



SIWÔ

Revista de Teología / Estudios Sociorreligiosos



Volumen 17, Número 2, 2024, [p. 1 – p. 52

Recibido: 10/07/2024 - Corregido: 05/08/2024 – Aceptado: 18/09/2024

<https://doi.org/10.15359/siwo.17-2.4>

Educación Religiosa Escolar en Chile, desde la conquista de Abya Yala hasta hoy: un recorrido histórico¹

**Religious School Education in Chile, From the Conquest
of Abya Yala to Today: A Historical Journey**

**O Ensino Religioso Escolar no Chile, desde a conquista
de Abya Yala até à atualidade: uma visão histórica**

¹ Este artículo forma parte de la investigación que actualmente, se lleva a cabo como requisito parcial del programa de Doctorado Interdisciplinario en Estudios Sociorreligiosos, impartido por la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Claudio Hernán Pérez Barría

Universidad Nacional
Costa Rica claudio.perez.barria@est.una.ac.cr
 <https://orcid.org/0000-0001-8078-8368>**Resumen** 

En este artículo se realiza un recorrido histórico que inicia desde la conquista y colonización de Abya Yala, hasta el presente. Al comienzo de la trayectoria se visibiliza la violencia sistemática ejercida por los invasores europeos hacia los habitantes del mencionado territorio, lo que tuvo efecto en las dimensiones epistemológicas y simbólicas, sometiendo física e ideológicamente las culturas originarias, con consecuencias hasta hoy patentes, siendo esto evidente en el sistema educativo chileno en general, y, específicamente, en la educación religiosa escolar, las cuales heredan y por tanto prolongan la episteme colonizadora, por lo que se propone imperativamente, una acción descolonizadora.

Palabras clave: conquista; Abya Yala; violencia; educación religiosa; Chile.

Abstract 

This article provides a historical journey that begins with the conquest and colonization of Abya Yala to the present. At the start of the trajectory, the systematic violence exercised by the European invaders towards the inhabitants of the aforementioned territory is made visible, which had an effect on the epistemological and symbolic dimensions, physically and ideologically subjugating the original cultures, with consequences that are still evident to this day, this being visible in the Chilean educational system in general, and, specifically, in religious school education, which inherit and therefore prolong the colonizing episteme, thus a decolonizing action is imperatively proposed.

Keywords: conquest; Abya Yala; violence; religious education; Chile.

Resumo 

Este artigo faz um percurso histórico desde a conquista e colonização de Abya Yala até à atualidade. No início da trajetória, é visível a violência sistemática exercida pelos invasores europeus sobre os habitantes do referido território, que se repercutiu nas dimensões epistemológica e simbólica, subjugando física e ideologicamente as culturas originárias, com consequências que ainda hoje são evidentes, e que se manifestam no sistema educativo chileno em geral, e especificamente no ensino religioso escolar, que herda e, portanto, prolonga a episteme colonizadora, razão pela qual se propõe imperativamente uma ação descolonizadora.

Palavras-chave: conquista, Abya Yala; violencia; educação religiosa; Chile.

1. Introducción

Para conocer y entender tanto el pasado como el presente de la Educación Religiosa Escolar² (ERE) en Latinoamérica en general, y de Chile en particular, es fundamental orientar la mirada a los más de 500 años de historia que han transcurrido desde la conquista y colonización de Abya Yala hasta hoy.

De acuerdo con lo anterior, en el presente artículo se intentará realizar una lectura, revisión y análisis histórico de las acciones de conquista y colonización ejercidas sobre los habitantes de Abya Yala, y, de los efectos que dichas acciones provocaron en un corto, mediano y largo plazo, entendiendo que esto último incorpora el tiempo actual, proporcionando de esta forma pertinencia y actualidad al artículo en cuestión.

Ahora bien, la referida lectura y revisión históricas, intencionalmente, buscan visibilizar de manera crítica, y desde la subjetividad-intelectualidad de las víctimas originarias, la violencia sistemática ejercida sobre sus cuerpos-vidas por parte del conquistador-colonizador, violencia que a fin de cuentas termina siendo justificada, validada, normalizada, naturalizada y mantenida vigente a través del tiempo.

Se trata de una violencia, que además de ser sistemática y físico-ecológica, tiene la capacidad dinámico-orgánica de transitar-mudar hacia lo epistemológico, lo que le permite producir y reproducir conocimientos teóricos que en sí

2 En el contexto del presente artículo, la expresión Educación Religiosa Escolar no se emplea como un recurso meramente retórico, sino que se comprende técnicamente como de carácter disciplinar, del cual resulta su estatuto epistemológico (Meza y Reyes, 2018, p. 6). Es así como en cuanto al carácter disciplinar de la ERE, esta necesariamente debe tener un objeto de estudio que se relaciona con su estatuto epistemológico. En este sentido, de acuerdo con Meza y Reyes (2018), “la ERE puede volcarse en cuatro objetos de estudio: el *hecho religioso*, el *fenómeno religioso*, la *experiencia religiosa* y el *desarrollo religioso*. Estos cuatro objetos permiten establecer diversos diseños de ERE, no solo por el contenido que resulta de cada uno de ellos sino por su propósito formativo y su didáctica” (p. 11).

mismos o inherentemente integran la episteme conquistadora y colonizadora, lo que resulta en una construcción, paradigma y hermenéutica de la vida, de la historia, del mundo y de la ERE de acuerdo con el designio y la óptica del referido conquistador-colonizador.

En este contexto, la mencionada lectura y revisión históricas desarrolladas en el presente artículo, si bien, y como fue dicho, visibilizan la brutalidad ejercida sobre las víctimas de la conquista-colonización, son también éstas mismas aquellas que recuperan su historia, reapropiándose de ella, con el objetivo de ofrecernos un relato de ésta descolonizado, que, epistemológicamente, permitirá entender-comprender-evaluar-juzgar las trayectorias que ha seguido la ERE en nuestro continente por más de cinco siglos.

En continuidad y correspondencia con lo anterior, la pregunta que puede ser considerada como crítica y que plantea la autora **Linda Tuhawai Smith**, es la siguiente: “¿Es importante la Historia para los pueblos indígenas?” (2016, p. 56), y la respuesta desde los pueblos colonizados, es: ¡sí, es importante! y lo es porque se trata de ir en busca de la historia real, libre de la intervención del conquistador-colonizador; además, se trata, como fue dicho, de una pregunta de dimensión crítica que pretende remover y desconfigurar en el nivel epistemológico la historia³, tal como la ha tejido el conquistador-colonizador.

3 **Tuhawai**, tomando, tal como ella lo indica, conceptos de varios autores, como Robert Young, J. Abu-Lughod, Keith Jenkins y C. Steadman, elabora-resume-interpreta la crítica que proponen los pueblos indígenas a la narrativa histórica occidental, que ha servido como instrumento ideológico de dominación, y que es expresada en las siguientes nueve ideas, a saber: 1.- La idea de que la historia es un discurso totalizante. 2.- La idea de que hay una historia universal. 3.- La idea de que la historia es una gran cronología. 4.- La idea de que la historia es equivalente al desarrollo. 5.- La idea de que la historia tiene que ver con la autorrealización del sujeto humano. 6.- La idea de que los relatos de la historia se pueden contar en una narrativa coherente. 7.- La idea de que la historia es una disciplina inocente. 8.- La idea de que la historia se construye sobre categorías binarias. y 9.- La idea de que la historia es patriarcal (2016, p. 57, 58, 59).

A este respecto, y en el contexto de la pregunta planteada, la referida autora expone lo siguiente:

Esta podría parecer una pregunta frívola, porque muchos pueblos colonizados, creo yo, responderían afirmativamente diciendo: «Sí, la historia es importante». Sin embargo dudo que dicha respuesta esté formulada desde la noción de historia impuesta por la academia occidental. Las críticas postestructuralistas de la historia provenientes del pensamiento francés se han enfocado en las características y concepciones de la Historia como un proyecto de la Ilustración o del modernismo. Su crítica se dirige hacia los dos conceptos de la historia: el liberal y el marxista. Las feministas han debatido de manera semejante (pero no necesariamente desde una posición postestructuralista) que la Historia es, en realidad, la historia de una forma específica de dominación, la patriarcal, es decir, literalmente se trata de «la historia *del hombre*» (*his-story*).

Aunque se reconoce el aporte dado por los enfoques críticos de la teoría postestructuralista y los estudios culturales, para los pueblos indígenas estos argumentos no constituyen una novedad. Hay numerosas historias orales que relatan la experiencia de lo que significa y lo que se siente al estar presente cuando la propia historia es borrada frente a tus ojos, desechada como algo irrelevante, ignorada o bien percibida como meros desvaríos lunáticos de viejos borrachos. La negación de las perspectivas indígenas sobre la historia fue una necesidad imperiosa de la ideología colonial en su proceso de imponerse. Tal negación se entiende, en parte, porque dichas perspectivas se consideraban evidentemente «primitivas» e «incorrectas», pero, más importante aún, porque estas desafiaban y se resistían a la misión colonizadora (Tuhiwai, 2016, p. 56).

Volviendo a la pregunta referida por la autora: “¿Es importante la Historia para los pueblos indígenas?”, que, en apariencia, tal como ella lo menciona, se aprecia como frívola, lo que hace es invitar a superar las líneas de pensamiento crítico que subyacen o hacen eco en dicha pregunta.

En este contexto, el pensamiento crítico debe surgir desde los propios protagonistas de la historia, es decir, de los propios indígenas, que, tal como lo expresa Tuhiwai (2016): “los pueblos indígenas también han elaborado su propia crítica a la manera

en que la historia ha sido contada desde la perspectiva de los colonizadores” (p. 56).

Ahora bien, el examen crítico realizado por la autora Linda Tuhiwai Smith sobre el andamiaje eurocéntrico y colonialista de la historia, da paso para destacar, en primera instancia al profesor e investigador puertorriqueño, Dr. Luis N. Rivera Pagán, y, luego, a los profesores investigadores chilenos, Dr. Luis Bahamondes González, y al Dr. Cristóbal Madero Cabib s. j.

Compartida la común latinoamericanidad entre estos tres autores mencionados, Rivera, en primer lugar, y en referencia directa a su obra *Evangelización y violencia. La conquista de América*, indica que “se concibió y nació en medio de los intensos debates sobre el quinto centenario del ‘descubrimiento de América’, a conmemorarse en octubre de 1992. Esos debates estimularon y fertilizaron la investigación histórica sobre el surgimiento de los pueblos americanos” (2021, p. 15).

Así las cosas, la referida investigación del Dr. Luis N. Rivera Pagán, se constituye, para los propósitos del presente artículo, en fuente fundamental para comprender los significados y efectos, desde la perspectiva latinoamericana y caribeña, de la conquista-colonización de Abya Yala.

En segundo lugar, los profesores investigadores chilenos, Dr. Luis Bahamondes González⁴ y Dr. Cristóbal Madero Cabib⁵ s. j., en la obra colectiva titulada *A 100 años de la ley*

4 El Dr. Luis Bahamondes González es en la actualidad profesor e investigador en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Para conocer más información sobre el mencionado profesor se puede ingresar a: <https://www.uchile.cl/portafolio-academico/portafolio-academico/academico/51834>

5 El Dr. Cristóbal Madero Cabib s. j. es en la actualidad profesor e investigador en la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. Para conocer más información sobre el mencionado profesor se puede ingresar a: <https://educacion.uahurtado.cl/academicos/cristobal-madero-s-j/>

de instrucción primaria obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro, colaboraron con el capítulo “Educación religiosa y laicidad: trayectorias, debates y cuestionamientos”, en donde realizan un exhaustivo recorrido desde una visión histórica de la educación religiosa en Chile.

Dicho capítulo permite aproximarse y conocer, por un lado, la historia del sistema educativo chileno en general, y de la educación religiosa en particular, desde el tiempo de la Colonia hasta el presente, y, por el otro, las tensiones existentes entre el despliegue hegemónico de la Iglesia católica y las iglesias protestantes, juntamente con los grupos intelectuales y políticos con claros y evidentes propósitos liberales y laicos.

Adicionalmente, se debe destacar que los profesores Bahamondes y Madero consultaron las fuentes y documentos históricos y legales fundamentales que asentaron las bases epistemológicas, y que a la vez normaron y regularon la educación religiosa en Chile desde la Colonia hasta hoy, esto último, en cuanto a sus efectos e influencia. En este contexto, la investigación de los referidos profesores se constituye en una fuente de carácter esencial en cuanto permite aproximarse al conocimiento específico de la trayectoria histórica y actual de la ERE en Chile⁶.

6 Al respecto Bahamondes y Madero indican en la mencionada investigación, a manera de prolegómenos, que “La educación religiosa en Chile lleva la impronta católica por razones histórico-sociales e histórico-culturales. Las religiones, desde el siglo XIX en adelante, pasando por la Ley de Educación Primaria Obligatoria (LEPO), la separación de la Iglesia del Estado en la Constitución de 1925, y hasta el presente, y de manera predominante la católica, han podido insertarse en el sistema educativo formal ofreciendo la enseñanza de la asignatura de religión a establecimientos de todas las dependencias, al igual que compartiendo su ideario y sus valores para sostener y orientar proyectos educativos. En tiempos de cambios culturales y sociales profundos en el país, una reflexión a 100 años de la LEPO contribuye a preguntarse por el rol de lo religioso, de lo trascendente, de lo espiritual en la sociedad que se quiere construir” (2020, p. 111).

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el presente artículo se sostiene sobre bases epistemológicas, que, en primer lugar, en sentido general, y tal como fue expuesto, abordan la historia de la conquista y colonización de los pueblos de Abya Yala desde la visión de éstos (Tuhiwai, 2016), es decir, desde una experiencia y relato descolonizados, revirtiendo de esta forma los enfoques y metodologías tradicionales con que se analizan e interpretan dichas acciones.

Luego, en segundo lugar, y desde una episteme descolonizada, se consideran, en el desarrollo de la presente investigación, acontecimientos y hechos históricos puntuales y concretos, incorporando sus significados conceptuales que estos poseen (Rivera, 2021), los cuales permiten conocer-entender la violencia, crueldad y criminalidad con la que actuaron los conquistadores-colonizadores sobre los pueblos de Abya Yala, y también africanos.

Y, en tercer lugar, de manera específica, se presentan y examinan los itinerarios de la ERE en Chile (Bahamondes y Madero, 2020), desde la Colonia hasta el presente, considerando dicha educación como la sumatoria resultante del proceso de conquista y colonización ejercidos sobre Abya Yala en general, y en Chile en particular, por lo que se trata de una presentación y examen descolonizado, así como descolonizador.

De acuerdo con lo anterior, las preguntas-problema que se intentarán responder son las siguientes: 1.- ¿Qué aspectos de la historia de Abya Yala en general, y de Chile en particular, marcaron y siguen marcando el caminar de la educación religiosa en el país? y, 2.- ¿qué lugar a ocupado y ocupa la diversidad cultural y religiosa de Chile en los procesos formativos que históricamente se han producido?

Finalmente, los objetivos que serán desarrollados en el presente artículo son los siguientes: 1.- Interpretar y evaluar la conquista-colonización de Abya Yala, como epistemológica y simbólica, en donde la violencia destaca como hito fundacional de América Latina y el Caribe; y, 2.- Describir y analizar en profundidad las distintas características de la educación religiosa en Chile, desde el periodo colonial, pasando por el Decreto Supremo N.º 924 del año 1983, hasta el presente, para identificar los fundamentos teóricos y epistemológicos que históricamente la han sustentado.

2. La conquista-colonización de Abya Yala como epistemológica y simbólica

Analizar la Educación Religiosa Escolar de Chile en particular, y de América Latina⁷ y el Caribe en general, representa, por una parte, un desafío teórico de proporciones imponderables, ya que involucra conocer un proyecto-trayecto histórico-epistemológico-colonizador que al presente se extiende por más de 500 años, y que acabó por instalar forzosamente la ERE en las tierras de Abya Yala, originando, por otra parte, una estructura configuradora del mundo completamente ajena a las ya existentes en el pensamiento y la vida de sus habitantes originarios.

7 A juicio de Luis de Sebastián, “el concepto de América Latina tiene plena validez como un denominador geográfico. Designa a los países que se hallan al Sur de los Estados Unidos. Como concepto político nace en primer lugar de la arrogancia de los americanos del norte para quienes América, la América por antonomasia, son exclusivamente ellos, mientras que los otros países son América en un sentido disminuido, menos auténticos. Estos constituyen la América Latina, católica y mestiza, la sub-América, en contra posición a la América de los «wasps», blancos, anglosajones y protestantes, para quienes, según predicadores y políticos, Dios tiene el «destino manifiesto» de que lleven la democracia, la civilización y la cultura anglosajona al resto del mundo” (1992, p. 465).

Es precisamente dicha estructura, eminentemente eclesiástica católica e imperial, la que termina por moldear lo que será llamado el estado-nación a partir del siglo XIX, aun suponiendo la independencia de la corona española.

Lo anterior permite visualizar y comprender una realidad sumamente compleja que ha acompañado a la ERE durante sus más de cinco siglos de existencia, por lo que categóricamente se puede afirmar que esta no surge del vacío ni de la nada, no cayó del cielo, sino que es parte integral de las acciones de la conquista-colonización española⁸ sobre Abya Yala, que, en la mente del conquistador significaron, en primer lugar, posesión, es a eso lo que refiere Rivera cuando dice que “el encuentro entre europeos y pobladores de las tierras halladas es, en realidad, un ejercicio de extremo poder de parte de los primeros.

Es un evento en que los primeros se a-**poder**-an de los segundos, sus tierras y personas” (2021, p. 27). Tal ejercicio de posesión incorporó un despliegue de simbolismo (p. 28) religioso que marcaría poderosa y decididamente el pensamiento y las prácticas religiosas en Abya Yala.

En este sentido Rivera dice que “como símbolo de la toma de posesión, Colón va poniendo cruces en lugares estratégicos de las islas que visita” (p. 28), son estas cruces

8 Lo que hoy se conoce como Educación Religiosa Escolar no siempre se denominó de esa forma, aunque como elemento fundamental en el pasado, desde la época de la colonia y posteriormente, siempre estuvo presente el elemento religioso. De acuerdo con lo anterior, Castrillón (2015) dice que “por ser el único espacio educativo, las doctrinas sirvieron también para enseñar a los catecúmenos el alfabeto, la lectura y la escritura. Por ello, se pueden considerar como las primeras escuelas en nuestro país. Sin embargo, la situación no fue tan simple. En los inicios de la Conquista se evidenciaba una gran escasez de frailes y clérigos competentes en la enseñanza religiosa, por lo que la educación de los indígenas se dejó -en algunos casos- en manos de doctrineros sin formación, lo cual llevó a abusos, y a que algunos ‘protectores de indios’ denunciaran por ello a los encomenderos...” (p. 41).

colocadas en los suelos de Abya Yala las que cristianizan el tiempo y el espacio originarios, esto, porque ahora son usurpados por el conquistador.

A lo anterior se adiciona lo que **Rivera** denomina como nombrar, o más bien renombrar, es decir, cambiar los nombres originarios de los lugares; al respecto el referido autor dice que:

En el caso de Colón, las islas tenían nombres paganos; por ello, hay que bautizarlas, cristianizarlas. De San Salvador, dice que “los indios la llaman Guanahani”. El acto de nombrarla tiene una oculta dimensión, potencialmente siniestra. Conlleva una expropiación; la negación de la autoridad de los actuales pobladores para nombrar las tierras que habitan, y, por ende, poseerla. Han sido bautizadas por el europeo, acto en el que los nativos carecen de protagonismo (p. 30).

Poseídos y renombrados los lugares y el tiempo se procede a hacer lo mismo con los seres humanos de Abya Yala, lo que significa que el conquistador-colonizador no se molesta en preguntar quiénes son y cómo se llaman los habitantes y dueños del lugar, sino que, desde su propia ignorancia geográfica, simplemente los renombra.

En este contexto, **Rivera** dice que “la primera agresión a los americanos nativos fue negarles su identidad propia, llamándoles ‘indios’, falso vocablo que expresa el desconocimiento de los españoles, quienes creían haber arribado a ciertas islas periféricas a la costa oriental de Asia” (p. 31).

En este sentido, renombrar, sean estas personas o territorios, “equivale a una toma de posesión” (**Todorov, 2019, p. 39**), es decir, estos últimos dejan de ser propiedad de quienes los habitan, han sido poseídos por el conquistador-colonizador, por lo que pasan a ser de su propiedad, siendo esto mismo lo que sucede con las vidas y cuerpos de las personas habitantes de Abya Yala, sobre las cuales es ejercida una completa dominación (**Rivera, 2021, p. 36-41**).

Ahora bien, esta acción de renombrar por parte del conquistador-colonizador hacia las personas habitantes de Abya Yala, condicionará drásticamente y por los siguientes siglos, las relaciones entre la cultura europea cristiana católica, y los pueblos originarios de América Latina y el Caribe.

Dicho condicionamiento se evidencia en cuanto la referida acción de renombrar, que siglos más tarde transitará al “reconocimiento”, establece una fuerte asimetría cultural, es decir, el conquistador-colonizador con todo lo que representa e incorpora, su cultura, se presenta absolutamente superior a las de Abya Yala, por lo que cierra cualquier intento de relacionarse en términos de interculturalidad, siendo esto muy bien recibido por la Iglesia católica, y posteriormente por el protestantismo, por lo que es posible interpretar dicho cierre como una clara manifestación de violencia y reticencia hacia el ejercicio y práctica de la interculturalidad, anteponiendo a lo dicho, el proceso de inculturación⁹, que se conecta de forma directa con la asimilación de ideas, en este caso específico del evangelio cristiano predicado por la Iglesia católica a los habitantes originarios de América Latina y el Caribe.

En este contexto, y a simple vista, dicho proceso puede ser juzgado de manera positiva, sin embargo, al enfrentarlo con la interculturalidad, se evidencia de forma clara su profundo raigambre colonialista, por lo que la inculturación no resulta ser para nada un camino metodológicamente ético, y que,

9 Para Boff (1992), inculturación “es el proceso a través del cual la cultura asimila el evangelio a partir de sus propias matrices culturales; sólo así se produce una verdadera evangelización, como encuentro entre una determinada cultura y la propuesta evangélica” (p. 25).
Adicionalmente, Boff ofrece las siguientes definiciones: “- *Aculturación*: es el proceso que se produce en una cultura cuando entra en contacto con otras culturas, se adapta a ellas y asimila elementos a partir de sus propias matrices.
- *Transculturación*: trátase de una aculturación forzada (por violencia física o simbólica) como la que sufrieron los indígenas amerindios bajo el impacto de la conquista y de la expansión del sistema cristiano imperante en España y Portugal” (p. 25).

además, se encuentre libre y ajeno de la palabra asimilación, ya que si bien se presenta como un proceso no violento, la cultura receptora, que es considerada inferior, es la que tiene que asimilar, es decir, hacer propia la que no lo es, sino de quien ha penetrado su esfera territorial y simbólica, aunque dicha asimilación cultural suponga una recodificación, readecuación y readaptación intracultural, involucra irrenunciablemente violencia cultural colonialista hacia la cultura destinataria del proceso de inculturación.

De acuerdo con lo anterior, el profesor **Fornet-Betancourt (1994)**, propone avanzar de la inculturación a la interculturalidad, lo que significa una nueva manera de relacionarse entre las culturas, que directamente cuestiona y descoloca a la totalidad de las empresas coloniales tanto católicas como protestantes; en otras palabras, se trata directamente de cancelar la episteme colonialista.

En este contexto, la filosofía intercultural latinoamericana planteada por el mencionado profesor se constituye en una reivindicación de justicia cultural, esto, porque se esfuerza por resituar a los pueblos de Abya Yala a su dimensión plenamente autónomos e independientes, así como en un dinamismo horizontal y desjerarquizado, por tanto, el manoseado concepto de reconocimiento queda automáticamente descalificado, ya que nadie es superior a otro, solo existen los saberes de la otra cultura, que a su vez conoce a la contraparte en un plano de igualdad epistemológica.

De ahí que el profesor **Fornet-Betancourt** diga que “la interculturalidad no apunta pues a la incorporación del otro en lo propio, sea ya en sentido religioso, moral o estético. Busca más bien la transfiguración de lo propio y de lo ajeno con base

en la interacción y en vistas a la creación de un espacio común compartido determinado por la con-vivencia” (1994, p. 23).

Todos los elementos mencionados y que confluyen en las acciones de conquista, a saber: posesión, simbolismo religioso, acción de renombrar, reconocimiento y dominación, los cuales son aplicados tanto a la geografía como a las personas juntamente con su cultura, están transversalmente cruzados y movidos por el poder que es ejercido de manera directa y total por el conquistador-colonizador.

Se trata de los prolegómenos de la mudanza forzada del pensamiento-cosmovisión, de la vida y de la fe de los habitantes de Abya Yala, que, a partir de la conquista experimentarán la nueva religión, el cristianismo católico romano “como ideología imperial” (Rivera, 2021, p. 45) que se encargará de regir-determinar las mentes y los cuerpos de dichos habitantes.

Es esta ideología imperial, tal como la llama Rivera, que ha sido capaz de prevalecer a todos los procesos de independencia llevados a efecto en América Latina y el Caribe, manteniéndose viva y vigente en lo que es hoy el siglo XXI; es a esto a lo que se refiere de Sousa cuando dice:

... que la opresión y la exclusión tienen dimensiones que el pensamiento crítico emancipatorio de raíz eurocéntrica ignoró o desvalorizó, y, por otro, que una de esas dimensiones está más allá del pensamiento, en las condiciones epistemológicas que hacen posible identificar lo que hacemos como pensamiento válido. La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo -lo que llamo epistemicidio- y, por otro lado, el hecho de que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno (2013, p. 9, 10).

De acuerdo con de Sousa, se requiere caminar desde el pensamiento hacia el (re)conocimiento de las “condiciones epistemológicas” que son las que a fin de cuentas permiten identificar las líneas que subyacen y condicionan una corriente de pensamiento determinada.

En este sentido, lo que se requiere al momento de comprender los efectos del sometimiento de Abya Yala, es tener siempre presentes los elementos desplegados y confluyentes entre sí que empleará el conquistador-colonizador y que le permitió, por un lado, destruir el pensamiento-episteme de los pueblos originarios, es decir, el acto mismo del epistemicidio, para luego instalar su ideología imperial-colonial que ha condicionado las mentalidades y subjetividades que inconscientemente continúan, en el presente, generando conocimiento colonizado como si fuera descolonizado, logrando así fracturar-penetrar-permear la matriz de reflexión originaria de Abya Yala, que como resultado configurará-determinará la visión-interpretación-producción del tiempo y del espacio conquistados y colonizados.

3. La violencia como hito fundacional de América Latina y el Caribe

Si bien el elemento epistemológico, como ha sido presentado hasta ahora, constituye la cuestión resultante más gravitante de la conquista-colonización de Abya Yala, el panorama estaría incompleto si se dejan afuera las acciones concretas de violencias aplicadas por parte del conquistador sobre los cuerpos de quienes habitaban las tierras conquistadas.

En este contexto, **Portales** indica que “esta extrema violencia constituyó el hito fundacional de nuestro continente, lo que está siendo cada vez más reconocido por la conciencia histórica americana” (2011, p. 19).

Esto significa reconocer que América Latina y el Caribe fueron y están edificados sobre la violencia, lo que conlleva a desterrar todo negacionismo y relativización de esta en el proceso de conquista, que, además, es de carácter extrema.

Tal reconocimiento permite comprender cuantitativa¹⁰ y cualitativamente (**Todorov, 2019, p. 162**) el impacto de la conquista sobre Abya Yala, además de interpretar que todo el legado del conquistador está manchado con sangre, lo que imperativamente demanda cuestionamientos, posturas y respuestas radicales y críticas que estén a la altura de dicha violencia, de ahí que visibilizar-denunciar las brutalidades sistematizadas ejercidas por el conquistador-colonizador, permiten ampliar de manera considerable la comprensión-visión de la conquista-colonización española y de sus efectos sobre América Latina y el Caribe.

10 Relacionado con la cantidad de personas asesinadas por el conquistador, **Boff** aporta lo siguiente: “La evangelización bajo el signo colonial no logró impedir el genocidio, consecuencia de las guerras, de los malos tratos, de la superexplotación de la fuerza del trabajo, de las enfermedades europeas para las cuales los indígenas no tenían inmunidad. Entre los años 1500 a 1600 la población autóctona fue reducida en la proporción de 25 a 1; en 1519, cuando Hernán Cortés penetró en la meseta de Anahuac (México), había cerca de 25.200.000 habitantes; en 1595 sólo quedaban 1.375.000” (1992, p. 12).

Por su parte, **Todorov** indica que “sin entrar en detalles, y para dar sólo una idea general (aun si uno no se siente con pleno derecho a redondear las cifras), diremos que en el año 1500 la población global debía ser de unos 400 millones, de los cuales 80 estaban en las Américas. A mediados del siglo XVI, de esos 80 millones quedaban 10.

Si alguna vez se ha aplicado con precisión a un caso la palabra genocidio, es a éste. Me parece que es un récord, no solo en términos relativos (una destrucción del orden del 90% y más), sino también absolutos, puesto que hablamos de una disminución de la población estimada en 70 millones de seres humanos. Ninguna de las grandes matanzas del siglo XX puede compararse con esta hecatombe” (2019, p. 162, 163).

De manera específica, y para entender los alcances de la violencia ejercida por el conquistador, Funes, citada por Portales, expresa lo siguiente:

Si de “historia” se trata, es decir de registro escrito, la Conquista (probablemente el genocidio más grande de la historia de Occidente), la inmigración forzada de millones de esclavos negros desde África, la violación física, cultural y económica de los pueblos indios (sustantivo que ya marca el borramiento de las identidades originales), son hitos fundacionales de sociedades en que la violencia física y simbólica ha sido estructural y constituyente (2011, p. 19).

De acuerdo con Funes y Portales, la violencia constituye el hito fundacional de América Latina y el Caribe, siendo de carácter física, es decir, sobre los cuerpos de los seres humanos, incluyendo los espacios físicos juntamente con los seres vivos habitantes de tales espacios, y, de carácter simbólica, apuntando con esto al establecimiento de la supremacía de la religión cristiana católica que se instaló de la mano con acciones que terminaron por destruir las deidades amerindias. En otras palabras, el símbolo de la cruz prevaleció por sobre las religiones originarias de la tierra, de los ancestros y también del sol.

En continuidad con lo expresado, es necesario retener-enfatizar la cuestión del hito fundacional de nuestro continente, esto, porque tal realidad extrema permite mantener fresca en la memoria las sensibilidades histórica, religiosa, cultural, geográfica, política, identitaria y ecológica, que fueron profundamente afectadas por una violencia desmedida que estructuró y constituyó lo que hemos heredado y que hoy conocemos como América Latina y el Caribe.

Es tal violencia física, simbólica y epistemológica, que demanda, en este caso específico, una respuesta crítica y auto-crítica desde la ERE con miras a revertir el hito fundacional,

con una epistemología y acciones de reparación que integren tanto la verdad como la justicia cultural.

Es así como la conquista de Abya Yala se constituye en “el acontecimiento decisivo que marca dramáticamente el inicio de la época moderna” (Rivera, 2021, p. 44), destacándose por la violencia¹¹ que se fundamenta en la religión¹², pero esta vez, a las afueras de las puertas de Europa, en un “nuevo mundo” dominado y poseído por la espada y la cruz.

En este contexto se puede afirmar que la modernidad se funda sobre los cuerpos sometidos y masacrados de quienes habitaban Abya Yala, interpretándose de esta forma la modernidad como la puesta en escena del poderío y posterior hegemonía europea expresada en la geopolítica y en la religión, y erigida en una verdadera fábrica de artilugios epistemológicos destinados a justificar y validar la posesión y la posterior dominación del referido “nuevo mundo”.

11 Rivera presenta la relación entre evangelización y violencia, donde esta última encuentra su justificación en cuanto se aplica para procurar la conversión de los indígenas, tal como lo planteaba Juan Ginés de Sepúlveda, que los tales “no tienen la capacidad racional necesaria para dejarse un asunto tan crucial como la religión a su exclusivo arbitrio y deliberación. Para lograr su conversión se requiere la fuerza compulsoria” (2021, p. 288). Adicionalmente, Rivera indica que “el uso de la fuerza militar para propósitos misioneros no fue original de Sepúlveda. El Papa Clemente VII escribe a Carlos V, el 8 de mayo de 1529: ‘Confiamos en que todo el tiempo que estéis sobre la tierra, obligaréis y emplearéis todo vuestro celo en hacer que los pueblos bárbaros lleguen al conocimiento de Dios... no solo mediante edictos y amonestaciones, sino también por la fuerza y las armas si fuese necesario para que sus almas puedan compartir el reino de los cielos’” (p. 288).

12 Sobre la violencia fundamentada en la religión, la Real Academia de la Historia, refiriéndose a la obra de Juan Ginés de Sepúlveda, *Democrates secundus, sive de iustis belli causis apud Indos*, explica lo siguiente: “Redactado en torno a 1544 e inédito hasta finales del siglo XIX, el *Democrates secundus* está compuesto en forma de diálogo, en el que intervienen Leopoldo, un alemán que no cree justos los derechos de conquista de los españoles, y Demócrates, personaje que refiere las ideas del propio Sepúlveda. El diálogo sepulvediano constituye una encendida justificación de la sumisión del indio americano al que el autor rebaja a la categoría de *similitudines hominis*. En su argumentación Sepúlveda aplicó las teorías aristotélicas acerca de la esclavitud natural e hizo uso, de uno u otro modo, de material de su propia versión de la *Política*” (Real Academia de la Historia, 2018).

Será en dicha fábrica donde encuentra su génesis y fundamentos la ERE, como un producto de la modernidad destinado a justificar, validar y mantener el proyecto de conquista como una cuestión necesaria en cuanto se obsesiona por “civilizar” a la población dominada.

Ahora bien, dicha ERE no se establece de forma automática e inmediata en las tierras conquistadas, sino que se puede considerar como antecedida por acciones revestidas de una completa violencia que el conquistador llevó a cabo sobre los cuerpos de los nativos de Abya Yala, así como a muchos habitantes africanos.

En este contexto, y siguiendo a Rivera (2021), es posible destacar las siguientes cuatro acciones: 1.- La esclavitud del indígena¹³ (p. 129-159); 2.- La encomienda¹⁴ (p. 160-181); 3.- Holocausto indígena¹⁵ (p. 227-240); y 4.- La esclavitud negra¹⁶ (p. 241-259).

13 Rivera indica, lo que podría suponer una gran sorpresa para muchos, que “fue Cristóbal Colón el primero en sugerir esclavizar a los indígenas. En su famosa carta del 15 de febrero de 1493, al narrar los sucesos acontecidos en su primer viaje, escribe sobre los factores atractivos de las tierras por él encontradas: ‘Pueden ver sus Altezas que yo les daré oro, cuanto hobieren menester, con muy poquita ayuda que sus altezas me darán; ahora especiería y algodón... y esclavos cuantos mandaren cargar’. Colón recalca la facilidad con que pueden ser tomados los aborígenes, ya que su tecnología militar es muy primitiva: ‘Ellos no tienen fierro ni acero ni armas, ni son para ello... son muy temerosos a maravilla’” (2021, p. 133, 134).

14 De acuerdo con Rivera, “la esclavitud no fue el único sistema de trabajo forzoso que se impuso a los indígenas. De mayor longevidad fue la institución conocida como encomienda. El término procede del vocablo latino *commendo(are)* y tiene una acepción favorable: encomendar algo o alguien a una persona para su cuidado y beneficio” (2021, p. 160). Si bien la etimología del término encomienda puede tener un significado favorable, en el caso de los indígenas sucedió lo enteramente opuesto, esto, porque la encomienda, en la práctica, significó claramente posesión de los cuerpos de los indígenas, así como la acción de adoctrinamiento forzoso de las creencias cristianas católicas, aunque los conquistadores aseguraban lo contrario.

15 Riveraa reúne las opiniones de varios investigadores que coinciden en un punto en común: la conquista de Abya Yala, en las palabras del científico norteamericano William M. Denevan, “fue seguido por el posiblemente mayor desastre demográfico en la historia” (2021, p. 233). De ahí que Rivera afirme de manera categórica “que se trata, por tanto, de un verdadero holocausto indígena” (p. 234).

16 La relación entre “el posiblemente mayor desastre demográfico en la historia”, haciendo referencia directa con esto a los habitantes originarios de Abya Yala, y la esclavitud negra, es algo que posee una clara vinculación de causa y efecto. En este contexto, Rivera dice que

Adicionalmente, Rivera se refiere a la Conquista española como el acontecimiento que “por primera vez en la historia se proyecta una perspectiva genuinamente ecuménica, global de la realidad humana. Es, empero, un ecumenismo imperial; a la vez, civilizador y avasallador, capaz de la máxima sublimidad religiosa y, simultáneamente, de la más terrible crueldad bélica” (2021, p. 44, 45).

Esto claramente caracteriza los albores de la modernidad cargados de una ambivalencia conceptual, así como de una fuerte demostración de inmoralidad. En este sentido, le resultará imposible escapar de la crítica y del juicio valórico que le realizan las víctimas y la tierra de Abya Yala.

Ahora bien, si la conquista-colonización en sí misma es un acto pleno de inmoralidad; la referida modernidad que principia a partir de ello, se encargará de materializar, entre otros proyectos, el establecimiento del estado-nación que se encargará de ser el agente reproductor y perpetuador de la impudicia del conquistador, ahora como un sistema de gobierno, expresada fundamentalmente en las acciones, mencionadas anteriormente, pero ahora bajo el amparo, respaldo y fuerza de la judicialización, legislación y gobernación, que se constituyen como los pilares de la emergente administración, y que existen, contradictoriamente, para producir-dictar una moral regidora-conductora de la vida de sus habitantes.

“el colapso demográfico sufrido por el nativo americano planteó la necesidad de sustituir la mano de obra servil. No se puede hablar de la conquista de América ni de la servidumbre de sus aborígenes sin hacer una importante y necesaria digresión, especialmente desde el origen antillano de estas anotaciones: la conquista de América es el punto de arranque del sistema moderno de esclavitud. La introducción de siervos africanos fue consustancial al proceso de la expansión europea en América. Correctamente apunta Rolando Mellafe: ‘El esclavo negro fue un objeto de comercio que llegó a todas partes con la conquista misma, no después de ella... Hubo dos elementos que nunca faltaron en el bagaje, hueste o pequeño séquito de un conquistador importante: los caballos y los negros esclavos’” (2021, p. 241).

De acuerdo con lo expresado, la modernidad, entendida como producto de la Conquista de América, se constituye de manera automática en la invención más brillante y genial de Europa que consolidará su poderío expansionista, cultural, racial, científico, tecnológico, religioso, político y geopolítico, epistemológico, etc., que dominará occidente por los siguientes siglos.

De esta forma, la modernidad erigida como un baluarte físico y simbólico-conceptual de Europa, se presenta al mundo como un único, exclusivo y universal paradigma que estandariza las culturas imponiendo su modelo “infalible” en la totalidad de su onda expansiva.

Esto involucra el hecho que no hay más “verdad” que la que procede de Europa, y, dentro de esta se encuentra la ERE que integra y valida de manera irrestricta la teología del conquistador-colonizador, en primer lugar, y más tarde, la teología secularizada expresada como filosofía ilustrada que adscribe plenamente a los principios colonialistas europeos (Grosfo-guel, 2022, p. 219-224), por lo que la ERE resulta ser completamente acrítica al paradigma que la concibió.

4. La “independencia” semántico-discursiva de Chile

Por su parte, la realidad en Chile está completamente marcada y determinada por las improntas indelebles de la Conquista-Colonización, tal y como sucedió en el resto de los territorios de Abya Yala. A este respecto Portales explica que Chile, desde sus inicios, se forjó:

...como un país independiente bajo la forma de una “república democrática”, regida en la práctica como monarquía absoluta, con cambio de titulares cada diez años, hasta 1871; y, luego hasta 1891, cada cinco. Y en el que el “estado de derecho” servía de excelente adorno para

prolongar eficazmente “el peso de la noche” colonial, esto es, la sumisión de la gran masa de la población al orden social establecido verticalmente por la oligarquía (2011, p. 15, 16).

Lo que refiere **Portales**, ya en el contexto de estado-nación, resulta ser muy revelador, esto, porque en la práctica, la independencia de la corona española no significó ningún cambio, transformación o emancipación de las estructuras de poder erigidas por el conquistador-colonizador.

Solo se observan cambios en el nivel semántico-discursivo que, muy bien elaborados narrativamente, representaran un gobierno aparentemente libre e independiente. Esto significa que los conceptos “república democrática” y “estado de derecho” son narrativas vacías y meramente formales que actúan como medios publicitarios al servicio del poder que continúa siendo posesión y presencia de los grupos que rigen las estructuras sociales, políticas, religiosas y económicas que hasta hoy ostentan el poder en Chile.

Junto a lo semántico-discursivo, **Portales** indica los años 1871 y 1891, que simplemente refieren a la mudanza del periodo de tiempo en que los presidentes de la república ejercían su mandato, sin embargo, dichas fechas son muy posteriores al 12 de febrero de 1818, momento en que Chile se declara independiente de España. .

En este sentido se puede entender que la declaración de “independencia”, ya sea 53 o 73 años después, no era tal, como dice **Portales**, ya que el “peso de la noche colonial” continuaba cerniéndose sobre las personas desposeídas del estado-nación de Chile.

Ahora bien, aun alcanzada la “independencia” de Chile en 1818, la influencia de la Iglesia católica continuó plenamente

presente, vigente y fortalecida en el contexto, nada menos, que de la institucionalidad del naciente estado-nación de Chile, a este respecto **Molina** indica que:

La lucha por la emancipación chilena se gestó bajo el liderazgo de Bernardo O'Higgins, quien fungió también como Director Supremo y elaboró la primera Constitución en 1818. En el Título Segundo de dicho texto se establece que "la religión Católica, Apostólica, Romana es la única y exclusiva del Estado de Chile. Su protección, conservación, pureza e inviolabilidad será uno de los primeros deberes de los jefes de la sociedad, que no permitirán jamás otro culto público ni doctrina contraria a la de Jesucristo". Este precepto se mantuvo en los textos constitucionales de 1822, 1823, 1826, 1828 y 1833 (Precht, 2006). Al igual que en sus antecesores, en este último se reivindicó la oficialidad de la religión católica y se prohibieron las manifestaciones públicas de otras creencias. No obstante, y a diferencia de los ejercicios constitucionales previos, en 1833 se contempló el Derecho de Patronato del Estado. A partir de entonces la unidad entre la esfera política y religiosa cobró todavía más fuerza en el nuevo Estado chileno (2019, p. 124).

En este contexto, la educación en general, impartida en Chile era producida por la Iglesia católica romana (**García, 2008, p. 43-56**), además de encontrarse a cargo de esta, por lo que, de manera evidente, también lo estaba la ERE, la cual concentra e integra la epistemología y las características del conquistador-colonizador, avalando y perpetuando de esta forma su legado presente hasta hoy, y, como fue dicho, asumiendo una postura completamente acrítica del paradigma colonial y de las realidades del mundo.

5. La Iglesia católica y el sistema educativo chileno colonial y poscolonial

En continuidad con lo anterior, el siguiente paso es aproximarse al tema de la ERE específicamente en Chile. De acuerdo con **Bahamondes y Madero**:

...la ‘prehistoria’ del sistema educativo chileno, en el período de la Colonia, está marcada por su estrecha relación con la religión católica. Fueron congregaciones religiosas y misioneros católicos quienes se ocuparon de la educación formal, previo a la formación de un sistema educativo propiamente tal. En la provisión de educación se amalgamaban intereses educativos y confesionales, construyendo el imaginario de que educación y catolicismo formaban parte de una misma estructura (2020, p. 111).

Lo dicho por Bahamondes y Madero permite colocar en contexto, no solo a la ERE, sino al sistema educativo chileno en su totalidad, que, en el tiempo de la Colonia, es decir, lo que sigue posterior a la Conquista, fue el catolicismo quien dominó la educación.

Si bien los mencionados autores hablan de la “‘prehistoria’ del sistema educativo chileno”, con el objetivo de diferenciar “la formación de un sistema educativo propiamente tal”, será ésta la que determinará dicho plan hasta hoy, por lo que la instrucción en los tiempos de la Colonia dominada y manejada por la Iglesia católica es parte integrante e integral de la historia de la educación.

Esto significa que pese a las transformaciones y cambios poscoloniales en el contexto de la educación en general y de la ERE en particular, no ha sido posible alcanzar una emancipación y divorcio epistemológicos de fondo del pensamiento católico conquistador y colonizador.

Ahora bien, la presencia-influencia de la Iglesia católica continuará aún en la Ley de Educación Primaria Obligatoria (LEPO) N.º 3654 del 26 de agosto del año 1920, esto, porque en dicha ley se estipula lo siguiente, a saber:

Se mantienen las facultades concedidas a los párrocos por el artículo 35 de la ley de 24 de noviembre de 1860 y, cuando éstos comunicaren los defectos de la enseñanza religiosa, el Consejo de Educación Primaria podrá designar otro profesor para que enseñe este ramo.

Los sacerdotes que se ofrecieren para enseñar gratuitamente la doctrina y moral cristianas en una escuela, podrán hacerlo con la autorización del Consejo de Educación Primaria (Artículo 17).

Si bien la LEPO es un verdadero e innegable hito en la historia de la educación chilena, no logra dejar atrás la hegemonía de la Iglesia católica en el contexto educacional, considerando que dicha ley fue promulgada más de 100 años después de la declaración de la independencia de Chile de la Corona Española, y luego de más de 400 años de la Conquista-Colonización española propiamente tal.

A la hegemonía religiosa, Bahamondes y Madero agregan la presencia e influencia secular en la educación chilena, que viene a complementarse y mezclarse con la dimensión religiosa en el contexto del control, dominación y regulación del estudiantado.

En este contexto, la referencia es al “modelo prusiano”, cuya presencia puede ser entendida como un elemento materializador de los valores y la moral cristiana católica en quienes integran las comunidades educativas, esto, porque su alcance sobrepasa el espacio áulico penetrando gran parte del tejido social. Al respecto, los referidos autores indican que:

En los albores de la república, la educación se encontraba fuertemente motivada por el disciplinamiento de la población (Carimán, 2012), buscando formar nuevos ciudadanos para la nación, teniendo como sello, durante gran parte del siglo XIX, el modelo prusiano. Este contemplaba no solo una formación ilustrada rigurosa, sino también, una formación moral que se amparaba en los preceptos cristianos. Este hecho se consagrará, posteriormente, en la propia ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920, en su art. 16, teniendo como uno de sus objetivos la educación moral del menor. No obstante, dicha ley, también sostenía que serían los padres o tutores quien podrían eximir a los menores a su cargo, de la materia referida a “doctrina i moral cristiana”. Esta concesión se encuentra precedida por los

primeros focos de tensión vinculados a la formación de los menores producto de la llegada de las escuelas protestantes y el avance del pensamiento liberal ilustrado, en la elite local (Serrano et ál., 2012). Junto con ello, la religión católica buscaba dotar de unicidad la construcción de una incipiente identidad nacional, aplacando todo intento de divergencia a través de una misión civilizatoria, cuya población objetivo era el “bajo pueblo” (sectores populares) y la población indígena (2020, 111, 112).

Como es posible observar, la LEPO considera el hecho que “la materia referida a ‘doctrina i moral cristiana’” no sea obligatoria para el estudiantado, sino más bien de carácter optativo por parte de los padres y madres o tutores de las personas menores. Esto puede ser interpretado como una apertura de tolerancia hacia las ideas disidentes al catolicismo, sin embargo, el problema no se reduce a inscribir o no una simple asignatura del currículum de estudio, sino a todo el sistema educativo. De ahí que el modelo prusiano, desde lo secular, funcione para canalizar los valores del cristianismo católico, manteniéndose intacta la epistemología conquistadora colonial.

Adicionalmente, no hay lugar para pensar en un supuesto debilitamiento por parte de la Iglesia católica luego de la implementación de la LEPO, esto, porque su programa, en el contexto de la Conquista y posterior a esta, como muy bien lo indican Bahamondes y Madero, posee una “misión civilizatoria” que busca producir y reproducir en los sectores populares e indígenas el paradigma colonial, lo que hace posible su consolidación y prolongación.

6. Desde las “leyes laicas” hasta la Constitución Política de 1925

De forma paralela y como causa de la hegemonía de la Iglesia católica, y en años previos a la promulgación de la LEPO, Bahamondes y Madero indican que “en un contexto más amplio,

la situación antes descrita se enmarca en la extensa discusión generada por ciertos grupos de intelectuales y políticos (masones, intelectuales liberales, entre otros) que buscaban garantizar la libertad de culto de los ciudadanos, cuyos logros se vieron reflejados en la aprobación de las denominadas ‘leyes laicas’, entre 1880 y 1884, durante el gobierno del presidente Domingo Santa María” (2020, p. 112).

Ese dato histórico resulta ser relevante en cuanto visibiliza actores de la sociedad chilena que se constituyeron en oposición a la hegemonía de la Iglesia católica, y lo hacen desde la vereda epistemológicamente laica, lo que abre la puerta a un universo diferente y disidente al pensamiento único y soberano de la época, además, de preparar-habilitar el camino para acontecimientos tan importantes, como, en primer lugar, en el año 1865, se promulga “una ley interpretativa del artículo 5° de la Constitución de 1833” (2020, p. 112) que “permitía el culto en recintos particulares a aquéllos que no profesaran la religión católica, autorizando a los disidentes, a fundar y sostener escuelas privadas para la enseñanza de sus hijos en sus propias doctrinas” (p. 112), siendo este “el primer reconocimiento jurídico en orden a amparar la libertad de cultos en Chile” (p. 112).

En segundo lugar, será en el año 1925, es decir, cinco años después de la LEPO, que la separación entre la Iglesia y el Estado es garantizada por la Constitución Política de la República, donde se demuestra dicha desvinculación concibiendo la libertad de culto “como un derecho fundamental pleno” (p. 112) consagrado ahora en la mencionada constitución.

Esto significa que la iglesia oficial y exclusiva de la República de Chile deja de ser la Iglesia católica, apostólica y romana, permitiendo de esta forma la libertad de conciencia, y, por tanto,

la práctica de cualquier otro culto que no sea únicamente el católico romano. Esto está claramente expresado en el capítulo III, Garantías Constitucionales, Artículo 10, Número 2 de la **Constitución de la República del año 1925** que dice lo siguiente:

La manifestación de todas las creencias, la libertad de conciencia y el ejercicio libre de todos los cultos que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres o al orden público, pudiendo, por tanto, las respectivas confesiones religiosas erigir y conservar templos y sus dependencias con las condiciones de seguridad e higiene fijadas por las leyes y ordenanzas.

Las iglesias, las confesiones e instituciones religiosas de cualquier culto, tendrán los derechos que otorgan y reconocen, con respecto a los bienes, las leyes actualmente en vigor; pero quedarán sometidas, dentro de las garantías de esta Constitución, al derecho común para el ejercicio del dominio de sus bienes futuros.

Los templos y sus dependencias, destinados al servicio de un culto, estarán exentos de contribuciones (**Ministerio del Interior, 1925, p. 8**).

Lo expresado por la **Constitución de 1925** es muy claro y explícito en cuanto a “la manifestación de todas las creencias, la libertad de conciencia y el ejercicio libre de todos los cultos”, quitando de esta forma la exclusividad hegemónica hasta ese momento ostentada por la Iglesia católica, apostólica y romana, no obstante, tales manifestaciones no deben reñir o/y oponerse “a la moral, a las buenas costumbres o al orden público”, estos límites bien pueden ser interpretados como cláusulas dominantes de la moral católica que permanecen enquistadas en la Constitución de 1925, y que de manera indirecta condicionan y pautean la hoja de ruta de los demás cultos no católicos.

En este contexto, existen dos preguntas fundamentales que pueden ser formuladas: 1.- ¿A qué nos referimos cuando hablamos de moral, buenas costumbres u orden público?, y

2.- ¿Quién o quiénes determinan lo que es moral o no lo es, o qué califica como buenas costumbres u orden público?

Evidentemente el contexto histórico, religioso y político, en torno a la Constitución de 1925, y arrastrados desde el acontecimiento de la Conquista de América, permiten comprender sin dificultad que es la Iglesia católica aquella que ha dictado y establecido los cánones morales que rigen el estado-nación chileno por un periodo de más de 430 años hasta el momento en que se escribió la referida Carta Magna.

De acuerdo con esto, es posible reconocer avances en cuanto al establecimiento de la libertad religiosa en Chile, y de la laicidad emergente, sin embargo, estos progresos pueden ser calificados como elementales y en un estado embrionario, ya que distan mucho de lo que se concibe actualmente en materia de separación entre Iglesia y Estado en un contexto de laicidad.

Aun así, **Bahamondes y Madero** reconocen que la Constitución de 1925 estableció un cambio de paradigma que “generó reacciones que buscaban dar cuenta de la laicidad del Estado” (2020, p. 112), que como expresión-aplicación de este en materias de religión, en el año 1927, en el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, son suprimidas las clases de religión (p. 113).

Dos años más tarde, en 1929, “se autorizó que los sacerdotes pudieran realizar las clases de religión y moral en las escuelas del Estado, siempre que dicha labor fuera gratuita y acorde a las directrices estipuladas por la autoridad estatal” (p. 113).

Esto último evidencia que los intentos de establecer la laicidad en Chile enfrentan la gran oposición de la Iglesia católica, que, dos años después de suspendidas las clases de religión,

ésta retoma la docencia de dichas clases en las escuelas, manteniendo así su hegemonía y presencia en el sistema educativo chileno.

7. La Educación Religiosa posterior al año 1925, y hasta la dictadura de Augusto Pinochet

En lo que continuó posteriormente a la separación de la Iglesia y el Estado, **Bahamondes y Madero** indican que “el periodo comprendido entre 1950 y 1973, no implicó mayores modificaciones normativas, pues a pesar de la separación Iglesia-Estado el nivel de incidencia en la vida social y política del país, por parte de la Iglesia católica, se evidenciaba en su activa participación en las problemáticas del país” (p. 113).

Esto muestra de manera incuestionable, que después de prácticamente 50 años de la mencionada separación entre Estado e Iglesia, la injerencia de ésta última en cuestiones de orden sociopolítico continuaba completamente activo. Sobre esto, **Bahamondes y Madero** colocan como ejemplos la reforma agraria (1962-1973), la defensa de los derechos humanos durante la dictadura cívico-militar (1973 - 1990), entre otros acontecimientos determinantes de la historia de Chile.

En continuidad con lo anterior, corresponde preguntar sobre qué sucedió con la cuestión religiosa en los años de la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet que van desde el 11 de septiembre del año 1973, hasta el 11 de marzo del año 1990. En este contexto, **Bahamondes y Madero** hacen referencia al **Decreto N.º 776 de Educación de 1977**, que “Reglamenta

clases de religión¹⁷ en establecimientos educacionales”, el cual inicia considerando las siguientes proposiciones:

Que la persona humana tiene una dimensión espiritual que informa su existencia;

Que la educación tiene como uno de sus objetivos fundamentales alcanzar el desarrollo del hombre en plenitud;

Que los principios que inspiran las líneas de acción del actual Gobierno descansan en una escala de valores morales y espirituales propios de nuestra tradición chilena y cristiana.

Al observar las mencionadas proposiciones del Decreto N.º 776, saltan a primera vista tres cuestiones que serán fundamentales para la dictadura cívico-militar encabezada por Pinochet, a saber: 1.- Se reconoce la dimensión espiritual del ser humano; 2.- La educación busca que la persona humana se desarrolle en plenitud; y 3.- Que la inspiración que posee la dictadura para su accionar se encuentra en valores morales y espirituales de la tradición chilena y cristiana.

Si bien se puede estar de acuerdo con estas premisas, estas son empleadas instrumental e ideológicamente para alcanzar los objetivos que se propuso el gobierno de facto, además

17 Cuando el **Decreto N.º 776 de Educación de 1977**, u otros decretos, se refieren a las “clases de religión”, o como le llamen, lo hacen desde un lugar epistemológico determinado, por lo que subyace un Modelo de Educación Religiosa Escolar que responde a coyunturas de carácter histórico, contextual e intereses de las instituciones educativas y religiosas, así como del propio estado. En este sentido, **Martínez (2022)**, en su investigación *Modelos de Educación Religiosa Escolar en América Latina*, hace referencia a los “... **modelos confesional confesante, confesional no confesante y no confesional no confesante**. El primero podría emparentarse con la catequesis o con alguna forma de proselitismo religioso, ya que presenta los contenidos de una confesión en particular y busca la adhesión del estudiante, es decir, pide confesar la fe que se está enseñando. El segundo es un modelo confesional en sus contenidos, pero como no busca que el estudiante confiese esa fe o religión se presenta como un modelo abierto a todos los estudiantes, ya sea que profesan ese credo, pertenezcan a otra denominación religiosa o bien no adhieran a ninguna. El tercero no asume la enseñanza de una religión en particular, por lo que no es confesional en sus contenidos ni tampoco aspira a la confesionalidad de los alumnos. Es un estudio de lo religioso o de las religiones desde una aproximación fenomenológica o cultural” (p. 13).

de dar continuidad a la tradición cristiana instalada desde la Conquista-Colonización de América, y de la usanza chilena que aparece como una cuestión ambigua, pero que evidencia una clara conexión, especialmente, con el proceso de dominación que no se detiene; esto, porque Chile surge como el producto de la hegemonía del usurpador ejercida sobre los pueblos originarios no con la impronta de éstos últimos, sino con el grabado del dominador, por lo que el referido país es entonces una especie de narrativa independentista no de España, sino de sus propios habitantes ancestrales, y que termina finalmente apropiándose e instalándose en el suelo de éstos.

Es por esta razón que lo que llaman Chile reproduce fielmente los valores espirituales y morales del cristianismo. En otras palabras, España adquiere distintos nombres en los lugares donde su pie conquistador y colonizador ha pisado, ubicándose con esto a Chile en las antípodas mismas en relación con los pueblos originarios, pero simultáneamente en la completa convergencia y cercanía con relación al referido Reino.

Es por esto por lo que Chile siempre resulta ser sinónimo de cristianismo, y, por supuesto, del mestizaje e hibridismo que resultaron ser propios de los procesos de inculturación, aculturación y transculturación llevados a cabo por el conquistador y colonizador¹⁸.

En este sentido la dictadura de Pinochet no fue la excepción, sino que más bien continuó siendo inspirada y regida por

18 El *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*, en su entrada Colonialismo y anticolonialismo, escrita por Freitas, indica que “Occidente legitimó el colonialismo como una práctica civilizadora que se desencadena a escala mundial. La imposición de ese nuevo orden se basó en un método de gobierno que tutelaba a las poblaciones con la coerción. Recurriendo a la violencia, se aplastó resistencias y se incorporó a las poblaciones a un marco de vida concebido para monetarizar las economías nativas, al tiempo que se creaban mercados protegidos para las metrópolis. El proceso colonial consistió en la sumisión de cuerpos y mentes a un espíritu llegado e impuesto desde el exterior” (2007, p. 27).

los valores morales y espirituales de las tradiciones chilena y cristiana, tal como fue dicho, por lo que la dimensión espiritual del ser humano reconocida por la dictadura estaba destinada a constituirse, a fin de cuentas, en el medio ideal para la transmisión ideológica de los principios cristianos que paradójicamente emanan de la autoridad castrense para terminar materializándose en el quehacer sociopolítico del estado-nación que es Chile.

Es así como se produce una convergencia ideológica, principalmente en el ámbito del poder, entre lo político y lo religioso, ya que estas instancias, son en sí mismas, ostentan, generan y (re)producen poderío. Es así que, debido a lo anterior, se privilegiará, con relación a temas morales y valóricos, posturas conservadoras con una clara orientación y afinidad hacia el cristianismo católico y evangélico eminentemente conservador, por lo que con la dictadura de Pinochet la laicidad encuentra un decidido atenuante, que si bien con una Constitución (1925) que en el papel establecía la separación Iglesia-Estado, en la práctica no era tal.

De manera específica, **Bahamondes y Madero** indican que “el Decreto n° 776, volvía a garantizar la relevancia de la formación religiosa en el sistema educativo chileno” (2020, p. 112), quedando esto claramente expresado en el Artículo 4° del referido **Decreto (1977)** que dice:

La enseñanza de la religión se impartirá de acuerdo a los programas correspondientes que se entenderán referidos al magisterio de la Iglesia Católica Romana.

Sin embargo, a petición expresa de los padres o apoderados, el Ministerio de Educación, a través de las Secretarías Regionales, podrá autorizar la enseñanza de otro credo, en establecimientos fiscales, siempre que haya personal idóneo para servir las clases y el curso se conforme a lo menos, con 20 alumnos.

Tal como lo presenta el Artículo 4°, es la Iglesia católica romana la que posee la prerrogativa en cuanto a la enseñanza de la religión vinculada a su misma jerarquía, es decir, al magisterio, lo que claramente evidencia su poder ejercido.

En ese sentido, se entiende que la religión por antonomasia en el contexto de la enseñanza en el sistema educativo es la que valida y legitima el magisterio, es decir, no voces periféricas, aisladas, o particulares del catolicismo, sino desde su propia jerarquía, y en el marco de la dictadura de Pinochet que, como fue indicado, atenúa la laicidad, realizando de esta forma un gesto hacia la Iglesia en particular, y al cristianismo en general, por lo que la autoridad eclesiástica y el Estado continúan conceptualmente unidos.

Ahora bien, la posibilidad que los padres y madres o apoderados pueden solicitar a la autoridad educacional la enseñanza de otro credo, tal como claramente lo indica el citado Artículo 4°, se ofrece, pero, con condiciones explícitas que tienden más bien a dificultar la posibilidad de acceder a una educación religiosa que sea impartida por otra institución que no sea la Iglesia católica.

Primero, deben padres o apoderados solicitarlo, a diferencia de la Iglesia en cuestión que es prácticamente por derecho propio. Segundo, quienes impartirán las clases de religión serán personas idóneas para hacerlo, en cuanto a la Iglesia católica, su personal se da por hecho que posee tal característica. Y, tercero, se requiere un mínimo de 20 estudiantes para que pueda impartir clases de un credo distinto al católico romano, condición que no está presente, una vez más, para el catolicismo.

De esta forma, el Artículo 4° del **Decreto N.° 776** ubica a la Iglesia católica romana en un lugar de privilegio en relación con las demás confesiones cristianas y no cristianas en el ejercicio de la enseñanza de la religión.

Los requisitos de las personas encargadas de impartir dicha enseñanza y el mínimo de estudiantes (al menos 20) solo aplican para las demás confesiones religiosas, y no para la Iglesia católica.

Del mencionado **Decreto N.° 776**, promulgado el 18 de octubre de 1977, el tema de la enseñanza de la religión es considerado-revisado nuevamente por la dictadura de Pinochet en el año 1983, lo que puede ser interpretado como una preocupación para la referido régimen; esto, porque solo transcurrieron cuatro años después del golpe de estado para promulgar el **Decreto N.° 776**, y seis años más tarde, en 1983, para la promulgación, el 12 de septiembre, del **Decreto N.° 924** que “Reglamenta clases de religión en establecimientos educacionales”.

A juicio de **Bahamondes y Madero**, el **Decreto N.° 776** “sería reforzado con las reformas de 1983 a través del **Decreto N.° 924**, donde se establece el reglamento referido a la asignatura de religión que se encuentra vigente hasta la actualidad” (2020, p. 113).

Tal refuerzo al que hacen referencia los autores indicados es más bien una ampliación epistemológica. Esto se explica en que el **Decreto N.° 776** expresa en la tercera de sus premisas introductorias “Que los principios que inspiran las líneas de acción del actual Gobierno descansan en una escala de valores morales y espirituales propios de nuestra tradición chilena y cristiana”; por su parte, el **Decreto N.° 924** en su segunda premisa introductoria dice: “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”.

Puestas en paralelo ambas premisas, la del Decreto N.º 924 establece un salto cualitativo-epistemológico, ya que no se limita a los valores morales y espirituales propios de la tradición chilena y cristiana, como lo establecía el Decreto N.º 776, sino que ahora son los “valores morales y espirituales propios de nuestra tradición cultural humanista occidental”.

Esto último claramente es una ampliación epistemológica; del espacio local chileno, y del cristiano (que puede ser estimado más abarcante), se considera la “tradición cultural humanista occidental”, que retóricamente deja atrás la tradición cristiana, pero se olvida que la mencionada tradición integra como ingrediente principal al cristianismo, juntamente con los componentes que dieron origen a la modernidad, incorporando de esta forma la episteme colonial que establece a Europa como centro del mundo, incluyendo posteriormente a la potencia del norte, Estados Unidos, construyendo así al hombre occidental¹⁹.

Adicionalmente, el Decreto N.º 924, para el nivel de enseñanza media establece dos horas de religión a la semana (Artículo 1º), a diferencia del Decreto N.º 776, que fijaba solo una (Artículo 2º); los demás grados, anteriores a la enseñanza media, en ambos decretos aparecen asignados con dos horas. Esto significa que, para el caso específico de la enseñanza

19 A este respecto Grosfoguel indica “que el privilegio epistémico del hombre occidental [...] es el resultado de cuatro genocidios/epistemicidios en lo largo del siglo XVI: contra la población de origen judío y musulmán en la conquista de al-Ándalus, contra los pueblos indígenas en la conquista del continente americano, contra los africanos raptados en África y esclavizados en el continente americano, y contra las mujeres quemadas vivas acusadas de brujas en Europa” (2022, p. 215).

media, las clases de religión se aumentan en una hora, lo que claramente, una vez más, pone de manifiesto la preocupación del gobierno de facto por emplear la educación religiosa como medio ideológico de su sistema de gobierno.

Bajo el abordaje realizado, el Decreto N.º 924 contribuye decididamente a consolidar la perspectiva colonialista, eurocéntrica e imperialista de la enseñanza de la religión en Chile, y lo hace con la completa iniciativa y auspicio de la dictadura de Pinochet.

En este sentido, y como cuestión epistemológica de fondo, religión y política caminarán juntas por el sistema educativo como figuras complementariamente recíprocas e interdependientes que se unen para generar una moral y simultáneamente ejercer el poder y el dominio de las personas-cuerpos habitantes del estado-nación de Chile.

De acuerdo con lo anterior, corresponde realizar un acercamiento a las cuestiones que pueden ser consideradas más de forma del Decreto N.º 924, que en la actualidad continúa rigiendo la enseñanza de la religión en Chile, sin olvidar que dicho decreto superó los 40 años²⁰ desde el momento en que fue promulgado.

Al respecto, el referido **Decreto N.º 924** indica que todos los establecimientos educacionales del país (enseñanza prebásica, básica y media, esta última, de modalidad científico

20 La dictadura cívico-militar encabezada por Augusto Pinochet se extendió por un espacio de 17 años, desde el 11 septiembre de 1973 al 11 marzo de 1990, siendo esta última fecha donde se inicia el retorno a la democracia en Chile, asumiendo la presidencia Patricio Aylwin Azócar como primer presidente electo democráticamente luego de 17 años de dictadura. Esto significa que desde el retorno a la democracia hasta hoy han transcurrido 34 años, sin embargo, en un contexto democrático como el chileno, aún continúa vigente el **Decreto N.º 924** que “Reglamenta clases de religión en establecimientos educacionales”, y que fue promulgado en el año 1983 en plena dictadura de Pinochet.

humanista o técnico profesional) impartirán clases de religión de un mínimo de dos horas pedagógicas semanales durante el horario oficial de clases (Bravo, 2008, p. 4).

Adicionalmente, en el contexto de las normativas que rigen la educación religiosa en Chile, Bravo puntualiza que “el derecho a que el alumno asista a las clases de religión es una facultad de los padres o apoderados” (2008, p. 4), esto se establece de forma clara en el Artículo 3° del referido **Decreto N.º 924** que expresa lo siguiente: “Los padres y apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a sus hijos o pupilos, si desean o no la enseñanza de la religión señalando si optan por un credo determinado o si no desean que su hijo o pupilo curse clases de religión”, ahora bien, dicha decisión de los padres y madres o personas apoderadas no se limita al hecho que su pupilo opte o no por la clase de religión, sino que en el caso de hacerlo, como se señala, puede escoger el credo que desea (p. 5).

De lo mencionado, se desprenden dos asuntos que es necesario explicitar, el primero se relaciona con el hecho que los apoderados que han optado por la Clase de Religión y con ello escogido un credo o confesión determinada, principalmente católica o protestante, al momento de realizar dicha clase, el estudiantado, aun siendo de un mismo curso, son separados de acuerdo con la creencia que han elegido.

El segundo asunto es sobre el estudiantado que ha decidido no optar por la clase de religión, tales estudiantes, en el horario y momento en que se realiza, de acuerdo con una decisión tomada de manera previa, se incorporan a una asignatura electiva puesta a disposición por el establecimiento educacional, que por lo general es de Lenguaje y Comunicación

o Matemática, a la cual asisten de manera regular durante la totalidad del periodo escolar.

Por su parte, “los padres o apoderados pueden escoger un establecimiento confesional o uno no confesional para matricular a sus hijos” (p. 5). En el caso de los padres, las madres o personas apoderadas que escojan un colegio confesional, que siempre será de administración particular subvencionada o particular privada (este último sin subvención estatal), jamás estatal, el **Decreto N.º 924** en su Artículo 5º dice: “Los establecimientos particulares confesionales, ofrecerán a sus alumnos la enseñanza de la religión a cuyo credo pertenecen y por cuya razón han sido elegidos por los padres de familia al matricular a sus hijos”, no obstante, el inciso segundo del Artículo 5º del **Decreto N.º 924** dice que:

“Dichos establecimientos educacionales (los confesionales), sin embargo, deberán respetar la voluntad de los padres de familia que por tener otra fe religiosa, aunque hayan elegido libremente el colegio confesional, manifiestan por escrito que no desean la enseñanza de la religión oficial del establecimiento para sus hijos. Sin embargo, éstos no podrán exigir, en este caso, la enseñanza de otro credo religioso”.

Por su parte, los padres, las madres o las personas apoderadas que han elegido un establecimiento no confesional, sea este estatal, particular subvencionado o particular sin subvención, el Artículo 4º del **Decreto N.º 924** indica lo siguiente: “Los establecimientos educacionales del Estado, los municipalizados y particulares no confesionales deberán ofrecer a sus alumnos las diversas opciones de los distintos credos religiosos, siempre que cuenten con el personal idóneo para ello y con los programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación Pública”.

8. La Educación Religiosa en el Chile del siglo XXI, heredera de la dictadura de Augusto Pinochet

Como ha sido dicho, ya han pasado más de 40 años de la promulgación del Decreto N.º 924, en este contexto, la pregunta que puede ser formulada es: ¿cuál es el estado de la ERE en el presente? A este respecto, *Celis y Zárata (2015)* citados por *Bahamondes y Madero* indican que:

En Chile, 51% de los establecimientos -privados y públicos- se declaran con una orientación religiosa, y un 49% con una orientación laica. En términos de matrícula, esto significa un 44% y un 56% en el primer y segundo tipo de establecimientos respectivamente. Entre los establecimientos que se declaran con una orientación religiosa, un 80% se declara católico, 11% evangélico, y 9% en otras religiones (2020, p. 114).

Los datos expresados permiten comprender que, primero, existe una clara proporcionalidad entre establecimientos educacionales con una orientación religiosa y laica. Este dato resulta ser significativo, ya que visibiliza la vigencia y presencia laicas en el sistema educacional chileno, es decir, no toda la población estudiantil opta por un colegio que posea dicha orientación, y no todo el sistema educativo en Chile es de índole religiosa.

En segundo lugar, si bien el 51 % de los planteles educacionales se declaran con una disposición creyente, solo poseen un 44 % de matrícula, es decir, es inferior a colegios de naturaleza laica que poseen un 56 %, de acuerdo a este último dato, la alternativa laica concentra un más alto porcentaje de estudiantes inscritos, por lo que es posible interpretar que la opción por la ERE en Chile está disminuyendo aún con un 51 % de establecimientos que se declaran con una orientación religiosa.

Y, en tercer lugar, es la Iglesia católica la que mantiene una presencia ampliamente mayoritaria en los establecimientos educacionales que poseen una orientación religiosa, en donde el 80 % se declara católico, solo un 11 % evangélico, y un 9 % de otras religiones.

Estos datos permiten comprender que en el escenario actual de la ERE en Chile se observa una evidente tensión entre cristianismo y laicidad²¹, donde esta última pareciera que va llevando ventaja con relación a la orientación religiosa que se expresa de forma fragmentada entre católicos, evangélicos y de otras religiones. Aun así, en medio de la tensión existente pervive la diversidad religiosa²², principalmente cristiana, que es parte integrante del referido escenario.

De la declaración, ya con una orientación religiosa o laica, por parte de los establecimientos educacionales, **Bahamondes y Madero** complementan los datos mencionados que pueden ser considerados de carácter general, con datos más específicos que presentan la dimensión denominacional religiosa relacionada con el tipo de establecimiento.

21 **Imbarack y Madero (2019)**, en el contexto de la importancia que posee la Iglesia católica en el ámbito de la educación en el nivel mundial, reconocen que “el lugar de lo religioso en la vida pública ha experimentado transformaciones no solo a nivel social de manera evidente (i. e. la separación de la Iglesia y el Estado), sino también al nivel de la conciencia individual de las personas, creyentes o no. Se trata de un tipo de secularización caracterizada por el concebimos y concebir la vida social dentro de un marco de immanencia donde las referencias trascendentales pierden su relevancia” (p. 16).

22 En Chile las clases de religión a las que pueden optar los padres, las madres y personas apoderadas son, en un sentido general, dos: 1. Religión católica, y 2. Religión evangélica, sin embargo, “desde que se firmó el Decreto 924/1983 se han llegado a aprobar programas de religión de dieciséis credos diferentes” (**Montecinos, Moya, Vargas, Berkowitz y Cáceres, 2017, p. 36**), estos credos son los siguientes: 1. Religión judía, 2. Ortodoxa, 3. Presbiteriana, 4. Católica, 5. Corporación iglesia adventistas del séptimo día, 6. Anglicana, 7. Corporación iglesia evangélica, 8. Luterana, 9. Metodista, 10. Iglesias y corporaciones evangélicas, 11. Evangélica bautista, 12. Fe baha’i, 13. Iglesia evangélica pentecostal, 14. Comunidad religiosa testigos de jehová, 15. Capellanía protestante, 16. el Ejército de salvación y 17. Musulmana (p. 36). Si bien el referido informe habla de que “se han llegado a aprobar programas de religión de dieciséis credos diferentes”, es el propio informe que luego presenta una lista de 17 instituciones religiosas.

En este contexto, y de acuerdo con el Ministerio de Educación, “en Chile uno de cada cuatro establecimientos educacionales se autodefine como católico” (2020, p. 114), lo que equivale al 27,2 % aproximadamente. En relación con el tipo de planteles, el 28,5 % son particulares subvencionados; el 31,6 % son particulares pagados; el 32,2 % son de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP); y el 25,1 % son municipales (p. 114).

Por su parte, los datos proporcionados por la Iglesia católica indican que “los establecimientos católicos reconocidos y sostenidos, representan un 6.9% del total nacional: un 12.1% de los establecimientos particular subvencionados, y un 19.8% de los particulares pagados” (p. 114). Adicionalmente, “los datos de la Iglesia (diferente a los del MINEDUC, dado que se considera la Catolicidad en un sentido más estricto) señalan que uno de cada seis estudiantes en Chile asiste a un establecimiento católico (16.6%), uno de cada cuatro en particulares subvencionados (26.3%), y uno de cada tres en los particulares pagados (39.4%)” (p. 114).

Los datos tenidos a la vista permiten conocer la situación actual de la ERE en Chile, que, en el contexto de un estado laico, la presencia e influencia de la Iglesia católica resultan ser importantes y hasta determinantes en cuanto a que la referida Educación propiamente tal continúa estando bajo la potestad de la autoridad religiosa, sea esta la Iglesia católica, la evangélica u otro credo cristiano o no que haya presentado su programa de Educación Religiosa al Ministerio de Educación (MINEDUC) para su aprobación.

Esta información se constituye relevante en cuanto a que el MINEDUC solo se limita a emitir su aprobación o rechazo a los programas de ERE que presentan las instituciones religiosas,

y, además, no está en sus funciones el elaborar un programa de tal naturaleza, (Falabella y García-Huidobro, 2020, p. 115) al cual puedan optar apoderados y estudiantes.

En este sentido el Estado de Chile ha traspasado toda la responsabilidad de la ERE a las instituciones religiosas, lo que claramente indica que en la actualidad es de inspiración completamente denominacional, y por tanto confesional.

Es precisamente esta multiconfesionalidad que caracteriza a la ERE en Chile que termina por ser hegemónica y exclusiva sin dejar espacios para otros modelos de Educación Religiosa. De ahí que Bahamondes y Madero observen con preocupación la actual multiconfesionalidad, indicando que:

La normativa actual que pretende conservar niveles de apertura y tolerancia religiosa en su interior tiende a favorecer la educación religiosa de tipo confesional y focalizada en las iglesias que ocupan un lugar hegemónico dentro del campo religioso local. Si bien no existen obstáculos para ofrecerla, la enseñanza religiosa no confesional no cuenta con un programa oficial desde el Ministerio de Educación (2020, p. 115).

Es esto, precisamente, lo que permite ampliar el campo de discusión al moverse desde la actual y vigente ERE multiconfesional a la no confesional. Es este desplazamiento el que eventualmente permitiría avanzar desde una Educación Religiosa acrítica a una crítica.

El no avanzar de un estadio a otro implica permanecer en el *statu quo* de un cristianismo colonizador, eurocéntrico, hegemónico e intolerante, que no hace más que reproducir, en términos modernos, la episteme del conquistador-colonizador. Mientras la ERE en Chile permanezca (multi)confesionalizada, estará atrapada-bloqueada epistemológicamente, sin poder contribuir decididamente a las transformaciones y cambios profundos que hoy requiere la sociedad chilena.

9. Conclusiones

De esta forma, las siguientes conclusiones que serán presentadas a continuación, y que son el resultado de la investigación y análisis de la conquista-colonización de Abya Yala y de la educación religiosa en Chile desarrollados en el presente artículo, intentarán identificar, visibilizar y juzgar los múltiples y complejos hechos que marcaron, violentaron y configuraron de manera teórica y epistemológica las estructuras humanas, culturales, ecológicas, políticas y geopolíticas, sociales, religiosas y educacionales, durante los más de quinientos años transcurridos desde la referida conquista-colonización hasta hoy.

En continuidad con lo anterior, las conclusiones que es posible generar son las siguientes:

1.- La conquista y colonización de las tierras de Abya Yala son acontecimientos gravitantes que derechamente violentaron, secuestraron, modificaron y moldearon los cuerpos de los habitantes de dichas tierras, así como sus culturas, epistemologías, cosmovisiones y prácticas religiosas, determinando, condicionando y pauteando de esta forma la diversidad de saberes y conocimientos autóctonos hasta el presente; así como gran parte del conocimiento que a partir de la conquista-colonización ha sido generado, tanto desde Europa como de la propia América Latina y el Caribe.

2.- En el contexto religioso-político, la fuerza hegemónica que emerge como efecto de la conquista-colonización es la de la Iglesia católica, la cual dedicó todos sus esfuerzos y recursos en cristianizar violenta y forzosamente a los habitantes de Abya Yala, juntamente con la cristianización, apropiación,

dominación y denominación de los cuerpos de dichos habitantes, así como de su espacio y de su tiempo.

3.- En continuidad con lo anterior, el cristianismo católico, tal como lo indica Rivera (2021, p. 45), al constituirse en ideología imperial, lo que hace es fortalecerse y al mismo tiempo impregnar y penetrar epistemológicamente, los conocimientos originarios de Abya Yala, pese a los procesos emancipatorios y de independencia iniciados a partir del siglo XIX y que dieron lugar a la conformación de los diferentes estados-nación latinoamericanos. Esto significa que las independencias de la corona española que fueron logradas, solo se llevaron a cabo en un nivel superficial y presuntamente político, pero no epistemológico, por lo que la ERE de Latinoamérica y el Caribe en general, y de Chile en particular, aun hasta hoy permanecen colonizadas.

4.- La violencia extrema, expresada en diferentes formas, ejercida por el conquistador-colonizador sobre los pueblos originarios de Abya Yala, al ser establecida como el hito fundacional de América Latina y el Caribe, permite aproximarse, leer, analizar e interpretar la historia con una sensibilidad, perspectiva y visión a partir de las propias víctimas de dicha violencia, constituyéndolas de esta forma en protagonistas de la historia. A esto se agrega la superación del actual y vigente colonialismo epistémico que concibe y justifica el empleo de la violencia por parte del conquistador-colonizador como una acción necesaria para el ejercicio de la evangelización, además de relativizar y ocultar dicha violencia. En este contexto, solo y exclusivamente, el reconocimiento de esta brutalidad extrema como hito fundacional de América Latina y el Caribe, permitirá visibilizar-presentificar-encarnar y reivindicar a las víctimas de ésta, proporcionando así un fundamento indispensable para la

ERE en cuanto tiene la responsabilidad imperativa de desrelativizar, así como de denunciar la mencionada violencia contribuyendo de esta forma a la descolonización de sí misma.

5.- El poder concebir la modernidad como el producto principal resultante de la conquista-colonización de Abya Yala, permite descubrir, comprender y discernir la génesis de los fundamentos epistemológicos que históricamente han configurado occidente, ya por más de 530 años, en un entorno sumamente complejo, influyente y determinante, y que ha sido responsable de generar conocimientos, instituciones, saberes, ideas, gobiernos, estados-naciones, sistemas educativos, tradiciones religiosas, cultura, etc., completa e inherentemente colonizados, por lo que se requiere de manera imperativa revertir los procesos colonizadores comenzando desde lo que puede ser considerado como el instrumento primordial empleado en dichos procesos, a saber: la propia ERE.

6.- En el caso específico de Chile, se necesitaron más de 100 años (1818 a 1925) para que se concretice la separación entre la Iglesia y el Estado, garantizada por la Constitución Política de la República. Aun así, en el contexto del ejercicio libre de las manifestaciones de las diferentes creencias y cultos religiosos, estas necesariamente deben estar ceñidas a la moral y a las buenas costumbres, que, en definitiva emanan de la propia hegemonía cristiana católica, lo que en la práctica se traduce en una continuidad casi inalterable del poder religioso, que controla de esta forma las conciencias y los cuerpos de las personas, en cuanto se emplea dicha moral como un instrumento coercitivo y regulador, que, hasta el presente, permanece vigente mediante la ERE cristiana moralizadora, sea esta católica o protestante. En otras palabras, de una dominación religiosa explícita pasamos a una implícita, y que es ejercida hasta el presente.

7.- Es el poder como tal, el responsable de gestar la convergencia ideológica, específicamente, entre lo político (la dictadura de Augusto Pinochet) y lo religioso (Iglesias católica y protestantes), que, aunque parezca contradictorio y excluyente, en el caso específico de Chile, fue posible porque, tanto la política como la religión, generan poder a la vez que apetecen poder. De ahí entonces que sea la laicidad aquella que actúa como elemento regulador-equilibrador del poder, además de mantener ambos poderes delimitados y determinados a sus correspondientes esferas de influencia, autoridad y acción.

8.- Si bien Chile es un estado laico desde el año 1925, en la actualidad la ERE se encuentra en manos de las iglesias, es decir, es propiedad multiconfesional que responde a los intereses de las propias instituciones religiosas. A esto se agrega que la ERE está presente en los establecimientos educacionales estatales, particulares subvencionados y particulares pagados, sin que hasta ahora exista una educación religiosa aconfesional, es decir, producida por el estado o por otra institución sin el concurso de las organizaciones religiosas. En este contexto, se observa que las instituciones religiosas en Chile emplean al estado como medio para la impartición-transmisión de su proyecto educativo, situación que invita a examinar, releer y replantear el significado actual de la laicidad, así como la relación de las distintas confesiones con el estado, juntamente con sus límites y atribuciones posibles

9.- En definitiva, será realmente importante, significativa y relevante la historia para los pueblos originarios en particular, y para la investigación en general, en cuanto sea una historia descolonizada, es decir, su propia historia contada por ellos mismos, quienes, a fin de cuentas, son los protagonistas de la historia, superando de esta forma los recurrentes y comunes

enfoques críticos posestructuralistas y los estudios culturales, que no son más que pensamiento colonizado, que, por tanto, necesariamente requiere también ser descolonizado.

Referencias

- Bahamondes, L., y Madero, C. (2020). Educación religiosa y laicidad: Trayectorias, debates y cuestionamientos. En Falabella, A., y García-Huidobro, J., (editores). *A 100 años de la ley de educación primaria obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro* (pp. 111-118). Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2020/08/Libro_100_anos_Ley_Educacion_Primaria_Obligatoria.pdf
- Barañano, A., García, J., Cátedra, M., y Devillard, M., (coordinadores). (2007). *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Editorial Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/48512/>
- Boff, L. (1992). *Nueva evangelización*. Ediciones Paulinas.
- Bravo, J. (2008). *La enseñanza de religión en la educación formal y el derecho a la libertad religiosa en Chile*. International Center for Law and Religion Studies. <https://classic.iclrs.org/content/iclrs/symposium/2008/spanish/documents/Chile,%20Bravo%2020081006.%20SP.pdf>
- Celis, A., y Zárate, S. (2015). *Libertad de enseñanza y libertad religiosa: los establecimientos escolares con orientación religiosa en Chile*. Centro de Políticas Públicas UC. <https://derechoyreligion.uc.cl/es/docman/publicaciones/925-libertad-de-ensenanza-y-libertad-religiosa-los-establecimientos-escolares-con-orientacion-religiosa-en-chile/file>

- de Sousa, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM Ediciones.
- Falabella, A., y García-Huidobro, J., (editores). (2020). *A 100 años de la ley de educación primaria obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2020/08/Libro_100_anos_Ley_Educacion_Primeria_Obligatoria.pdf
- Fornet-Bentacourt, R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. Departamento Ecuménico de investigaciones, DEI.
- García, E. (2008). Las congregaciones religiosas en la historia de la educación chilena. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 42(1), 43–56. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25729>
- García, P., e Izard, M. (coordinadores). (1992). *Conquista y resistencia en la historia de América – Conquesta i resistència en la història d'Amèrica*. Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Ediciones Akal México.
- Imbarack, P., y Madero, C. (editores). (2019). *Educación Católica en Latinoamérica: Un proyecto en marcha*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación – CEPPE UC, Ediciones UC.
- Martínez, R. (2022). Modelos de educación religiosa escolar en América Latina. *Revista De Educación Religiosa*, 2(4), 9–36. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i4.219>

- Meza, J, (director). (2015). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. (3.ª ed.). Pontificia Universidad Javeriana y Editorial San Pablo.
- Meza, J., y Reyes, J. (2018). Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores.*, 8(2), 1-24. <http://reer.cl/index.php/reer/article/view/82/73>
- Ministerio de Educación Pública. (1977). *Decreto 776, reglamenta clases de religión en establecimientos educacionales*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://servicios-leychile.bcn.cl/Consulta/Exportar?radioExportar=Normas&exportar_formato=pdf&nombrearchivo=Decreto-776_09-MAR-1978&exportar_con_notas_bcn=False&exportar_con_notas_originales=False&exportar_con_notas_al_pie=False&hddResultadoExportar=1119903.1978-03-09.0.0%23
- Ministerio de Educación Pública. (1983). *Decreto 924. Reglamenta las clases de religión en establecimientos educacionales*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://derechoyreligion.uc.cl/en/docman/documentacion/chile/normas-juridicas-1/normas-reglamentarias/300-decreto-supremo-nd-924-del-ministerio-de-educacion/file>
- Ministerio de Instrucción Pública. (1920). *Ley de Educación Primaria Obligatoria. Ley 3654*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=24146>
- Ministerio del Interior. (1925). *Constitución Política de la República de Chile. Promulgada el 18 de septiembre de 1925. Edición oficial*. Imprenta Universitaria. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0000541.pdf>

- Molina, M. (2019). Formación escolar, religiosidad y ciudadanía: una aproximación a la laicidad en Chile y México. En Imbarack, P., y Madero, C. (editores). *Educación Católica en Latinoamérica: Un proyecto en marcha* (pp. 117-144). Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación – CEPPE UC, Ediciones UC.
- Montecinos, C., Moya, L, Vargas, F., Berkowitz, D. y Cáceres, P. (2017). *Proyecto PNUD 309/2015 Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile. Informe final encargado por el Ministerio de Educación de Chile y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://www.onar.gob.cl/wp-content/uploads/2017/08/CARACTERIZACION_DE_LAS_CLASES_DE_RELIGION.pdf
- O'Higgins, B., (director supremo). (1818). *Proyecto de Constitución Provisoria para el Estado de Chile*. Imprenta del Gobierno. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/Books/Proyecto_de_constitucion_provisoria_para_el_estado_de_chile/index.html#p=1
- Portales, F. (2011). *Los mitos de la democracia chilena. Volumen I. Desde la Conquista hasta 1925*. Catalonia.
- Real Academia de la Historia. (2018). *Juan Ginés de Sepúlveda*. <https://dbe.rah.es/biografias/8099/juan-gines-de-sepulveda>
- Rivera, L. (2021). *Historia de la conquista de América. Evangelización y violencia*. Editorial CLIE.
- Todorov, T. (2019). *La conquista de América: El problema del otro*. Siglo Veintiuno Editores.
- Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Lom ediciones.

Biografía de la persona autora

Claudio Hernán Pérez Barría es Bachiller en la Enseñanza de la Religión (UNA, Heredia, Costa Rica), Magister en Teología Católica con énfasis en Teología Fundamental (UNED, San José, Costa Rica), y cursa el Doctorado Interdisciplinario en Estudios Sociorreligiosos en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la UNA. Se interesa en investigar sobre educación religiosa, interculturalidad, pensamiento crítico y laicidad. En la actualidad es docente de filosofía en la ciudad de Osorno, Chile.