las personas mediante grupos sociales formales e informales. (Adelantado, Noguera, & Rambla, 2000).

La estructura neoliberal, en el contexto de una economía mundial globalizada, sostiene la política educativa sobre una continua producción en la esfera mercantil, fortaleciendo la actividad económica como eje regulador de la vida en sociedad (Harvey, 2007). La estructuración de dicho desplazamiento respondió a la municipalización de la gestión de los establecimientos educacionales, la desafiliación del estatus de funcionarios públicos al cuerpo docente, y al financiamiento de la educación orientado a la demanda y, con ello, el estímulo de la incorporación masiva de privados en la gestión educativa (Cox, 2005; Donoso, 2005; Oliva, 2008). Esto ha significado un abandono de la esfera estatal, perdiendo con ello la condición pública y de bien común, la cual exigía una atención preferente del Estado en base al “principio de subsidiariedad, inherente de una concepción del hombre que se sustenta en el derecho natural” (Oliva, 2008, p. 214).

El contexto democrático de las últimas décadas ha propiciado formas de producción social como un conflicto entre derechos del consumidor y derechos sociales (Alarcón, 2017), visualizando importantes contrastes en los que, si bien han disminuido los índices de pobreza, también han aumentado significativamente los niveles de concentración de riqueza, desigualdad social, cultural y territorial (Oliva, 2008; Solimano, 2007; Ruiz y Caviedes, 2020).

Al respecto, Apple (1997) sostiene que se está frente a un conflicto recurrente entre derechos de propiedad y derecho de las personas, donde estas últimas han perdido prerrogativa no solamente en educación, sino en todas las instituciones sociales. Los derechos de propiedad, que basan su principio en el accionar individual bajo condiciones de libre mercado, han dominado ampliamente las concepciones de la población en torno a la igualdad de oportunidades, equidad y competencia, relegando los derechos de las personas, cuyo poder de participación se ejerce por el solo hecho de permanencia a la colectividad.

De este modo, la comprensión de las desigualdades culturales, económicas y políticas de la sociedad, y donde gravita la educación, han cedido ante el dominio de la individualización de los problemas sociales, respondiendo a una “exitosa traducción de una doctrina económica al lenguaje de la experiencia, el imperativo moral y el sentido común” (Apple, 1997, pág. 88).

En síntesis, el neoliberalismo escapa de ser solo una doctrina económica, ya que representa un proyecto cultural y una visión particular en la relación entre Estado, la sociedad civil y el mercado, y en los criterios que median sobre el diseño, ejecución u omisión de ciertas políticas sociales (Assies, Calderón, & Salman, 2002).

En este sentido, la vigencia del Decreto 924 tensiona la noción de Estado y educación laica en dos dimensiones. La primera, de carácter ético – política, que aborda la relación con la religión en los Estados democráticos, la libertad de enseñanza y su materialización mediada por aspectos socioeconómicos, y las desigualdades generadas a partir de ella. La segunda, de índole técnico – pedagógico, que abarca la disputa entre la concepción de enseñanza del hecho religioso en tanto hecho cultural – histórico, y su variante de enseñanza como práctica religiosa propiamente tal.

Dimensión ético – política del Decreto

La disposición de ofrecer clases de Religión tensiona el significado y conformación del Estado laico y cómo éste configura la estructura social de las distintas políticas que la determinan (Oliva, 2008). Los ejes de análisis se basan en tres aspectos fundamentales.

El primer eje, versa sobre la relación entre religión y Estados democráticos, cobrando su expresión en la noción de Estado laico (Del Picó, 2019). Squella (2018) refiere que existen cuatro posibles relaciones; Estado confesional, que adopta una religión en particular, excluyendo al resto; Estado religioso, que otorga a todos los credos y confesiones religiosas

beneficios tales como subsidios, inmuebles públicos, extensiones tributarias, entre otras; Estado laico, que se mantiene neutral frente al fenómeno religioso y sus manifestaciones institucionales, declarando y respetando la más completa libertad religiosa, incluyendo la de no tener ni afiliarse a una, y por último; Estado anti religioso, que considera dañina la religión para la sociedad, prohibiendo y persiguiendo a todas por igual.

El autor refiere que Chile, bajo estas categorías, es un Estado religioso por ayudar a las confesiones y credos, más a unas que otras, admitiendo solapadamente que son un bien para la sociedad (Squella, 2018). Del mismo modo, Del Picó (2019) menciona que estamos en presencia de una sociedad secularizada en sentido moderado, del cual las conductas individuales no requieren de legitimaciones morales religiosas. De ahí en más, todos los dispositivos estatales responden bajo lógicas de un aparente laicismo. Sin ir más lejos, diversas áreas utilizan discursos, rituales y privilegios religiosos en la esfera pública (Bellolio, 2019).

El segundo eje, aborda la libertad de enseñanza y su materialización mediada por aspectos socioeconómicos. Entendiendo la escuela como una institución para el aprendizaje, en el cual se funda la convivencia como expresión de autonomía, libertad y dignidad humana (Echavarría, 2003), el Decreto 924 traslada a la educación la imposición de criterios ético – valóricos pertenecientes a la esfera doméstico familiar, sustentada en políticas de corte liberal que privilegian la elección de los establecimientos en torno a su formación valórica.

El derecho a la educación y a la libertad de enseñanza consagrada en la Ley Orgánica de Educación comprende que, por una parte, tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona, y por otra, el derecho a generar nuevos espacios educativos, como el de los padres y madres a escoger el tipo de enseñanza para sus hijos e hijas (MINEDUC, 2009). Dicho principio, enmarcado en el modelo neoliberal, se materializa en la medida que las familias puedan acceder al tipo de educación que estimen conveniente, siempre y cuando dispongan de los medios y recursos económicos para hacerlo.

La promesa de la libertad, en tal sentido, se sostiene en la capacidad que tienen los particulares para insertarse en las esferas de mercado y adquirir en ella cuanto sea posible, de acuerdo con sus propios intereses y necesidades. Dicho en otras palabras, el tipo de educación al que acceden los niños, niñas y jóvenes en Chile, responde más a la situación socioeconómica de las familias que al acto deliberativo de optar por un establecimiento o tipo de educación en particular. De igual modo, las familias de escasos recursos ven imposibilitadas las opciones de elección de educación cuando los establecimientos optan por cobrar aranceles que desbordan su facultad financiera, imposibilitando el ejercicio de este denominado derecho (Bellei et al., 2016). Al respecto, Donoso y Hawes (2002) sostienen que las desigualdades educativas son la expresión de las desigualdades sociales, cuyo sistema ha contribuido a segregar los resultados escolares.

La libertad de enseñanza, por tanto, prescinde del rol público y laico de la educación por cuanto es objeto de atención preferente de los padres, generando un sistema que “no sólo tiene un grave problema de equidad, sino que también de calidad, de entrega de educación

diferenciada, en que los que pagan más aprenden más y los que pagan menos aprenden menos” (Dávila, Ghiardo, & Medrano, 2008, p. 14).

El tercer eje apunta a las desigualdades generadas a partir del dictar la asignatura de Religión. La privatización impulsada por el sistema no solo ha mercantilizado bienes y servicios de interés público, sino que además ha conquistado expresiones privadas relacionadas con la orientación religiosa como imperativo de lo común. Esto ha profundizado desigualdades culturales, ya que colegios, escuelas y liceos deben incorporar en sus mallas curriculares horas de Religión, confrontando el sustrato ético – valórico del Estado en cuanto a su propia concepción laica, garantizados en la libre expresión de todos y todas dentro de ciertos límites (Haarscher, 2002).

Algunos postulados en defensa del Decreto sostienen que garantiza la libertad de culto, manifestación de creencias y de conciencia, puesto que cada apoderado tiene la opción de rechazar estas clases para su pupilo. En la misma línea argumentativa, éste nutre la oferta educativa y reduce, así mismo, la homogeneización en la formación ya que “cualquier intervención centrada en este aspecto implicaría alterar artificialmente la realidad, todo ello dentro de una mal entendida laicidad del Estado basada en la orientación religiosa tomada de las características formativas” (Celis & Zárate, 2015, p. 4). Algunas de estas posturas, inclusive, radicalizan el sentido último de la educación:

más allá del temor negativo a volver a un Estado que impone una verdad que desprecia lo que millones de hombres y mujeres, en el curso de miles de años, han creído sagrado, los cristianos creemos positivamente, además, en el poder fecundo de las religiones en la educación, pues ellas son portadoras de sentido (Scherz, 2014, p. 12).

Entendiendo que la política social no sólo compensa o reduce desigualdades, sino que también puede reproducirlas, aumentarlas e incluso construirlas (Adelantado et al., 2000), la fundamentación de una normativa que encarne valores de un grupo determinado obstaculiza derechos y principios elementales considerando que no todos disponen de las mismas condiciones para subvencionar visiones de mundo específicos en un campo de acción de alto alcance como es la educación. De la misma manera, constituye un mecanismo de traspaso que va desde lo privado, la esfera doméstico familiar y relacional, hacia la esfera de lo público, lo estatal y mercantil, conducentes a subjetividades expresadas en concepciones que tienden a creer que, sin ellas, el derecho a ser educado, instruido e inserto en la sociedad adolecería de sentido.

Finalmente, la inscripción de la religión en terreno de lo público ha sido el resultado del repliegue del Estado en materia educativa, con lo cual se rompe con casi dos siglos de tradición republicana que lo reconocía como su atención preferente (Oliva, 2008). Por consiguiente, la ilusoria inclusión de la que vendría a formar parte no es más que una política reproductora de desigualdades en el acompañamiento de proyectos de vida autónomos, responsables y conducentes a la expresión de libertad del ser humano, convertidas por el neoliberalismo en capital humano y en un pueblo sin atributos (Brown, 2016).

Dimensión técnico – pedagógica del Decreto.

En lo teórico, el Decreto 924 expone desde su inicio dos consideraciones muy claras: que la persona tiene una dimensión espiritual y que reglamentar las clases de religión está en línea con nuestra tradición cultural, humanista y occidental. Como política educativa, se enmarca en lo que Apple (1997) describe como un ataque al currículum nacional, en respuesta a un supuesto sesgo anti – familia dominante, con base en un humanismo secular y un abandono de las tradiciones occidentales.

En la práctica, la enseñanza de la religión en las escuelas públicas va gatillando y definiendo una serie de tensiones, al mismo tiempo que intenta dar respuesta a dos cuestiones centrales:

¿la presencia de la educación religiosa en los procesos educativos contribuye o no al desarrollo integral de las personas dentro de una comunidad nacional o internacional?; ¿cuál es la modalidad más adecuada de educación religiosa para la plena vigencia de los Derechos Humanos? (Belderrain, 2013, p. 19).

La primera tensión, tal como advierte Belderrain (2013), es una de carácter estructural o política, que se presenta cuando determinados contenidos religiosos intervienen en la definición de una identidad nacional, dado que la escuela pública, al tener que velar por dicha identidad, debe claudicar en su presunta neutralidad y respeto por la diversidad. Al respecto, el Decreto 924 da cuenta de dicha renuncia cuando expresa en sus consideraciones iniciales que “la persona tiene una dimensión espiritual que informa su existencia; que los principios que inspiran las líneas de acción del actual Gobierno se basan en valores morales y espirituales propios de nuestra tradición cultural humanista occidental” (MINEDUC, 1984, p. 1). La génesis del Decreto pone en discusión el carácter inclusivo y justificativo del Estado chileno (Bellolio, 2019), puesto que las autoridades de la época ofrecieron razones religiosas no públicas en un debate de relevancia nacional.

Una segunda tensión que enuncia Belderrain (2013) es de índole institucional, puesto que el Estado debe generar condiciones que posibiliten la presencia de todas las religiones en las instituciones educativas, aun a sabiendas de lo difícil que es realizarlo. En este sentido, si bien el Decreto 924 señala en su Artículo 4° que las escuelas deberán ofrecer a sus alumnos las diversas opciones de los distintos credos religiosos, esto queda supeditado a que cuenten con personal idóneo y con programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación. Lo anterior se profundiza en el Artículo 10°, cuando se menciona que

para los efectos de aprobación y modificación de los programas de estudio de religión (...) y para habilitar al profesorado que corresponda, la máxima autoridad nacional de las distintas confesiones religiosas deberá comunicar al Ministerio de Educación cuál es la autoridad religiosa competente (MINEDUC, 1984, p. 2).

A este respecto, la normativa amplía la brecha existente entre diferentes credos a la hora de poder ejercer la libertad de enseñanza y plantear una propuesta de asignatura de Religión.

Las Iglesias de tradición judeo – cristianas, que gozan de mayor antigüedad y que cuentan con mayor cantidad de fieles y recursos económicos, son las que también poseen entidades especializadas capaces de actuar como autoridades competentes, proponiendo programas de Religión y siendo reconocidos como interlocutores válidos por el Ministerio de Educación. Es el caso de la Iglesia Católica, con el Área de Educación de la Conferencia Episcopal de Chile y la Vicaría para la Educación, en tanto que la Iglesia Evangélica cuenta con el Comité Nacional de Educación Evangélica.

Credos con una trayectoria menos dilatada en el país, o incluso etnias con mayor antigüedad en el territorio nacional que cualquier institución confesional, pero con menor cantidad de adherentes y que carecen del capital humano y financiero para poder instaurar un área especializada en educación, tienen una barrera de acceso importante para hacer valer su libertad de enseñanza a través del mencionado Decreto, lo que no hace más que reforzar la idea de Cassasus (2003) respecto al carácter de reproductor de desigualdades que puede adoptar el sistema educativo.

Un tercer foco de tensión es el que afecta a los actores educativos, ejemplificado a través del siguiente caso: “el maestro de una escuela pública y laica, que profesa una fe religiosa, vive en su propia persona la contradicción entre la neutralidad ordenada por la institución educativa y el deber de irradiación inherente a su fe” (Belderrain, 2013; p. 21). Similar contradicción se puede dar en un sentido inverso, cuando hablamos de docentes que, no adscribiendo a ningún credo particular, se ven arrastrados por la necesidad a trabajar en una escuela confesional, debiendo, por ende, hacer frente a la tarea de propugnar dogmas a los que realmente no adscriben.

Este foco de tensión se vuelve aún más preocupante cuando se analiza desde el punto de vista del estudiante. Si bien el Decreto consagra en su Artículo 3° que la asignatura de Religión tiene carácter de optativa para él y su familia, el rechazar esta enseñanza trae consigo una serie de inconvenientes. Desde cuestiones prácticas como, por ejemplo, la alternativa de formación que se le dará a dicho estudiante mientras el resto de sus compañeros está en clases de Religión, hasta cuestiones que se inscriben en el marco de la convivencia escolar, tales como prácticas discriminatorias hacia quienes no profesan credo alguno, o la estigmatización de aquellos alumnos que no comulgan con la confesión oficial del establecimiento.

Aquí vuelve a quedar en entredicho la libertad de enseñanza, puesto que los estudiantes y las familias no creyentes pasan muchas veces a ocupar el rol de no electores (Bellei et al., 2016), optando por una actitud más bien pasiva ante las oportunidades que les ofrece el sistema en materia de enseñanza religiosa. Asimismo, vuelve a ponerse en tela de juicio el principio de neutralidad del Estado chileno, “especialmente bajo gobiernos de derecha que reconocen explícitamente una vocación de promoción de la espiritualidad religiosa por sobre la ausencia de religiosidad” (Bellolio, 2019, p. 243).

En cuarto y último lugar, para Belderrain (2013) se registra una tensión en el plano de los contenidos, siendo la más común aquella que se relaciona con enseñanzas que pueden ser controvertidas desde determinadas posiciones religiosas, tales como la anticoncepción, la

diversidad sexual, las teorías de la evolución, o ciertas expresiones deportivas y artísticas incompatibles con las convicciones de determinados grupos religiosos. Es aquí donde se hace pertinente establecer una distinción entre la enseñanza del hecho religioso, como hecho cultural e histórico, y la enseñanza de la práctica religiosa propiamente tal (Trilla, 1995).

A juicio de Estivalèzes (2003), tener en cuenta el hecho religioso en los programas de enseñanza secundaria persigue y aporta a la consecución de tres objetivos principales: hacer accesible a las juventudes contemporáneas las claves necesarias para interpretar el patrimonio cultural occidental; fomentar la educación para la tolerancia, en el marco de una sociedad pluricultural y multiconfesional, y; favorecer la comprensión del mundo contemporáneo y sus sociedades, no limitándola únicamente a lo que se conoce del entorno inmediato.

En una Región donde el cristianismo es hegemónico, y donde los sistemas educativos se han construido en relación con – o en oposición a – sus instituciones (Pérez, 2012), aspirar a la ausencia absoluta de contenidos religiosos en el currículum nacional significa vedarle a niños, niñas y jóvenes, la comprensión de un elemento central en la configuración de las identidades nacionales, y con ello, de su propia identidad.

No se pone en entredicho la importancia de contar con el hecho religioso como un integrante estable dentro del currículum nacional de diversos subsectores, ya incorporado en los Planes y Programas de Estudio (MINEDUC, 2020). Por ejemplo, en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde se aborda mediante el análisis de la religión en las antiguas civilizaciones, o el estudio del rol de la Iglesia Católica, primero en la sociedad colonial y posteriormente en la configuración y desarrollo de las diversas Repúblicas. En Ciencias Naturales, donde se estudia el creacionismo y se le contrasta con el resto de las teorías de la evolución. En Lengua y Literatura, donde se resalta el valor de la Biblia en tanto documento que tributa a múltiples géneros literarios y tipos de textos narrativos.

La voz de alerta se da en el hecho que exista una asignatura dedicada exclusivamente a la Religión, ya no como hecho histórico – cultural, sino como praxis propiamente tal, puesto que traslada una opción de vivencia que es esencialmente privada, referente a la esfera doméstico – familiar, al terreno de lo estatal y lo público, representado en este caso por escuelas laicas, pensadas para acoger a cualquier tipo de estudiante, sin distinción de credo.

CONCLUSIONES

La relación entre Estado, neoliberalismo y educación presenta un complejo escenario en el ámbito educativo, con abiertas contradicciones y múltiples desafíos. Las tensiones presentadas ponen de manifiesto al Decreto 924 como corolario entre la aparente libertad de enseñanza y el supuesto laicismo del Estado. Las dimensiones ético – políticas y técnico – pedagógicas dan cuenta de la imperiosa necesidad de derogarlo en función de una educación laica.

Primero, porque es necesario robustecer el carácter laico del Estado y su educación, haciendo efectiva su neutralidad frente al fenómeno religioso, garantizando el derecho pleno a la libertad de conciencia y no discriminación, y dejando de subvencionar y promocionar creencias particulares. El debilitamiento del Estado en éste y otros aspectos asume intereses particulares en la conformación de lo común sobre materias de índole privada, como lo es la íntima experiencia de adhesión a un credo o confesión religiosa.

Segundo, porque la libertad de enseñanza dentro del ordenamiento neoliberal fomenta una estructura social injusta, cuyas acciones acentúan las desigualdades educativas, sociales y culturales (Oliva, 2008). Casassus (2003) sostiene que el sistema educativo puede reproducir, mantener o reducir las desigualdades, y el Decreto 924, en este sentido, las mantiene y reproduce. Su vigencia invita a mirar con cautela los nudos críticos que invisibilizan los derechos de la infancia en formación, pues incluyen en el terreno público aquello que debe estar a buen recaudo en el seno de la familia; una convicción cuanto más profunda, correspondiente al hogar, como es la religión, y cuya importancia ha sido exacerbada principalmente por grupos dominantes de derecha (Apple, 1997).

Tercero, porque se debe potenciar una modalidad de enseñanza religiosa basada en el conocimiento del hecho religioso como manifestación cultural e histórica, ya abarcada por los planes y programas de estudio de diferentes subsectores, tales como Historia, Ciencias y Lenguaje. La enseñanza de una práctica religiosa específica, expresada en la existencia de una asignatura exclusiva de Religión, y sostenida en programas elaborados por entidades educativas vinculadas a una gama restringida de credos, limita más que amplía el desarrollo integral de los estudiantes. La escuela debe enfocarse en dar a conocer el hecho religioso, siendo deber de las instituciones confesionales privadas brindar las posibilidades de llevarlo a la práctica. En este sentido, el carácter público de la educación se conecta con la noción de Estado laico, en vista que

La laicidad implica tener presente el carácter emancipador ante cualquier influencia e imposición religiosa o eclesial en las relaciones sociales que ocurren en los espacios públicos. Implica también reconocer, por un lado, su fundamentación jurídica, política, histórica, antropológica y filosófica; por otro, asumirlo como conocimiento y práctica en el diálogo y la convivencia social y educativa (Pérez, 2012, p.19)

Lo anterior no quiere menospreciar los positivos alcances que puede tener la religión para el desarrollo de proyectos de vida de las personas, ni imposibilitar la circulación de sus convicciones. La educación debe responder, entre otros múltiples aspectos, a la construcción del desarrollo personal y social del individuo en una sociedad libre, justa y tolerante, dado que

La acción pedagógica no implica su propio fin; este se halla más allá de las aulas, en el complejo, múltiple y sufriente mundo en que vivimos. Y no será posible saber si la enseñanza cumple sus objetivos, si dentro de esa pluralidad no hemos desenmarañado

un rumbo hacia el cual enderezar nuestra labor educativa, y si no lo realizamos de acuerdo con ese fin (Labarca, 1939, p. 8).

En suma, el imperativo de derogar este Decreto es elevar el respeto y libertad de conciencia, para que la educación pública no fomente una creencia religiosa en particular, pero sí propicie sus múltiples expresiones en la sociedad. En definitiva, que la educación laica sea un puente para el fortalecimiento de la democracia, dotándola de mejores ciudadanos, y alejada de una población convertida en mero capital humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Adelantado, J., Noguera, J., & Rambla, X. (2000). El marco de análisis: las relaciones complejas entre estructura social y políticas sociales. En J. Adelantado, *Cambios en el Estado de Bienestar* (pp. 2-27). Barcelona: Icaria.
- Alarcón, J. (2017). Las reglas de nuestro juego: privatización neoliberal de la educación en Chile. *Práxis Educativa*, 12(3), 690-707. doi:10.5212/PraxEduc.v.12i3.001
- Añinir, D., & Candia, A. (2020). Estallido social: elementos para una genealogía de la violencia. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, (14), 241-246. doi:10.5354/0719-4862.57136
- Apple, M. (1997). Por qué la derecha está ganando: la educación y las políticas del sentido común. En *Teoría crítica y educación* (pp. 79-110). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arteaga, C., & Martuccelli, D. (2012). Neoliberalismo, corporativismo y experiencias posicionales. Los casos de Chile y Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(2), 275-302.
- Assies, W., Calderón, M., & Salman, T. (2002). Ciudadanía, cultura política y reforma del Estado en América Latina. *América Latina Hoy*, 32, 55-90. doi:10.14201/alh.2389
- Belderrain, J. (2003). Una lectura de las tendencias mundiales desde las sociedades multiculturales latinoamericanas. *Perspectivas*, 126(2), 12-23.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 1-21.
- Bellei, C., Canales, M., Orellana, V., & Contreras, M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (31), 91-110. doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n31-06

- Bellolio, C. (2019). Secularismo político en Chile a partir de los enfoques de Robert Audi y de Cécile Laborde. *Estudios Políticos (Universidad de Antioquía)*, 56, 222-247. doi:10.17533/udea.espo.n56a10
- Berroeta, H. (2011). Apuntes para una intervención psicosocial con incidencia. *Castalia*, 13(19), 37-50.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Caiceo, J. (2009). Estado, iglesia y sistema educativo durante la República en Chile. *HISTEDBR On-line*, 9(35), 3-18. doi:10.20396/rho.v9i35.8639610
- Caiceo, J. (2017). Orígenes y principales exponentes del laicismo, en su vertiente educativa, en Chile. *História da Educação*, 333-350. doi:10.1590/2236-3459/68613
- Calvento, M. (2006). Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. *Convergencia*, (41), 41-59.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y las (des)igualdad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Caviedes, S. (2019). Condiciones políticas y disputas ideológicas en la consolidación del “neoliberalismo avanzado” chileno en la postdictadura. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 3(1), 99-119.
- Celis, A., & Zárata, S. (2015). Libertad de enseñanza y libertad religiosa: los establecimientos con orientación religiosa en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, (84).
- Chile, Ministerio de Educación (1983) Decreto Supremo N°924. Reglamenta clases de educación en establecimientos educacionales.
- Chile, Ministerio de Educación (2009) Ley N°20.370. Establece la ley general de educación.
- Chile, Ministerio de Educación (2020) Planes y Programas de Estudio. Obtenido de Currículum Nacional: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html#doc_general
- Cox, C. (2005). Las políticas educativas de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (Segunda ed., pp. 19-114). Santiago: Editorial Universitaria.
- Dávila, O., Ghiardo, F., & Medrano, C. (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles* (4ª ed.). Valparaíso: CIDPA.
- Del Picó, J. (2019). El lugar de la religión en el Estado laico: el modelo de laicidad en Chile dos décadas después de la entrada en vigor de la Ley N°19.638. *Revista de derecho (Coquimbo)*, 26. doi:10.22199/issn.0718-9753-2019-0001

- Donoso, S. (2005). Balance y perspectivas de la reforma educativa chilena en los 90. *Proposições*, 16(3), 29-52.
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Estivalèzes, M. (2003). La enseñanza del hecho religioso en el sistema educativo francés. *Perspectivas*, 126(2), 60-74.
- Gutiérrez, L. (2019). Neoliberalismo y modernización del Estado en Chile: emergencia del gobierno electrónico y desigualdad social. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(2), 259-280. doi:10.7770/0719-2789.2019.cuhso.03.a06
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. doi:10.4067/S0718-07052008000200013
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-328. doi:10.1590/S1413-24782010000200008
- Pérez, S. (2012). Educación laica en el sistema educativo mexicano: entre la omisión, la ambigüedad y el conflicto. *Páginas de Educación*, 5(1), 79-95.
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿Cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 213-232. doi:10.4067/S0718-07052011000200013
- Riesco, M. (2009). El modelo social chileno comienza a cambiar. *Revista Internacional del Trabajo*, 128(3), 311-330. doi:10.1111/j.1564-9148.2009.00063.x
- Ruiz, C., & Caviedes, S. (2020). Estructura y conflicto social en la crisis del neoliberalismo avanzado chileno. *Espacio Abierto*, 29(1), 86-101.
- Scherz, T. (2014). *Por una educación pública, laica y gratuita*. Santiago: Vicaría para la Educación.
- Serrano, S. (1994). *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Squella, A. (2018). *¿Es Chile un Estado laico?* Obtenido de Palabra Pública. Universidad de Chile: <https://palabrapublica.uchile.cl/2018/01/11/es-chile-un-estado-laico/>
- Trilla, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana De Educación*, (7), 93-120. doi:10.35362/rie701201