

# SMSR

STUDI E MATERIALI DI STORIA DELLE RELIGIONI

75/2 (2009)

## L'insegnamento della Storia delle religioni in Europa tra scuola e università

Dipartimento di Studi Storico-Religiosi



SAPIENZA  
UNIVERSITÀ DI ROMA

MORCELLIANA

## La enseñanza de las religiones (en plural) en la escuela en España

### *Historia, problemas y perspectivas*

#### 1. *La enseñanza de Religión en la Escuela: un marco laberíntico*

En las últimas tres décadas, el debate sobre la presencia de la religión en la Escuela en la España democrática ha acompañado a las campañas electorales y a las discusiones tanto en la arena política como en general en los diversos contextos de la participación social y ciudadana coetáneamente a las sucesivas modificaciones de las leyes por las que se ha regido (y rige) el sistema educativo español. De hecho podríamos decir que el de la enseñanza de la religión en la escuela es quizá uno de los problemas ideológicos y culturales que se podrían calificar como significativos en la sociedad democrática española, puesto que en él se resumen algunas de las incongruencias de una transición política que, si bien para muchos resultó modélica, lo fue más en los aspectos prácticos del corto plazo que en la estructura ideológica consensuada en la que se sustentó, quedando en la nebulosa de las indeterminaciones temas como el que aquí nos interesa del papel de la religión (y de la enseñanza de la misma) en la Escuela.

En efecto el paso de un Estado con religión oficial como era el franquista a un Estado en el que no se establece que ninguna religión tenga «carácter estatal» como el democrático, se ha hecho de un modo en el que a la par que se evidencia la apuesta clara por la libertad religiosa<sup>1</sup>, también se tuvo buen cuidado en mantener y consolidar de modo explícito el papel que la Iglesia católica detentaba en la sociedad en general (y en cuestiones educativas en particular). Resulta ejemplar el modo en que se redactaron en la Constitución Española de 1978 estos asuntos. Por una parte se plasma en su artículo 16,3 lo siguiente: «Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones». Por otra parte en el articulado correspondiente a los temas educativos se

<sup>1</sup> La Constitución de 1978 dice en el artículo 16, 1: «Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley».

Por otra parte en el articulado correspondiente a los temas educativos se ha expuesto de la siguiente manera, en el artículo 27,3, otro derecho: «los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

Como resultado de la ambigüedad del nuevo marco constitucional en estos asuntos se pudo seguir manteniendo en la Escuela, a pesar del nuevo contexto de aconfesionalidad estatal, la que había sido una materia obligatoria para todos los alumnos en el modelo educativo franquista: la Religión. Se la nombraba por medio de un singular que convertía a la parte (la religión católica) en el todo (la única religión enseñada, que equivalía a la única existente). Tan plenamente imbricada estaba en la ideología nacional-católica del franquismo la identificación catolicidad-españolidad que llegaba a anular cualquier otra opción en la Escuela (a pesar de existir desde 1967 una «pseudo-ley» de libertad religiosa consecuencia, por otra parte, de los cambios que en el catolicismo se siguieron al desarrollo del Concilio Vaticano II). De todos modos con la democracia y la Constitución un inevitable cambio que se produjo fue que la enseñanza de Religión (católica) dejó de ser obligatoria para quienes no fueran católicos, a los que se reconocía plenamente el derecho de no cursarla (y no solamente se les toleraba la sospechosa excentricidad de no hacerlo, como antaño ocurría).

A la par que la Constitución tomaba forma se negociaron acuerdos con la Santa Sede que intentaban poner al día el Concordato de 1953<sup>2</sup> pero sin que quedase plenamente evidenciado el estigma que muchos luchadores antifranquistas asociaban a éste y también al propio término empleado. Hay que tener en cuenta que dicho concordato había resultado (junto con el convenio con los Estados Unidos también del mismo año 1953) una pieza fundamental en la legitimación internacional del régimen franquista, muy aislado desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta ese entonces (y que en poco tiempo alcanzaría la aceptación plena en la comunidad internacional con la entrada en 1955 en la ONU). En 1979, como consecuencia de los esfuerzos diplomáticos y de ingeniería política de la reciente democracia española se firmaron con la Santa Sede una serie de tratados. Entre ellos destaca, en el ámbito educativo que nos interesa, el «Acuerdo con la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales» de 3 de enero de 1979<sup>3</sup>. Se establecía en él el marco por el que se regía la enseñanza de Religión católica en la Escuela: se trataba de una asignatura que se tenía que ofertar obligatoriamente por parte de todos los centros educativos aunque era (evidentemente) optativa para los

---

<sup>2</sup> Denominado «Concordato entre el Estado y la Santa Sede», BOE 19/10/1953.

<sup>3</sup> Ratificado el 4 de diciembre de 1979 (BOE 15/12/1979).

alumnos. Los profesores los nombraba y cesaba la autoridad religiosa, los programas de estudio y los libros de texto los proponía esta misma autoridad e incluso se llegaba a plantear que el marco educativo español debía en general respetar los valores de la ética cristiana<sup>4</sup>.

Hay que tener en cuenta que la enseñanza de «Religión» (con una orientación de carácter confesional) con cargo a fondos públicos en la Escuela es un parámetro significativo para caracterizar el modelo de sociedad en la que se detecta<sup>5</sup>. Refleja la opción por parte de las autoridades encargadas de gestionar los fondos públicos de dedicar parte de los mismos a financiar actividades con las que pueden no estar de acuerdo algunos de los que los aportan (por la vía de impuestos en los que no se discrimina su futuro uso). Si bien se trata de una situación en general inevitable (si se permitiese la objeción fiscal en algún grado se abriría una caja de Pandora en la que cada cual terminaría financiando solamente aquello que le interesase y muchas de las funciones redistributivas serían imposibles), al referirse a asuntos que atañen a la libertad religiosa el asunto puede resultar puntualmente delicado y discutible<sup>6</sup>.

Rescapitulando, en España, por diversas razones tanto de carácter sociológico (la mayoría de población se considera o define como católi-

---

<sup>4</sup> El acuerdo dice lo siguiente: artículo 1: «a la luz del principio de libertad religiosa, la acción educativa respetará el derecho fundamental de los padres sobre la educación moral y religiosa de sus hijos en el ámbito escolar. En todo caso la educación que se imparte en los centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana». Artículo 2: «los planes educativos en los niveles... (preuniversitarios) incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los centros educativos, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales». Artículo 3: «la enseñanza religiosa será impartida por las personas que, para cada año escolar, sean designadas por la autoridad académica entre aquellas que el ordinario diocesano proponga para ejercer esta enseñanza». Artículo 4: «la enseñanza de la doctrina católica y su pedagogía en las escuelas universitarias de formación del profesorado, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales, tendrá carácter voluntario para los alumnos. Los profesores de las mismas serán designados por la autoridad académica en la misma forma que la establecida en el artículo 3». Artículo 6: «a la jerarquía eclesial corresponde señalar los contenidos de la enseñanza y formación religiosa católica, así como proponer los libros de texto y material didáctico relativos a dicha enseñanza y formación». Los contenidos actuales aparecen en el orden ECI/1957/2007, de 6 de junio (BOE 3/7/2007), por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria.

<sup>5</sup> Véase, por ejemplo, la clasificación de J.-P. Willaime, *Different Models for Religion and Education in Europe*, en R. Jackson-S. Miedema-W. Weisse-J.-P. Willaime (eds.) *Religion and Education in Europe: Developments, Contents and Debates*, Waxmann, Münster-New York 2007, esp. pp. 60 ss. o los interesantes mapas 22 (especialmente) y 23 y sus comentarios en J. O'Brien-M. Palmer, *Atlas Akal del Estado de las Religiones*, Akal, Madrid 2000 (ed. or. Londres 1993).

<sup>6</sup> Véase, por ejemplo el tratamiento de este asunto (entre una nutrida bibliografía posible) en G. Suárez Pertierra, *La enseñanza de la religión en el sistema educativo español*, en «Laicidad y libertades. Escritos jurídicos» 4 (2004), pp. 225-247 o también la monografía sistemática de J.M. Contreras Mazario, *La enseñanza de la religión en el sistema educativo*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid 1992.

ca aunque el peso de la desafección religiosa sea notable y creciente) como de práctica política (ningún gobierno ha tenido la voluntad de rectificar un marco que no olvidemos que se basa en un acuerdo internacional firmado con otro Estado soberano), nos encontramos hasta la actualidad con un sistema educativo público en el que se oferta, con cargo a los fondos públicos, la enseñanza de la religión católica en todos los niveles preuniversitarios e incluso en el nivel universitario (en las Escuelas de Magisterio, luego Centros o Facultades de Educación, encargados de la formación de profesores de enseñanza preuniversitaria). Se mantiene un nutrido profesorado (que supera el número nada despreciable de 15.000 enseñantes) cuyo nombramiento se realiza completamente al margen de los sistemas habituales de acceso a la carrera docente.

Por otra parte frente a la negación de la visibilidad de la diferencia religiosa que caracterizó al franquismo, las tendencias igualitarias que definen, desde el nuevo marco constitucional de 1978, el abigarrado contexto multirreligioso<sup>7</sup> español en construcción (también en lo relativo a los marcos legales en los que se materializa)<sup>8</sup> determinaron un discreto y

---

<sup>7</sup> Véase sobre la caracterización del catolicismo como religión por tradición en España: F. Díez de Velasco, *Perspectivas metodológicas para el estudio de las religiones en Canarias: reflexiones teóricas introductorias en torno al concepto de multirreligiosidad*, en F. Díez de Velasco-J.A. Galván (eds.), *Las religiones minoritarias en Canarias: perspectivas metodológicas*, Editorial Idea, Santa Cruz de Tenerife 2007, pp. 21-59.

<sup>8</sup> El marco legal español resulta cuando menos laberíntico y se construye desde una desigualdad de base que se intenta progresivamente mitigar (o escamotear) y que influye también en la conformación de la enseñanza de la religión en la Escuela. Gradúa las religiones dependiendo de niveles de reconocimiento que podríamos, en la actualidad, resumir en cinco. El máximo nivel lo ostenta el catolicismo, reconocido en la propia Constitución de modo explícito, como vimos y con acuerdos que regulan la impartición en la Escuela de religión católica. En un segundo nivel están las tres religiones (o confesiones) que tienen acuerdos de cooperación con el Estado Español y que son el cristianismo evangélico, el judaísmo y el islam, se incluye en éstos la educación religiosa en la Escuela. Siguen los grupos religiosos que han sido reconocidos por la Comisión Asesora de Libertad Religiosa del Ministerio de Justicia como de «notorio arraigo», pero que carecen de acuerdos y por tanto no tienen, en lo relativo a la educación religiosa, presencia en la Escuela; en la actualidad se trata de dos grupos cristianos independientes, la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (desde el 23 de abril 2003) y los Testigos de Jehová (desde el 29 de junio de 2006), a los que se añade el budismo (por medio de la Federación de Comunidades Budistas de España) desde el 18 de octubre de 2007. En el cuarto nivel quedarían los grupos religiosos que aparecen inscritos en el Registro de Confesiones Minoritarias del Ministerio de Justicia (sin mayor reconocimiento) y en el quinto aquellos que, a pesar de autodefinirse como grupos religiosos, no son reconocidos en la actualidad como tales por el Ministerio de Justicia español, al no estar registrados, por diversas razones de carácter administrativo o por falta de interés por parte de los propios grupos en poner en marcha estos trámites; véase una presentación de estos niveles en J.M. Contreras Mazario, *Marco jurídico*, en F. Díez de Velasco (ed.), *Religiones entre continentes. Minorías religiosas en Canarias*, Icaria, Barcelona 2008, p. 350). Si la multirreligiosidad se caracteriza por la construcción de marcos tendentes a la igualdad entre las religiones el caso español ilustra un proceso cuando menos, como vemos, *sui generis*, construido desde la fragmentación, la desigualdad y los privilegios.

progresivo acercamiento a los privilegios de los que gozaba el catolicismo en la impartición de la educación religiosa en el sistema escolar por parte de otras formas de entender el cristianismo y de otras religiones legitimadas por la herencia del pasado medieval (que corresponden con el imaginario de las Tres Culturas-Tres Religiones). Tras varios años de negociaciones consecutivas al reconocimiento en 1989 del notorio arraigo al islam, al cristianismo evangélico y al judaísmo por parte del Ministerio de Justicia (que es en el gobierno de España quien se encarga de la interlocución con los grupos religiosos), se firmaron en 1992<sup>9</sup> acuerdos con cristianos evangélicos (a través de la Federación de Entidades Evangélicas de España), judíos (por medio de la Federación de Comunidades Israelitas de España, hoy Federación de Comunidades Judías de España) y musulmanes (representados por la Comisión Islámica de España). Se incluían en ellos disposiciones relativas a la enseñanza de cada una de esas religiones o confesiones en la Escuela que se reflejan en el artículo 10 de cada una de estas leyes, y que salvo adaptaciones necesarias a las características específicas de la ERE (Enseñanza Religiosa Evangélica)<sup>10</sup>, la ERJ (Enseñanza Religiosa Judía)<sup>11</sup> y la ERI

---

<sup>9</sup> Leyes 24, 25 y 26/1992 de 10 de noviembre (BOE 12/11/1992).

<sup>10</sup> Ley 24/1992, artículo 10: «1....se garantiza a los alumnos, a sus padres y a los órganos escolares de gobierno que lo soliciten, el ejercicio del derecho de los primeros a recibir enseñanza religiosa evangélica en los centros docentes públicos y privados concertados, siempre que, en cuanto a estos últimos, el ejercicio de aquel derecho no entre en conflicto con el carácter propio del centro, en los niveles de educación infantil, educación primaria y educación secundaria. 2. La enseñanza religiosa evangélica será impartida por profesores designados por las Iglesias pertenecientes a la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, con la conformidad de ésta. 3. Los contenidos de la enseñanza religiosa evangélica, así como los libros de texto relativos a la misma, serán señalados por las Iglesias respectivas con la conformidad de la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España. 4. Los centros docentes públicos y los privados concertados a que se hace referencia en este artículo deberán facilitar los locales adecuados para el ejercicio de aquel derecho en armonía con el desenvolvimiento de las actividades lectivas. 5. Las Iglesias pertenecientes a la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas podrán, de acuerdo con las autoridades académicas, organizar cursos de enseñanza religiosa en los centros universitarios públicos, pudiendo utilizar los locales y medios de los mismos. 6. Las Iglesias pertenecientes a la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España podrán establecer y dirigir centros docentes de los niveles educativos que se mencionan en el número 1 de este artículo, así como centros universitarios y seminarios de carácter religioso u otras Instituciones de Estudios Eclesiásticos con sometimiento a la legislación general vigente en la materia». Los contenidos de la ERE aparecen en la orden de 28 de junio de 1993 (BOE 6/7/1993) por la que se dispone la publicación de los currículos de enseñanza religiosa evangélica, correspondiente a educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato.

<sup>11</sup> Ley 25/1992, artículo 10: «1....se garantiza a los alumnos judíos, a sus padres y a los órganos escolares de gobierno que lo soliciten, el ejercicio del derecho de los primeros a recibir enseñanza religiosa judía en los centros docentes públicos y privados concertados, siempre que, en cuanto a estos últimos, el ejercicio de aquel derecho no entre en contradicción con el carácter propio del centro, en los niveles de educación infantil, educación primaria y educación secundaria. 2. La enseñanza religiosa judía será impartida por profesores designados por las

(Enseñanza Religiosa Islámica)<sup>12</sup>, son bastante semejantes en lo que proponen, que no es muy distinto, por otra parte, de lo que aparecía en el Acuerdo de 1979 con la Santa Sede relativo a la Religión Católica y que se puede resumir en otorgar carta blanca a las confesiones en el nombramiento de docentes, el establecimiento de programas y de libros de texto que usen. La más notable diferencia respecto de la Religión Católica la marca que la oferta de este tipo de asignaturas solo se produce si existe una demanda suficiente en algún centro, aunque la casuística ha sido y es muy variada y hay que reconocer que la voluntad por parte de las autoridades políticas en ponerlas en marcha resulta el factor clave, en particular tras las transferencias de las competencias en educación a las diferen-

---

Comunidades pertenecientes a la Federación de Comunidades Israelitas, con la conformidad de ésta. 3. Los contenidos de la enseñanza religiosa judía, así como los libros de texto relativos a la misma, serán señalados por las Comunidades respectivas con la conformidad de la Federación de Comunidades Israelitas. 4. Los centros docentes públicos y los privados concertados a que se hace referencia en este artículo deberán facilitar los locales adecuados para el ejercicio de aquel derecho sin que pueda perjudicar el desenvolvimiento de las actividades lectivas. 5. Las Comunidades pertenecientes a la Federación de Comunidades Israelitas podrán, de acuerdo con las autoridades académicas organizar cursos de enseñanza religiosa en los centros universitarios públicos, pudiendo utilizar los locales y medios de los mismos. 6. Las Comunidades pertenecientes a la Federación de Comunidades Israelitas podrán establecer y dirigir centros docentes de los niveles educativos que se mencionan en el número 1 de este artículo, así como centros universitarios y seminarios de carácter religioso con sometimiento a la legislación general vigente en la materia». Los contenidos de la ERJ aparecían en la orden de 9 de abril de 1981 (BOE 21/4/1981) por la que se incorpora a los niveles de educación preescolar y educación general básica el programa de la enseñanza religiosa judía y establecido por la Federación de Comunidades Israelitas de España.

<sup>12</sup> Ley 26/1992, artículo 10: «1...se garantiza a los alumnos musulmanes, a sus padres y a los órganos escolares de gobierno que lo soliciten, el ejercicio del derecho de los primeros a recibir enseñanza religiosa islámica en los centros docentes públicos y privados concertados, siempre que, en cuanto a estos últimos, el ejercicio de aquel derecho no entre en contradicción con el carácter propio del centro, en los niveles de educación infantil, educación primaria y educación secundaria. 2. La enseñanza religiosa islámica será impartida por profesores designados por las Comunidades pertenecientes a la Comisión Islámica de España, con la conformidad de la Federación a que pertenezcan. 3. Los contenidos de la enseñanza religiosa islámica, así como los libros de texto relativos a la misma, serán proporcionados por las Comunidades respectivas, con la conformidad de la Comisión Islámica de España. 4. Los centros docentes públicos y los privados concertados a que se hace referencia en el número 1 de este artículo, deberán facilitar los locales adecuados para el ejercicio del derecho que en este artículo se regula, sin que pueda perjudicar el desenvolvimiento de las actividades lectivas. 5. La Comisión Islámica de España, así como sus Comunidades miembros, podrán organizar cursos de enseñanza religiosa en los centros universitarios públicos, pudiendo utilizar los locales y medios de los mismos, de acuerdo con las autoridades académicas. 6. La Comisión Islámica de España, así como las Comunidades pertenecientes a la misma, podrán establecer y dirigir centros docentes de los niveles educativos que se mencionan en el número 1 de este artículo, así como Universidades y Centros de Formación Islámica, con sometimiento a la legislación general vigente en la materia». Los contenidos de la ERI aparecen en la orden de 11 de enero de 1996 (BOE 18/1/1996) por la que se dispone la publicación de los currículos de enseñanza religiosa islámica correspondientes a educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato.

tes comunidades autónomas, de las que depende (salvo pocas excepciones) este asunto. Se ha generado un mosaico de caprichosa diversidad (que es también discriminación) en la implantación de este tipo de enseñanzas, siendo especialmente relevante lo acaecido con la Educación Religiosa Islámica<sup>13</sup> para la que en la actualidad en España hay en torno a 50 profesores mientras que el volumen de alumnos musulmanes en las aulas exigiría que este número se multiplicase por diez.

Así, aunque en menor medida que en lo relativo al catolicismo, el debate sobre la religión en la escuela también ha tenido en cuenta el desigual impacto de la educación religiosa islámica, evangélica y judía en el sistema educativo español, generalmente para detectar la lenta puesta en marcha de estas opciones y para evidenciar los problemas de legitimación social que puntualmente se relacionan con ellas, notable en particular en el caso del islam<sup>14</sup>.

Se trata como vemos de un marco abigarrado que, además, pudiera complicarse en el futuro incluyendo más opciones. Así, por ejemplo, cabe la posibilidad que alguno de los tres grupos a los que se ha reconocido el notorio arraigo a partir de 2003<sup>15</sup>, y en particular los budistas (que parece que pueden estar más interesados en avanzar acuerdos con el Estado Español o alguna otra fórmula equiparable) y quizá también los mormones (ya que tuvieron a mediados de la década de 1980 un marco legal de impartición de este tipo de materias<sup>16</sup>) intenten incluir asuntos

---

<sup>13</sup> Véase entre otros trabajos lo planteado por J. Moreras, *La situation de l'enseignement musulman en Espagne*, en J.-P. Willaime-S. Mathieu (eds.), *Des Maîtres et des Dieux: écoles et religions en Europe*, Belin, Paris 2005, pp. 165-179 explicando los enfrentamientos entre las federaciones musulmanas que debían nombrar a los profesores y la parsimonia por parte de las autoridades políticas para poner en marcha la ERI; véase también P. Lorenzo-M.T. Peña Timón, *La enseñanza religiosa islámica*, en A. Motilla (ed.), *Los musulmanes en España: Libertad religiosa e identidad cultural*, Trotta, Madrid 2004, pp. 249-279 y reflejando la situación más reciente con investigación de campo: S. Tarrés-F.J. Rosón, *La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela. Análisis del caso de Andalucía*, en «'Ilu, Revista de Ciencias de las Religiones» 14(2009), pp. 179-197.

<sup>14</sup> Resulta interesante y simbólicamente ilustrativo el revuelo mediático producido en relación con la publicación de un manual de religión islámica para alumnos de primero de Primaria bajo el título *Descubrir el Islam* (SM, Madrid 2006). Se trató de una notable (pero discutida) apuesta pues la editorial que lo publicó tiene una clara inspiración católica (de la Fundación Santa María, de la orden marianista) que, además, ofreció el asesoramiento pedagógico. Los materiales se elaboraron por iniciativa de la Unión de Comunidades Islámicas y la publicación contó con la colaboración de la Fundación pública Pluralismo y Convivencia. La segunda edición de este manual ya no la ha realizado SM sino la editorial Akal (*Descubrir el Islam: 1 Primaria*, Akal, Madrid 2009; *Descubrir el Islam: 2 Primaria*, Akal, Madrid 2009).

<sup>15</sup> Han sido repasados en la nota 8, el tercer grupo son los Testigos de Jehová, que no parecen tener un interés particular en este asunto.

<sup>16</sup> Véase la orden de 19 de junio de 1984 (BOE de 6/07/1984) por la que se incorporan a los planes de estudio de Bachillerato y Formación Profesional las enseñanzas de formación religiosa de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días y la orden de 22 de noviembre de 1985 (BOE de 30/11/1985) por la que se incorpora al nivel de Educación General

relativos a la enseñanza en sus agendas de interlocución con el Estado. Podríamos encontrarnos que, en consonancia con lo anteriormente expuesto, se tendrían que poner en marcha otras opciones confesionales que podrían hipotéticamente nombrarse ERB (Educación Religiosa Budista) o ERM (Educación Religiosa Mormona – o equivalente –). No se puede descartar que un tratamiento parecido se pueda terminar dando a otros grupos con impacto destacado en España como hinduistas o cristianos ortodoxos. En todo caso podríamos rozar la situación potencialmente absurda y pedagógicamente muy contraproducente de que en la hora de religión la clase se escindiese en media docena (o más) de opciones de enseñanza religiosa confesional, financiadas todas ellas por el Estado pero impartidas y controladas por las diferentes confesiones religiosas.

## 2. *Educación en la diversidad en España: religiones vs. religión*

Recapitulando lo antes expuesto hemos de evidenciar un problema de calado teórico: podríamos llegar a pensar, tras enumerar estas cuatro opciones actuales de enseñanza religiosa confesional en la Escuela en España, que nos encontramos ante un marco impecable de pluralidad y respeto a la diferencia, que se englobaría a la perfección en los criterios desarrollados por la UNESCO o la OSCE<sup>17</sup> en relación con la educación en la diversidad y en el respeto a la pluralidad de creencias. Pero no podemos engañarnos, se trata de un espejismo, lo que realmente tenemos es un modelo que opta por la segregación, que tiende a conformar ghettos educativos, que no apuesta por una enseñanza plural, en el que no hay control contrastado sobre los docentes, ni los contenidos, ni las prácticas educativas en el aula.

Educación en la diversidad no es, en mi opinión, enseñar desde lo singular, ni tampoco hacerlo desde una multiplicación de las opciones por lo singular. Lo característico de las apuestas docentes confesionales que hemos repasado es su apuesta por la singularidad, enseñan religión desde una mirada que no es plural, aunque pudiera parecerlo. La enseñanza que ofrecen se enfoca desde la perspectiva del creyente, son opciones generadas desde el interior de los grupos religiosos y su impartición se encarga a profesionales cuya designación se rige según parámetros de idonei-

---

Básica el programa de la Enseñanza religiosa de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días.

<sup>17</sup> Véase en particular UNESCO, *Education and Cultural Diversity* (2002), accesible online en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125205e.pdf> y OSCE, *Principios Orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de las religiones y creencias en las escuelas públicas* (2007), accesible online en: [http://www.osce.org/publications/odihr/2007/11/28314\\_993\\_es.pdf](http://www.osce.org/publications/odihr/2007/11/28314_993_es.pdf) (véase para la versión en inglés: [http://www.osce.org/publications/odihr/2007/11/28314\\_993\\_en.pdf](http://www.osce.org/publications/odihr/2007/11/28314_993_en.pdf)).

dad producidos por las propias confesiones religiosas. Se puede afirmar de hecho que son enseñanzas que se construyen desde la negación de la pluralidad, no son propuestas de enseñanza integrada<sup>18</sup> sino segregada.

Enseñan religión (sea católica, evangélica, islámica o judía) pero no religiones, tienden a crear compartimentos estancos y la pluralidad de religiones no se enseña como un conocimiento compartido, sino que se ofrece para los creyentes de cada religión o confesión (de las cuatro con acuerdos) desde su propia fe (los católicos solo conocen la fe católica y cuando estudian otras religiones lo hacen desde los presupuestos del catolicismo, y otro tanto ocurre con el judaísmo, el islam o los cristianismos evangélicos)<sup>19</sup>.

A pesar de esta larga introducción, nuestra intención en este trabajo no es ahondar en la polémica sobre la enseñanza de la religión (en sin-

---

<sup>18</sup> Véase lo expuesto respecto de la Educación Religiosa integrada, desde una perspectiva de reflexión teórica, en W. Alberts, *Integrative Religious Education in Europe. A Study of Religions Approach*, Walter de Gruyter, Berlin, 2007.

<sup>19</sup> Puede servir el siguiente ejemplo para pulsar las derivas ideológicas que se producen en nuestro país en estos asuntos: más que pensar en un profesor de religión católica enseñando islam (que además suelen denominar desde el general desconocimiento y de modo poco técnico como islamismo) o budismo, que es una situación por otra parte habitual en nuestras aulas ya que en los programas docentes de la asignatura confesional católica se proponen en algunos temas este tipo de aproximaciones a religiones diferentes, pensemos en una situación invertida, es decir, por ejemplo que el catolicismo o el budismo se enseñe desde el contexto docente de la asignatura confesional de Educación Religiosa Islámica. Probablemente desde la sensibilidad conformada a partir de la legitimación social (simbólica, en la construcción de imaginarios colectivos) de que goza el catolicismo en España, rémora de su carácter de antigua religión de Estado, puede parecer a muchos que los profesores de religión católica, por conocer ésta, están preparados para acercarse al conocimiento de otras y a su exposición docente. Desde luego la situación invertida que casi como paradoja exponemos no tendría la misma legitimación. Tras estos ejemplos de percepción diferencial se esconde un problema teórico y metodológico de primer orden para el estudio de la religión y de las religiones: surge la pregunta de hasta qué punto la perspectiva creyente es correcta a la hora de entender y reflejar la diferencia religiosa (para mostrar al «otro»). Se trata de una cuestión que en ocasiones, desde las perspectivas creyentes, se minimiza, en particular cuando algunos colectivos de profesores de religión católica en España reivindican su capacidad y formación, en tanto especialistas en lo que denominan «el hecho religioso», para impartir también asignaturas de carácter no confesional. Hay que tener en cuenta que lo que les capacita en última instancia como profesores en el ámbito del estudio de la religión no es su formación universitaria, que desde luego se les exige desde la administración educativa (una formación que les capacitaría para muchos otros ámbitos de docencia, aunque para entrar en la función pública tendrían que demostrarlo en un concurso) sino una formación específica alcanzada en un contexto de carácter confesional (incluso aunque la hayan obtenido en la universidad pública, dado que los profesores que imparten las asignaturas confesionales en la formación de maestros son designados del mismo modo que los profesores de religión católica en el contexto educativo anterior a la universidad como consecuencia de los acuerdos de 1979). La formación de estos profesores, supuestamente en «el hecho religioso» (en realidad en religión y moral católicas) resulta por tanto una formación particularizada en el «hecho religioso católico» y su enfoque docente necesariamente *insider*. Otro tanto ocurre, evidentemente, con los docentes en cualquiera de las otras modalidades actualmente posibles de enseñanza religiosa confesional en España.

gular) en la Escuela, ni estudiar con detalle este marco, al que por otra parte se están dedicando múltiples estudios<sup>20</sup>. Nuestra meta es centrar la reflexión en la pluralización del término (religiones por religión) que produce un notable cambio de foco en la cuestión.

Si en vez de enseñar religión (en singular, aunque se oferten múltiples opciones en una especie de autismo educativo) se enseñan religiones (en plural), los puntos de vista en la práctica docente no pueden privilegiar una opción frente a las demás de modo evidente (tal posición generaría un conocimiento no equilibrado y potencialmente conflictivo) y, por tanto, se construye una verdadera educación en la pluralidad, que si bien plantea no pocos problemas teóricos<sup>21</sup> a la hora de establecerse de un modo satisfactorio y contextualizado, ha sido una apuesta real por parte de numerosos colectivos de docentes y se ha materializado en los proyectos educativos de diversos gobiernos de los países de nuestro entorno<sup>22</sup>.

Lo que revisaremos ahora, serán específicamente los tres intentos de generar este tipo de enseñanza plural y de índole no confesional en la escuela que se han puesto en marcha en España hasta hoy: el primero en 1995 por el gobierno socialista de Felipe González, el segundo en 2003 por el gobierno popular de José María Aznar y el último en 2007 por el gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero. El repaso a los pro-

---

<sup>20</sup> Véanse los trabajos citados en las notas 6 y 13, añádase, por ejemplo, el trabajo de G. Dietz, *La educación religiosa en España: ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?*, en «Estudios sobre las Culturas Contemporáneas» 14/28(2008), pp. 11-46 (en inglés: *Invisibilizing or Ethnicizing Religious Diversity? The Transition of Religion towards Pluralism in Contemporary Spain*, en R. Jackson-S. Miedema-W. Weisse-J.-P. Willaime [eds.], *Religion and Education in Europe: Developments, Contents and Debates*, Waxmann, Münster-New York 2007, pp. 103-131), destaca también el estudio basado en investigación de campo de G. Dietz-F.J. Rosón Lorente-F. Ruiz Garzón, *Religion and Education in the View of Spanish Youth: The Legacy of Mono-Confessionalism in Times of Religious Pluralisation*, en T. Knauth-D.P. Jozsa-G. Bertram-Troost-J. Iprgrave (eds.), *Encountering Religious Pluralism in School and Society: A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*, Waxmann, Münster-New York 2007, pp. 21-49.

<sup>21</sup> Véanse, en general, los planteamientos de R. Jackson, *Religious Education: An Interpretative Approach*, Hodder & Stoughton, London 1997, Id., *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, Routledge-Falmer Press, London-New York 2004 o R. Jackson-S. Fujiwara, *Peace Education and Religious Plurality. International Perspectives*, Routledge, London-New York 2008, entre otros trabajos.

<sup>22</sup> Véanse, por ejemplo, los trabajos de J.M. Contreras, *La enseñanza religiosa en derecho internacional y comparado*, en «Bandue. Revista de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones» 1(2007), pp. 47-82 o, de entre los diversos trabajos publicados por T. Jensen, *La Educación Religiosa en las escuelas públicas como necesidad en un Estado secular: una perspectiva danesa*, en «Bandue. Revista de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones» 1(2007), pp. 135-153 o Id. *European and Danish Religious Education in Relation to Human Rights, the Secular State & Rethinking Religious Education and Plurality*, en «Religion and Education» 32/1(2005), pp. 60-78; un planteamiento interesante en el caso de Francia (donde el modelo de laicidad amparado en la Constitución ha llevado a que no se imparta educación religiosa) lo ofrece el informe de R. Debray, *Rapport au Ministre de l'Éducation nationale. L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Odile Jacob, Paris 2002.

gramas docentes que se han planteado en cada una de estas ocasiones por parte de las autoridades educativas, y el grado de apertura a la diversidad de las religiones del mundo que evidencian será, por tanto, el objeto del núcleo del presente trabajo<sup>23</sup>.

De todos modos, para ubicar correctamente la problemática, hay que tener en cuenta que por parte de los diversos gobiernos de la democracia en España no se ha generado un modelo sistemático (y pensado desde el largo plazo que requiere un diseño educativo con ambiciones de estabilidad) a la hora de proponer una educación coherente en esta materia. Se ha tratado, por el contrario, de modelos reactivos que han surgido de intentos de adaptarse a las condiciones cambiantes del campo religioso, educativo, político e incluso jurídico, pero sin proponer medidas de carácter no reactivo (es decir productos de una planificación reflexiva basados en programas de estudio autónomos) siquiera a medio plazo.

De hecho el que se trate de enseñanzas que se ofertan como alternativa a los alumnos que no quieran cursar las asignaturas de Religión de corte confesional, demuestra a las claras que estamos ante propuestas que intentan reaccionar frente a las disfunciones de un sistema que en último sentido estaba pensado (en la época franquista donde se gestó) como de carácter obligatorio (y por tanto la alternativa era innecesaria o se entendía como una dispensa).

Este planteamiento reactivo a corto plazo por parte de las autoridades españolas queda ejemplificado también del modo más evidente en lo que se refiere a la formación de los profesores que tendrían que encargarse de este tipo de enseñanzas y que justamente constituyen las piezas fundamentales en una política educativa de miras no estrechas, máxime si tenemos en cuenta la dejación de casi cualquier competencia por parte del Estado en la formación de los encargados de la docencia en las opciones confesionales, que quedan a la libre elección por parte de las diversas autoridades religiosas de cada una de ellas. Pero significativamente no se han planteado programas de formación o capacitación continuados y sistemáticos en ningún momento desde 1995, ni cuando el Estado Central todavía tenía las competencias en educación en un cierto número de Comunidades Autónomas, ni tampoco desde que dichas competencias han sido progresivamente transferidas de modo pleno. En todo caso hay

---

<sup>23</sup> Que pone al día trabajos anteriores, en particular: F. Díez de Velasco, *Enseñar religiones desde una óptica no confesional: reflexiones sobre (y más allá de) una alternativa a «Religión» en la escuela*, en «Ilu. Revista de Ciencias de las religiones» 4(1999), pp. 83-101 (accesible online en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/ccr/11354712/articulos/ILUR-9999140083A.PDF>), también Id. *Historia de las religiones como alternativa a Religión en ESO y Bachillerato: una apuesta de futuro (a propósito del RD 2438/1994 por el que se regula la enseñanza de Religión)*, en «Boletín de la Sociedad española de Ciencias de las Religiones» 4(1995), pp. 10-29 (accesible online en: [http://www.secr.es/Boletines\\_Pdf/Bol\\_04.pdf](http://www.secr.es/Boletines_Pdf/Bol_04.pdf)).

que tener en cuenta que en este punto la apuesta de formación necesariamente tendría que pasar por un programa coherente de enseñanza de las religiones del mundo y su historia en los niveles universitarios, como veremos más adelante (en el apartado VI).

### 3. Enseñar religiones en 1995: una primera propuesta reactiva: «Sociedad, Cultura y Religión»

En 1995 como consecuencia de un conjunto de sentencias del Tribunal Supremo que estimaban que los alumnos que optasen por cursar las asignaturas de Religión confesional podían verse desfavorecidos en su trayectoria curricular respecto de los que no las escogiesen, dado que a estos últimos se ofrecía en ese momento como alternativa actividades de estudio asistido (que les permitía repasar bajo tutela diversas materias de su plan de estudios), se estableció por parte del gobierno un sistema de alternativas que no ofreciese dichas ventajas. Se ideó un elenco vago y variopinto de actividades que versaban sobre temáticas que no estuviesen incluidas en el currículo formativo general<sup>24</sup> (para no favorecer así a quienes las cursasen) y que se concretaron específicamente en tres cursos (los dos finales de Secundaria y el primero de Bachillerato) en un programa de enseñanza sobre religiones que tomó el nombre de «Sociedad, Cultura y Religión» y que parece que estaba abierto al estudio de las religiones del mundo en general<sup>25</sup>.

Una característica importante de estas enseñanzas alternativas es que se trataba de materias que, a pesar de su obligatoriedad para quienes no

---

<sup>24</sup> Se adelantan en el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre (BOE 26/1/1995), por el que se regula la enseñanza de religión en el artículo 3,2, se exponen en la Orden de 3 de agosto de 1995 (BOE 1/9/1995), artículo 2,1-2 y se desarrollan plenamente en la Resolución 20464 de 16 de agosto de 1995 (BOE 6/9/1995) de la Dirección General de Renovación Pedagógica (a excepción de lo relativo al segundo ciclo de Secundaria y el primer curso de Bachillerato que es objeto de una resolución específica).

<sup>25</sup> En el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre (BOE 26/1/1995), por el que se regula la enseñanza de religión en el artículo 3,3, se exponía: «Durante dos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y durante otro del Bachillerato las actividades de estudio alternativas, como enseñanzas complementarias, versarán sobre manifestaciones escritas, plásticas y musicales de las diferentes confesiones religiosas, que permitan conocer los hechos, personajes y símbolos más relevantes, así como su influencia en las concepciones filosóficas y en la cultura de las distintas épocas». En la Orden de 3 de agosto de 1995 (BOE 1/9/1995), artículo 2,3 se puntualizaban los cursos y la orientación: «En los cursos 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, y en el primer curso de Bachillerato, las actividades de estudio alternativas versarán sobre manifestaciones escritas, plásticas y musicales de las diferentes religiones que permitan un mejor conocimiento de los hechos, símbolos y personajes más relevantes de las mismas, así como su influencia en la cultura y la vida social de las diferentes épocas, y contribuirán a fomentar entre los alumnos el espíritu de tolerancia». Finalmente en la Resolución 20465 de 16 de agosto de 1995 (BOE 6/9/1995) de la Dirección General de Renovación Pedagógica, en el apartado I se nombró a estas actividades como «Sociedad, Cultura y Religión».

cursasen las enseñanzas confesionales de religión, no eran evaluadas, a diferencia de estas últimas.

Escapa a la finalidad de nuestro trabajo (y los medios de investigación de que disponemos<sup>26</sup>) analizar el desarrollo real de estas enseñanzas denominadas «Sociedad, Cultura y Religión», cuya impartición terminó dilandándose a lo largo de más de 12 años, puesto que, a pesar de la provisionalidad y reactividad con la que fueron ideadas, tras el parón en la aplicación de la ley de educación promovida por el Partido Popular (que luego revisaremos), han pervivido bien que mal hasta el curso 2006-2007.

Nos centraremos, por tanto en el repaso del programa docente que se propuso desde el Ministerio de Educación (Tabla 1).

TABLA 1: Contenidos docentes de «Sociedad, Cultura y Religión»<sup>27</sup>

*I. 3 curso de Educación Secundaria Obligatoria*

1. Historia y religión del pueblo de Israel. La tradición bíblica.
2. El Cristianismo primitivo y su desarrollo.
3. Catolicismo en la sociedad y en las instituciones de la Europa Medieval.
4. El Islam: Doctrina, civilización y culturas.
5. Humanismo, Reforma y Contrarreforma. Guerras de Religión. Tolerancia.
6. Las tres culturas religiosas en la Península Ibérica y su proyección externa.

*II. 4 curso de Educación Secundaria Obligatoria*

1. El Cristianismo en América.
2. Evolución de las confesiones cristianas en Occidente.
3. Cristianismo, Ilustración y Revoluciones liberales.
4. Movimientos sociales, políticos, culturales y religiosos en el siglo XIX.
5. Cristianismo en el siglo XX.

<sup>26</sup> Se trata de una investigación que requeriría un notable esfuerzo a la hora de recopilar la información del desarrollo real, centro docente a centro docente, Comunidad Autónoma a Comunidad Autónoma y curso a curso de esta asignatura. Parece de todos modos que su implantación ha sido muy desigual y el profesorado implicado muy variado y ocasionalmente poco capacitado (generalmente se escogía para impartirla a quien tuviese una carga docente menor independientemente de su capacidad para desarrollar una práctica coherente en la materia o de su idoneidad según los criterios de la resolución que comentamos en la nota anterior que en su apartado 6 decía: «La dirección y coordinación de las actividades «Sociedad, Cultura y Religión» I y II se encomendará preferentemente... a Profesores de las especialidades de Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Latín, Griego e Idiomas Modernos. La dirección y coordinación de las actividades «Sociedad, Cultura y Religión» III se encomendará preferentemente a los profesores de la especialidad de Filosofía»). De todos modos al tratarse de una asignatura no evaluable la capacitación de los docentes no era tan acuciante (o su incapacidad no tan notoria).

<sup>27</sup> Anexo a la Resolución 20465 de 16 de agosto de 1995: BOE 6/9/1995, p. 27058. El propio ministerio publicó una guía con materiales y sugerencias desarrollados por notables especialistas (como Alfredo Fierro o Julio Trebolle): A. Fierro (ed.), *Secundaria. Sociedad, Cultura y Religión*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1995.

6. Islam Contemporáneo: tradicionalismo, reformismo y revisionismo crítico.
7. Judaísmo: tradición y modernidad.

### *III. 1 curso de Bachillerato*

1. El hecho religioso. Formas y manifestaciones.
2. Dios y el hombre en las religiones monoteístas.
3. La razón y la fe. Teísmo, agnosticismo, fideísmo, ateísmo. Teología y mística.
4. Política y religión. Las relaciones Iglesia-Estado. Libertad religiosa, tolerancia, fundamentalismos.
5. Sociedad y religión. La «religión civil». Laicismo.
6. Ética y religión. Ética pública y éticas privadas.
7. El hecho religioso en la Constitución española.

La característica principal de este temario es que, recortando la ambición expresada en el marco general de planteamiento de la asignatura (que se enfocaba sin especificar al estudio de las religiones en general) se centra exclusivamente en las tres religiones del libro ignorando todas las demás. Por otra parte propone una doble aproximación de estudio, de carácter histórico en los dos primeros cursos y de carácter teórico o filosófico (en ocasiones en la línea de una aproximación de religiones comparadas) en el último.

Probablemente el tema que ofrezca la clave para la comprensión de las bases conceptuales del programa lo encontremos en el titulado «Las tres culturas religiosas en la Península Ibérica y su proyección externa» (6º tema del primer curso). El foco identitario del proyecto educativo no lo constituyen por tanto las religiones del mundo en general, sino específicamente las religiones que han tenido una presencia en la historia de España anterior a la opción por la homogeneización religiosa que se construye en los albores de la Edad Moderna. Debemos tener en cuenta que en la España de 1995 no se habían experimentado de modo evidente los flujos de inmigración que se multiplicaron años más tarde y por tanto la necesidad de optar por una perspectiva global (mundial) hacia el estudio de las religiones podía parecer que no era acuciante en unas aulas en las que la diversidad cultural y religiosa no resultaba muy notable en aquel entonces. Interesaba, más que promover una apertura hacia la diversidad de las religiones del mundo, transmitir la riqueza de una herencia cultural-religiosa que permitiese ofrecer herramientas para pensar como anómala la hegemonía religiosa heredada del contexto previo de religión oficial.

La apuesta por las tres religiones del tronco abrahámico (los tres monoteísmos hacia los que se dirige explícitamente la reflexión del tema segundo del programa de Bachillerato titulado «Dios y el hombre en las

religiones monoteístas») permitía, por otra parte, soslayar un problema clave a la hora de conformar una práctica docente coherente, que era la incapacidad de los profesores para enfrentarse a temas que nunca habían estudiado durante su formación universitaria (salvo muy contadas excepciones). Mal que bien podían defenderse en una docencia básica sobre judaísmo, islam o cristianismo (en sus diversas variantes), pero otro asunto hubiera sido tener que enseñar religiones orientales o étnicas, por ejemplo. Quizá resulte el mejor ejemplo de la incongruencia de las bases teóricas en las que se sustenta este programa centrado en la identidad religiosa española el tema con el que comienza el segundo curso de Secundaria, «El Cristianismo en América»: no se propone estudiar las religiones americanas previas, algunas de las cuales han perdurado hasta el presente, aunque de todos modos, el enunciado, al no circunscribirse solo al área iberoamericana (y por tanto incluir también los modelos cristianos del norte), por lo menos, no transmite caducas identidades imperiales españolas (aunque sí centra el foco en la hegemonía de la religión cristiana, un punto de vista en cualquier caso poco respetuoso con la diversidad de las identidades culturales de los países estudiados).

En resumen, se trata de un programa en extremo etnocéntrico, que en cierto modo convierte en el todo (toda la materia estudiada) solo una parte de las religiones del mundo, invisibilizando el resto. Se corresponde con la invisibilización de los diferentes (y las minorías) que era moneda habitual en la España de aquel entonces y hay que añadir que en cierto modo resulta paradójico que las religiones que se estudiaban en esta alternativa denominada «Sociedad, Cultura y Religión» fuesen las mismas que en la práctica o en la teoría se explicaban o podían enseñarse en las asignaturas confesionales de Religión.

Más allá del problema que hemos detectado, de la falta de apertura a la diversidad de las religiones del mundo, hay que reconocer que «Sociedad, Cultura y Religión» era una notable apuesta de apertura a las realidades religiosas del presente y no solo del pasado, como ejemplifican el tratamiento de los modelos de increencia, del derecho a la libertad religiosa, de los fundamentalismos o en general el estudio de las facetas más contemporáneas de las tres religiones, que se tenían en cuenta en el programa de la asignatura en los dos últimos años.

La realidad de una España cada vez más fuertemente plural y multi-religiosa mostró pronto la obsolescencia de la propuesta, aunque las circunstancias políticas han llevado a una perdurabilidad mayor de la que se suponía a esta asignatura. Añadamos que muchos de los temas estudiados, dada su pertinencia, se han mantenido a lo largo de las dos propuestas posteriores (aunque la tendencia en éstas ha sido la de añadir materias no contempladas previamente), en particular en la que se planteó en 2003, a pesar de la diferencia de signo político del gobierno que la puso

en marcha, y que repasaremos a continuación a pesar de que nunca se llevó a la práctica.

#### 4. *Enseñar religiones en 2003: una propuesta ambiciosa y fallida: «Sociedad, Cultura y Religión no confesional»*

En 2003, como culminación acelerada de un proceso que buscaba redimensionar el marco educativo por parte del gobierno del Partido Popular que maduró en la nueva ley de educación, la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación<sup>28</sup>), se fraguó un nuevo y ambicioso proyecto en el asunto que nos interesa. No cambiaron los parámetros reactivos generales antes citados, ya que la asignatura que se ideó siguió siendo una alternativa que se ofrecía a los alumnos que no cursasen las asignaturas confesionales de religión, pero se propuso una reestructuración de todas estas enseñanzas en un marco organizativo común. Se mantenía la denominación Sociedad, Cultura y Religión, pero se ampliaba el campo a todo el currículo escolar y se dividía en dos ramas, una confesional (formada por las cuatro posibilidades de Educación Religiosa en ese momento existentes en España: católica, judía, islámica y evangélica) y otra no confesional<sup>29</sup>.

Frente al sistema anterior, tanto las enseñanzas confesionales como las no confesionales eran evaluables y, como ocurría previamente, las enseñanzas no confesionales eran obligatorias para quienes no cursasen las confesionales. Además se optó por dotar a la alternativa de contenidos de índole religiosa a lo largo de todos los niveles del sistema escolar. Se estudiaba por tanto religión (desde una perspectiva confesional) o religiones (desde una perspectiva no confesional) desde la Primaria al Bachillerato (por tanto durante 11 cursos).

El programa planteado para la Primaria no resulta comparable con las propuestas de 1995 y de 2007 ya que éstas solamente tienen en cuenta la Secundaria y el Bachillerato a la hora de programar este tipo de actividades de contenido relacionado con las religiones, pero a nadie se le oculta la dificultad añadida en Primaria para conseguir hacer llegar este tipo de informaciones a alumnos tan pequeños, con una formación previa nula o muy superficial en temas de carácter histórico (y en menor medida filosófico) y, además, a los que se supone carentes del acicate de una pers-

---

<sup>28</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24/12/2002).

<sup>29</sup> En la LOCE, en la disposición adicional II (BOE 24/12/2002, p. 45213) se exponen las bases de esta reordenación de la enseñanza que luego se desarrolla en los Reales Decretos que establecen las enseñanzas comunes en los tres niveles educativos (Primaria, Secundaria y Bachillerato) y en los Reales Decretos que establecen los currículos en estos mismo niveles (citados en las notas siguientes).

pectiva creyente por parte de sus padres (dado que si así fuera lo lógico hubiese sido que optasen por que se les diese una enseñanza confesional de religión, que por otra parte, y en especial en lo que se refiere a la opción católica, es seguida muy mayoritariamente en España por los escolares hasta que hacen la Primera Comunión tras la cual se escalonan la defecciones).

De todos modos la propuesta, que no podemos saber si hubiese llegado a ser verdaderamente operativa puesto que nunca se llevó a la práctica como consecuencia del retraso en su aplicación tras el cambio del signo del gobierno en las elecciones de 2004, resulta cuando menos interesante aunque, desde luego, puntualmente discutible (como por ejemplo en la clasificación de religiones que se propone en el tercer ciclo de Primaria, como veremos más adelante).

En otro orden de cosas, frente a las propuestas en los niveles educativos de Secundaria y Bachillerato, en Primaria no se reflejaban las posiciones de carácter no religioso o crítico con los discursos ideológicos propuestos por las diversas religiones. En los temas de carácter comparado que forman los contenidos del primer ciclo de Primaria (véase Tabla 2) probablemente hubiese sido necesario, en una perspectiva de orientación no confesional como era la que comentamos, explicitar las posibilidades de carácter no religioso que se ofrecen en las diversas sociedades del mundo respecto de lo que en otros contextos son acciones o creencias de tipo religioso (por ejemplo en lo relativo a las fiestas, los ritos o los símbolos).

Tabla 2: Contenidos docentes de Primaria de «Sociedad, Cultura y Religión no confesional»<sup>30</sup>

*Primer ciclo de Primaria (cursos primero y segundo)*

I. Los espacios de la religión. 1. Los lugares del culto en la antigüedad y en la actualidad. 2. Lugares universales de peregrinación y reunión.

II. El calendario y las fiestas religiosas. 1. Las fiestas religiosas de cada semana. 2. Las fiestas de cada año. 3. Los períodos santos.

III. Ritos y cultos. 1. La oración y la música. 2. Los ritos y sus formas. 3. Actitudes religiosas.

<sup>30</sup> Anexo I al Real Decreto 830/2003 de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria: BOE 2/07/2003, pp. 24565-24566, este programa está ligeramente más desarrollado en el Real Decreto 115/2004 de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria: BOE 7/02/2004, pp. 5387-5388. Resulta interesante destacar que los niveles de redacción de los contenidos que aparecen en el segundo documento respecto del primero resultan en ocasiones más discutibles en sus planteamientos, por ejemplo, lo que en el primer caso se expone, en el tercer ciclo de Primaria, como «III. Las religiones actuales, 1 El Judaísmo, el Cristianismo y el Islam», se desarrolla en lo relativo al cristianismo como: «2. El Cristianismo. El Credo cristiano. La Moral cristiana: el Mandamiento nuevo y su incidencia histórica».

IV. Las imágenes y el arte religioso. 1. Símbolos de las religiones más importantes. 2. La representación de los dioses griegos y romanos. 3. Las representaciones religiosas más frecuentes del entorno.

V. Los libros sagrados de las religiones. 1. La Biblia, el Evangelio y el Corán. 2. Los libros sagrados de las religiones orientales.

*Segundo ciclo de Primaria (cursos tercero y cuarto)*

I. El nacimiento de las grandes religiones. 1. Los grandes maestros y profetas de la tradición religiosa oriental. 2. Los fundadores de las grandes religiones del Mediterráneo: Moisés, Jesús y Mahoma.

II. Mitos y leyendas religiosas de la Humanidad. 1. Mitos y leyendas sobre el origen del mundo y de la vida. 2. Mitos y leyendas sobre dioses y héroes: en la religión mesopotámica, en Egipto, en Grecia, en Roma y en las religiones incaicas, aztecas y mayas.

III. Mapa de las religiones en el mundo y las culturas de hoy. 1. El mapa de las religiones antiguas: su lugar de origen, sus áreas de influencia. 2. Origen y áreas de influencia de las religiones en la actualidad: las religiones orientales; el Judaísmo; el Cristianismo y el Islam.

IV. El arte religioso en el mundo. 1. Vestigios del arte religioso en el mundo antiguo. 2. Las obras más significativas del arte de las religiones monoteístas.

*Tercer ciclo de Primaria (cursos quinto y sexto)*

I. Religiones de la antigüedad. 1. Las religiones en Mesopotamia y Egipto. 2. La religión de los griegos y la religión de los romanos.

II. Religiones orientales. 1. Hinduismo y budismo. 2. El sistema ético de Confucio en la sociedad china. El Taoísmo.

III. Las religiones actuales. 1. El Judaísmo, el Cristianismo y el Islam.

IV. Las constantes de lo religioso. 1. La persona, la trascendencia y las mediaciones, estructura básica de toda religión. 2. La expresión de lo religioso en el arte y la cultura, en la organización social y en los hechos de la historia, característica de todas las religiones.

El programa docente que se evidencia en los contenidos tanto de Primaria (tabla 2) como de Secundaria y Bachillerato (Tabla 3) presenta una notable diferencia con el propuesto en 1995: una mayor apertura a las religiones del mundo, tanto en lo que se refiere a las religiones prehistóricas y antiguas, como a las orientales (en el caso de Primaria incluyendo también China) y americanas. Otra característica es la importancia que se otorga a las reflexiones de carácter comparado que conforman completos el primer ciclo de la Primaria y el segundo curso de Secundaria, además del primer curso de Bachillerato (que ya era algo que ocurría en el modelo de 1995).

En todo caso es de destacar que los contenidos de los dos últimos cursos de Secundaria y el primero de Bachillerato se correspondían con los

contenidos de esos mismos tres años en el modelo de 1995 (compárese Tabla 1 y 3), salvo algunos cambios, en algún caso significativos (en particular para reflejar los modelos totalitarios comunistas y fascistas en lo relativo a la religión y en especial al ateísmo de Estado)<sup>31</sup>.

Tabla 3: Contenidos docentes de Secundaria y Bachillerato de «Sociedad, Cultura y Religión no confesional»<sup>32</sup>

*Primer curso de Educación Secundaria Obligatoria: Historia de las religiones*

1. Arte y religión en los pueblos prehistóricos. -Interpretación del paradigma religioso en cuevas y cavernas durante la prehistoria. La sociedad de cazadores y los cultos totémicos: el arte rupestre y su significado religioso. Los cultos funerarios y significación de los enterramientos.
2. La religión en Mesopotamia y Egipto. -Mesopotamia: las ciudades-estado y su dios. Las claves de la religión de Egipto.
3. Religiones de la tradición indoeuropea: hinduismo, budismo.-Múltiples dioses y fuerzas de la naturaleza en el Hinduismo. El camino de Buda.
4. Religión en Grecia y en Roma. -Origen de los dioses griegos en la tradición indoeuropea. Mitos y dioses en Grecia. El panteón original romano y su referencia a la religión griega.
5. Las religiones de la América precolombina. -Los aztecas, los mayas, los incas. El cristianismo en el continente americano.

*Segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria: Los componentes temáticos del fenómeno religioso.*

1. Una realidad en dos dimensiones. - Lo religioso y lo profano.

<sup>31</sup> Resulta notable el nivel más ideologizado (de mayor toma de posición) del discurso en algunos de los contenidos que se retocan o se incluyen de nuevo en estos tres cursos. Por ejemplo el tema 3 del cuarto curso de Secundaria se titula «Totalitarismo y religión en el siglo XX. El ateísmo de Estado. La catástrofe moral de los totalitarismos. El Holocausto»: en un contexto de exposición descriptiva se incluye una fuerte apreciación como es la que se expresa como «la catástrofe moral de los totalitarismos». También los dos últimos temas en Bachillerato, que son nuevos respecto del programa de 1995, redefinen algunos parámetros del contexto de análisis religioso para incluir conceptos nuevos no necesariamente religiosos (aunque interesantes, como la perspectiva humanitaria o los valores de solidaridad y la responsabilidad) o un estudio de los medios y la publicidad.

<sup>32</sup> En lo relativo a la Secundaria: Anexo I al Real Decreto 831/2003 de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria: BOE 3/07/2003, pp. 25717-25718, desarrollado en el Real Decreto 116/2004 de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria: BOE 10/02/2004, pp. 5782-5784 (hay que añadir que también se proponía en el Anexo II p. 25743, un programa de contenidos para unos cursos de adaptación, denominados PIP –Programas de Iniciación Profesional-, que no se pusieron en marcha y en los que en dos cursos se resumían los contenidos de los cuatro de Secundaria). En lo que se refiere al Bachillerato: Anexo I al Real Decreto 832/2003 de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes del Bachillerato: BOE 4/07/2003, pp. 26061, desarrollado en el Real Decreto 117/2004 de 23 de enero, por el que se establece el currículo del Bachillerato: BOE 18/02/2004, pp. 7602.

2. Politeísmo y Monoteísmo. - Dioses y Dios: la trascendencia del ser supremo.
3. Las mediaciones del hecho religioso. - El mito y los relatos. El rito y las celebraciones. La oración. La moral.
4. La actitud religiosa. - La persona ante el misterio, el temor y la fascinación de lo religioso.
5. Los grandes interrogantes. - El origen de la vida, el sufrimiento y la muerte. Las religiones y el sentido de la vida.

*Tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria*

1. Historia y religión del pueblo de Israel. La tradición bíblica.
2. El cristianismo primitivo y su desarrollo.
3. El cristianismo en la sociedad y en las instituciones de Europa Medieval.
4. El Islam: doctrina, civilización y culturas.
5. Las tres culturas religiosas en la Península Ibérica en la Edad Media y la formación del Estado moderno. Religión y Estado.
6. Humanismo, Reforma y Contrarreforma. Guerras de Religión. Tolerancia. Separación entre Estado y Religión.

*Cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria*

1. Cristianismo, Ilustración y Liberalismo.
2. Ciencia y religión en la Europa del siglo XIX. Anticlericalismo y clericalismo.
3. Totalitarismo y religión en el siglo XX. El ateísmo de Estado. La catástrofe moral de los totalitarismos. El Holocausto.
4. Islam contemporáneo: tradicionalismo, reformismo, integrista y revisionismo crítico.
5. Judaísmo: tradición y modernidad.

*I curso de Bachillerato*

1. El hecho religioso. Formas y manifestaciones.
2. Dios y el hombre en las religiones monoteístas.
3. La razón y la fe. Teísmo, agnosticismo, fideísmo, ateísmo. Teología y Mística.
4. Política y Religión. Las relaciones Iglesia-Estado. Tolerancia y Libertad religiosa. Teocracia y fundamentalismos.
5. Sociedad y religión. La «religión civil». Laicismo. El ateísmo como política de Estado.
6. Ética y Religión. Ética pública y éticas privadas.
7. El hecho religioso en la Constitución Española.
8. Valores cívicos y comunicación social. Tolerancia y pluralismo religioso en el Arte, la Publicidad y los Medios de comunicación social.
9. La responsabilidad ante un mundo interdependiente. El concepto de solidaridad y el humanitarismo.

De todos modos esa apertura a la diversidad de las religiones del mundo que hemos comentado ha de ser matizada. El eje conceptual del programa docente de 2003 no parece consistir en reflejar de un modo más adecuado que en el de 1995 el carácter multirreligioso del mundo global y de España en particular, sino que parece simplemente una consecuencia del sesgo histórico (de reflejo de las diversas religiones en la historia) de este programa docente. Más que reflejar el presente, las religiones del mundo, parece intentar ilustrar la diversidad de las religiones a lo largo del pasado.

Un ejemplo resulta muy significativo: el tratamiento de las religiones orientales. Al plantear en los contenidos del tercer ciclo de Primaria el estudio de las religiones del mundo se propone una taxonomía *sui generis* que divide las religiones en antiguas, orientales y actuales. Entre las religiones actuales solamente se incluyen las tres abrahámicas, este error de clasificación hace del budismo, del hinduismo o del taoísmo religiones que no serían por tanto tenidas por actuales. En el caso de la Secundaria el criterio clasificatorio es más sutil. En vez de incluir al hinduismo y el budismo en una categoría propia en tanto que religiones orientales, se las incluye en el enunciado de las religiones de la tradición indoeuropea, de tal modo que quedan relegadas a poblar un remoto pasado que, además, en el esquema de contenidos, precede a las religiones de griegos y romanos, que tienen un capítulo propio. La opción por esta clasificación lleva, además, a que en Secundaria, a diferencia de Primaria, no se incluya el estudio de las religiones de China que, evidentemente, no casarían en un criterio taxonómico de índole genético (y desde luego discutible) como el de religiones de la tradición indoeuropea.

Se pueden detectar otras incongruencias en la clasificación en la Secundaria que tienen que ver con el mantenimiento, en los dos cursos finales, del programa de 1995. Por ejemplo, frente al problema que ya indicamos, de la falta de inclusión de las religiones no cristianas de América, en este caso efectivamente se reflejan en un tema, el último del primer año de Secundaria. Pero se combinan con el cristianismo en América (el tema se titula: «Las religiones de la América precolombina. -Los aztecas, los mayas, los incas. El cristianismo en el continente americano»), de tal modo que se produce una fuerte incongruencia de programación puesto que se explica antes el cristianismo americano (en primer curso) que los orígenes y desarrollo del cristianismo (que se estudian en tercer curso).

En general, pese a su apertura más allá del conjunto de las «Tres Religiones» del programa docente de 2003 respecto del de 1995, denota una opción de fondo que se mantiene anclada en las premisas identitarias de valoración preeminente de las religiones monoteístas abrahámicas que trasluce de un modo evidente en las taxonomías implícitamente eurocéntricas y sesgadas empleadas.

Se trató de un proyecto que no se llevó a la práctica puesto que, dado el enfrentamiento que respecto de la LOCE (y en particular el tratamiento de las enseñanzas de religión en esa ley) encabezó en su momento la oposición socialista, tras la victoria en las elecciones de 2004 de José Luis Rodríguez Zapatero, su aplicación se pospuso y posteriormente, tras la derogación de la ya citada LOCEE y la aprobación de la LOE (Ley Orgánica de Educación<sup>33</sup>), no pasó del papel, aunque al tratarse de un programa obligatorio se confeccionaron una multitud de materiales escolares por muy diversas editoriales que no vieron la luz o quedaron sin vigencia<sup>34</sup>.

De todos modos, y a pesar de la fuerte apuesta por parte de las autoridades del Ministerio de Educación que resultó este proyecto denominado «Sociedad, Cultura y Religión no confesional», resulta muy significativo que, a pesar de que estaba programado que en septiembre de 2004 tenían que comenzar a impartirse estas enseñanzas en los primeros cursos de los diversos ciclos de enseñanza en Primaria y Secundaria, en el mes de marzo (cuando se llevaron a cabo las elecciones que derivaron en un cambio político y también en el tema que comentamos) no se habían planteado cursos de capacitación para los profesores que tendrían que impartirlas, máxime cuando al tratarse de materias sujetas a evaluación los profesores debían emitir calificaciones y por tanto su nivel de cualificación específica en las materias tenía que enfrentarse a la prueba de retroalimentación que deriva de tener que justificar unas notas determinadas ante los alumnos, sus padres y los claustros docentes (algo que en el modelo de 1995 no se contemplaba, al tratarse de materias no evaluables).

### *5. Enseñar religiones en 2007: una propuesta redimensionada: «Historia y Cultura de las Religiones»*

En 2007, el gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero diseñó una nueva ley de educación (la LOE) que se concretó en el asunto que nos interesa en la propuesta de una nueva asignatura alternativa a la enseñanza de religión confesional que ha tomado el nombre de «Historia y Cultura de las Religiones». La reactividad en este caso ha sido doble. Por una parte tenía que satisfacer, como ya vimos en los casos anteriores,

---

<sup>33</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/5/2006).

<sup>34</sup> Por ejemplo los libros preparados por la editorial Santillana quedaron inéditos y solamente vieron la luz materiales reutilizados constituyendo el volumen 19 de la Enciclopedia de Estudiante titulado *Religiones y Culturas*, Madrid, Santillana, 2005 (los contenidos de este libro han sido vertidos íntegramente en la Kalipedia: <http://www.kalipedia.com/religion-cultura>). Pueden verse también los materiales online siguientes: «Las religiones en el mundo», recurso de e-learning que puede descargarse desde [http://www.isftic.mepsyd.es/profesores/asignaturas\\_optativas/sociedad\\_cultura\\_y\\_religion/religion\\_mundo](http://www.isftic.mepsyd.es/profesores/asignaturas_optativas/sociedad_cultura_y_religion/religion_mundo).

las sentencias que exigían que lo que se enseñase en la alternativa no redundase en una mejora de las capacidades formativas de los alumnos que la escogiesen que determinase una discriminación de quienes optasen por escoger las enseñanzas de religión confesional (que se resolvía, como vimos, enseñando religiones desde una perspectiva no confesional tanto en la propuesta de 1995 como en la de 2003). Por otra tenía que satisfacer a los grupos de presión contrarios a la enseñanza de la religión en la Escuela, que habían sido un fuerte soporte en el enfrentamiento liderado por el Partido Socialista en la oposición contra el proyecto de la ley de educación del Partido Popular.

Estos grupos, aunque variados en sus propuestas específicas, se enfrentaban de modo frontal a las asignaturas de índole confesional, solicitando la configuración de un marco diferente al establecido desde los acuerdos de 1979 con la Santa Sede que, además, algunos calificaban de preconstitucionales (ya que fueron negociados antes de que se votase la Constitución, aunque se ratificaron y publicaron después). Pero, además, muchos grupos se enfrentaban también a que en la Escuela se enseñasen religiones desde perspectivas no confesionales, que les resultaban igualmente sospechosas (quizá porque el diseño de las mismas en la propuesta de 2003, como hemos visto, tenía claroscuros que llevaban a deslegitimar en parte el empeño). Estos detractores, cuya voz resultó influyente, decían que se obligaba a estudiar religión o religión(es) sin quizá entender la fuerza diferenciadora inherente a la pluralización del término. Defendían que, como mucho, este tipo de temas se estudiaran de modo transversal en las diferentes asignaturas ya establecidas (de Ciencias Sociales, Historia, Filosofía, etc.), sin sobrecargar así a los alumnos con asignaturas de carácter específico. Tras la lógica, indudable, pero aparente, del argumento hay que reconocer que se esconde una trampa, al no estar los profesores formados en estos temas resulta una tendencia casi irresistible, si solo se trata de contenidos transversales, el optar simplemente por no impartirlos.

El modelo resultante de esta reactividad ha sido una asignatura que, frente a los casos de 1995 y 2003, no es obligatoria, sino voluntaria y que se desarrolla exclusivamente en los cuatro años de la Secundaria Obligatoria, exponiéndose sus características en el Real Decreto sobre enseñanzas mínimas publicado en enero de 2007<sup>35</sup> y desarrollándose con detalle sus contenidos en la Orden que establece el currículo publicada en julio de 2007<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria: BOE 5/1/2007.

<sup>36</sup> Orden ECI/2220/2007 del 12 de julio por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria: BOE 21/7/2007.

Recapitulando, los alumnos, en este nuevo marco, pueden por tanto escoger entre las diversas asignaturas de carácter confesional (en este momento cuatro), la alternativa «Historia y Cultura de las Religiones»<sup>37</sup> o una propuesta de perfiles materiales poco concretos (denominada «medidas organizativas necesarias para proporcionar la debida atención educativa en el caso de que no se haya optado por cursar enseñanzas de religión», en breve «Atención Educativa») pero bien definida en los contenidos que no puede abordar («en ningún caso comportará el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier materia de la etapa»).

De todos modos «Historia y Cultura de las Religiones» presenta una característica definitoria: ha quedado configurada, a diferencia de lo que ocurría en la propuesta de 1995, como evaluable y por tanto con un nivel de exigencia contrastable por medio de calificaciones.

Ambos criterios (el tratarse de una materia voluntaria pero evaluable) si los añadimos al enfrentamiento respecto de la asignatura por parte de muchos padres de perfiles no-religiosos, ha llevado a que su éxito sea muy reducido (y por tanto, por ejemplo y significativamente, muy pocas editoriales hayan invertido esfuerzos en producir libros de texto para satisfacer una demanda que es muy escasa). Como ha ocurrido en los dos casos anteriores, el fracaso de la propuesta está, por tanto, anunciado, solo queda cuantificarlo con el tiempo. En efecto, el número de alumnos que optan por cursar la asignatura es muy pequeño en los centros en los que se ofrece, y está ocurriendo que una tónica general de desidia y desconocimiento está llevando a que en un gran número de centros no se esté ofertando, por desgana de los responsables de sus órganos rectores (que tienen así que gestionar una asignatura menos), por falta de profesorado preparado y concienciado y por falta de interés (o desconocimiento de su existencia, ya que se les escamotea en muchos casos) por parte de padres y alumnos.

El programa educativo de esta tercera propuesta, a pesar de la notable devaluación en su impacto que comentamos, presenta una diferencia respecto de las anteriores, el foco de su interés radica en producir instrumentos para una mejor comprensión de la realidad multirreligiosa presente del mundo en general y de una España multicultural en particular, desde una óptica que se posiciona de modo claro como no confesional. La redacción literal del Real Decreto en este asunto es significativa: «La materia hace un estudio de las religiones con un enfoque no confesional,

---

<sup>37</sup> Que curiosamente se clasifican juntas bajo la denominación de «enseñanzas de religión» (como se refleja en la disposición adicional segunda del Real Decreto antes citado en la nota 22, p. 684), sin explicitar lo importante que resulta la diferencia de óptica entre ambas propuestas, una opción discutible que tiende a confundir y evidencia una sensibilidad clasificatoria sesgada.

ni de vivencia religiosa ni de apología de ninguna de ellas, tampoco desde una defensa de posturas agnósticas o ateas. Se pretende mostrar al alumnado el pluralismo ideológico y religioso existente en el mundo en que vive, desde el conocimiento de los rasgos relevantes de las principales religiones y su presencia en el tiempo y en las sociedades actuales, a la vez que se da importancia a la libertad de las conciencias y a la libertad religiosa como elementos esenciales de un sistema de convivencia... Se trata, en suma, de proporcionar un mejor conocimiento de la realidad del mundo en que se vive, a la vez que se favorece la convivencia en la actual sociedad pluralista»<sup>38</sup>.

La apuesta por el estudio del mundo actual lleva a que la totalidad de los dos cursos últimos de Secundaria se dediquen a este tipo de temas, mientras que los dos primeros años plantean perspectivas más centradas en el pasado (véanse tablas 4 y 5).

Tabla 4: Contenidos docentes de los tres primeros cursos de Secundaria de «Historia y Cultura de las Religiones» según el Real Decreto de enseñanzas mínimas (columna 1), más desarrollado en la Orden de establecimiento del currículo (columna 2)	
<i>Cursos primero a tercero</i>	<i>Curso 1º</i>
<p>-La diversidad de creencias: las religiones en el mundo actual.</p> <p>-Las primeras manifestaciones religiosas. El pensamiento animista y su pervivencia. Los mitos como explicación de la realidad. Politeísmo. Vida después de la muerte.</p> <p>-Las religiones monoteístas:</p> <p>Judaísmo. El pueblo de Israel y la religión judía. La Biblia y otros libros sagrados. Los rituales en la vida de las personas judías. El calendario y las fiestas. Espacios y símbolos religiosos. La situación actual del juda-</p>	<p>Bloque 1. Manifestaciones religiosas en la Antigüedad.</p> <p>Caracterización de las creencias y manifestaciones religiosas en la Prehistoria, las primeras civilizaciones urbanas, Grecia y Roma. Animismo. Totemismo. Politeísmo. Culto a los muertos.</p> <p>Relación entre las religiones y las condiciones geográficas, históricas y culturales en que surgen.</p> <p>Los mitos como explicación de la realidad. Lectura de algunas narraciones mitológicas, en particular, de la tradición grecorromana.</p> <p>Análisis e interpretación de producciones artísticas relacionadas con la religión: pinturas rupestres, monumentos megalíticos, objetos e imágenes de culto, tumbos o prácticas funerarias.</p> <p>Influencia de las religiones de la Antigüedad sobre aspectos de la cultura occidental. Ejemplos del pasado o del mundo actual.</p> <p>Bloque 2. Religiones del Extremo Oriente.</p> <p>Caracterización de las creencias y manifestaciones religiosas en India, China y Japón.</p>

<sup>38</sup> Real Decreto 1631/2006: BOE 5/1/2007, p. 771.

<p>ismo: tradición y modernidad.</p> <p>Cristianismo. La figura de Jesús. Doctrina. El antiguo y nuevo Testamento. Organización de la iglesia cristiana. Los rituales en la vida de las personas cristianas. Espacios sagrados y símbolos religiosos. El calendario y las fiestas. Evolución en el tiempo: ortodoxos, católicos y protestantes. El cristianismo en la actualidad.</p> <p>Islam. La figura de Mahoma. Los cinco pilares del Islam. El Corán y la Ley islámica. El calendario y las fiestas. Expansión del Islam. El Islam en el mundo actual. Tradición, reformismo e integrista.</p> <p>-Las religiones orientales: hinduismo y budismo.</p> <p>-La diversidad de respuestas ante el hecho religioso: personas religiosas, personas agnósticas, personas ateas.</p> <p>-Influencia de la religión en las manifestaciones artísticas y en la vida cotidiana.</p>	<p>El hinduismo. Espacio y contexto en el que surge. Diversidad de creencias, ritos y espacios sagrados.</p> <p>La idea de reencarnación. Influencia del hinduismo en la organización social.</p> <p>El budismo. Espacio y contexto en el que surge. La figura de Buda. Principios, creencias, ritos y espacios sagrados.</p> <p>Bloque 3. Religiones monoteístas. El judaísmo.</p> <p>El pueblo de Israel. Contexto geográfico y cultural en el que surge el judaísmo. Abraham y Moisés.</p> <p>Creencias. La Biblia y otros libros sagrados. Lectura de algunas narraciones, plegarias y fragmentos de textos sagrados. Espacios religiosos, símbolos, ritos y principales fiestas. Prácticas religiosas y moral.</p> <p><i>Curso 2º</i></p> <p>Bloque 1. Cristianismo.</p> <p>El Judaísmo como origen del Cristianismo. Contexto geográfico y cultural en el que surge. La figura de Jesús. Dogmas y creencias. El libro sagrado de las religiones cristianas: Antiguo y Nuevo Testamento. Lectura de algunas plegarias, narraciones y fragmentos de textos sagrados. Espacios religiosos, símbolos, ritos y principales fiestas. Prácticas religiosas y moral. Análisis e interpretación de producciones artísticas relacionadas con la religión cristiana.</p> <p>Bloque 2. Islam.</p> <p>Judaísmo y Cristianismo como origen del Islam. Contexto geográfico y cultural en que surge. La figura de Mahoma. Los cinco pilares del Islam. El Corán y la Ley islámica. Lectura de algunas narraciones, plegarias o fragmentos de textos sagrados. Espacios sagrados, símbolos, ritos y principales fiestas. Prácticas religiosas y moral. Análisis e interpretación de producciones artísticas relacionadas con el Islam.</p> <p>Bloque 3. Las grandes religiones monoteístas.</p> <p>Elementos comunes. Convivencia y conflicto. Pluralidad y unidad religiosa en España a lo largo del tiempo.</p> <p><i>Curso 3º</i></p> <p>Bloque 1. Las religiones en el mundo actual.</p> <p>Evolución de las grandes religiones monoteístas: el judaísmo y sus diferentes ramas; cristianismo: ortodoxos, católicos y protestantes; las escuelas del Islam.</p>
---	--

	<p>Distribución de las grandes religiones en el mundo actual. Factores que han influido en la expansión de las religiones a lo largo del tiempo.</p> <p>La organización interna y la autoridad en las grandes religiones.</p> <p>Actitud de las grandes religiones con respecto a los principales problemas del mundo actual.</p> <p>El dialogo interreligioso: valores compartidos por las religiones.</p> <p>Bloque 2. Pluralismo ante el hecho religioso.</p> <p>La diversidad de respuestas ante el hecho religioso: personas creyentes, agnósticas y ateas.</p> <p>El derecho de las personas a sus creencias religiosas.</p> <p>Respeto por las diferencias como requisito para la convivencia en un mundo plural.</p> <p>Reconocimiento del pluralismo religioso. Valoración positiva de la convivencia interreligiosa y entre creyentes y no creyentes. Análisis de algunos ejemplos significativos históricos o actuales.</p> <p>Valoración crítica de actitudes integristas y fundamentalistas relacionadas con las creencias religiosas.</p> <p>Influencia de la religión en la manera de ver el mundo, la moral, la vida cotidiana, las costumbres, etc. Secularización de las sociedades actuales.</p>
--	---

El programa de los tres primeros años de Secundaria, solo esbozado en el Real Decreto de enseñanzas mínimas, se detalla de modo minucioso en la Orden que establece el currículo (véase tabla 4). Desde el punto de vista de los criterios clasificatorios utilizados en la ordenación del programa destaca que, por ejemplo, no se detectan las incongruencias taxonómicas que se evidenciaban, respecto de las religiones orientales, en el proyecto de 2003, incluso se incluyen las religiones de China y Japón de un modo particularizado, un guiño a la importancia que tiene el Asia más lejano en el mundo actual<sup>39</sup>. Pero en la misma medida que se destaca esta mirada «oriental» se detectan omisiones que probablemente resultarán más flagrantes en unos años, como es el caso de las religiones étnicas y muy particularmente las africanas (un ámbito hacia el que se está acercando España, por evidentes razones geoestratégicas<sup>40</sup> y que requiere una fuerte inversión en conocimiento – es decir capital educativo y cultural – y no solo capital económico).

<sup>39</sup> Concuerta con un cambio de política de mayor calado y que se ejemplifica en la creación de la Casa Asia en Barcelona (<http://www.casaasia.es>) y los programas de estudio específicos desarrollados en algunas universidades españolas.

<sup>40</sup> Como ilustra la creación de la Casa África con sede central en Las Palmas de Gran Canaria (<http://www.casafrica.es>).

De todos modos el programa de contenidos trasluce, en general, una toma de posición respecto del complejo asunto del tratamiento equilibrado de las diferentes religiones a favor de las de la herencia abrahámica. En este caso se ha optado por intentar justamente equilibrar el tratamiento de las tres religiones que se clasifican como monoteístas, pero no de éstas respecto del resto. Se trata de una posición intermedia entre modelos de equilibrio estricto que dedican a cada religión con implantación en el país un tratamiento semejante<sup>41</sup> y aquellos otros que otorgan más dedicación a las religiones con mayor número de seguidores según criterios que se aproximan a los de la representatividad estadística a nivel del país en cuestión (que llevaría en España a que se dedicase una parte muy sustancial del programa de estudios al catolicismo) o a nivel global (que lleva a tratar el cristianismo en todas sus diversas sensibilidades de modo privilegiado al ser la religión mayoritaria en el mundo, siguiéndole el islam, el hinduismo, el budismo, etc.<sup>42</sup>). La opción española de 2007, como vemos, no se aparta de las anteriores de 1995 y 2003 a la hora de privilegiar, aunque no se explicita de modo tan claro como previamente, la herencia de las Tres Culturas de la Península Ibérica, que en esta ocasión se expone de modo más amplio (y hábilmente enunciado) en el apartado titulado «Pluralidad y unidad religiosa en España a lo largo del tiempo» con el que se pone fin a los contenidos del tercer curso de Secundaria.

De todos modos los posibles sesgos de estas opciones de clasificación se mitigan desde el momento en que el foco principal de toda la propuesta educativa que estamos revisando se dirige hacia los problemas contemporáneos, que se analizan no desde el repaso de las religiones específicas (una perspectiva que resulta algo estática, como si las religiones no interactuasen, y que se enfrenta al dinamismo de la multirreligiosidad del mundo actual y de un país abierto al impacto de la inmigración de un modo destacado como es el caso de España), sino desde una perspectiva que busca potenciar la comparación y el estudio de fenómenos específicos y cómo éstos aparecen en muy diversas religiones y contextos. A la par el tratamiento de los modelos de carácter no religioso de

---

<sup>41</sup> Resultan muy notables, como ejemplo, los manuales de M. Keene pensados para escolares de 14-16 años, publicados años atrás por Cambridge University Press, titulados *Believers in one God: Judaism, Christianity, Islam* y *Seekers after Truth: Hinduism, Buddhism, Sikhism*, CUP, Cambridge 1993 en los que el tratamiento equilibrado, incluso en el número de páginas empleado para cada religión (estrictamente equivalente), lleva a que el espacio dedicado al cristianismo resulte una introducción mínima (para reflejar las diversidades y complejidades de una religión de más de 2000 millones de fieles) mientras que el dedicado al sijismo (una religión con unos 20 millones de seguidores) resulte muy superior, incluso, al de las introducciones universitarias más extensas.

<sup>42</sup> Y que exigiría, llevado a sus extremos, un escamoteo absurdo del judaísmo, dados sus pocos seguidores en el mundo actual (pues son menos que los sijs, por ejemplo).

entender el mundo tienen una cabida destacada como contrapunto a los modelos religiosos a la hora de enfrentar el presente y las tendencias de futuro, en particular en el programa del último curso de la Secundaria (véase tabla 5).

Tabla 5: Contenidos docentes del cuarto curso de Secundaria de «Historia y Cultura de las Religiones» según el Real Decreto de enseñanzas mínimas (columna 1) y la Orden de establecimiento del currículo (columna 2)	
<p>-Las religiones y la sociedad: influencia en la organización social, en las costumbres, y en los ritos sociales.</p> <p>-Las religiones y el poder político. Estados teocráticos y laicos. Tensiones y conflictos de raíz religiosa.</p> <p>-Las religiones y el pensamiento científico y filosófico. Interrelaciones entre ambos ámbitos. Coincidencias y diferencias en la interpretación del mundo.</p> <p>-La diversidad religiosa, factor de pluralidad en las sociedades actuales: religiones, nuevos movimientos religiosos y creencias parareligiosas. Convivencia plural, tolerancia y juicio crítico.</p> <p>-La religión y los derechos humanos. Las creencias religiosas en el marco de la Constitución española.</p>	<p>Las religiones y la sociedad: influencia en la organización social, en las costumbres, y en los ritos sociales.</p> <p>Las religiones y el poder político. La teocracia. El Estado confesional. La aconfesionalidad del Estado. El laicismo. Tensiones y conflictos de raíz religiosa.</p> <p>Las religiones y el pensamiento científico y filosófico. Interrelaciones entre ambos ámbitos. Coincidencias y diferencias en la interpretación del mundo.</p> <p>La diversidad religiosa, factor de pluralidad en las sociedades actuales: religiones, nuevos movimientos religiosos y creencias parareligiosas. Convivencia plural, tolerancia y juicio crítico.</p> <p>La religión y los derechos humanos. La religión en los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España. Las creencias religiosas en el marco de la Constitución española: antecedentes históricos, consenso constitucional de 1978 y situación actual.</p>

Para terminar incidiremos de nuevo en un signo común que comparten estos tres proyectos de enseñar religiones de modo no confesional puestos en marcha en la Escuela española desde 1995 hasta el presente: se trata de modelos reactivos y por tanto resultan en mayor o menor medida incoherentes. Además, en este último caso volvemos a encontrar el problema que se había evidenciado en los dos casos previos: el de la formación de los docentes. Resulta más agudo en esta ocasión quizá que en las anteriores porque enseñar religiones comparadas y plantear perspectivas de análisis centradas en el mundo actual requiere técnicas sofisticadas que no se adquieren más que tras una formación especializada que, por otra parte, pocos centros universitarios en España están en con-

diciones de ofertar. Estas perspectivas exigen una apuesta añadida en formación de índole teórica y metodológica en los docentes, un terreno por otra parte poco tratado por la investigación y la universidad en España. En los dos apartados que culminan este trabajo se intentarán avanzar argumentos que ayuden a clarificar estos asuntos.

### 6. *Enseñar religiones en la Universidad española: un panorama en construcción*

Se acaba de evidenciar que una de las causas del fracaso de la enseñanza plural de las religiones en la Escuela en España deriva de la debilidad de este tipo de estudios en la Universidad española, que lleva a que no haya suficientes profesores adecuadamente preparados. Pero es justamente la situación expuesta al comienzo de este trabajo, es decir el hecho de partir de una España con religión oficial caracterizada por la negación de la diversidad religiosa, el que en gran parte explica dicho fracaso. En efecto en un contexto de estas características el estudio plural de las religiones no era fácilmente aceptable. Se planteó un problema de enfoque: el estudio universitario de las religiones no era acogido favorablemente por aquellos que defendían la ideología nacional-católica o integrista y que no aceptaban el estudio de los temas religiosos desde una posición plural. Pero también se oponían aquellos que, desde una posición anticlerical (muy común, por otra parte, en España) o directamente antirreligiosa veían que el estudio de la religión y también de las religiones era objeto de sospecha (pues se enjuiciaba como un clericalismo encubierto). Las actitudes religiocéntricas, tanto las teológico-confesionales como sus opuestas, las antirreligiosas, han constituido un obstáculo clave para la implantación de estos estudios en la Universidad española.

Pero la historia hubiera podido haber sido diferente, ya que en 1954 se creó en la Universidad de Madrid la cátedra de «Historia de las Religiones» y su primer titular fue Ángel Álvarez de Miranda, que estudió en Roma e hizo una tesis doctoral bajo la dirección de Raffaele Pettazzoni. Hubiera podido potenciar una opción «a la italiana» para el desarrollo de los estudios en España, pero murió prematuramente en 1957 sin consolidar sus proyectos. Sin duda la posición de la disciplina hubiera sido bien diferente si su magisterio y sus ambiciosos planes para la implantación de los estudios en España no hubieran quedado truncaos por su enfermedad y muerte en 1957, puesto que en sus obras<sup>43</sup> se

---

<sup>43</sup> A. Álvarez de Miranda, *El saber histórico-religioso y la ciencia española. Primera lección dada en la cátedra de «Historia de las religiones»*, Universidad de Madrid, Madrid 1955; Id. *Obras I y II*, Ediciones Cultura Hispánica, Madrid 1959, Id. *Religiones mistericas*, Revista de Occidente, Madrid 1961; Id. *Ritos y Juegos del toro*, Taurus, Madrid 1962 (nueva edición Biblioteca Nueva, Madrid 1998); Id. *La metáfora y el mito*, Taurus, Madrid 1963 (nueva edi-

evidencia que era un defensor de la importancia de la disciplina desde una perspectiva general y comparada muy al estilo de la denominada «Escuela de Roma». Su cátedra resultó, además, producto de un momento muy determinado de apertura cultural durante el franquismo: el papel de Joaquín Ruíz Giménez, uno de los mentores y amigo personal de Álvarez de Miranda, al frente del Ministerio de Educación Nacional. La involución del régimen del general Franco, bien evidente en el campo que tratamos a partir de 1956 (tras la destitución de Ruíz Giménez), llevó a que la cátedra de Historia de las Religiones desapareciera por motivos que en última instancia tienen que ver con su inadecuación a la ideología nacional-católica franquista imperante, para la que un proyecto que optase por el análisis de las religiones (necesariamente en plural) no podía menos que resultar innecesario cuando no ofensivo. «Para qué Historia de las Religiones, si religión no hay más que una» se dice que fue uno de los argumentos expuestos a la hora de justificar (o certificar) el acta de defunción de la posibilidad de perduración del proyecto y la cátedra de Historia de las Religiones en la Universidad de Madrid fue declarada desierta y finalmente desapareció. El régimen franquista había optado en aquel entonces por la tecnocracia, muchos de los dirigentes (en especial los que tenían que ver con asuntos educativos y culturales) defendían posiciones cercanas al integrista católico promovido en particular por el Opus Dei. La consecuencia fue que en España hubo que esperar a la instauración de la democracia y su apuesta por la apertura hacia la pluralidad cultural (y también religiosa) para que se pudieran poner en marcha los estudios que estamos repasando.

Pero las cosas en la España democrática tampoco han sido sencillas. El Ministerio de Educación ha estado en manos, la mayor parte del tiempo, de responsables que mantenían posiciones de tipo no-religioso cuando no abiertamente antirreligioso (o simplemente de indiferencia, no interesándose en absoluto estos asuntos) cuando ha gobernado la izquierda, o de integristas católicos (tan poco interesados como los anteriores en los puntos de vista plurales en el estudio de las religiones) cuando ha gobernado la derecha. Las autoridades que dirigían las universidades adoptaron, por su parte, posiciones bastante semejantes, salvo excepciones, a las dos que exponemos.

Pero además hay que añadir un factor nada desdeñable en este tema: el colapso de las humanidades en las universidades españolas en cuyo

---

ción 2010), todas salvo la primera son póstumas. Véase F. Díez de Velasco, *Ángel Álvarez de Miranda y la cátedra de Historia de las Religiones de la Universidad de Madrid: un proyecto truncado*, «Bandue. Revista de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones» I(2007), pp. 83-133, para las circunstancias de dicha cátedra y sus proyectos; Id. *Ángel Álvarez de Miranda, historiador de las religiones*, Ediciones del Orto, Madrid 2007 para una presentación de su trayectoria científica y sus publicaciones.

seno se suelen ubicar las disciplinas de estudio de las religiones. Todo ello ha llevado a una conjunción que explica la tardía y errática presencia de estos estudios en la Universidad española. Así, hasta los comienzos de la década de 1990 solo se mantenían los estudios de este tipo en una sola universidad y en una posición muy subalterna. Se trataba de la asignatura Historia de las Religiones, que desde los años de Álvarez de Miranda había continuado impartándose en la Universidad de Madrid, pero con una relevancia muy menor en el curriculum (en los últimos años solo se podía cursar si se estudiaba la especialidad de Historia Antigua) y además sin un catedrático específico al cargo. En las universidades católicas la materia tenía un perfil mucho más destacado, pero se impartía de un modo muy marcado por las premisas teológico-fenomenológicas y desde explícitas posiciones creyentes. De hecho un cierto número de profesores de las universidades y centros educativos católicos terminaron optando por trabajar en las universidades públicas con la finalidad de ganar libertad para desarrollar su docencia e investigación sin las corbatas que encontraban en sus instituciones de origen.

La apertura a la pluralidad en el estudio de las religiones en España, es decir, el paso de centrar la mirada en el singular (religión, y además en una en particular, la católica) a abrirse a la posibilidad de reflejar de modo cada vez más equilibrado la diversidad (las religiones) ha de relacionarse con el cambio del marco jurídico español. Si bien la Constitución de 1978 y la Ley de Libertad Religiosa de 1980, planteaban un modelo plural *de iure*, los pasos para convertirlo en una realidad que permease la práctica social se multiplicará a partir de los ya citados acuerdos de 1992 entre el Estado Español y las tres confesiones más arraigadas: el islam, el cristianismo evangélico y el judaísmo. Un año después se fecha la fundación de las dos instituciones básicas en el desarrollo de la disciplina en España: la SECR (Sociedad Española de Ciencias de las Religiones<sup>44</sup>) y el Instituto de Ciencias de las Religiones de la Universidad Complutense de Madrid<sup>45</sup>.

Coincidió, además, con un proceso fundamental desarrollado en las universidades, que fue la confección de nuevos planes de estudio que, a diferencia de lo ocurrido con anterioridad, no se impusieron desde el

---

<sup>44</sup> Véase <http://www.secr.es>, también F. Díez de Velasco, *History (Study) of Religions in Spain and the SECR (Sociedad Española de Ciencias de las Religiones / Spanish Society for the Sciences of Religions)*, «Bandue. Revista de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones» 3(2009), pp. 123-136.

<sup>45</sup> Véase <http://www.ucm.es/info/iucr>, también M. Abumalham, *L'Istituto Universitario di Scienze delle Religioni dell'Università Complutense di Madrid*, en P. Siniscalco (ed.), *Cristianesimo e Storia. Rapporti e percorsi*, Studium, Roma 2002, pp. 119-121 y G. Wieggers, *The Science of Religion in Spain: The Instituto Universitario de Ciencias de las Religiones in Madrid and Ibn Rushd University in Córdoba*, en G. Wieggers (ed.), *Modern Societies and the Science of Religions. Studies in Honour of Lammert Leertouwer*, Brill, Leiden 2002, pp. 166-184.

Ministerio de Educación, sino que fueron un producto de la capacidad de las universidades, en cumplimiento de su autonomía, de dotarse de programas adecuados a los intereses específicos de sus docentes y su entorno. A pesar de la indiferencia de las autoridades (cuando no de su abierta oposición) un cierto número de profesores e investigadores, desde múltiples campos disciplinares (historia, filología, ciencia jurídica, antropología, sociología, psicología, filosofía, etc.) habían dedicado sus intereses (o una parte de ellos) al estudio de las religiones desde hacía ya tiempo. Constituyeron una masa crítica y cuando tuvieron la oportunidad de confeccionar los planes de estudio de sus universidades incluyeron un cierto número de materias acordes con sus intereses en éstos. En todo caso desde mediados de la década de 1990 y hasta el presente se ha producido un fenómeno de multiplicación de las iniciativas<sup>46</sup> aunque sin que en ningún momento se haya llegado a conformar una licenciatura, pero sí programas de doctorado y de estudios de máster<sup>47</sup>. Hay que reseñar, de todos modos, que en ningún caso ha habido una verdadera política coordinada<sup>48</sup> en este tipo de propuestas recientes a pesar de los intentos desde la SECR de asesorar a las autoridades educativas a este respecto<sup>49</sup>. Como

---

<sup>46</sup> Véanse, por ejemplo los análisis en F. Díez de Velasco, *La historia de las religiones en España. Avatares de una disciplina*, «Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones» 0(1995), pp. 51-61 (accesible online en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/ccr/11354712/articulos/-ILUR9595110051A.PDF>); F. Díez de Velasco y R. Teja, *Gli Insegnamenti di storia del cristianesimo e di storia della chiesa: IV, In Spagna*, en P. Siniscalco (ed.) *Cristianesimo e storia. Rapporti e percorsi*, Studium, Roma 2002, pp. 109-119; P. Antes, *A Survey of New Approaches to the Study of Religion in Europe*, en P. Antes-A.W. Geertz-R.R. Warne (eds.), *New Approaches to the Study of Religion I: Regional, Critical and Historical Approaches*, Walter de Gruyter, Berlin 2008, pp. 43-61; M. Stausberg, *Western Europe*, en G.A. Alles (ed.), *Religious Studies: a global view*, Routledge, Oxford 2008, pp. 14-49; Id., *The study of religion(s) in Western Europe (II): Institutional developments after World War*, «Religion» 38(2008), pp. 305-318; Id. *The study of religion(s) in Western Europe (III): Further developments after World War II*, «Religion» 39(2009), pp. 261-282 y los trabajos citados en la nota siguiente.

<sup>47</sup> Véase M. Marcos, *The study of religions in Spain*, «Bandue. Revista de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones» 3(2009), pp. 191-214 o F. Díez de Velasco *La historia de las religiones en España: particularidades y perspectivas*, «Humanitas», en prensa.

<sup>48</sup> Quizá se esté produciendo un cambio de punto de vista por parte de las autoridades políticas en lo relativo al interés que encuentran en la presencia en la universidad de los estudios de religiones, así en el plan para la Alianza de Civilizaciones se impela a desarrollar una «Formación más acusada en el ámbito de la enseñanza preuniversitaria y universitaria de los temas relacionados con la pluralidad religiosa y cultural» (orden PRE/45/2008, de 21 de enero, por la que se da publicidad al Acuerdo de 11 de enero de 2008, del Consejo de Ministros, por el que se aprueba el Plan Nacional del Reino de España para la Alianza de Civilizaciones, BOE 23/01/2008), aunque hay que esperar al desarrollo real de este asunto.

<sup>49</sup> Por ejemplo en 2006 desde la SECR se planteó un modelo (para un futuro libro blanco que nunca se llegó a desarrollar pues el Ministerio de Educación paralizó las convocatorias) de máster en Historia y Ciencias de las Religiones, véanse algunas circunstancias en F. Díez de Velasco, *Enseñar religiones (en plural) en España: dos intentos truncados*, en A. Enrique Carretero Pasin-Juan Roma y Coca (eds.), *Sociologías en los márgenes. Libro Homenaje a Juan Luís Pintos de Cea-Naharro*, Hergué editorial, Huelva, 2009, pp. 63-70.

todo el proceso no se ha hecho de un modo sistemático, la diferencia entre unas universidades y otras es muy notable. Esto a llevado a que haya universidades que ofrecen una formación bastante adecuada para los alumnos que tengan un interés en el estudio de las religiones, que les capacita para ser excelentes profesores en Secundaria y Bachillerato, frente a otras que no ofrecen ninguna formación en este asunto. Sin duda se trata de un problema no desdeñable a la hora de intentar contar, en el contexto educativo de toda España, con un número de docentes preparados para enfrentar en la Escuela la asignatura que estamos analizando y en mayor medida para sustentar la propuesta con la que quisiera terminar este trabajo, la apuesta por una enseñanza de las religiones no segregada y verdaderamente plural para todos los alumnos. De hecho disponer de un número suficiente de universitarios que aprecien, estén capacitados para impartirla y estén dispuestos a exigirla en la Escuela resultaría un factor clave en este asunto.

### *7. Enseñar religiones sin enseñar a creer: por una Educación religiosa no segregada en España*

Ante un mundo progresivamente multirreligioso, en el que la Escuela (cada vez más multicultural y multirreligiosa en la composición de los alumnos) necesita enseñar a escuchar y a convivir con voces múltiples y diversas tanto en el creer como en el no creer, invertir en un proyecto que intenta enseñar religiones en plural pero que solamente cursará una parte del alumnado, y por tanto dejará sin este tipo de formación a buena parte de los escolares, no puede obtener como resultado más que el tipo de fracaso que se alimenta desde la potenciación de los ghettos educativos y al que indefectiblemente está abocado cualquier proyecto que se base en la aceptación (aunque sea por razones identitario-religiosas) de la segregación del aula. Por tanto lo que proponemos a continuación intenta sistematizar las reflexiones que hemos sugerido puntualmente en las páginas anteriores, con la ambición de argumentar lo inadecuado del estrecho marco del carácter de alternativa que posee en la actualidad esta asignatura y proponer convertirla en una enseñanza integradora y para todo el alumnado, superando así, como apuesta de futuro, el marco poco satisfactorio que caracteriza esta educación en la Escuela española en la actualidad.

Pero enseñar religiones sin enseñar a creer, que es la perspectiva de cualquier Educación Religiosa de carácter no segregado, es un empeño complejo. Enseñar la multiplicidad de religiones del mundo (tanto a nivel global como local) pero también mostrar que hay muchas personas que no creen, es aportar a nuestros alumnos un bagaje formativo en valores, en actitudes, que les hará más abiertos y capaces de comprender la rique-

za del mundo en que han de vivir (y que se inserta en las propuestas educativas, antes citadas<sup>50</sup>, tanto de la UNESCO, como más sistemáticamente expuestas por la OSCE).

Además, la formación de docentes dotados de una capacitación adecuada para enfrentarse al reto de enseñar la diversidad de las religiones del mundo de un modo respetuoso, riguroso, equilibrado (sin privilegiar o subordinar unas respecto de otras) y contextualizado (siendo sensibles a la cambiante realidad del impacto de las religiones en los contextos locales y globales), es una pieza clave en el éxito de este tipo de propuestas educativas integradoras. Pero dada la particular historia española, poco tendente a reflejar de modo correcto la diversidad religiosa<sup>51</sup>, hay que partir de la premisa del contexto educativo en el que se formaron la mayoría de los docentes susceptibles de encargarse de este tipo de enseñanza, que no les prepara de modo adecuado, sin unos cursos específicos de capacitación centrada en las herramientas teóricas y metodológicas, para el nada sencillo cometido que consiste en enseñar religiones de un modo que no se enfrente a las opciones ideológicas de los implicados en la recepción de dichas enseñanzas, tanto religiosas como en ocasiones firmemente anti-religiosas o simplemente no religiosas o de indiferencia religiosa.

Una de las claves sería intentar no caer en el religiocentrismo. Así como el etnocentrismo nos lleva a creer que «nuestra» cultura, «nuestras» costumbres y «nuestros» modos de vida y de pensar son mejores que los de los miembros de otras culturas, el religiocentrismo es una variante del anterior pero referente a la religión y a las creencias. Lleva a distorsionar nuestra percepción y posición respecto de una religión en concreto o de la religión de modo general como resultado del peso de las creencias, los modos de pensamiento y en general la ideología religiosa o no religiosa (o incluso antirreligiosa) que se tenga. Es muy importante intentar tomar conciencia de que el religiocentrismo es uno de los mayores enemigos de una enseñanza no segregada del fenómeno religioso. Pero la mera reflexión en tanto que educadores respecto de esa posibilidad de distorsión ya es un primer paso para intentar mitigarla, marcando las diferencias con los modos confesionales de enseñar la religión, necesariamente religiocéntricos. De hecho el proceso de toma de conciencia del religiocentrismo y sus trampas puede incluso permitirnos superar la dicotomía confesional/no confesional<sup>52</sup> que en ocasiones envenena toda la reflexión.

---

<sup>50</sup> Véase la nota 17.

<sup>51</sup> Algunos argumentos con más bibliografía aparecen en: F. Díez de Velasco, *Theoretical Reflections on Violence and Religion: Identity, Power, Privilege and Difference (With Reference to the Hispanic World)*, en «Numen» 52/1(2005), pp. 87-115.

<sup>52</sup> Véase sobre el religiocentrismo: F. Díez de Velasco, *Religiocentrismo*, en «Rever (Revista de Estudos da Religião)» 5,4(2005), pp. 137-143 (accesible online en:

Por otra parte hay que intentar valorar las diferencias y semejanzas sin discriminar unas religiones respecto de otras. Las opciones confesionales son moralistas y normativas, una de sus finalidades es la determinación del bien y del mal, entendidos como adecuaciones a la «verdad» religiosa. Por el contrario el punto de vista no religiocéntrico no tiene que ser moralista, no ha de buscar extraer conceptos de moral práctica, ni desautorizar las formas religiosas de una sociedad o cultura dadas. Se trata de intentar comprender las prácticas religiosas en el contexto social e histórico que les dieron origen y valorar tanto las diferencias, como también las semejanzas entre culturas y religiones (por ejemplo comparando la presencia de prácticas parecidas en culturas diferentes), sin emitir juicios de valor discriminatorios.

También hay que intentar plantear un marco igualitario entre las religiones. Las opciones confesionales tienden a ser exclusivistas y suelen plantear la comparación con otras religiones con la finalidad de determinar el grado de adecuación de las demás al mensaje de la propia que se estima como único verdadero (o en todo caso netamente superior). Por el contrario, el punto de vista no religiocéntrico es no exclusivo y se basa en el respeto por las creencias ajenas. Requiere una actitud no dogmática que ha de renunciar tanto a una actitud de fobia hacia cualquier religión (incluida la propia, si se tiene una o se ha sido enculturado en una en particular) como a la actitud apologética encubierta que consiste en intentar establecer «científicamente» la verdad esencial de las propias creencias. Ha de buscar un marco de estudio igualitario entre las religiones que se base en el respeto a la riqueza de la diversidad ideológica (y en particular de creencias) de las culturas humanas.

A la par hay que intentar rehuir de los planteamientos esencialistas. Las opciones confesionales tienden a ser esencialistas y originalistas, buscan la esencia (generalmente revelada) de la religión propia, infravalorando en muchos casos las manifestaciones históricas estimadas como imperfectas. Por el contrario el punto de vista plural y no religiocéntrico ha de ser no esencialista y partir de la constatación de la diversidad de las experiencias religiosas y sus manifestaciones históricas. Las experiencias religiosas han de enjuiciarse como productos de la sociedad y el momento en que surgen, sin caer en el error de relacionarlas con imaginarios esquemas generales de revelación. El respeto hacia el objeto que se estudia y enseña, las religiones, impide plantear la existencia de una

---

[http://www.pucsp.br/rever/rv4\\_2005/p\\_velasco.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv4_2005/p_velasco.pdf)). Sobre las posibilidades de ir más allá de la dicotomía confesional-no confesional, véase F. Diez de Velasco, *Religion, identity and education for peace: beyond the dichotomies confessional/non confessional and global/local*, en «British Journal of Religious Education» 29/1(2007), pp. 61-71 (con más bibliografía, recogido en R. Jackson-S. Fujiwara, *Peace Education and Religious Plurality. International Perspectives*, Routledge, London-New York 2008, pp. 63-73).

religión verdadera u original (o en la línea de los espejismos de la *religio perennis*) donde radique la explicación última de la esencia del fenómeno religioso.

Finalmente, y aunque resulte muy difícil de llevar a la práctica, hay que intentar optar por la neutralidad<sup>53</sup>, configurando un marco que, a pesar de todos los problemas de índole teórica que plantea, conforma en muchos estados democráticos la posición que se supone que debe el Estado tomar respecto de las religiones, confesiones y modelos de creencias. En todo caso se trata de intentar entender que se trata de una neutralidad que se construye en grados, de un modo dinámico y en ocasiones teniendo que enfrentar las múltiples opiniones e influencias que se entrecruzan en el aula.

Concluyendo, en lo que atañe al caso español, y al margen de avatares de Acuerdos con la Santa Sede o con diversas confesiones religiosas, de necesarias alternativas como consecuencia de la legislación vigente, y de debates políticos sobre la financiación pública de la educación religiosa, una asignatura de las características de la que planteamos, de carácter no segregado y no religiocéntrico, podría cumplir unas funciones dentro del sistema educativo de enorme interés que sin duda no quedarían tan claramente resueltas ni si esos contenidos se diluyen de modo transversal en los temarios de otras materias (como historia, arte, filosofía, cultura clásica o literatura) ni si siguen estando, como en la actualidad, en la posición de subalternidad que deriva de su carácter de alternativa fácilmente escamoteable.

## ABSTRACT

*El artículo comienza con un repaso al modelo de Educación Religiosa en la escuela en España, revisando las cuatro opciones confesionales (católica, evangélica, musulmana y judía). A continuación se analiza la opción no confesional, alternativa a las anteriores, en los tres diferentes programas planteados, el primero en 1995 por el gobierno socialista de Felipe González, el segundo en 2003 por el gobierno popular de José María Aznar y el último en 2007 por el gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero. Se plantea una revisión de la problemática presencia en la universidad española de estas materias y su incidencia en la enseñanza pre-universitaria y se termina apostando para España por un modelo en el que la Educación Religiosa en la escuela no se realice, como hasta ahora, de un modo segregado.*

<sup>53</sup> Véanse los argumentos expuestos en F. Díez de Velasco, *El estudio de la religión: autonomía, neutralidad, pluralidad*, en F. Díez de Velasco-F. García Bazán (eds.), *El estudio de la religión*, Trotta, Madrid 2002, pp. 361-401.

*The paper begins with a survey of the model of Religious Education in Spain, reviewing the four confessional possibilities (Catholic, Evangelical, Muslim and Jewish) and the non-confessional option, which is an alternative to the others. There then follows an analysis of the syllabi of the three non-confessional proposals developed by the governments of Felipe González in 1995, José María Aznar in 2003 and José Luis Rodríguez Zapatero in 2007, and a survey of the complex presence of religious subjects in the Spanish university and its incidence in the previous educational levels. The paper ends with a plea for a non-segregated model of Religious Education in the Spanish schools.*