

## ARTÍCULOS

### MODELOS DE EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

### *MODELS OF SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION IN LATIN AMERICA*

Rodrigo Martínez<sup>1</sup>

Universidad de San Isidro - CEBITEPAL, Argentina

#### RESUMEN

Las sociedades postseculares han buscado responder de manera variada a la pregunta acerca del papel que les está permitido jugar a las confesiones religiosas en la cuestión pública. En materia educativa esta pregunta se enfoca particularmente en si es adecuado enseñar religión en las escuelas del Estado. En América Latina se puede observar un panorama heterogéneo respecto de cómo se responde a esta interrogante. El presente artículo busca indagar, a partir del análisis del corpus normativo de los países de la región en lo que se refiere a la educación, los diferentes modos de llevar adelante la enseñanza religiosa escolar. Como fruto de las concepciones, tradiciones y decisiones de cada uno de los Estados, puede encontrarse un abanico de modelos en relación con esta práctica en la educación pública que van desde la enseñanza religiosa confesional católica como oferta exclusiva hasta la prohibición de esta disciplina, con diversos grados intermedios entre estos dos extremos.

1 rodrigo@obispado-si.org.ar

**PALABRAS CLAVE**

América Latina, enseñanza religiosa escolar, legislación, modelos, confesionalidad, laicidad

**ABSTRACT**

Postsecular societies have sought to answer in a varied manner the question about the role that religious confessions are allowed to play in the public affair. In educational matters this question focuses particularly on whether it is appropriate to teach religion in state schools. In Latin America a heterogeneous picture can be observed regarding how this question is answered. This article seeks to investigate from the analysis of the normative corpus of the countries of the region in terms of education, the different ways of carrying out school religious education. As a product of the conceptions, traditions and decisions of each of the states can be found a range of models in relation to this practice in public education ranging from Catholic religious teaching as an exclusive offer to the prohibition of this discipline, with varying degrees between these two extremes.

**KEYWORDS**

Latin America, school religious education, legislation, models, confessional, secularism

## INTRODUCCIÓN

En la discusión pública se pueden encontrar miradas divergentes en relación con el lugar que le está permitido ocupar a la religión en las sociedades modernas. Uno de los temas en los que puede presentarse esa tensión es el de la posibilidad de enseñar religión dentro del horario escolar en las escuelas estatales. Voces a favor y en contra se suelen escuchar ante el problema en general y en la realidad de cada país, en una discusión en la que entran a jugar también factores relacionados con la historia, las tradiciones, el rol de la Iglesia católica en la sociedad, entre otros. Podría afirmarse que esta es una situación compartida por todas las sociedades occidentales, en las que cada tanto vuelve a discutirse esa cuestión con mayor o menor intensidad.

Por eso se considera necesario en este contexto comprender este problema desde las respuestas que han encontrado cada uno de los Estados para resolverlo. Para ello, a partir de conceptualizar los modelos de enseñanza religiosa escolar (ERE), las diversas maneras de llevarla adelante y de analizar el corpus normativo de todos los países de América Latina en lo relacionado a la posibilidad de implementarla, se expondrá el modo en que se presenta esta disciplina en la región. Además de poder apreciar qué valoraciones y opciones se han realizado en torno a este tema en cada país, se persigue poder tener una mirada de conjunto de la región que permita reconocer sus aspectos comunes y sus divergencias.

## MODELOS DE ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR

La llegada de los colonizadores a América Latina trajo consigo una forma de educación llevada adelante por la Iglesia en la que la enseñanza de la fe y la doctrina católica ocupaban un lugar central. Esta práctica se fue sosteniendo a lo largo de los años, dado que la Iglesia católica tuvo el predominio de la acción educadora hasta el surgimiento de los Estados nacionales como fruto de las luchas por

la independencia. La aparición de este nuevo actor que asumía la responsabilidad de brindar la educación para los ciudadanos generó una tensión entre los Estados y la Iglesia que tuvo como uno de los focos de conflicto la cuestión de la educación religiosa dada en las escuelas públicas que, desde ese momento hasta nuestros días, fue teniendo idas y vueltas al compás de los cambios que se dieron en los sistemas educativos.

Como telón de fondo de esta discusión acerca del lugar de la religión en las sociedades modernas se encuentra la teoría de la secularización<sup>2</sup>. Habermas (2008) reconoce que los postulados de esta teoría se podrían haber cumplido en su momento, ya que hubo un confinamiento de las iglesias y comunidades religiosas en el transcurso de la diferenciación de los sistemas sociales funcionales, lo que trajo aparejado el abandono de atribuciones en otros campos sociales. Pero Casanova (1994) explica que el abandono de funciones y “la tendencia hacia la privatización no implican necesariamente una *pérdida de relevancia* e influencia de la religión, ya sea en la arena política y la cultura de una sociedad, o en la conducción de la vida personal” (Habermas, 2008, p. 5). El autor acuñó el término “sociedad postsecular” para referirse a las sociedades de Occidente que ya han pasado por el proceso de secularización y han tomado conciencia de la vigencia de la religión. Esta realidad lleva a replantear en estas sociedades la relación entre modernidad y religión y a formularse la siguiente pregunta:

¿Qué papel les está permitido desempeñar a las tradiciones religiosas y a las comunidades religiosas en la sociedad civil y en la esfera política pública, y, por consiguiente, en la formación política de la opinión y de la voluntad de los ciudadanos? (Habermas, 2006, p. 126)

2 Según Casanova, la tesis central de esta teoría es la “conceptualización del proceso de modernización de la sociedad como un proceso de diferenciación y emancipación estructural de las esferas seculares –principalmente el Estado, la economía y la ciencia– respecto de la esfera religiosa y la diferenciación y especialización concomitantes de la religión dentro de su propia esfera recién hallada” (1994, p. 36).

Esta pregunta ha generado tanto en el autor como en otros (Rawls, 2001) una serie de reflexiones acerca de las condiciones, los campos de acción y las consecuencias del rol público de la religión que se hace necesario extender al campo de la educación. Como se verá a continuación, los diferentes modelos que asume la ERE en la región dan cuenta de cómo se comprende de manera diversa la necesidad de una educación neutral en materia religiosa en el espacio de las escuelas de gestión estatal, y cómo la religión sigue teniendo una presencia activa en la vida de las sociedades postseculares.

Siguiendo a Jiménez Rodríguez (2014) a la hora de definir de qué modo se concibe la educación religiosa, pueden reconocerse tres modelos predominantes en función de la confesionalidad de los contenidos que se dictan, así como de la opción confesional que se supone o busca en los destinatarios. El autor habla de 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.

De estos tres modelos, el **confesional confesante** es marcadamente cuestionado desde la neutralidad que debería darse en el ámbito de la escuela pública, ya que está identificado con la catequesis que, como actividad, pertenece al ámbito de las comunidades religiosas. La misma definición de catequesis que plantea la Iglesia católica (*Catechesi tradendae*, #18) habla de educación de la fe, por lo que

supone que los destinatarios de esta enseñanza ya la poseen y, por ende, busca formarla y desarrollarla. Por lo tanto, aquellos que no la tengan, o que confiesen otras creencias, no pueden estar alcanzados por esta práctica. En ese sentido, la escuela pública no podría alentar este tipo de enseñanza, habida cuenta del principio de neutralidad que debería perseguir.

El modelo **confesional no confesante**, si bien en sus fines se diferencia del anterior ya que no tiene como objetivo suscitar la fe personal, suele también ser cuestionado desde la perspectiva de la neutralidad, debido a que sus contenidos son presentados desde la mirada de las confesiones religiosas. Esto sucedió por ejemplo en Brasil, en donde la Procuraduría General de la República (PGR) presentó una Acción Directa de Inconstitucionalidad (ADI) contra el modelo confesional de enseñanza religiosa en las escuelas de la red pública de enseñanza en el país. Finalmente, el 27 de septiembre de 2017 el Supremo Tribunal Federal de Brasil (STF) juzgó improcedente esta ADI de la Procuraduría General por la que proponía que las clases de ERE debían limitarse a la exposición de las doctrinas, historia, prácticas y dimensiones sociales de las diferentes creencias, así como del ateísmo y del agnosticismo. Por mayoría de los votos, los ministros entendieron que la enseñanza religiosa en las escuelas públicas brasileñas puede tener naturaleza confesional, o sea, vincularse a las diversas religiones.

En general, la Iglesia católica, desde su Magisterio, suele considerar la enseñanza religiosa escolar dentro de este modelo, ya que la define como diferente y complementaria de la catequesis (Congregación para la Educación Católica, 2009). Gevaert (1993) plantea que la ERE, desde esta óptica, se convierte para el estudiante que ya es creyente en una oportunidad para realizar una elección más consciente de su fe y se evita la inmadurez, superficialidad e indiferencia en materia religiosa. El autor afirma que para los estudiantes que se encuentran en situación de incertidumbre y búsqueda en relación con la religión, la educación religiosa les posibilita conocer las grandes interrogantes del ser humano y las respuestas que brinda la religión. Y a los que

mantienen distancia de las confesiones religiosas se les permite conseguir un conocimiento mucho mayor de su propia posición y comprender a los creyentes.

Dentro de estos modelos, el que tiene mayor aceptación entre aquellos que no toleran la confesionalidad, pero admiten algún tipo de enseñanza religiosa en la escuela pública, sería el **no confesional no confesante**, ya que cumpliría de mejor manera el requisito de neutralidad. Desde esta perspectiva, se busca enseñar a los estudiantes el hecho religioso y las distintas religiones. Este modelo se presentaría también como una posibilidad para alcanzar otro de los objetivos que se busca para la educación del siglo XXI, que es el fomento del diálogo intercultural y la convivencia pacífica, en la línea del “aprender a vivir juntos” que aparecía como uno de los pilares de la educación del informe Delors (1996). Como ejemplo del lugar que se le puede dar a la religión en la escuela desde esta perspectiva, Braslavsky (2003), editora jefe de la revista *Perspectivas de educación comparada* que publica la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en el número titulado “Educación y religión: Los caminos de la tolerancia”, plantea que se observa lo que denomina una tendencia interesante en materia de educación religiosa:

En sistemas educativos que antes ignoraban la religión se debate ahora sobre la conveniencia de incorporarla al currículo. En otros sistemas, en los cuales la religión ocupaba un lugar destacado, los responsables de la elaboración de políticas revisan actualmente los métodos de la educación religiosa, para asegurarse de que son pertinentes y “tolerantes” en un mundo en que los pueblos y las culturas están cada vez más interrelacionados. En el primer caso, se observa una vuelta a la enseñanza de la historia de las religiones y de los símbolos religiosos en las ciencias sociales. En todos los casos, al parecer tanto los educadores como los alumnos quieren ser capaces de trasladar el sentido de lo que aprenden en la escuela a la vida que se desarrolla fuera de los muros de la institución. (2003, p. 2)

Pero hay quienes sostienen que también desde el modelo confesional no confesante se puede asumir una perspectiva intercultural y de diálogo interreligioso. En este sentido, Jiménez Rodríguez (2014) plantea que

aunque podría pensarse que el modelo intercultural de enseñanza de la religión en la escuela aplicaría solo al modo no confesional no confesante, la perspectiva intercultural debe ser algo propio de los modos confesionales, dada la situación actual de globalización, pluralismo e interculturalidad. (p. 4)

Esta perspectiva intercultural y el fomento del diálogo interreligioso han aparecido también en los últimos documentos sobre educación de la Iglesia católica. En 2013, la Congregación para la Educación Católica publicó el documento *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica*, que aborda esta cuestión, y cuando la relaciona con la educación religiosa escolar considera que “para alcanzar los objetivos de un ensanchamiento de los espacios de nuestra racionalidad y para sostener calificadamente el diálogo interdisciplinar y el diálogo intercultural, se muestra eficaz la enseñanza confesional de la religión” (#75). Y toma una postura clara rechazando la posibilidad de la enseñanza no confesional, ya que considera que puede llegar a generar confusión, relativismo o indiferentismo religioso. En el *Directorio para la catequesis* publicado en marzo de 2020, elaborado por el Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización, también se aborda este enfoque. En este texto se pide a las Conferencias Episcopales que tengan una apertura a la dimensión intercultural, poniendo también atención a la enseñanza de la religión en las escuelas en las que haya miembros de otras confesiones cristianas, con docentes que tengan una confesión específica o no la tengan. Considera que este tipo de enseñanza “tiene un valor ecuménico cuando viene genuinamente presentada la doctrina cristiana” (#317). Y hace un llamamiento al diálogo interreligioso que, “por difícil que sea, debe mover también las relaciones con los nuevos movimientos religiosos de origen cristiano y de inspiración evangélica de época más reciente” (#317).



Es interesante sumar el análisis que presenta Flavio Pajer, quien, mirando la realidad europea, trata de pensar si alguno de estos dos modelos tiene una primacía sobre el otro o pueden llegar a combinarse. Pajer (2002) considera que educar a los jóvenes en una pertenencia religiosa específica será siempre una tarea pertinente, incluso necesaria, en la dinámica interna de una comunidad creyente. Sostiene, en primer lugar, la importancia de la existencia de algún tipo de educación religiosa en las escuelas públicas, dada la aportación que este tipo de formación puede brindar a la sociedad, en este caso la europea. Este aporte tiene que ver fundamentalmente con poder dar cuenta de la propia tradición religiosa, pero con una apertura que permita esos enfoques múltiples y comparativos que se requieren en un contexto social fragmentado. De algún modo reconoce que podría pensarse una educación religiosa confesional, por lo menos en la escuela primaria, pero que tenga un enfoque intercultural y abierto al diálogo religioso.

A modo de una primera conclusión, se puede afirmar que los modelos presentados dan cuenta de cómo se comprende de manera diversa la necesidad de una educación neutral en materia religiosa en el espacio de las escuelas de gestión estatal, y cómo la religión sigue teniendo una presencia activa en la vida de las sociedades modernas. En ese sentido se podrán encontrar estos modelos en el análisis que se realizará a continuación sobre las distintas formas que adquiere la ERE en el continente a partir de lo que se define en las regulaciones de cada uno de los países que habilitan esta disciplina. Descartando el modelo confesional confesante, que no es aceptado por ninguna legislación, se podrá encontrar el modelo confesional no confesante que aparecerá bajo la forma de ERE confesional católica como única opción, de ERE pluriconfesional y de ERE interconfesional. El modelo no confesional no confesante se hará presente bajo la forma de ERE supraconfesional. Tomando estos modelos como marco para el análisis de las normativas sobre la materia, será posible reconocer los modos propios, que en algunos casos surgirán de las combinaciones

de modelos que darán como resultado diversas categorías de expresión en que se lleva adelante esta disciplina en cada país.

## **RELEVAMIENTO DE LA LEGISLACIÓN SOBRE LA ERE EN AMÉRICA LATINA**

Entre los estudios que abordan la cuestión de la ERE en América Latina como un conjunto se puede mencionar, aunque no abarca la totalidad de los países, el que realizó en 2014 la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), en el marco de su VIII Asamblea Regional, y que publicó bajo el título de *La laicidad en la educación pública desde la perspectiva de la educación como un derecho humano. Aportes para el debate en América Latina y el Caribe*, que se enfoca en presentar la cuestión de la laicidad partiendo de algunas definiciones y mostrando su relación con la educación pública. La temática de la enseñanza religiosa también se encuentra de manera tangencial en un informe realizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO), oficina Buenos Aires, y la CLADE, que lleva el nombre de *Las Leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político* (2015). En el análisis que realizan Saforcada y Vassiliades (2011) sobre las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI en América del Sur se pueden hallar referencias a la presencia de la religión en las normativas educativas en los países de la región. Otro estudio en esta línea, publicado con un objetivo pastoral, es el que elaboró el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) con el nombre de *Orientaciones generales para la Educación Religiosa Escolar en América Latina y el Caribe*, en 1999. Si bien es una referencia para la materia, hay que considerar que, por su antigüedad, en algunos casos la normativa aludida ya no está en vigencia. Asimismo, el mismo documento aclara que esta nómina está incompleta, ya que no han podido recabar información de todos los países.

Para la situación europea hay diversos estudios comparativos entre los que se destacan los llevados adelante por Flavio Pajer, editor hasta hace unos años del *European Religious Education Newsletter*, boletín digital trimestral que recopila y transmite información, documentos y análisis sobre la educación religiosa de los sistemas educativos de la Unión Europea. Pajer también es el autor del mapa sobre las enseñanzas escolares en materia de religión (EEMR) en la Unión Europea, publicado por la revista *Religión y Escuela* en 2017.

Existen dos estudios (Martínez, 2021a y 2021b) que se propusieron relevar y comparar el corpus normativo sobre educación en lo referido a la ERE en todos los países de América Latina. En estas investigaciones se consideró que la identidad cultural y la historia compartida en la región, aun con las particularidades propias de cada país, hacían posible abordar este estudio general y analizar los resultados de manera conjunta. Es por esta misma razón que se excluyó de estas investigaciones a los países latinoamericanos que no son de habla hispana o portuguesa, dado que existe una marcada diversidad cultural entre estos y los del resto de la región.

Desde el estudio de las legislaciones se buscó determinar, en primer lugar, si existe o no la posibilidad de dictar esta materia en las escuelas públicas. Luego, en los países en que se permite la ERE en la educación de gestión estatal, se procuró conocer el modo en que se implementa esta disciplina a partir de lo que la misma normativa determina.

En el siguiente cuadro se presenta un resumen de los principales datos obtenidos al respecto:

**Tabla 1**  
**Características de la ERE en los países de América Latina**

PAÍS	ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR	BASE LEGAL	PERFIL CURRICULAR
Argentina	No hay ERE en las escuelas de gestión estatal, salvo en la provincia de Tucumán.	En la provincia de Tucumán: Constitución provincial (2006), artículo 144, inciso 2; Ley Provincial de Educación 8391/10, artículo 8, inciso 13.	En la provincia de Tucumán, es parte del currículo oficial y los contenidos tienen un carácter confesional católico como única opción.
Bolivia	Valores, Espiritualidad y Religiones en las escuelas de gestión estatal y privada.	Constitución política, artículo 86. Ley de Educación 070, artículo 6. Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre la Iglesia católica en Bolivia y el Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia.	Dentro del campo de saber "Cosmos y pensamiento", organiza sus contenidos a partir de la historia de las religiones, la sociología de la religión y la investigación social. En unidades educativas fiscales (escuelas públicas), también se da como ERE católica.
Brasil	ERE en las escuelas de gestión estatal y privada.	Constitución de la República Federativa de Brasil. Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394, 20/12/1996, párrafo 33, modificado por la ley 9475, 22/07/1997. Resolución 4, 13/07/2010. Resolución 7, 14/12/2010. Decreto 7107/10, Acuerdo entre el Gobierno de Brasil y la Santa Sede.	Según establece cada Estado, puede adquirir el perfil confesional, interconfesional o no confesional prevalentemente. Los alumnos pueden optar por no cursar la asignatura.
Chile	ERE en las escuelas de gestión estatal y privada.	Decreto Supremo de Educación 924, de 1983. Decreto Supremo de Educación 40, de 1996. Decreto Supremo de Educación 220, de 1998. Decreto Supremo de Educación 352, de 2003. Decreto 2256 Exento de Educación, de 2005. Orden 05/0341, de 2016. Decreto 373 Exento de Educación, de 2020.	Dos horas semanales en todos los establecimientos del país: municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, confesionales y laicos. Los distintos credos autorizados pueden ofrecer su espacio de ERE. Es optativa para los alumnos que no quieran recibirla.

Colombia	ERE en las escuelas de gestión estatal y privada.	Constitución política de 1991. Ley General de Educación 115/94. Ley de Libertad Religiosa y de Cultos 133/94. Sentencia Corte Constitucional C-555/94. Concordato entre la República de Colombia y la Santa Sede. Convenio de Derecho Público Interno 1. Decreto 354/98, sobre enseñanza religiosa cristiana no católica. Directiva Ministerial 002/04. Decreto 4500.	Debe ofrecerse en todos los establecimientos educativos de carácter estatal y no estatal, como una de las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, de acuerdo con los convenios establecidos con la Iglesia católica y las otras confesiones cristianas. Los estudiantes ejercen su derecho a la libertad religiosa al optar o no por tomar la educación religiosa.
Costa Rica	ERE en las escuelas de gestión estatal y privada.	Ley 21, del 10 de noviembre de 1940. Constitución política de 1949. Código de Educación, Ley n.º 181 de 1944 Ley Fundamental de Educación 2160. Decreto Ejecutivo 2235/1972, artículo 34 Decretos 5690-E, 1359-E, 16638-MEP, 17051-MEP, 38170-MEP. Pronunciamiento de la División Jurídica del 04-10-93 Comunicación DCC-803-97 Circular DVM-DR-455-09 Fallo 2023/2010 de la Sala Constitucional.	Tras la Sentencia 2023-2010, el Consejo Superior de Educación estableció mediante el acuerdo 02-04-2017 que se elaboren los nuevos programas con dos perfiles: a) Confesional: Educación General Básica. b) Ecuménica o ecléctica: Educación Diversificada. En este momento, los programas están en proceso de elaboración y aprobación. El alumnado puede optar por no cursar la asignatura.
Ecuador	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
El Salvador	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
Guatemala	ERE en algunas escuelas de gestión estatal y en las escuelas católicas.	Constitución política de la República de Guatemala. Ley de Educación Nacional de 1991, art. 103.	No hay a nivel oficial.
Honduras	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
México	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.

RODRIGO MARTÍNEZ | MODELOS DE EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR  
EN AMÉRICA LATINA

Nicaragua	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
Panamá	Religión, Moral y Valores (de primero a noveno). Ética, Moral, Valores y Relaciones Humanas (décimo y undécimo) en las escuelas de gestión estatal y privadas.	Constitución política, artículo 107. Ley Orgánica de Educación 47/46. Decreto ejecutivo 305/2004. Resolución 462/2006 Ministerio de Educación. Decreto Ejecutivo 365/2007 Decreto Ejecutivo 944/2009 Fallo Corte Suprema de Justicia 2/7/2009.	Obligatoria y confesional solamente católica en el caso de Religión, Moral y Valores, aunque los alumnos pueden ser exonerados. Se imparte en centros educativos y forma parte del plan de estudios.
Paraguay	ERE solamente en las escuelas privadas confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
Perú	ERE en las escuelas de gestión estatal y privada.	Constitución política. Decreto Supremo 011-2012-ED. Reglamento de la Ley General de Educación, artículo 25. Ley de Libertad Religiosa, 29635/2010 Concordato entre la República del Perú y el Estado de la Ciudad del Vaticano, vigente desde 1980.	Obligatoria y confesional solamente católica, aunque los alumnos pueden pedir ser eximidos de cursarla.
Puerto Rico	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
República Dominicana	Formación Integral Humana y Religiosa en las escuelas de gestión estatal y privadas.	Ley General de Educación 66-97, capítulo 6. Ordenanza 1-95. Ordenanza 3-99. Concordato entre la Santa Sede y la República Dominicana.	Obligatoria y de carácter confesional cristiano. Los alumnos pueden pedir ser eximidos de cursarla.
Uruguay	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.
Venezuela	ERE solamente en las escuelas de gestión privada confesionales.	No tiene.	No hay a nivel oficial.

Fuente: Elaboración propia

## PANORAMA GENERAL

El estudio realizado muestra que en el conjunto de América Latina es similar el número de países que habilita la posibilidad de enseñar religión en la escuela pública y el número de países que no permite este tipo de enseñanza, según se puede apreciar en la tabla 2 y en el mapa (ilustración 1).

**Tabla 2**  
**Presencia de la ERE en la escuela pública de América Latina**

Tienen ERE en la escuela pública	No tienen ERE en la escuela pública
Argentina (provincia de Tucumán)	Argentina (resto de las provincias)
Bolivia	Ecuador
Brasil	El Salvador
Chile	Honduras
Colombia	México
Costa Rica	Nicaragua
Guatemala	Paraguay
Panamá	Puerto Rico
Perú	Uruguay
República Dominicana	Venezuela

Fuente: Elaboración propia

**Ilustración 1**  
**Presencia de la ERE en la escuela pública de América Latina**



Fuente: Elaboración propia



## CATEGORÍAS QUE SURGEN DE LA INVESTIGACIÓN

En la recopilación que se realizó del corpus normativo sobre la enseñanza religiosa de cada país de América Latina, que presenta las diversas respuestas que los Estados encontraron respecto de la habilitación de la enseñanza de la religión en la escuela, se pueden reconocer algunos elementos en común.

Desde los modelos de educación religiosa escolar presentados anteriormente (confesional, confesante; confesional no confesante; no confesional no confesante) y teniendo en cuenta los aspectos en común que se encontraron en las legislaciones analizadas, se elaboraron las siguientes categorías que recogen las maneras en que se lleva adelante esta disciplina en América Latina. Se deja fuera de esta categorización a los países en los que la ERE no puede ofrecerse en los colegios de gestión estatal, debido a que, al no contar con un currículum oficial, se hace dificultoso poder establecer dentro de la propuesta confesional que se lleva adelante en las instituciones privadas cuál es la orientación que se le imprime a esta asignatura.<sup>3</sup> Sería muy interesante poder hacer un análisis detallado de la realidad de la ERE en estos países para poder establecer estas categorías.

### **Educación Religiosa Escolar confesional exclusivamente católica**

En esta categoría se ubica Perú, que es el único país que tiene esta orientación exclusiva para todos los niveles educativos, y la provincia de Tucumán en Argentina.

3 Salvo los casos de Ecuador y Nicaragua, en los que las respectivas Conferencias Episcopales han desarrollado estándares y programas de estudio para la educación religiosa en las instituciones educativas católicas, en los demás países de este grupo no existen estos estándares, ni programas u orientaciones para la ERE. Una consecuencia de esto es la diversidad de denominaciones que recibe esta asignatura, en varios casos en el mismo país, entre las que se pueden mencionar: Catequesis, Catequesis escolar, Cultura Religiosa, Educación en la Fe, Educación en Valores, Educación para la Vida, Educación Religiosa, Fe y Vida, Formación Cristiana, Formación en Valores, Formación Humana, Formación Religiosa, Religión.

En el caso del país de la región andina, el peso otorgado al acuerdo entre el Estado peruano y la Santa Sede, que entrega a la Iglesia la facultad de llevar adelante en las escuelas públicas la enseñanza de la religión católica, y la ausencia de otros acuerdos que hagan posible a las demás confesiones también educar desde sus propias creencias, deriva en este modelo de enseñanza religiosa confesional católica como única opción.

La provincia de Tucumán en Argentina integra también este grupo, ya que, aunque en los enunciados de su normativa parece mostrar una apertura a las otras confesiones religiosas, en el programa de estudios oficial los contenidos son confesionales católicos.

### **Educación Religiosa Escolar confesional católica y supraconfesional**

Este grupo lo conforman los países en los cuales la legislación para la ERE permite la confesionalidad católica y la supraconfesionalidad según defina la institución o el Estado para los distintos niveles educativos.

Es el caso de Panamá, que para la educación básica general (de primero a noveno año) tiene un currículo confesional católico y para la educación media (décimo y undécimo), un programa supraconfesional.

En Bolivia, se puede apreciar que coexisten el programa supraconfesional del Ministerio de Educación con el programa confesional elaborado por la Conferencia Episcopal Boliviana, y hay centros que optan por uno o por otro.

### **Educación Religiosa Escolar pluriconfesional**

Este modo de enseñanza religiosa supone que los distintos credos autorizados pueden preparar sus programas de estudio y formar a sus docentes para dar la posibilidad de que en un mismo centro pueda haber de manera simultánea varias ofertas de ERE según la confesión religiosa que tengan los alumnos.

La educación religiosa pluriconfesional está presente en algunos estados de Brasil, como el caso presentado de Río de Janeiro, donde esta modalidad fue convalidada por el Supremo Tribunal Federal en 2017. Lo mismo sucede en Chile, en el que están habilitadas según una resolución de 2016 dieciséis confesiones religiosas cristianas y no cristianas para preparar sus programas de estudios y formar a sus docentes del área, aunque en la práctica la oferta de ERE es mayormente católica y, en menor medida, evangélica.

En Colombia, los acuerdos firmados por el Estado y la Iglesia católica y con las confesiones cristianas no católicas a las que se les permiten desarrollar sus programas de educación religiosa, la inscriben también en este modelo.

Lo singular del carácter optativo de la ERE en Guatemala es que implica que se deja en manos de las autoridades educativas de cada centro la potestad de decidir si en la institución se ofrecerá esta materia. De la indagación realizada se puede ver que en los pocos casos en los que se ofrece ERE en las escuelas públicas guatemaltecas hay una primacía de la enseñanza de la religión católica dada especialmente por los agentes que la llevan adelante, que están vinculados institucionalmente a la Iglesia católica, pero la falta de un marco específico abre la posibilidad a otras confesiones, por lo que podría caracterizársela también en este grupo.

### **Educación Religiosa Escolar interconfesional**

Esta categoría supone que las distintas denominaciones cristianas o el mismo Estado elaboren un currículum de religión en el que no tenga preponderancia ninguna confesión religiosa en particular. Los casos analizados muestran que esta confesionalidad cristiana puede darse de manera más o menos explícita.

En Brasil aparece el estado de Paraíba, en el que las distintas iglesias cristianas elaboran de manera conjunta el currículo de Religión. Del mismo modo, podría ubicarse en este grupo la asignatura Formación Integral Humana y Religiosa de la República Dominicana, que, en

sus programas de estudio, tiene un carácter confesional cristiano, aunque pueda darse en la práctica una preeminencia de docentes que son formados por la Iglesia católica. La reforma del programa de la ERE en Costa Rica la ubicaría también en este grupo, ya que desde 2017 se estableció que tenga un enfoque confesional cristiano en la educación general básica (primero a noveno año) y un enfoque ecuménico o ecléctico en la educación diversificada (a partir del décimo año).

### **Educación Religiosa Escolar supraconfesional**

En este último grupo, al que se lo puede reconocer también bajo la denominación de no confesional, lo que se busca presentar es el hecho religioso como objeto de estudio, valorando su presencia en la sociedad y en la cultura. Suele abarcar el estudio de las distintas religiones desde la perspectiva de las ciencias de la religión con el objetivo de ser una propuesta que integre la diversidad de creencias de los miembros de la comunidad educativa.

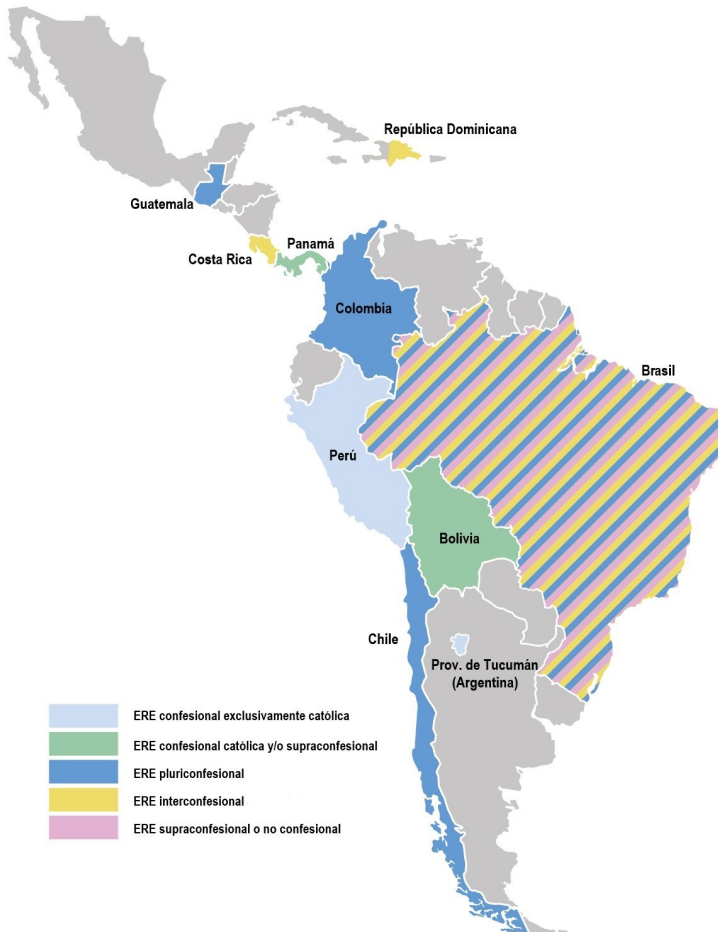
Si bien esta es la forma de enseñanza religiosa que parecería tener más aceptación en los ámbitos no eclesiales y en la literatura académica, dado que es el que menos cuestionamientos recibe desde la defensa de la neutralidad del Estado en materia religiosa y el principio de laicidad, solamente se lo encuentra presente como única opción en algunos estados de Brasil, como, por ejemplo, San Pablo.

El panorama presentado muestra entonces que en América Latina se pueden reconocer cinco categorías o modos de llevar adelante la ERE:

1. Educación Religiosa Escolar confesional exclusivamente católica.
2. Educación Religiosa Escolar confesional católica y supraconfesional.
3. Educación Religiosa Escolar pluriconfesional.
4. Educación Religiosa Escolar interconfesional.
5. Educación Religiosa Escolar supraconfesional.

En el siguiente mapa (ilustración 2) se grafica su distribución en el continente:

**Ilustración 2**  
**Categorías de la ERE en América Latina**



Fuente: Elaboración propia

## CONCLUSIONES

### Modelos de ERE

Este artículo se propuso analizar de qué modo cada uno de los Estados latinoamericanos resolvió la cuestión acerca del lugar que se le otorga a la enseñanza religiosa en la escuela pública. Las sociedades latinoamericanas a las que se las podría caracterizar, siguiendo a Habermas (2006), como sociedades postseculares, han buscado responder de diversas maneras la pregunta que el autor se formulaba acerca del papel que les está permitido jugar a las confesiones religiosas en la cuestión pública. Y en el relevamiento presentado se pueden encontrar estas respuestas concretas en relación con la enseñanza de la religión en la educación pública que se expresan en las diversas normativas emanadas sobre la materia.

En este texto se mencionaron tres modelos de enseñanza religiosa escolar que surgen de la distinción que puede realizarse respecto de la confesionalidad de los contenidos que se dictan, así como de la fe personal que se supone o busca en los alumnos. De estos modelos, el confesional confesante no se ha encontrado que esté habilitado por ninguna normativa de los países de América Latina. Esta enseñanza, emparentada con la catequesis, está explícitamente prohibida en un número importante de normativas en las que se manifiesta que no se puede llevar adelante en las aulas ninguna forma de proselitismo religioso. La característica que tiene este modelo, de buscar la adhesión personal de aquellos a los que se está instruyendo en una fe concreta, no es aceptada por los Estados de la región.

En cuanto al modelo confesional no confesante que presenta la enseñanza de la religión desde un credo en particular, pero que no tiene como objetivo suscitar la respuesta de fe de sus destinatarios, sino que se instruyan en los postulados de esta confesión, se lo ha encontrado en la normativa estudiada y adquiere diversas formas. Este modelo está presente bajo el aspecto de ERE confesional católica como única opción; como ERE pluriconfesional, en la que los diversos credos autorizados pueden dictar esta asignatura para aquellos que

elijan esta orientación; y también como ERE, interconfesional, en la que las diversas confesiones cristianas se ponen de acuerdo para elaborar una propuesta de formación religiosa que sea inclusiva de los principios que comparten en común.

El modelo no confesional no confesante, que tiene como objetivo la aproximación al hecho y la cultura religiosa y, por lo tanto, no pretende tampoco ninguna adhesión a algún credo específico, puede reconocérselo en aquellas ofertas de enseñanza religiosa supraconfesional que algunos Estados latinoamericanos adoptaron para sus escuelas públicas, tanto sea como única opción para todo el sistema educativo o como opción compartida con propuestas confesionales.

Estos modelos aparecen reflejados en las cinco categorías elaboradas en este trabajo que expresan los distintos modos en que se lleva adelante la ERE en América Latina. Con acentuaciones en común y con elementos propios, dan cuenta del panorama de la enseñanza religiosa en la región, sobre el que se pueden desarrollar algunas reflexiones acerca de sus notas características.

### **La ERE en América Latina a partir de las categorías**

En el conjunto de países se puede observar que, salvo el caso de Perú, en el resto de las legislaciones que admiten la ERE en la escuela pública hay una búsqueda de que esta sea inclusiva en relación con todos los credos autorizados (como por ejemplo en el caso de Chile, país en el que se incorpora en la legislación a confesiones no cristianas), o por lo menos sea integradora con respecto a las confesiones cristianas. Esta intención se concreta en las dos categorías que más aparecen: la pluriconfesional y/o la ecuménica. Hay una valoración positiva en la región de la confesionalidad que se advierte por oposición al modelo que menos aparece, que es el supraconfesional o no confesional. Y también se lo puede observar en los fallos de los máximos tribunales de estos países, los cuales, cuando la cuestión de la ERE llegó a sus manos por algún tipo de cuestionamiento (como en los casos presentados de Brasil, Costa Rica y Panamá), tomaron diversas resoluciones pero

no eliminaron la posibilidad de que se enseñe religión en las escuelas públicas desde un enfoque confesional, ya sea habilitando el modelo confesional católico, el pluriconfesional o el ecuménico. En todos los casos se sostiene la opción de no cursarla para aquellos alumnos que tienen un credo distinto o simplemente no desean hacerlo.

Las categorías reconocidas muestran que en la región se van produciendo cambios en relación con lo que se practicó durante mucho tiempo como enseñanza religiosa escolar, que era concebida como formación exclusiva en la fe católica. Salvo alguna situación en la que hubo cierta resistencia a estos cambios, se puede apreciar una aceptación y hasta un favorecimiento de estas formas de enseñanza religiosa, lo que va en la línea de lo que el mismo magisterio eclesial católico viene proponiendo en sus últimos documentos como camino a seguir. Parece haber una toma de conciencia de la necesidad de estas modificaciones a partir de la realidad que se impone desde el reconocimiento y valoración que se tiene en este tiempo acerca de la diversidad y del diálogo intercultural, que se busca favorecer incluso dentro de la misma escuela católica.

Estas nuevas formas de enseñanza religiosa, más allá de lo que se exprese en las normativas que las sustentan, se ponen en juego a partir de lo que los diseños curriculares proponen como orientaciones y contenidos propios de la asignatura, como así también en cada planificación de clases que realizan los docentes del área para sus cursos. Sería interesante poder profundizar en este análisis al interior de cada oferta, para poder corroborar si lo enunciado a través de los diversos marcos regulatorios como orientación para la ERE se condice con el modo como se la implementa en la práctica.

En relación con los contenidos, también podría ser objeto de un estudio posterior analizar si en los temas curriculares se puede apreciar la presencia de los aspectos más salientes de la teología y de la religiosidad popular latinoamericanas. En el continente ha habido un desarrollo propio de la teología que ha tenido diversas expresiones, especialmente después del Concilio Vaticano II y de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano celebrada



en la ciudad de Medellín en 1968. También se aprecia una identidad propia latinoamericana en las numerosas manifestaciones de la piedad popular a lo largo de toda la región. En este contexto, tampoco puede pasarse por alto el hecho de que por primera vez en la historia, la Iglesia católica tiene un Papa latinoamericano, quien ha dado numerosas muestras, desde su magisterio y sus acciones, de su identidad como hijo de este continente. Por tales razones sería interesante conocer si estas características propias son de algún modo recogidas y reflejadas en las propuestas curriculares de la enseñanza religiosa.

Asimismo, salvo en el caso del Estado Plurinacional de Bolivia, que determina con claridad el lugar que tiene en la enseñanza religiosa el conocimiento de la espiritualidad de las culturas originarias, no emerge en el estudio realizado que se favorezca lo mismo en los otros diseños curriculares de la región. Se abre aquí también otra línea de investigación para desarrollar, que podría mostrar qué peso tienen o si están presentes en cierta medida en esos planes de estudio las visiones de los pueblos originarios. En un contexto en el que se busca favorecer el diálogo intercultural, no pueden estar ausentes estas cosmovisiones que permiten entender la propia cultura.

Por último, más allá de figurar en la legislación de Chile, no se encuentran experiencias de enseñanza religiosa de confesiones no cristianas en las escuelas públicas de la región.

### **Consideraciones finales**

El recorrido realizado permitió conocer la situación de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas latinoamericanas y se buscó aportar una mirada de conjunto que posibilite aproximarse a los distintos modos en que se hace presente esta asignatura en la región. En el devenir de esta práctica, quedará por ver si alguno de los modelos presentados pasa a tener mayor preponderancia o si este listado, que deja expuesta la paradoja de que en la región con mayor porcentaje de cristianos del mundo la mitad de los países acepten la enseñanza religiosa en la educación estatal y la otra mitad la rechacen, se modifica

en los próximos años. En todo caso, queda claro que el debate sigue presente y que no existe una única respuesta a las preguntas que surgen en relación con este tema.

## REFERENCIAS

- Braslavsky, C. (2003). Las escuelas, hoy: ¿faltan maestros o falta el sentido? *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 33(2)/126, 129-131. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132020\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132020_spa)
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). (2014). *La laicidad en la educación pública desde la perspectiva de la educación como un derecho humano*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/La-laicidad-en-la-educaci%C3%B3n-p%C3%BAblica-desde-la-perspectiva-de-la-educaci%C3%B3n-como-un-derecho-humano.pdf>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). (2015). *Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político*. San Pablo, CLADE. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Las-Leyes-Generales-de-Educaci%C3%B3n-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-El-derecho-como-proyecto-pol%C3%ADtico.pdf>
- Casanova, J. (1994). *Religiones públicas en el mundo moderno*. PPC.
- Congregación para la Educación Católica. (2009). *Carta Circular n.º 520/2009 a los eminentísimos y excelentísimos presidentes de las Conferencias Episcopales sobre la enseñanza de la religión en la escuela*. Editrice Vaticana.
- Congregación para la Educación Católica. (2013). *Educar al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor*. Editrice Vaticana.

- Consejo Episcopal Latinoamericano. (1999). *Orientaciones generales para la Educación Religiosa Escolar en América Latina y el Caribe*. Centro de Publicaciones del CELAM.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO.
- Gevaert, J. (1993). Naturaleza y finalidad de la enseñanza religiosa (ER) en la escuela. La situación y el pensamiento teórico en algunos países europeos. En A. Salas, J. Gevaert y R. Giannatelli, *Didáctica de la enseñanza de la religión. Orientaciones generales* (pp. 11-31). CCS.
- Habermas, J. (2006). *Entre naturalismo y religión*. Paidós.
- Habermas, J. (2008). El resurgimiento de la religión, ¿un reto para la autocomprensión de la modernidad? *Diánoia*, 53(60), 3-20. <https://doi.org/10.21898/dia.v53i60.284>
- Juan Pablo II. (1979). *Exhortación apostólica Catechesi tradendae*. Editrice Vaticana.
- Jiménez Rodríguez, M. J. (2014). *Educación Religiosa Escolar en perspectiva intercultural*. Bogotá.
- Martínez, R. (2021a). *La Educación Religiosa Escolar (ERE) en América Latina*. Fundación SM/PPC.
- Martínez, R. (2021b). *La educación religiosa en las escuelas públicas de América Latina* [tesis de maestría no publicada]. Universidad Torcuato Di Tella.
- Pajer, F. (2002). L'istruzione religiosa nei sistemi scolastici europei: verso una funzione etica della religione nella scuola pubblica. *Seminarium*, (2), 401-447.
- Pajer, F. (2017). Las enseñanzas escolares en materia de Religión (EEMR) en la Unión Europea [mapa]. *Religión y Escuela*. [http://www.depeasturias.org/files/2017\\_mapa\\_religion\\_Europa.pdf](http://www.depeasturias.org/files/2017_mapa_religion_Europa.pdf)
- Pajer, Flavio (ed.). *European Religious Education Newsletter*. <http://www.lasalliana.it/risorse/erenews-notiziario-trimestrale.html>

Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización.  
(2020). *Directorio para la catequesis*. Editrice Vaticana.

Rawls, J. (2001). *El derecho de gentes y una revisión de la idea de razón pública*. Paidós.

Saforcada, F., & Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação & Sociedade*, 32(115), 287-304. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200003>

Fecha de envío: 25 de abril de 2022

Fecha de aceptación: 16 de mayo de 2022