

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2021/2022

LAS ENSEÑANZAS DE LA RELIGIÓN EN LA ESCUELA PÚBLICA EN ESPAÑA: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ALTERNATIVA A UN MODELO CONFLICTIVO

Alumno/a: **Guayasén Carballo Hernández**

Tutor/a: **Guillermo Banzato**

Modalidad: Revisión Sistemática

Especialidad: Historia

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de
Idiomas y Enseñanzas Deportivas

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Resumen

En las últimas décadas hemos asistido a un cambio de paradigma social al amparo de la globalización. Ante esta realidad nuestro sistema educativo tiene que hacer frente a un aula cada vez más plural, con alumnos con procedencias y costumbres diferentes en las que la religión es uno de los elementos culturales más definitorios. En nuestro país la educación religiosa se ha caracterizado por el monopolio confesional de la Iglesia y, en menor medida, por el resto de las confesiones con las que el Estado ha llegado a acuerdos. El tratamiento de las religiones desde un punto de vista aconfesional y científico ha quedado relegado a la alternancia de una optativa irregular y de pobre contenido a cargo de los departamentos de Geografía e Historia, Filosofía y Lengua y Literatura. La obligatoriedad de impartir religión en la escuela pública y las carencias de las obligadas optativas han generado conflictos a lo largo de las sucesivas leyes educativas. En este trabajo nos hemos propuesto analizar esa evolución histórica, atendiendo a la jurisprudencia en materia de educación religiosa, confesional y aconfesional, para finalmente exponer y analizar la opción planteada por los especialistas en el estudio histórico, comparado, holístico y multidisciplinar de la religión. Un enfoque desde la perspectiva de la Historia de las Religiones que buscar dar la importancia necesaria a la religión y dotar a los alumnos de los instrumentos para adaptarse a un mundo cada vez más plural.

Palabras clave: educación, religión, educación aconfesional, Historia de las Religiones.

Abstract

In recent decades we have witnessed a change in the social paradigm under the protection of globalization. Faced with this reality, our educational system must face an increasingly plural classroom, with students with different origins and customs in which religion is one of the most defining cultural elements. In our country, religious education has been characterized by the confessional monopoly of the Church and, to a lesser extent, by the rest of the confessions with which the State has reached agreements. The treatment of religions from a non-denominational and scientific point of view has been relegated to the alternation of an irregular assignment elective with poor content in charge of Geography and History, Philosophy and Language and literature departments. The obligation to teach religion in public schools and the shortcomings of the compulsory electives have generated conflicts throughout the successive educational laws. In this paper we have proposed to analyze this historical evolution, taking into consideration, the jurisprudence on religious, confessional, and non-denominational education, to finally expose and analyze the option proposed by specialists in the historical, comparative, holistic and multidisciplinary study of religion. An approach from the perspective of the History of Religions that seeks to give the necessary importance to religion and provide students with the tools to adapt to an increasingly plural world.

Key words: education, religion, secular education, History of Religions.

Índice

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.1 Contextualización de la investigación | 1 |
| 1.2 Justificación del tema elegido | 3 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 4 |
| 2.1 Religión e identidad | 5 |
| 2.2 Aproximación a los enfoques educativos de estudio de la religión | 7 |
| 3. METODOLOGÍA | 9 |
| 3.1 Objetivos | 9 |
| 3.2 Metodología de la investigación y procedimiento | 9 |
| 3.3 Criterios de inclusión y exclusión | 10 |
| 3.4 Diagrama de flujo | 12 |
| 3.5 Leyes educativas seleccionadas para su análisis | 12 |
| 3.6 Relación de autores seleccionados para el análisis de los resultados | 13 |
| 4. RESULTADOS | 14 |
| 4.1 Tabla comparativa de las leyes educativas desde la Transición democrática hasta la actualidad | 14 |
| 4.2 Análisis de la evolución y conflictos de las enseñanzas de religión y sus “alternativas” en la escuela pública en España a través del tiempo y las leyes educativas | 16 |
| 4.2.1 Del nacionalcatolicismo a la Transición | 16 |
| 4.2.2 La Constitución de 1978 y los Acuerdo con la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales de 1979 | 18 |
| 4.2.3 Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE) de 1980 y la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985 | 22 |

| | |
|---|----|
| 4.2.4 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990..... | 23 |
| 4.2.5 La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002. | 27 |
| 4.2.6 La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006..... | 29 |
| 4.2.7 La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013..... | 31 |
| 4.2.8 La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). | 32 |
| 4.3 El enfoque histórico, comparativo y multidisciplinar de las religiones: Historia de las Religiones como sustituta de la Religión confesional..... | 33 |
| 5. DISCUSIÓN | 35 |
| 6. CONCLUSIONES | 38 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 41 |
| 7.1 Leyes referenciadas por rango de ley | 44 |

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Contextualización de la investigación

En los últimos años hemos asistido a un cambio de paradigma cultural a nivel global, conceptos tan volubles y subjetivos históricamente como las naciones y las identidades culturales se diluyen y reconstruyen condicionadas por las migraciones y por un proceso de globalización económica y cultural. Este proceso ha dado como resultado la interconexión sin precedentes de los diferentes sistemas culturales de todo el mundo.

Si atendemos al caso concreto de España, nuestro país pasó en la década de los ochenta y noventa de país emigrante a país receptor (González-López *et al.*, 2010), una tendencia que se ha mantenido al alza hasta nuestros días (sin contar el breve receso de 2020 provocado por la pandemia) y que condiciona el actual panorama multicultural del país. Según datos de finales de diciembre de 2020 (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2020) la población extranjera en España asciende a 5.800.426, de los cuales sólo 15 nacionalidades abarcan el 75% del total. Ocho corresponden a países de la Unión Europea, entre los que destacan Rumanía (en el primer puesto), Reino Unido e Italia, y de fuera de la Unión Europea Marruecos (en segundo lugar), China, Venezuela y Ecuador. Este hecho ha cambiado no sólo nuestro panorama social, sino también nuestro panorama educativo. Los datos sobre la estadística de las enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021) muestran que los alumnos inmigrantes participantes del sistema educativo español crecieron rápidamente durante la primera década del siglo pasando de un 1,5% a un 9,8%, estabilizándose tras la crisis económica de 2008 y generando un nuevo repunte desde 2016 hasta los 2021 (fecha de los últimos datos publicados) hasta máximos históricos, un 9,9% del total de alumnos.

Como observamos, cada vez son más los alumnos de otros países los que integran nuestras aulas, prácticamente una décima parte. Con ellos llega un nuevo bagaje cultural, diferentes tradiciones y creencias, diferentes al de la población mayoritaria de este país y mucho más acentuadas en aquellos que provienen de fuera de la Unión Europea o de América Latina, con quienes compartimos también un pasado común. En efecto, me refiero a alumnos de procedencia africana y que suponen la mayor parte del alumnado extranjero escolarizado en nuestro país, con

233.961 alumnos, aunque también cabe destacar a la población de origen asiático que crece exponencialmente cada año. Ante este panorama multicultural, donde muchas veces la religión es uno de los factores determinantes para la diferenciación y un escollo que sortear en las relaciones interculturales, han surgido los desafíos a los que nuestro sistema educativo ha hecho frente en las últimas décadas, sin demasiado éxito. El informe TALIS (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019) evidencia que seis de cada diez profesores consideran que no tiene la formación adecuada para hacer frente a la multiculturalidad en las aulas. Además de esta escasa preparación, también ha existido un desigual tratamiento de la religión en la escuela al que hay que sumar el complejo trato que ha tenido a nivel legislativo a lo largo de la historia.

En España la llamada “clase de religión” ha estado sujeta a polémicas desde que en este país abandonamos el nacional catolicismo (1940-1975). Como sabemos, en el periodo previo a la democracia la Religión católica era una materia obligatoria y estaba directamente vinculada con el ideario nacionalista del franquismo, tenía por tanto un carácter singular y exclusivo adherido a la “doctrina de la Santa Iglesia Católica, Apostólica y Romana”. Con la llegada de la Transición (1975-1980) y la Constitución de 1978 el modelo educativo cambia e intenta adaptarse al nuevo modelo de país, un Estado sustentado en los valores del pluralismo (Dietz, 2008, p.18) que ahora se redefine como “no confesional”, pero que aún mantiene relaciones especiales con la Iglesia (art. 16.3 de la Constitución Española). Los acuerdos de 1979 con la Santa Sede terminaron por confirmar ese lugar privilegiado de la Iglesia frente a las otras confesiones del país al concederle a la asignatura de Religión (católica) un valor académico equiparable al del resto de disciplinas fundamentales (aunque no obligatoria para aquellos que no desean cursarla), y se le otorga también la capacidad de elegir los contenidos y la formación a impartir. Desde los acuerdos establecidos con la Santa Sede en materia de educación religiosa hasta nuestros días, la asignatura de Religión en la escuela ha ido evolucionando y experimentando cambios siempre sujetos a discusión política y demandas de igualdad. Por un lado y en un contexto de progresivo proceso de secularización de la sociedad española, se sitúan las demandas de las minorías religiosas que buscan un lugar equiparable para sus creencias al de la religión en materia educativa y, por otro lado, una heterogénea y reactiva aplicación legislativa marcada por problemas de diseño y puesta en práctica

(Díez de Velasco, 2015) y sujeta a variaciones según al lado político que se sitúe el gobernante (Debón et al., 2019).

Frente a este modelo confesional y doctrinal de enseñanza de la religión han surgido a lo largo de los años propuestas que buscan acercarse a la religión con un enfoque metodológico diferente, aconfesional y multireligioso. Aunque han existido históricamente tres intentos de implantar una asignatura de este tipo, siempre han sido “alternativas” a la clase de religión y no materias curriculares únicas, a cargo de las disciplinas más afines: Geografía e Historia, Filosofía y Lengua y Literatura. Aunque suponen un paso adelante en la enseñanza y comprensión de la religión desde una óptica plural, constituye un esfuerzo ineficaz si ello conlleva la segregación de alumnos por aulas o la falta de preparación de los profesores (Díez de Velasco, 2016).

1.2 Justificación del tema elegido

El motivo de elegir una temática relacionada con la religión para el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas con especialidad en Geografía, Historia e Historia del Arte, se debe a varios factores que tienen que ver con mi formación académica y con mi experiencia personal, aunque en última instancia he buscado dar contexto histórico a un problema latente y exponer la solución alternativa que se ha planteado desde el campo de la especialidad en Ciencias de las Religiones y que nos implica como profesores de Historia. Durante mis estudios de grado cursé una asignatura de carácter optativo llamada “Historia de las Religiones”, el enfoque metodológico a la hora de abordar las religiones, así como los contenidos aprendidos me llevaron a profundizar más en el tema por medio de un Máster Universitario en Ciencias de las Religiones. En este momento tuve un primer acercamiento a la problemática que ha existido en España históricamente en torno a la enseñanza de la religión en la escuela.

Durante el transcurso de este máster y tras vivir una experiencia práctica, fui testigo de cuanto han cambiado las aulas desde que fui estudiante de instituto, en concreto la variación en el perfil cultural de los alumnos. Todas las clases a las que asistí tenían un alto porcentaje de alumnos extranjeros, para los que el no dominio del español era el primer problema al que debían enfrentarse, pero incluso aquellos que lo dominaban preferían unirse a aquellos alumnos con los que compartían

afinidades culturales y étnicas como la lengua o la religión. Igualmente pude observar como en la hora de la asignatura de Religión los alumnos se dividían, unos para asistir a la clase de enseñanza de la Religión Católica y otros para asistir a Valores Éticos. Las minorías que profesaban una religión distinta a la católica no se encontraban en una posición igualitaria, ya que la ley sólo reconoce el derecho a la enseñanza a las religiones con las que el estado ha llegado a acuerdos de cooperación, y de pertenecer a una de estas confesiones, sólo se imparte bajo demanda y tras sortear con mucha dificultad una serie de mecanismos burocráticos (Jiménez, 2011). Por otro lado, la segregación excluía a los alumnos de Religión de aprender sobre Valores Éticos e igualmente a la inversa, lo cual resulta contradictorio. ¿Acaso no deberían los alumnos de Religión adquirir valores éticos como ciudadanos?, y si conocer otras religiones diferentes a la propia puede ayudar a los alumnos a comprender y empatizar con sus compañeros y así suavizar la brecha cultural ¿por qué no aprender sobre otras religiones?

Lo que parece evidente es que la situación actual en torno a la enseñanza de la religión no responde al perfil actual de la sociedad española, como así lo ha evidenciado el conflicto en torno a ésta. Con la llegada de la LOMLOE se recupera una alternativa dedicada al estudio aconfesional de la religión: “Historia y Cultura de las Religiones” que resume, en forma de “alternativa”, lo que de hecho debería ser una opción obligatoria e integradora. Tanto para la opción alternativa como para la propuesta, debemos estar preparados como especialistas en Historia para cumplir y ofrecer a los alumnos, llegado el caso, el acercamiento adecuado que merece esta asignatura ya sea optativa u obligatoria. Es por ello por lo que en este trabajo buscaremos contextualizar los orígenes del conflicto en torno a las enseñanzas de religión, así como su evolución a lo largo de las diferentes reformas educativas hasta la actualidad. También observar el efecto que éstas han tenido en las diferentes comunidades religiosas de España y ahondar en la alternativa aconfesional propuesta.

2. MARCO TEÓRICO

Antes de llevar a cabo un análisis sobre la evolución y el estado actual de “la clase de religión” en nuestro sistema educativo, es necesario determinar y definir el marco teórico en torno al concepto de religión, su estudio, y su importancia dentro de

la cultura y la identidad tanto de colectivos como de individuos. Éstos servirán de sustento al desarrollo posterior de la investigación centrada en los avatares de la enseñanza de la religión confesional de este país, su evolución, cambios y propuestas alternativas.

2.1 Religión e identidad

A nivel macro sistémico la religión está engarzada dentro la cultura, este es un concepto complejo y que históricamente ha estado sujeto a múltiples variaciones de naturaleza epistemológica. Más que tratar de evidenciar aquí su evolución y cambios, nos centraremos en establecer una definición actualizada que nos sirva como precedente a una definición más concreta de religión. Por su complejidad y orientación política vamos a asumir la definición de cultura que dio la UNESCO en la conferencia mundial sobre las políticas culturales en Ciudad de México en 1982. En ella se define la cultura como “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social (...), además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones” (Molano, 2007, p. 72). Las creencias religiosas sólo son un apartado de ese sistema cultural, no obstante, es tan complejo y flexible como la propia cultura y en muchos casos determina o condiciona la mayor parte de la identidad cultural de un individuo, grupos de individuos y de naciones.

En palabras del historiador de las religiones Francisco Diez de Velasco (2014), la religión “tiene mucho que ver con el nosotros, con la identidad, que se enseña y construye socialmente” (p. 12). Entender la identidad y el papel de la religión como factor de peso en su conformación, es fundamental para entender las diferentes dinámicas de interacción cultural que se pueden dar en los diferentes espacios sociales. Mientras que la cultura atribuye una serie de rasgos distintivos pero maleables a un determinado grupo de personas, la identidad tiene que ver con el sentimiento y la construcción social, también maleable e influenciada por el contexto sociopolítico. Están tan relacionadas que a menudo cuesta diferenciarlas, pero mientras que una (la cultura) lleva siglos siendo objeto de estudio y crítica epistemológica la segunda (la identidad) apenas surgió hace unos años.

El historiador británico Eric Hobsbawm (1996) sitúa el origen de la identidad a partir de la década de los 60 en EEUU a través de las políticas de la etnicidad surgidas como método de etiquetado y control desde que el país se convirtió en foco de

inmigración masiva procedente de todos los puntos de Europa. Así la identidad, como la etnicidad surgen y se empiezan aplicar como una herramienta política muy eficaz frente al avance de las sociedades multiculturales.

Lo más simple es relacionar la identidad con la pregunta ¿quién soy?, pero la realidad es mucho más compleja y es por eso por lo que no existe una definición exacta de este concepto. Autores como el sociólogo francés Jean-Claude Kaufman o Eric Hobsbawm coinciden en definirla como una “reacción a”. Para Hobsbawm las identidades colectivas se definen negativamente, es decir contra otros: “«Nosotros» nos reconocemos como «nosotros» porque somos diferentes a «ellos». Si no existiera un «ellos» del que diferenciarnos, no tendríamos que preguntarnos quiénes somos «nosotros»” (1996, p. 117).

Kauffman (2015) por su parte prefiere describir la identidad a partir de los errores que normalmente se cometen a la hora de definirla. El primero de esos errores es considerar que la identidad remite a la historia, a la memoria, o las raíces cuando el término, como apuntábamos antes, es tan reciente (p. 25). El segundo error tiene que ver con la confusión que existe entre la identidad administrativa que es la que realiza el Estado sobre la base de las características objetivas del individuo, y la identidad personal que es subjetiva y relacionada con el sentido de la vida; ambas funcionan de forma opuesta (p. 26). Y el tercer error estaría relacionado con la “fijeza” del término, es decir, asumir que “toda identidad se construye mediante una fijación y una reducción provisionales” que luego se reformulan y que serían muy cambiantes (p. 27). Esta última apreciación es similar a la que hace Eric Hobsbawm al afirmar que las identidades son más como una “camisa” que como una “piel”, es decir que se pueden cambiar.

El politólogo estadounidense Francis Fukuyama (2019) hace una definición más específica y orientada al entendimiento de la política contemporánea. En este caso también se define a través de un problema de contrapuestos, pero sucede entre “el yo interno y el mundo exterior de reglas y normas sociales que no reconoce adecuadamente el valor o la dignidad de ese yo interno” (p. 26). Para el autor es especialmente importante el concepto de dignidad, traducida como una búsqueda de reconocimiento político que sería el germen de muchas de las luchas políticas contemporáneas y de las demandas políticas actuales a las que el autor define como políticas de la identidad.

Como observamos, la cultura, la religión o el origen étnico se despliegan como un abanico de posibilidades a los que los individuos deciden adscribirse de forma subjetiva como reacción a una situación sociopolítica que les obliga a buscar identificarse con un colectivo con el que comparte rasgos comunes y a través del cual buscan un reconocimiento. Este proceso se puede ejemplificar en lo referente a la enseñanza educativa de la religión en nuestro país, ya que son varios los colectivos religiosos que han demandado una equiparación de derechos en materia educativa. Para favorecer la convivencia intercultural es necesario conciliar la diversidad y la pluralidad de identidades con la igualdad de derechos. Esto nos lleva a plantearnos si el modelo educativo actual de España en lo referente al estudio de la religión, así como la legislación vigente, suponen una realidad igualitaria para el resto de las confesiones religiosas.

2.2 Aproximación a los enfoques educativos de estudio de la religión

La enseñanza de la religión en el ámbito de la educación la podemos clasificar de tres maneras: abordar la religión desde una perspectiva confesional, desde una perspectiva multiconfesional, y la última que se centraría en un análisis aconfesional y científico. La enseñanza de la religión de manera confesional corresponde al modelo actual de nuestro sistema educativo, en ella se imparten los contenidos que la jerarquía eclesiástica estipula, así como el material didáctico y los libros relativos a la enseñanza de la materia (Debón et al, 2019), conforme a lo estipulado en el acuerdo entre Iglesia y Estado acordado en el concordato de 1979. El segundo modelo, el multiconfesional, corresponde a una enseñanza de la religión también de sesgo confesional en el que el resto de las religiones estarían en condiciones equiparables al de la religión católica. Si bien es cierto que a partir de los acuerdos firmados en 1992 por parte de las confesiones religiosas visiblemente arraigadas del país con el Estado se reconoce una serie de beneficios a las asociaciones de musulmanes, protestantes y judíos para igualarlos a los derechos obtenidos por la Iglesia católica en el Concordato de 1979 (Cuervo-Arango, 1995), en la práctica su aplicación ha resultado deficiente. Por un lado, se exige un mínimo de alumnos que demanden la impartición de la asignatura y por otro lado, la falta de voluntad de las autoridades políticas de llevarlas a cabo ha resultado determinante en la poca oferta educativa que existe en la actualidad (Díez de Velasco, 2016, p. 284). El último enfoque corresponde a un análisis aconfesional y científico de la religión. Este modelo no

pretende ser laico, pues su objetivo no es la abolición de todo elemento religioso del sistema educativo. Los autores y asociaciones académicas que defienden este método de estudio de la religión abogan por promoverlo como vía académica de adquisición de conocimientos que a su vez faciliten el entendimiento.

Para establecer una aproximación metodológica del método estudio que se propone debemos retrotraernos hasta Émile Durkheim. El famoso sociólogo francés fue el primer estudioso en establecer una teoría científica de la religión descartando aquellos estudios amparados en la creencia de lo sobrenatural. Durkheim (1912[2014]) mantiene que la religión es un reflejo de la sociedad y por tanto objetivable y tangible al sustentarse sobre el orden natural de las cosas. También estableció la afirmación de que ninguna religión es falsa: “todas son verdaderas a su modo, y todas responden, aunque de formas distintas, a condiciones dadas de la existencia humana”. Entonces, para llegar a ese conocimiento y entendimiento de las religiones actuales es necesario estudiar su evolución histórica: “La historia es en efecto, el único método de análisis explicativo que es posible aplicarles” (en referencia a las religiones) (p. 30). Como subraya la antropóloga Manuela Cantón (2009), Durkheim vio en la religión una institución útil, “ni la consideró un error producto de un pasado de ignorancia, ni obstáculo al progreso”. En cuanto a las representaciones religiosas las considera “representaciones colectivas que expresan realidades colectivas, lo que convierte los hechos religiosos, en consecuencia, en hechos sociales” (p. 52), y por tanto se puede abordar desde el método científico.

Hoy en día es difícil establecer una aproximación rígida hacia el estudio de la religión, los estudiosos han comprendido que tanto la religión como la identidad y la cultura no son elementos fijos, sino que son flexibles y se moldean influenciados por su entorno social, económico y político (Álvarez-Junco, 2016), ergo es imposible entender la religión sin su historia y contexto. También que el estudio de la religión es más rico y objetivable cuando lo abordamos desde una metodología multidisciplinar que abarque todos los campos de la ciencia aplicados a su estudio específico (Díez de Velasco, 2002). En base a lo exterior, es necesario matizar que no sólo no existe una metodología específica, o al menos inflexible, a la hora de estudiar las religiones, sino que tampoco hay consenso a la hora de hablar de una especialidad exclusiva dedicada al estudio de la religión a nivel europeo. Con esta afirmación no trato de negar la existencia de dicha disciplina, nada más lejos de la

realidad, más bien que no existe un consenso en torno a método y denominación entre países.

El Catedrático de Historia de las Religiones Francisco Díez de Velasco (2002) hace una defensa del empleo del término “Historia de las Religiones” como el apelativo más correcto de la disciplina ya que como dice: “solo gracias a la amplitud de los límites conceptuales y metodológicos actuales de la historia (y su convergencia con otras disciplinas afines como la antropología o la sociología) es posible adentrarse, sin dejar de ser historiador, por los vericuetos tan alejados de la historia política a los que puede llevar una investigación histórico-religiosa” (p.7). Este autor también aboga por la redefinición del método de la Historia para entenderlo de una forma más “holística” y alejado de la historia tradicional, en la que se estudia y se tiene en cuenta cualquier apartado del hecho religioso ya sea histórico, social, personal o cualquier manifestación que sea de utilidad para entender el objeto de estudio. No obstante, en este país la consideración más aceptada es “Ciencias de las Religiones”, por considerarla finalmente menos excluyente, en su vocación multidisciplinar, que el término Historia.

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar el conflicto en torno a las enseñanzas de la religión en España en la escuela pública. Para ello, será necesario abordar los siguientes objetivos específicos: comparar los distintos cambios legislativos en materia de educación que han afectado a la gestión de la enseñanza de la religión en la escuela, identificar los conflictos surgidos tras los cambios en los modelos educativos en relación a las enseñanzas de la religión y, por último, analizar la propuesta que se ha planteado desde el ámbito académico de la especialidad para abordar el estudio de la religión desde un enfoque científico y aconfesional propio de la Historia de las Religiones.

3.2 Metodología de la investigación y procedimiento

Una primera aproximación al objeto de estudio de este trabajo se ha realizado utilizando las siguientes bases de datos: Craig, Dialnet, Scopus, Academic Search Ultimate y ERIC (Education Resources Information Center) utilizando como

principales palabras clave “religión” y “educación”. Se aplicaron los operadores booleanos “and” y “or” y los datos arrojados fueron de utilidad, pero presentaban en la mayoría de los casos resultados muy amplios y que no se circunscribían únicamente a un enfoque científico. Por ello, se sustituyó la palabra “educación” por “sistema educativo” y se añadieron filtros de contexto geográfico para acotar las búsquedas a nuestro país, obteniendo resultados más cercanos y concretos a lo esperado. En esta búsqueda encontramos artículos que abordaban de manera general la temática que nos ocupa. De la lectura de éstos y gracias a las citaciones de los autores se fue ampliando y especializando la bibliografía. Otras búsquedas por palabra clave resultaron de la utilización de “aconfesional” para acotar al objetivo específico número tres y “escuela” o “aula” más el booleano “and” y “diversidad cultural”, “relaciones interculturales”, “multicultural” e “identidad”.

También se han consultado diversos ensayos científicos en formato físico de temática general que abordan conceptos como la religión, la cultura y la identidad desde los diferentes puntos de vista de las disciplinas académicas dedicadas al estudio de la sociedad. Además, se han consultado diferentes fuentes de análisis y datos estadísticos del Gobierno de España para obtener la información relativa a la inmigración, datos sobre la población extranjera asentada en España y su acceso a la educación y a toda la jurisprudencia relativa a las enseñanzas de la religión.

3.3 Criterios de inclusión y exclusión

Este trabajo se enmarca principalmente en el recorrido y transformaciones que ha experimentado la asignatura de Religión y sus alternativas a partir de las transformaciones educativas acaecidas durante el periodo de la transición española (1975-1982) hasta la actualidad, aunque se harán las necesarias apoyaturas sobre el periodo inmediatamente previo relativo al franquismo (1939-1975). Esto determina los primeros criterios de inclusión y exclusión de tipo temporal, se han obviado los artículos académicos previos al periodo seleccionado y sí se han tenido en cuenta aquellos que tienen que ver con la historia democrática reciente de España, periodo que coincide con el aperturismo político y que a su vez es el germen del cambio cultural que se empieza a conformar con el paulatino incremento de la llegada de población extranjera a nuestro país.

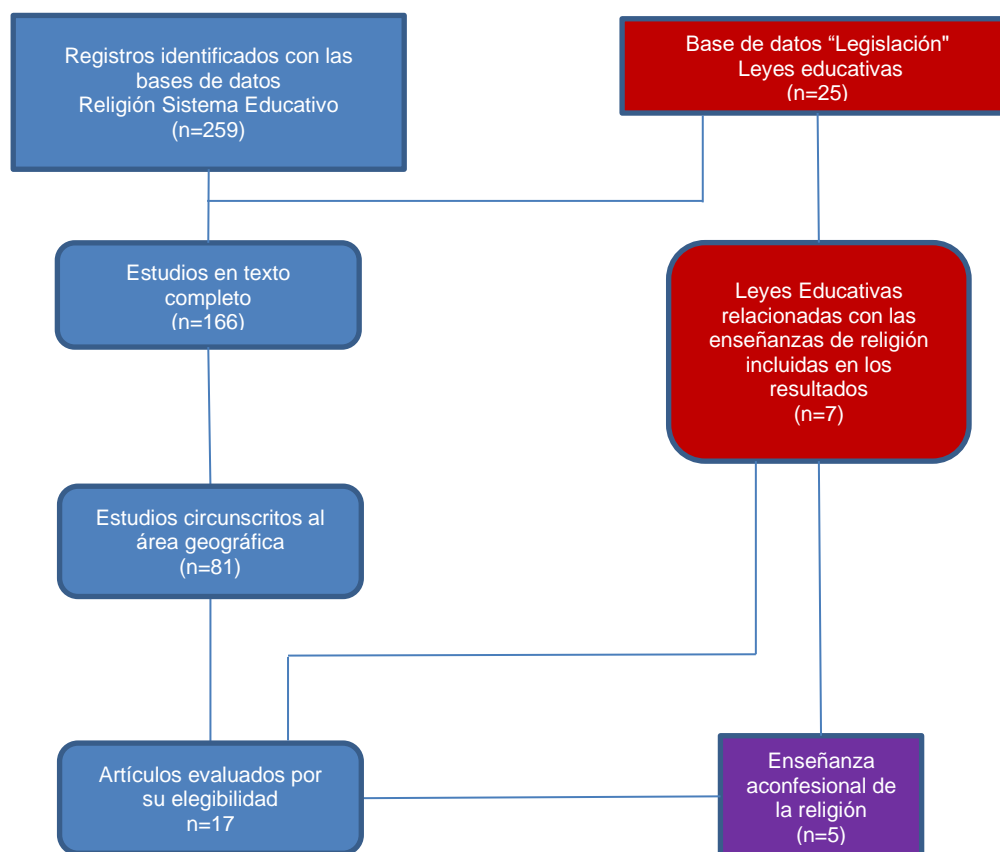
Si bien la preocupación en torno a educación y religión es un tema interesante, complejo y controvertido a nivel europeo, en este trabajo hemos decidido centrar el

análisis en el marco de España tanto por lo ambicioso de dicho proyecto como por interés personal como ciudadanos de este país, por lo que como criterio de exclusión geográfico se han descartado los trabajos directamente vinculados con la problemática exterior y se han incluido todos aquellos que estén directamente relacionados con este país.

Otros criterios de exclusión e inclusión tienen que ver con la metodología, como para este trabajo nos vamos a centrar en abordar la aproximación metodológica del estudio aconfesional y científico de la religión, quedan descartados aquellos autores que realizan sus estudios desde un punto de vista confesional o teológico, o desde la fenomenología de la religión. Este es un punto importante pues toda definición hecha desde dentro de la religión siempre tendrá un sesgo de dogma y nunca será neutral, y por su parte, la fenomenología, asume la existencia de un apartado esencialista en la religión que según los autores se manifiesta de manera “natural” al margen de la razón y cualquier método científico, en palabras de la antropóloga Manuela Cantón: “no persigue la deducción racional sino la intuición sin mediaciones, la descripción de lo que los fenómenos evidencian” (2009, p. 58).

Por último, es preciso matizar la importancia de alejarse de todo prejuicio e intentar acercarse lo más posible a la neutralidad metodológica a la hora de abordar un trabajo de este tipo, apartándonos del etnocentrismo y del religiocentrismo. Este es un punto importante ya que tanto el etnocentrismo como el religiocentrismo son conceptos que buscan definir la forma condicionada en la que se encuentra “el que mira”, en este caso el investigador, aunque también hace referencia a cualquier individuo que emite un juicio sobre un tema que compete a una cultura o religión ajena a la del que observa. Cuando hablamos de etnocentrismo se está haciendo referencia a todos los rasgos específicos de una cultura y cuando se trate de religiocentrismo sólo lo referente al apartado religioso. Por tanto, ambos son determinantes para tomar conciencia y estar en preaviso a la hora de investigar y establecer criterios de exclusión a aquellos trabajos que no cumplan con este requisito. También cabe señalar que la neutralidad siempre es un fin que hay que perseguir, aunque es difícil de alcanzar.

3.4 Diagrama de flujo.



3.5 Leyes educativas seleccionadas para su análisis

| Siglas | Nombre | Año |
|--------|--|------|
| LOECE | Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (BOE, de 27 de junio de 1980). | 1980 |
| LODE | Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación. (BOE, de 4 de julio de 1985). | 1985 |
| LOGSE | Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, de 4 de octubre de 1990) | 1990 |
| LOCE | Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE, de 24 de diciembre de 2002). | 2002 |
| LOE | Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, de 4 de mayo de 2006). | 2006 |
| LOMCE | Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE, de 10 de diciembre de 2013). | 2013 |
| LOMLOE | Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, de 30 de diciembre de 2020). | 2020 |

3.6 Relación de autores seleccionados para el análisis de los resultados

| Autores | Título |
|----------------------------------|---|
| Castillo, J. M. (2006) | La Enseñanza Religiosa confesional fuera de la escuela. |
| Cruz, S. (2016) | El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. |
| Debón et al. (2019) | La religión confesional en la escuela pública española. |
| Díez de Velasco, F. (1995) | 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). |
| Díez de Velasco, F. (1999) | Enseñar religiones desde una óptica no confesional: reflexiones sobre (y más allá de) una alternativa a Religión en la escuela. |
| Díez de Velasco, F. (2016) | La enseñanza de las religiones en la escuela en España. Avatares del modelo de aula segregada. |
| Dietz, G. (2008) | La educación religiosa en España. ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones? |
| Dietz et al. (2011) | Homogeneidad confesional en tiempos de pluralismo religioso: Una encuesta cualitativa con jóvenes españoles sobre religión y educación. |
| Cebriá, M. (2017) | Los acuerdos entre el Estado Español y la Santa Sede: algunas cuestiones a tener en cuenta en su futura revisión. |
| Vázquez, J. M. (2005) | La enseñanza de la religión católica en España: algunos aspectos de su régimen jurídico. |
| Galeote, G. (2004) | La religión en el sistema educativo de la España actual. |
| González, T. (2018) | El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español. |
| Jiménez, C. (2011) | Pluralismo religiosos y educación. |
| Mantecón, J. (2002) | La libertad religiosa en la escuela y su desarrollo legal tras la Constitución de 1978. |
| Ollero, A. (2014) | Cómo entender la aconfesionalidad del Estado Español. |
| Tarrés, S. y Rosón, F. J. (2009) | La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela. Análisis del caso de Andalucía. |
| Viñao, A. (2014) | La educación en el franquismo (1936-1975). |

4. RESULTADOS

4.1 Tabla comparativa de las leyes educativas desde la Transición democrática hasta la actualidad.

Tabla 1

Comparativa de las leyes educativas

| | LOECE | LODE | LOGSE | LOCE | LOE | LOMCE | LOMLOE |
|---|-------------------------|--------------------|---|--|---|---|--|
| Año de publicación | 1980 | 1985 | 1990 | 2002 | 2006 | 2013 | 2020 |
| Vigencia | No se llegó a implantar | 1985-1990 Derogada | 1990-2006 Derogada | No se llegó a implantar | 2006-2013 Derogada | 2013-2021 Derogada | 2021-Vigente |
| Novedades dentro del área de la educación confesional religiosa | Ninguna | Ninguna | Ninguna | La asignatura de Religión contaría con una alternativa de estudio del hecho religioso desde un punto de vista confesional. | Ninguna | La asignatura de Religión es evaluable a todos los efectos. | Ninguna |
| Innovaciones dentro del área del estudio aconfesional de la religión | Ninguna | Ninguna | Se implanta la asignatura Historia y Cultura de las Religiones para los dos últimos cursos de Secundaria y primeros de Bachillerato y no es evaluable. Los contenidos se circunscriben únicamente a las religiones de tronco Abrahámicas. | La asignatura sería evaluable salvo en los casos en que la nota media del expediente fuera necesaria para la obtención de ayudas al estudio o para el acceso a la Universidad. Se ampliarían los contenidos contemplando las religiones del mundo y a través de la historia. | Se amplían los contenidos curriculares, ahora se contemplan las religiones del mundo y a través de la historia. | Ninguna | Se recupera de nuevo una asignatura para el estudio aconfesional del hecho religioso para Primaria y Secundaria llamada Cultura de las religiones. |

| | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|---|--|--|--|--|--|
| Disposiciones anteriores que suprime | Ninguna | Ninguna | La asignatura de Religión deja de concurrir para la nota media del expediente en caso de ser necesaria para la obtención de alguna ayuda al estudio o para el acceso a la Universidad. | Ninguna | La asignatura Historia y cultura de las religiones deja de impartirse en Bachillerato. En Secundaria Historia y cultura de las Religiones deja de ser la única alternativa en favor de un no evaluable "estudio asistido". | Se elimina por completo cualquier opción dedicada al estudio aconfesion al de la religión en todos los niveles educativos. | La asignatura de Religión deja de ser evaluable a todos los efectos y deja de concurrir para la nota media del expediente en caso de ser necesaria para la obtención de alguna ayuda al estudio o para el acceso a la Universidad. |
| Religiones con derecho a impartir sus enseñanzas | catolicismo, adventismo y judaísmo. | catolicismo, adventismo, judaísmo, Iglesia de Jesucristo de los últimos días. | catolicismo, evangelismo, judaísmo, islam. | catolicismo, evangelismo, judaísmo, islam. | catolicismo, evangelismo, judaísmo, islam. | catolicismo, evangelismo, judaísmo, islam. | catolicismo, evangelismo, judaísmo, islam. |

4.2 Análisis de la evolución y conflictos de las enseñanzas de religión y sus “alternativas” en la escuela pública en España a través del tiempo y las leyes educativas

4.2.1 Del nacionalcatolicismo a la Transición

Desde el inicio de la guerra civil (1936) el franquismo legitimó por la fuerza y el duro control social e institucional su posicionamiento como nuevo sistema de gobierno nacional. Para ello, se sirvió del aparato escolar apoyándose en la doctrina del nacionalcatolicismo mediante la difusión de la ideología y la propaganda. De esta manera, la educación se convirtió en un arma especialmente útil para difundir la nueva ideología del régimen y someter a los vencidos (González, 2018). En las primeras décadas del franquismo (1936-1957) no existió una reforma estructural educativa, el objetivo se centró en eliminar aquellos aspectos de la República que fomentaban la disonancia ideológica. En lo referente a la educación religiosa España tradicionalmente había sido católica y el régimen sólo se limitaría a recuperar las viejas costumbres. Esto se llevaría a cabo mediante órdenes ministeriales y decretos destinados a sostener el carácter católico y patriótico de la misión educativa, la primera de ellas fue la reimplantación de la religión católica en el currículum escolar (Cruz, 2016). Desde este momento, la enseñanza estará bajo el control directo o indirecto de la Iglesia católica que no sólo pasa a ser obligatoria en todos los niveles educativos desde Primaria hasta la Universidad, sino que también se diluirá en todos los aspectos que derivan de la educación: actividades, símbolos y espacios religiosos. También, la totalidad de los Ministros de Educación, salvo el primero, serían miembros o afines a organizaciones vinculadas directamente con la Iglesia católica (Viñao, 2014).

Según el Catedrático de Teoría e Historia de la Educación Antonio Viñao Frago (2014), tres disposiciones legales resumen lo más característico de los primeros años del franquismo. En la primera, de 1938, se establece un Bachillerato clásico y elitista donde la Religión es una de las asignaturas con más peso junto con el Latín y Lengua y Literatura Española, que permanecerá vigente hasta 1953, año en que se aprueba una nueva ley de enseñanza media (Ley sobre construcciones escolares de 22 de diciembre de 1953) que contaba con el visto bueno del Vaticano por conservar la orientación patriótica y confesional católica sin la beligerancia que caracterizaba a la anterior. La segunda, aprobada en 1943, implantaba la universidad católica,

patriótica, falangista e imperial con el fin de formar a los futuros líderes dentro del marco ideológico del régimen. Por último, la Ley de Educación Primaria de 1945 fue uno de los acontecimientos más importantes en materia educativa de las primeras décadas del franquismo, y “se puede considerar el mejor compendio de lo que significó la educación nacionalcatólica del régimen franquista” (Negrín, 2012, como se citó en Cruz, 2016, p. 42) en ella se entregaba a la Iglesia católica la Educación Primaria “al declarar el principio de subsidiariedad estatal y configurar una escuela al servicio de la misma y de la concepción franquista de la patria” (Viñao, 2014, p. 27). La situación con respecto a la hegemonía y obligatoriedad de la asignatura de Religión Católica en la escuela se mantendrá hasta los años finales del franquismo, con la llegada de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 se eximió a aquellos que negasen profesar la religión católica de cursarla.

Según Gunther Dietz (2008) y Geraldine Galeote (2004), el nacionalcatolicismo pervive en España como parte del legado histórico y lo podemos observar a través de dos factores significativos: la identificación de la sociedad española con el catolicismo y, por otro lado, la estrecha relación del Estado español con la institución eclesiástica. La primera tiene que ver con la propia construcción de la identidad y la autopercepción de homogeneidad cultural y confesionalidad dominantes, mientras que la segunda vendría dada por las políticas de formación del Estado y las políticas identitarias. Esta simbiosis, para Dietz, es heredera de la estrecha relación mantenida entre Iglesia y Estado durante el franquismo, prueba de ello será el lugar privilegiado de la religión católica en la Constitución Española, siendo la única mencionada, y la única que “ha podido definir, desarrollar y puntualizar sus derechos directamente con el Estado español mediante un acuerdo oficial” (p. 19): el concordato con la Santa Sede de 1979. Es cierto que la secularización hoy en día es más acentuada que a la fecha de publicación de los autores, que por ejemplo se situaba por encima del 80%, según describe Galeote (2004, p. 258), pero el catolicismo aún continúa siendo la religión mayoritaria y el referente cultural de este país. Para hacernos una idea de dicho cambio, hoy en día y según el estudio nº 3359 del Barómetro de Abril de 2022 publicado por el CIS, la población española que se identifica con la religión católica supone un 56,6%, de las que sólo un 17,3% se considera practicante, mientras que un 30,2% se considera atea.

4.2.2 La Constitución de 1978 y los Acuerdos con la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales de 1979

En el periodo anterior a la actual Constitución la educación religiosa en la escuela era competencia única y exclusivamente de la religión católica, de obligado curso en todos los centros docentes. Desde el momento de su ratificación y promulgación se abrió un nuevo camino para el país en materia religiosa, en concreto la Constitución en su artículo 16 expone:

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.
2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.
3. 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.

España pasó, así, de país abiertamente confesional a país “aconfesional”. A pesar de que es la consideración más extendida, este término no aparece de manera directa reflejado en la Constitución, no obstante, la ambigüedad del párrafo es motivo de discusión hoy en día frente a los que mantienen que la definición más acorde sería la de Estado Laico. El Catedrático y Magistrado del Tribunal Constitucional de España Andrés Ollero (2014) mantiene que el problema no es el apelativo “Laico” per se, sino la interpretación que se pueda hacer de él. Así, diferencia un “laicismo positivo” basado en la cooperación y que interpreta la religión como un factor socialmente positivo y una “laicidad negativa” que defiende una separación total y exenta de cualquier influencia y que puede conducir a conductas intolerantes. En palabras de Tarrés y Rosón (2009): “implica el respeto a las diferentes confesiones religiosas, la autonomía de las mismas para organizarse, la neutralidad del Estado y la cooperación con todas las religiones en materias de interés público” (p. 181).

A pesar de esto, queda fuera de toda duda que el Estado no se desliga abiertamente de la religión, por ello y como se expresa en el párrafo 3 anteriormente citado, existirán relaciones de cooperación con las confesiones del Estado, citando expresamente a la Iglesia católica, dotándola de una mayor importancia. El lugar privilegiado de la Iglesia se consolida con los acuerdos con el Vaticano de 1979, lo que se tradujo en privilegios económicos, sociales y educativos, ensanchando la brecha de la desigualdad para el resto de las confesiones del Estado (Dietz, 2008).

Esta desigualdad y a falta de concretar los parámetros específicos a los que se refería el párrafo 3 del artículo 16 de la Constitución en torno a la cooperación con otras confesiones religiosas del Estado, se hizo patente durante el primer año de la Constitución, cuando la única opción de optar a una educación confesional en la escuela se circunscribía a la de la enseñanza católica, a pesar de que los tres primeros párrafos del Artículo 27 mantenían los siguientes principios:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. 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.

El párrafo 3 ratifica de nuevo la aconfesionalidad del Estado que se hace garante de la educación religiosa que los padres estimen adecuada para sus hijos. No obstante, este párrafo incluye al resto de confesiones religiosas del país, las cuales tienen el derecho a elegir, sea cual sea su orientación confesional.

El vacío regulatorio que presentaba la Constitución a estos efectos se intentó regular un año más tarde, extendiendo los derechos de la religión católica obtenidos tras los acuerdos de 1979, al resto de confesiones mediante una nueva ley de Libertad Religiosa (LO 7/1980) y mediante dos Órdenes con fecha de 16 de julio de 1980 sobre la enseñanza de la Religión y Moral de diversas iglesias, confesiones o comunidades en Educación Preescolar y Educación General Básica y Bachillerato. Con estas órdenes se equiparaba las enseñanzas del resto de confesiones con la católica, a su vez equiparable al resto de asignaturas fundamentales, evaluable y cuyos contenidos y profesores serían designados por las propias confesiones. Estos nuevos privilegios se establecían sobre la base de futuros acuerdos (art. 7 LO 7/1980):

1. El Estado teniendo en cuenta las creencias religiosas existentes en la sociedad española, establecerá, en su caso, Acuerdos o Convenios de cooperación con las Iglesias, Confesiones y Comunidades religiosas inscritas en el Registro que por su ámbito y número de creyentes hayan alcanzado notorio arraigo en España. En todo caso, estos Acuerdos se aprobarán por Ley de las Cortes Generales.
2. En los Acuerdos o Convenios, y respetando siempre el principio de igualdad, se podrá extender a dichas Iglesias, Confesiones y Comunidades los beneficios fiscales previstos en el ordenamiento jurídico general para las Entidades sin fin de lucro y demás de carácter benéfico.

Durante esta década sólo tres confesiones llegarían a institucionalizar sus programas de enseñanza: el judaísmo, la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los

Últimos Días (mormones) y la Iglesia Cristiana Adventista del Séptimo Día (Mantecón, 2002). No obstante, estos reconocimientos nunca se hicieron sobre acuerdos de cooperación, lo que hizo que esta situación cambiará radicalmente para estas confesiones con los Acuerdos de Cooperación de 1992 en el marco de la LOGSE, como detallaremos más adelante.

En 1979 poco después de la conformación de la Constitución Española y con la intención de redescubrir los acuerdos de 1953, se suscribió, como tratado internacional, el Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, de 3 de enero de 1979. Según este acuerdo, y en lo que se refiere a las presentes consideraciones, destacan los párrafos del Artículo 2:

1. Los planes educativos en los niveles de Educación Preescolar, de Educación General Básica (EGB) y de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Grados de Formación Profesional correspondientes a los alumnos de las mismas edades incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los Centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales.
2. Por respeto a la libertad de conciencia, dicha enseñanza no tendrá carácter obligatorio para los alumnos. Se garantiza, sin embargo, el derecho a recibirla.
3. Las autoridades académicas adoptarán las medidas oportunas para que el hecho de recibir o no recibir la enseñanza religiosa no suponga discriminación alguna en la actividad escolar.
4. En los niveles de enseñanza mencionados, las autoridades académicas correspondientes permitirán que la jerarquía eclesiástica establezca, en las condiciones concretas que con ella se convenga, otras actividades complementarias de formación y asistencia religiosa.

La asignatura de Religión Católica se tenía que ofertar obligatoriamente en todos los centros, “en condiciones equiparables al resto de disciplinas fundamentales” y por tanto dentro del horario escolar. La alternativa aprobada poco después para llenar el vacío que provocó que ahora la asignatura de Religión fuera voluntaria se dispuso mediante la Orden Ministerial de carácter provisional sobre Formación Religiosa en Bachillerato y Formación Profesional con fecha de 28 de julio de 1979:

Por ello, en esta Orden se establece el carácter optativo de la enseñanza de la Religión y la Moral Católica, permitiendo a los alumnos que no deseen ser instruidos en ella seguir un curso de Ética y Moral contempladas desde el punto de vista filosófico y sin vinculación con una determinada confesión religiosa.

La alternativa sería Ética y Moral, que se imparte por primera vez en todos los centros con la excepción de los de carácter confesional, en Educación Preescolar y Educación General Básica, como menciona en su apartado dos:

La enseñanza religiosa tendrá el carácter de materia común y será impartida en cada uno de los cursos de Bachillerato y de Formación Profesional de primer grado, así como en el curso de enseñanzas complementarias de acceso del primero al segundo grado, o en el curso primero de Formación Profesional de segundo grado por el régimen de Enseñanzas Especializadas.

Sin embargo, un año más tarde se emitieron dos Órdenes Ministeriales con carácter regulatorio, la Orden de 16 de julio de 1980 sobre enseñanza de la Religión y Moral Católica en Bachillerato y Formación Profesional y la Orden de 16 de julio de 1980 sobre enseñanza de la Religión y Moral Católicas en los Centros docentes de Educación Preescolar y Educación General Básica. Estas venían a ratificar las que un año antes se emitieron con carácter provisional, pero esta vez la asignatura de Ética y Moral sería sólo impartida en Bachillerato y Formación Profesional:

La enseñanza de la Religión y Moral Católicas tendrá el carácter de materia ordinaria en condiciones equiparables a las asignaturas fundamentales y será impartida en cada uno de los cursos de Bachillerato y Formación Profesional de primer grado, así como en el segundo curso de enseñanzas complementarias de acceso del primero a segundo grado o en el curso primero de Formación Profesional de segundo grado por el régimen de Enseñanzas Especializadas.

En los niveles educativos inferiores quedará un vacío que el director estaba obligado a cubrir:

Los directores arbitrarán las medidas oportunas, teniendo en cuenta las circunstancias concretas de los Centros, para que no suponga discriminación alguna el recibir o no enseñanza religiosa, principalmente en lo que atañe al respecto a la opción de los padres y a la debida atención y cuidado de los alumnos.

A pesar de heterogeneidad legal a la hora de abordar el vacío dejado por la alternativa de la asignatura de Religión, también es en este momento cuando se produce por primera vez la segregación de los alumnos en aulas por motivos religiosos. Este es un hecho que es consustancial a la obligatoriedad de la asignatura de Religión, un condicionante que obliga a que existan alternativas para aquellos que no desean cursar educación religiosa y que por ende conduce a la diversificación del alumnado, una situación que se ha mantenido hasta la actualidad (Díez de Velasco, 2016).

4.2.3 Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE) de 1980 y la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985

La LOECE se aprobó en 1980 impulsada por la Unión de Centro Democrático (UCD) con la aprobación del Tribunal Constitucional, sin embargo, nunca llegó a entrar en vigor a causa del golpe de estado y el cambio de gobierno socialista. Es en este momento que se propone el curso de la asignatura opcional de Ética y Moral para Secundaria y estudio asistido para Primaria. Más allá del factor, mencionado anteriormente, de la segregación de alumnos por aulas por motivos religiosos, se introduce también una desigualdad educativa basada en la discriminación que implicaba elegir alguna de las opciones. Es decir, más allá de los valores religiosos, ¿los alumnos que escogieran Religión no debían recibir una educación en valores cívicos? Este problema, como veremos, ha sido una rémora a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo, donde la alternativa a la religión a pesar de los cambios siempre ha tenido un papel de relleno (Debón *et al.*, 2019, p.29). El régimen académico establecido para la enseñanza religiosa, incluida la asignatura alternativa, estará vigente hasta 1990, año en que se aplicó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Tras la victoria del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) se inicia la derogación de la LOECE, sustituida por la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985. Esta nueva ley llegará sin muchos cambios en lo que a educación religiosa se refiere, en su artículo 4 dice:

Los padres o tutores, en los términos que las Disposiciones legales establezcan, tienen derecho:

1. A que sus hijos o pupilos reciban una educación conforme a los fines establecidos en la Constitución y en la presente Ley.
2. A escoger centro docente distinto de los creados por los poderes públicos.
3. A que sus hijos o pupilos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Esta nueva ley vino a ratificar lo ya descrito en el párrafo 3 del artículo 27 de la Constitución Española, el reconocimiento de que los padres puedan decidir la formación religiosa o moral de acuerdo con sus convicciones. Los principales acuerdos establecidos en el concordato con la Santa Sede seis años antes se mantenían firmes, al igual que las disposiciones emitidas en 1980, hasta la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

4.2.4 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990

En 1990, impulsada por el partido socialista, se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), no exenta de polémicas ya que rompía por completo algunos de los esquemas que hasta la fecha habían permanecido inalterados. Desde la publicación del anteproyecto de ley, donde figuraban los acuerdos suscritos con la Santa Sede como disposiciones adicionales (en concreto la Disposición Adicional Segunda) y no en el cuerpo de leyes, se levantaron las primeras voces en contra. Según el Catedrático de Derecho Eclesiástico José María Vázquez García-Peñuela (2005), el hecho de aparecer como disposición y no en el corpus legal no restaba fuerza vinculante a la ley, pero las quejas “más que sobre motivos reales, se realizaron sobre temores” (p. 21), temores que a la postre acabarían teniendo fundamento.

En el año 1991 se modificó la Disposición Adicional Segunda de la LOGSE mediante tres Reales Decretos: 1006 y 1007/1991 de 14 de junio para educación Primaria y Secundaria y 1700/91, de 29 de noviembre para Bachillerato. Los siguientes párrafos se corresponden al Artículo 16 del RD 1007/91:

1. Con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, el área de Religión Católica será de oferta obligatoria para los centros que asimismo organizarán actividades de estudio en relación con las enseñanzas mínimas de las áreas del correspondiente curso escolar, orientadas por un profesor. Al comenzar la etapa o en la primera adscripción del alumno al centro, los padres o tutores de los alumnos manifestarán a la dirección del centro la elección de una de las dos opciones referidas anteriormente, sin perjuicio de que la decisión pueda modificarse en el comienzo de cada curso escolar.
2. La determinación del currículo del área de Religión Católica corresponderá a la jerarquía eclesial.
3. La evaluación de las enseñanzas de Religión Católica se realizará de forma similar a la que se establece en este Real Decreto para el conjunto de las áreas, si bien, dado el carácter voluntario que tales enseñanzas tienen para los alumnos, las correspondientes calificaciones no serán tenidas en cuenta en las convocatorias que, dentro del sistema educativo y a los efectos del mismo, realicen las Administraciones Públicas y en las cuales deban entrar en concurrencia los expedientes académicos de los alumnos.

La novedad más relevante en torno a estos decretos será que por primera vez la evaluación de la asignatura de Religión Católica no concurre para la obtención de becas ni ayudas al estudio para las que sea necesaria la nota media del expediente,

aunque seguirá siendo evaluable. Así mismo, en Bachillerato la nota de Religión deja de contar en la nota media para el acceso a la universidad.

Por otro lado, la alternativa a Religión queda reducida a un “estudio dirigido” no evaluable orientado por el profesor que a efectos prácticos haría las veces de “apoyo” al resto de asignaturas, como se refleja en el párrafo 2. Esta medida suscitó polémica en la jerarquía eclesiástica, la Confederación Católica de Padres (CONCAPA) defendían que tanto la asignatura de Religión como su alternativa, que debía impartir contenidos morales y no refuerzo, constaran en el currículum (Debón *et al.*, 2019, p. 29). A nivel judicial también mostró su debilidad, los artículos citados fueron declarados nulos por Sentencias de la Sala Tercera de lo contencioso-administrativo del Tribunal Supremo, de 17 de marzo y 9 de junio de 1994 por vulnerar el principio de igualdad y disconformidad con el ordenamiento jurídico ya que los alumnos que recibieran la formación a través de la asignatura de Religión no se beneficiaban de esas actividades de refuerzo (Galeote, 2004, p. 262). La Sentencia se hizo firme a finales de 1994.

Para tratar de solventar el vacío que se dejaba nuevamente en la alternativa a Religión tras la resolución del Tribunal Supremo, el Gobierno publicó el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre en el que se regulaba nuevamente la enseñanza de la religión. Como solución se planteó una asignatura alternativa que no generase desigualdades:

1. Para los alumnos que no hubieran optado por seguir enseñanza religiosa los centros organizarán actividades de estudio alternativas como enseñanzas complementarias, en horario simultáneo a las enseñanzas de Religión. Dichas actividades, que serán propuestas por el Ministerio de Educación y Ciencia y por las Administraciones educativas que se encuentren en pleno ejercicio de sus competencias en materia de educación tendrán como finalidad facilitar el conocimiento y la apreciación de determinados aspectos de la vida social y cultural, en su dimensión histórica o actual a través del análisis y comentario de diferentes manifestaciones literarias, plásticas y musicales, y contribuirán, como toda actividad educativa, a los objetivos que para cada etapa están establecidos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. En todo caso, estas actividades no versarán sobre contenidos incluidos en las enseñanzas mínimas y en el currículo de los respectivos niveles educativos.
2. 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.

La nueva normativa tampoco estaría exenta de críticas, de nuevo la asignatura alternativa no sería evaluable, como sí lo era la asignatura de Religión para Primaria y Secundaria, aunque no computaran para becas o el acceso a la universidad. Mediante comunicados y notas emitidas por los órganos de representación del episcopado español se criticó duramente estas medidas, motivo por el que se interpusieron diversos recursos contencioso-administrativos a través de diversos cauces procesales, entre ellos el hecho de que la asignatura al no ser evaluable infringía el derecho de igualdad; todos ellos fueron desestimados por el Tribunal Supremo (Vázquez, 2005, p. 308).

La gran novedad, que nos atañe dada la finalidad de este trabajo, es la incorporación por primera vez de una asignatura transversal, aconfesional y cuyos profesores no estaban relacionados con la institución eclesiástica, del estudio de las religiones. Esta asignatura como establece el anteriormente citado Real Decreto 2438/1994 se impartió en los dos últimos cursos de la ESO y 1º de Bachillerato y se le terminó dando nombre y forma a través de la estipulación de contenidos un año más tarde, con la Resolución de 16 de agosto de 1995 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se desarrollaba lo previsto en la Orden de 3 de agosto de 1995 sobre actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión, en lo relativo a las actividades de Sociedad, Cultura y Religión, durante los cursos 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato:

1. Las actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión durante los cursos 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato se denominarán "Sociedad, Cultura y Religión " I, II y III respectivamente.
2. Las actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de religión tendrán como finalidad la de contribuir al desarrollo de los objetivos y capacidades generales de la etapa correspondiente. De manera especial habrá de contribuir, en la Educación Secundaria Obligatoria, a la adquisición y practica de hábitos de solidaridad y tolerancia y, en el Bachillerato, a consolidar la madurez personal, social y moral que permita a los alumnos actuar de forma responsable y autónoma.

Con esta medida también se intentó dar respuesta a las críticas que emanaban del sector eclesiástico acerca del desconocimiento de los alumnos que no cursaban Religión, de los elementos históricos, culturales y manifestaciones artísticas relacionadas con la religión (Galeote, 2004, p. 262). No obstante, la programación, estipulada en el anexo de la resolución y fijada para todos los cursos, focalizaba los contenidos exclusivamente en las "religiones del libro", es decir el cristianismo, el

judaísmo y el islam, quedando excluidas todas las demás. Si atendemos a los contenidos de los módulos se aprecia la intencionalidad de abordar, más que de las religiones en general, el estudio de las religiones que han tenido una presencia histórica en España anterior a la homogeneización de la Edad Moderna. En esos momentos, previos a la pluralización religiosa actual, más que una perspectiva global y de apertura a las religiones del mundo, interesaba más “transmitir la riqueza de una herencia cultural y religiosa” (Díez de Velasco, 2015, p. 291).

Durante esta legislación educativa también se produjo un hecho importante en relación con la enseñanza de la religión de las otras confesiones religiosas. En 1992 se aplicó el artículo 7 de La Ley Orgánica de Libertad Religiosa mediante el cual se establecerían acuerdos de cooperación para con aquellas confesiones religiosas que, por su ámbito y número de creyentes, hubieran alcanzado notorio arraigo en España. Esta situación hizo que los judíos, mormones y adventistas que habían conseguido cierto reconocimiento durante la década de los 80 perdieran el derecho a la enseñanza a favor de unos nuevos acuerdos establecidos con la Federación de Comunidades Israelitas (FCI), la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE) (en la que se integrarían los adventistas) y la Comisión Islámica de España (CIE). Dichos acuerdos quedarían fijados en las respectivas legislaciones: la Ley 24/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, Ley 25/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España y la Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España. Los mormones, por su parte, nunca recuperarían el derecho a la enseñanza. Hay que matizar también, que dichos acuerdos se aprobaron mediante una Ley de Cortes, un rango inferior al alcanzado con la Iglesia católica con rango de Tratado Internacional (Mantecón, 2002).

Hoy en día las únicas confesiones religiosas con derecho a la enseñanza son las tres que alcanzaron acuerdos en 1992, en base a su “notorio arraigo”. Este concepto se hizo muy relativo en su día ya que la relación de estas religiones con la Historia de España jugó un rol muy importante (Díez de Velasco, 2016) y los factores para obtener dicho estatus quedaron abiertos a unos requisitos muy laxos. Tanto es así, que a esta condición se sumarían posteriormente la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, los Testigos Cristianos de Jehová, la Federación de

Entidades Budistas de España y la Iglesia Ortodoxa, aunque sin llegar primero a acuerdos de cooperación con el Estado no podrían ejercer el derecho a la enseñanza. En 2015 se promulgó el Real Decreto 593/2015 por el que se regulaba la declaración del notorio arraigo de las confesiones religiosas en España que establecía un control regulado y con unos requisitos más estrictos y detallados para obtener dicho estatus y, por ende, el derecho para llegar a acuerdos con el Estado en materia de educación religiosa. No obstante, la perseguida equiparación sobre los derechos de igualdad nunca se ha conseguido. Los firmantes y adscritos a los acuerdos de cooperación de 1992 deben hacer frente a una serie de mecanismos burocráticos, además de un cupo, que son necesarios de cumplir y sortear si se quiere disfrutar de dicho derecho (Jiménez, 2011). En definitiva, y como mantienen Tarrés y Rosón (2009), a pesar de los acuerdos y cambios legislativos la impartición de la asignatura de Religión por confesiones diferenciadas nunca llegará a los alumnos que las necesiten cursar.

4.2.5 La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002

En 1996 se produce el cambio de gobierno a favor del Partido Popular, pero no será hasta su segunda legislatura (2000-2004) que se produzca una reforma de la Ley Educativa con la LO 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE), que nunca llegaría a aplicarse tras su paralización por parte del PSOE con su victoria en las elecciones de 2004. Esta nueva ley introdujo una serie de factores novedosos para intentar dar solución a algunos problemas ya planteados y otros que no fueron bien acogidos. La novedad más característica fue la división de la asignatura alternativa a Religión mediante dos enfoques: uno confesional y otro aconfesional. Todos estos apartados venían reflejados de nuevo en la disposición adicional segunda de la Ley y venía a derogar la anterior impulsada en la previa legislatura del PSOE:

1. El área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión comprenderá dos opciones de desarrollo: una, de carácter confesional, acorde con la confesión por la que opten los padres o, en su caso, los alumnos, entre aquéllas respecto de cuya enseñanza el Estado tenga suscritos acuerdos; otra, de carácter no confesional. Ambas opciones serán de oferta obligatoria por los centros, debiendo elegir los alumnos una de ellas.
2. La enseñanza confesional de la Religión se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español y, en su caso, a lo dispuesto en aquellos otros suscritos, o que pudieran suscribirse, con otras confesiones religiosas.

3. El Gobierno fijará las enseñanzas comunes correspondientes a la opción no confesional. La determinación del currículo de la opción confesional será competencia de las correspondientes autoridades religiosas. Las decisiones sobre utilización de libros de texto y materiales didácticos y, en su caso, la supervisión y aprobación de los mismos corresponden a las autoridades religiosas respectivas, de conformidad con lo establecido en los Acuerdos suscritos con el Estado español.
4. Los profesores que, no perteneciendo a los Cuerpos de funcionarios Docentes, impartan la enseñanza confesional de Religión en los centros públicos en los que se desarrollan las enseñanzas reguladas en la presente Ley, lo harán en régimen de contratación laboral, de duración determinada y coincidente con el curso escolar, a tiempo completo o parcial. Estos profesores percibirán las retribuciones que corresponda en el respectivo nivel educativo a los profesores interinos.

Con estas medidas se intentó dar solución a la desigualdad curricular que planteaba elegir una u otra opción, planteando contenidos similares, pero impartidos desde un punto de vista aconfesional por parte del profesorado de las otras materias del centro, y otra desde un punto de vista confesional impartida por designación de la jerarquía eclesiástica, ambas en una misma área de enseñanza. Esta solución pareció contentar a la jerarquía eclesiástica, a pesar de que resulta contradictorio que como alternativa a Religión se plantease otra alternativa de tipo confesional, pero no así al sector más laico que mantenía que seguía existiendo una discriminación de los alumnos por motivos religiosos, ya que todos tenían derecho al mismo currículum y a no ser obligados a cursar una alternativa a Religión (Debón *et al.*, 2019).

Por otro lado, la alternativa se contemplaría como evaluable por primera vez en la historia legislativa en lo competente a educación de España, aunque sin cómputos para medias, como ya venía ocurriendo con la asignatura de Religión. Esta nueva condición de evaluable dotó a la asignatura Sociedad, Cultura y Religión de una mayor consistencia de contenidos (Galeote, 2004). Por un lado y atendiendo a los contenidos fijados para Primaria, Secundaria y Bachillerato en los artículos 16.2, 23.1 y 35.5 respectivamente, observamos una mayor apertura a las religiones del mundo en comparación con el programa expuesto en 1995. Esta apertura llevó a que incluso al programa de Primero de la Educación Secundaria Obligatoria se le denominase “Historia de las Religiones”. A grandes rasgos en los tres programas se ampliaban los contenidos referidos a las religiones de ámbito europeo y extraeuropeo (abarcando incluso las orientales), así como también ampliaba los rangos históricos abarcando desde prehistoria hasta la actualidad. Metodológicamente destacarían las reflexiones

a través de análisis comparado de las distintas religiones, algo que no ocurría en la anterior Ley (Díez de Velasco, 2016).

4.2.6 La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006

Como anteriormente se ha mencionado, la LOCE nunca llegaría a pasar del papel, con el cambio de gobierno socialista en 2004 se paraliza su aplicación mediante el RD 1318/2004 por el que se modificaba el RD 827/2003 de manera que la Ley de 1995, la LOGSE, se prorrogó hasta 2006, año en que se aprobó la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE).

La LOE coincidirá con la LOGSE y contrastará con la LOCE en base a que no se contempla la formación religiosa entre las materias del currículo de los distintos niveles educativos y su inclusión se produce por remisión a los tratados con la Santa Sede y los acuerdos con el resto de las confesiones (Bogarín, 2016). Los perfiles académicos para Primaria, ESO y Bachillerato fueron determinados en los Reales Decretos 1513/2006, 1631/2007 y 1467/2007, aunque sólo el referido a la ESO contará con una asignatura alternativa denominada “Historia y Cultura de las Religiones”:

1. Las enseñanzas de religión se incluirán en la Educación secundaria obligatoria, de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
2. Las administraciones educativas garantizarán que, al inicio del curso, los alumnos mayores de edad y los padres o tutores de los alumnos menores de edad puedan manifestar su voluntad de recibir o no recibir enseñanzas de religión.
3. Los centros docentes dispondrán las medidas organizativas necesarias para proporcionar la debida atención educativa en el caso de que no se haya optado por cursar enseñanzas de religión, garantizando, en todo caso, que la elección de una u otra opción no suponga discriminación alguna. Dicha atención, en ningún caso comportará el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier materia de la etapa. Las medidas organizativas que dispongan los centros deberán ser incluidas en su proyecto educativo para que padres, tutores y alumnos las conozcan con anterioridad.
4. Quienes opten por las enseñanzas de religión podrán elegir entre las enseñanzas de religión católica, las de aquellas otras confesiones religiosas con las que el Estado tenga suscritos Acuerdos Internacionales o de Cooperación en materia educativa, en los términos recogidos en los mismos, o la enseñanza de historia y cultura de las religiones.
5. La evaluación de las enseñanzas de la religión católica y de historia y cultura de las religiones se realizará en los mismos términos y con los mismos efectos que las otras materias de la etapa.

La evaluación de la enseñanza de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado haya suscrito Acuerdos de Cooperación se ajustará a lo establecido en los mismos.

6. La determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado ha suscrito Acuerdos de Cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas. La determinación del currículo de historia y cultura de las religiones se regirá por lo dispuesto para el resto de las materias de la etapa en este real decreto.

7. Con el fin de garantizar el principio de igualdad y la libre concurrencia entre todos los alumnos, las calificaciones que se hubieran obtenido en la evaluación de las enseñanzas de religión no se computarán en las convocatorias en las que deban entrar en concurrencia los expedientes académicos, ni en la obtención de la nota media a efectos de admisión de alumnos, cuando hubiera que acudir a ella para realizar una selección entre los solicitantes.

Tanto en Primaria como en Bachillerato quedaría de nuevo un vacío relleno por una ambigua “atención educativa” reflejada en el párrafo 3. Además, ésta también estaría disponible para los alumnos de ESO que optasen por no cursar ni Religión ni Historia y Cultura de las Religiones. Es decir, si en las anteriores leyes educativas hablábamos de una segregación de alumnos por motivos de religión, ahora esa diversificación se acentuaba al contemplar, además de las posibles clases de Religión (la católica más las que cuentan con acuerdos con el Estado), la alternativa de estudio de la religión y la nueva “atención educativa”. Esto suscitó un nuevo motivo de conflicto, mientras que Religión y la optativa aconfesional, que se estrenaba de hecho en este aspecto, eran evaluables, aunque no computaban para becas o acceso a la universidad, “atención educativa” ni era evaluable ni computaba, por extensión, para nada. Esto quiere decir que, Religión e Historia y Cultura de las Religiones, aunque no suponían un riesgo o un beneficio para la obtención de becas o el acceso a la universidad sí que computan como asignaturas en caso de repetir curso, mientras que “atención educativa” no. Este hecho obligaba a que esta nueva opción libre, que buscaba contentar al sector más laicista, que objetaba de la obligatoriedad de una alternativa forzada a Religión, de nuevo estuviera exenta de cualquier tipo de ayuda complementaria al resto de asignaturas, quedando un marco de contenidos ambiguo y poco definido (Debón *et al.*, 2019).

La alternativa “Historia y Cultura de las Religiones” a pesar de verse favorecida por contar por primera vez con evaluación, se encontró con una serie de contras que redujeron su efectividad práctica. Por un lado, se posicionaba como una asignatura voluntaria pero evaluable a diferencia de “atención educativa” y por otro lado la poca

formación del profesorado y la desidia y el desconocimiento llevó a muchos centros a no ofertarla (Díez de Velasco, 2016). A nivel de contenidos ofrecía, mejorando lo planteado en la derogada LOCE de 2002, un amplio marco de contenidos de estudio de religiones del mundo y a través de la historia, con la salvedad de que ahora sólo se ofertaba en Secundaria. La teoría quedó impecablemente plasmada en la redacción del RD 1631/2006:

La materia hace un estudio de las religiones con un enfoque no confesional, 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. Asimismo, se busca desarrollar actitudes de tolerancia hacia las personas con creencias o sin ellas, en el respeto de los derechos reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el marco de la Constitución española. 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.

4.2.7 La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013

A finales de 2011 el Partido Popular releva en el gobierno al PSOE y en 2013 se aprueba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Esta nueva ley reforzó la asignatura de Religión, que pasó de optativa a específica en todas las etapas educativas y evaluable a todos los efectos, tanto para becas como para la nota de acceso a la universidad. Al contrario, la alternativa basada en el estudio aconfesional del hecho religioso desaparecería por completo a favor de Valores Culturales y Cívicos en Primaria, por Valores Éticos en Secundaria y en Bachillerato a libre elección de entre las materias ofertadas por el centro en cuestión. En su disposición adicional segunda respecto a la enseñanza de Religión establece que:

1. La enseñanza de la Religión Católica se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español.
2. A tal fin, y de conformidad con lo que disponga dicho Acuerdo, se incluirá la Religión Católica como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos y alumnas.
3. La enseñanza de otras religiones se ajustará a lo dispuesto en los Acuerdos de Cooperación celebrados por el Estado español con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de

España, la Federación de Comunidades Israelitas de España, la Comisión Islámica de España y, en su caso, a los que en el futuro puedan suscribirse con otras confesiones religiosas.

Como ya se ha mencionado, con esta ley desaparece por completo la opción de una asignatura destinado al estudio aconfesional del hecho religioso, la segregación por aulas sigue presente, pero esta vez diluida entre el amplio elenco de optativas, sin contar las cuatro posibilidades confesionales en las que seguía pudiendo ofertarse la asignatura de religión.

4.2.8 La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

En 2019 la coalición de izquierdas, con el PSOE a la cabeza, se hace cargo de dirección del país. El Gobierno se apresuró en derogar la vigente LOMLOE y promover la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE), donde se recuperan los aspectos básicos de LOE en materia de educación religiosa. La asignatura de Religión pierde su polémica condición de asignatura específica y vuelve a no computar ni para Becas ni para el acceso a la universidad, en el caso de la alternativa, vuelve la “atención educativa” y una asignatura de “Cultura de las religiones” para Primaria y Secundaria, tal y como está definido en la modificación del apartado 3 de la disposición adicional segunda:

En el marco de la regulación de las enseñanzas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, se podrá establecer la enseñanza no confesional de cultura de las religiones.

Quedarían pendientes los cambios y especificaciones en el currículo, que se prevé se implementarán a lo largo de los siguientes años y en todas las etapas educativas con los subsiguientes Reales Decretos, para poder observar si existirán cambios con respecto a los módulos vistos en la LOE para Secundaria y cómo se articularán, ahora que también se implementarán en Primaria. Por otro lado, el uso del futuro del pretérito indefinido deja sin concretar si definitivamente se postula como una alternativa a la Religión, si será obligatoria o si será optativa. De igual forma, podemos adelantar que los problemas y conflictos que vimos en las anteriores leyes educativas serán los mismos o similares a los planteados anteriormente, sobre todo en relación con la LOE, al tratarse la nueva Ley de una evolución de la misma. La segregación de alumnos por aulas por motivos religiosos seguirá presente, mientras que la optativa libre no evaluable “atención educativa” seguirá siendo un reclamo para

los alumnos que quieran quedar exentos del riesgo que supone la asignatura en caso de repetir curso. La falta de una optativa fuerte a la Religión seguirá siendo motivo de discusión para el sector eclesiástico, mientras que la posibilidad de que no exista hará lo propio con el sector más laicista, que de igual forma reclama la salida de la Religión de la escuela, algo imposible sin antes “replantearse la revisión o puesta al día de los Acuerdos (con la Santa Sede) en determinadas materias” (Cebriá, 2017, p.5).

4.3 El enfoque histórico, comparativo y multidisciplinar de las religiones: Historia de las Religiones como sustituta de la Religión confesional

Atendiendo la irregular historia legislativa en materia de educación de este país, la polémica en torno a las enseñanzas de religión de manera aconfesional y la inconsistencia y debilidad de las alternativas que se han planteado, incluida aquellas que han propuesto un acercamiento científico a su estudio, no debería extrañar que algunos autores hayan pedido buscar soluciones. Debón *et al.* (2019) plantean la necesidad, ante este panorama y ante la llegada de alumnos de otras religiones, de llegar a un consenso y a un acuerdo definitivo y duradero que acabe con la dicotomía “religión y su alternativa”. Estos autores, y otros más que defienden esta línea (Tarrés y Rosón, 2009 y Díez de Velasco, 2016), recalcan la importancia de las religiones y el peso que tienen para la sociedad, razón por la que defienden la necesaria presencia en el currículum. Esa presencia no estaría representada por las enseñanzas religiosas de las diferentes confesiones suscritas a acuerdos con el Estado, sino a través de la estimulación del “pensamiento crítico, el sano escepticismo, la discusión razonable y la ilustración aconfesional” (Debón *et al.*, 2019, p.36).

En febrero de 2004 se convocó, de la mano del Catedrático de Historia Antigua de la Universidad de Cantabria, Ramón Teja, una reunión en Cosgaya (Cantabria) de la que derivó un manifiesto firmado por 18 especialistas en el estudio de la religión de distintas universidades españolas y de Italia. Todos los asistentes formaban parte de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones, el primer y más importante referente asociativo de investigadores de la religión desde un punto de vista histórico, comparativo y multidisciplinar de nuestro país. El manifiesto, sostenido por estos autores se tituló: “El plan Bolonia y la enseñanza de la Historia de las Religiones en las universidades españolas”. En este texto se reivindicaba la necesidad de implantar, a tenor del establecimiento del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), la formación de docentes en Historia y Ciencias de las religiones encargados de impartir

una asignatura sobre el estudio aconfesional y científico de la religión, equiparándose así a otros países europeos. En dicho manifiesto también se destacaba la importancia de instaurar planes formativos superiores para formar a investigadores y docentes preparados para hacer frente a la realidad de diversidad religiosa cada vez más acentuada en un contexto de globalización (Acerbi, 2018).

Uno de los firmantes del manifiesto fue el actual ocupante de la única Cátedra de Historia de las Religiones de nuestro país, el historiador y antropólogo Francisco Díez de Velasco, principal crítico del actual modelo educativo basado en la obligatoriedad de la asignatura de Religión y principal defensor de la implantación de una asignatura dedicada al estudio científico y multidisciplinar del hecho religioso. En una publicación de 1999 (p. 90-101) ya plasmaba las características que debía tener un plan de estudios diseñado para una alternativa a Religión basada en un enfoque científico impartida por profesores de Historia, Filosofía o Lengua y Literatura, con una previa formación específica. El marco que proponía era muy ambicioso para mejorar una alternativa como lo era en ese momento Sociedad, Cultura y Religión, aunque dejaba entrever, teniendo en cuenta la dificultad legal, de que se constituyese en algo más que una opción complejamente viable (p. 90).

Siete años después de la publicación de 1999, y con la perspectiva de las sucesivas leyes educativas, Díez de Velasco publicaba un artículo (2016) en el que criticaba y ponía el foco en la segregación de los alumnos por aulas por motivos religiosos, cada vez más acentuada ante la incorporación de nuevas confesiones religiosas a los acuerdos educativos y a la variedad de optativas que se ofertaban. Por otro lado, lo que en 1999 parecía una oportunidad para incorporar un plan de estudios adecuados a una necesaria optativa que estudiase las religiones desde un enfoque científico, acabó por convertirse en un intento fallido. La presencia discontinua en los planes de estudio, las irregularidades en los contenidos y la competencia con otras alternativas acabaron por definir el papel de relleno que presentaba la asignatura, postura también defendida por Debón *et al.* (2019, p. 29). Ante la ineficacia de la alternativa, Velasco defiende un planteamiento integral de la asignatura, no necesariamente en todos los cursos: “uno o dos al final de la Primaria y de la Secundaria Obligatoria y el Bachillerato” (p. 305) y con una adecuada formación del profesorado.

Por último, y como se argumentó en el manifiesto de Cosgaya en 2004, el Catedrático de Historia de las Religiones avisa de la necesidad de replantear el

debate en torno la educación confesional y aconfesional en España, un asunto que también se ha promovido desde ciertos sectores católicos del país (en Castillo, 2006) y que ya se ha implementado con éxito en algunos países del norte de Europa “transformando la enseñanza religiosa confesional en una enseñanza verdaderamente plural, conformada desde un aula no segregada e impartida con criterios acordes con los que caracterizan, en la educación universitaria, ya se llame Historia de las Religiones, Ciencia de las Religiones o lo que en los ámbitos anglosajones se denomina Religious Studies” (2016, p. 305).

5. DISCUSIÓN

La historia legislativa de este país en lo referente la enseñanza confesional y aconfesional de la religión ha sido irregular y siempre marcada por la polémica. Según Gunther Dietz (2008) el pasado nacionalcatólico ha tenido un peso fundamental a la hora de abordar la enseñanza religiosa, especialmente en lo tocante a las leyes educativas y los acuerdos que se establecieron con el Vaticano durante los primeros años de democracia en el país. Esta relación Estado-Iglesia se ha mantenido hasta nuestros días, como así quedó reflejado en los acuerdos del 79, y como evidencia su pervivencia en las posteriores leyes educativas hasta la actualidad.

En la misma línea de Dietz, Geraldine Galeote (2004) también extiende esa influencia a la sociedad. Con fecha de sus publicaciones la población española que se definía como católica representaba más del 80% (p. 258), algo que contrastaba con el paulatino proceso de secularización que ya España llevaba experimentado durante las últimas décadas, especialmente en lo relativo a la ocupación de los valores laicos de los espacios anteriormente dominados por la Iglesia. Por supuesto estos datos han cambiado, según el estudio nº 3359 del Barómetro de Abril de 2022 publicado por el CIS la población española que se identifica con la religión católica supone un 56,6%, de las que sólo un 17,3% se considera practicante, mientras que un 30,2% se considera atea. Estos datos no desacreditan la hipótesis de los autores, sino que más bien sirven para poner en contexto las leyes que fueron aprobadas hasta el momento, algo que podría ponerse en valor en futuros estudios que analicen la posible correlación entre las leyes educativas en materia religiosa y los cambios en la identidad religiosa de los españoles y el proceso de secularización en España.

Del análisis comparativo de las diferentes modificaciones legislativas en educación en lo tocante a religión, ya sea confesional o aconfesional, podemos derivar, como mantiene Díez de Velasco (2016), que dependen del gobierno de turno y que se trata de un problema complejo, ya que no podemos obviar las presiones de los grupos eclesíasticos y laicos, además del legado cultural e histórico que ha mantenido España con el catolicismo (Galeote, 2004) como argumentábamos anteriormente. Principalmente existe un hilo conductor que se deriva de la obligatoriedad de impartir la asignatura de Religión católica tal y como se convino en los acuerdos con la Santa Sede del 79, un tratado con carácter internacional que dificulta que la religión confesional deje de impartirse en los centros públicos, ya que esta disposición no queda reflejada en la Constitución, en cuyo artículo 16 sólo se definen “acuerdos de cooperación”. La firma de esos acuerdos, que más tarde se equiparó a otras confesiones con notorio arraigo, ha marcado la pauta de la educación religiosa en la escuela y, por extensión, de las alternativas a ésta.

Las alternativas sobre el estudio aconfesional de las religiones supusieron un buen punto de inicio para acabar con la falta de conocimientos acerca de religiones que no fueran la católica o aquellas que, por contexto e historia, nos son más cercanas como el judaísmo o el islam. Sin embargo, su implementación ha sido accidentada y los contenidos no siempre fueron los más adecuados posibles para un acercamiento holístico y global a este fenómeno histórico y social, como defiende Díez de Velasco (2016). Tampoco ha gozado de continuidad, durante la LOGSE se implantó la asignatura Historia y Cultura de las Religiones para los dos últimos cursos de Secundaria y primeros de Bachillerato (no evaluable) muy contenida a las “religiones del libro”, con la LOCE se planteó añadir una alternativa hermana que estudiase las religiones desde un punto de vista confesional y con la LOE alcanzaría el mejor marco teórico y de contenidos hasta la fecha, antes de desaparecer finalmente con la LOMCE. Con la nueva LOMLOE se recupera de nuevo una asignatura dedicada al estudio aconfesional de las religiones para Primaria y Secundaria, aunque aún quedan por determinar sus características.

Según Debón *et al.* (2019) el estudio aconfesional de la religión nunca ha sido una alternativa sólida, ya que ha tenido que compartir espacio con otras alternativas y siempre ha tenido un papel de relleno (p. 29). Incluso compitiendo con un “estudio asistido” que, por su carácter no evaluable, resultaba una opción atractiva para los alumnos. Precisamente tener múltiples opciones será el factor que favorezca la

segregación de los alumnos por aulas. La obligatoriedad de la asignatura de Religión ha forzado la implantación de una o varias alternativas, obligando a los alumnos a elegir entre una o varias opciones religiosas y entre una o varias alternativas. Esto conduce a una diversificación de alumnos en base a motivos religiosos o ideológicos y que lleva aparejado, en muchos casos, componentes de tipo étnico. Por otro lado, la Constitución garantiza en su artículo 27 el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que estimen oportunas, pero en la práctica esto no es así. A pesar de los acuerdos a los que el Estado llegó con algunas de las confesiones de notorio arraigo en 1992 para que pudieran impartir enseñanzas de tipo confesional, hay que recordar que éstas sólo se remiten actualmente al judaísmo, evangelismo e islam, quedando excluidas el resto de las confesiones. Por otro lado, también existen una serie de mecanismos burocráticos, además de un cupo, que son necesarios de cumplir y sortear si se quiere disfrutar de dicho derecho como explica Celeste Jiménez de Madariaga (2011). En definitiva y como mantienen Tarrés y Rosón (2009), a pesar de los acuerdos y cambios legislativos la impartición de la asignatura de Religión por confesiones diferenciadas nunca llegará a los alumnos que las necesiten cursar.

En el punto de la progresiva secularización del país y en el marco de un entorno de pluralismo religioso cada vez mayor, los especialistas en Historia de las Religiones de la Asociación Española de Ciencias de las Religiones (SECR) proponen la implantación de una asignatura integral que dé consenso a toda esta problemática y que comparte rasgos con las alternativas que se han propuesto a Religión sobre el estudio aconfesional del hecho religioso. Esta opción no intenta posicionarse desde un punto de vista laico, sino más bien aconfesional o desde un punto de vista de laicismo positivo, es decir, “implica el respeto a las diferentes confesiones religiosas, la autonomía de las mismas para organizarse, la neutralidad del Estado y la cooperación con todas las religiones en materias de interés público” como describen Tarrés y Rosón (p.181). Frente a este supuesto, la educación religiosa debería ser excluida de la enseñanza pública, lo que conllevaría según la profesora de derecho eclesiástico de la Universidad de Extremadura, María Cebriá García, una evolución de nuestro sistema jurídico y la necesidad de “replantearse la revisión o puesta al día de los Acuerdos (con la Santa Sede) en determinadas materias” (2017, p. 5). Con esta opción se acabaría con la segregación de alumnos por aulas, ya se trataría de una asignatura obligatoria, con un contenido curricular elaborado y evaluable, además

de ser necesariamente impartida por profesores ajenos a cualquier institución religiosa. Desde este enfoque, y tal y como lo describió para un futuro programa el Catedrático de Historia de las religiones Francisco Díez de Velasco (1999), esta asignatura favorece la tolerancia frente a la diversidad y la lucha contra actitudes xenófobas y nos prepara para un mundo cada vez más plural, a la vez que aprendemos a comprender nuestra propia herencia cultural (p. 90).

6. CONCLUSIONES

En relación con nuestro objetivo principal, en el que nos propusimos analizar el conflicto en torno a la enseñanza de la religión en la escuela pública en España, y tras haber efectuado la comparación legislativa de nuestro primer objetivo específico para evidenciar cómo los cambios en los modelos educativos han afectado a dicha enseñanza, ha quedado demostrado que desde hace décadas las políticas educativas de nuestro país muestran una clara falta de consenso. Los cambios realizados, así como la alternancia de modelos, han afectado a numerosos aspectos que tienen que ver con la enseñanza, desde los métodos de evaluación hasta los contenidos curriculares y, en lo relacionado con la religión, en innumerables cambios en las alternativas. En este sentido, cabe destacar que la asignatura de Religión católica ha disfrutado de una regularidad a lo largo de los años que se ha sostenido gracias al marco jurídico que se convino hace más de cuatro décadas, a la que posteriormente se han unido otras confesiones religiosas en similares condiciones. Por el contrario, la presencia de las alternativas propuestas para el estudio aconfesional de la religión ha sido irregular y sus enfoques, aunque mejoraban con cada ley educativa, nunca fue una alternativa real, ya que siempre compitió con otras alternativas o estudios asistidos.

Atendiendo al segundo objetivo específico, relativo a los conflictos derivados de los cambios educativos en el estudio de la religión, observamos que este conflicto ha tenido un carácter de base predominantemente legal, pues cualquier cambio estaría sujeto al escrutinio de la ley. Para solventar la inviolabilidad que obliga a respetar el Tratado Internacional que regula las enseñanzas religiosas de la escuela pública de nuestro país, se han tomado varias medidas que siempre tienen que ver con las alternativas en su número, forma o ausencia. Con cada cambio, los partidos políticos intentaban contentar a los dos sectores enfrentados en la pugna por

mantener o excluir la religión confesional de la escuela, algo que a la postre se ha traducido en intentos fallidos. En mi opinión, los acuerdos y las leyes establecidas en los inicios de la democracia en España requieren de una revisión y de una puesta al día para adaptarse a un país que está en un mundo en constante cambio. Los inevitables procesos migratorios, unidos al trasvase cultural que ellos conllevan, tensan la cuerda que une lo fijo y estático, en este caso los acuerdos con algunas confesiones religiosas, con los cambios en la realidad plurireligiosa del país a la que hemos asistido en las últimas décadas. Esta realidad, unida al paulatino proceso de secularización, son el germen de un conflicto político y educativo que al final se resuelve en las aulas.

Como se especifica en la Constitución todos los padres tienen derecho a elegir la educación religiosa de sus hijos. Tal y como está redactada su aplicación tiene que ser universal, algo que en la práctica no sólo no se cumple sino que de intentarse sería inviable debido a la multitud de creencias y de variables materiales necesarias. Por otro lado, existe una segregación de alumnos por motivos religiosos, una obligada condición que existe sólo por la obligatoriedad de la asignatura de Religión, como así obliga el tratado eclesiástico y los acuerdos a los que se llegó en consecuencia con las confesiones religiosas mayoritarias para cumplir, en parte, con el artículo 27 de la Constitución anteriormente citado. Si se diera el difícil caso de que los alumnos de un instituto cumplieran los requerimientos necesarios para impartirse el actual abanico de opciones religiosas, nos encontraríamos que, además de las posibles alternativas, la clase se dividiría en cuatro asignaturas específicas de Religión.

Ofrecer tantas opciones de educación religiosas como creencias que hay en el país no resuelve un problema real como lo es el desconocimiento de las otras realidades religiosas con las que conviven los alumnos tanto dentro como fuera del aula. Los conocimientos acerca de otras religiones que se puedan impartir de manera transversal desde otras asignaturas, si se llegan a dar, no pueden cumplir con el amplio programa que requeriría un campo tan amplio como este, además de que no siempre el profesor tiene la formación adecuada. Las diferentes alternativas que se han planteado como estudio aconfesional de la religión tienen el potencial para cubrir estos requisitos, no obstante, pierden toda efectividad cuando su propio carácter optativo genera la segregación de alumnos. En este conflicto no se trata de ceder a favor al punto de vista de laico, aunque al final ello requeriría de la eliminación de las asignaturas de Religión confesional, sino de ofrecer una solución igualitaria y factible

a futuro que eliminaría la problemática en torno a la asignatura de Religión y las diferentes optativas. Por otro lado, se eliminaría el factor de la segregación de alumnos por aulas por motivos religiosos, algo que favorece la diferenciación.

Frente a una educación de enfoque único, lo que se busca es abordar desde el método científico las diferentes religiones, tal y como plantean los estudiosos referenciados en relación con nuestro tercer objetivo específico, donde buscábamos analizar la propuesta planteada por estos autores para abordar el estudio de la religión desde un enfoque científico y aconfesional propio de la Historia de las Religiones. De esta manera, se dotaría a los alumnos de los conocimientos teóricos e históricos de esta realidad social y cultural tan compleja y enriquecedora del ser humano. Estos contenidos favorecerán el conocimiento del “otro”, ayudando a debilitar los mecanismos del odio que conducen al etnocentrismo y la xenofobia tal y como se desprende de las teorías de la identidad. Por otro lado, aquellos con un perfil creyente podrán conocer más acerca de sus creencias y legado cultural desde un punto de vista no sesgado y sujeto a las metodologías empíricas de las ciencias sociales en sus múltiples variables, ya que al fin y al cabo la religión se debe abordar desde un enfoque holístico y multidisciplinar.

Por otro lado, como futuros docentes del área de Geografía e Historia y a tenor de la recuperación de la asignatura de “Historia y Cultura de las Religiones” por parte de la LOMLOE, debemos estar preparados para impartir dichas enseñanzas. Máxime cuando el perfil de nuestra especialidad es el que mejor se adapta al enfoque metodológico que esta optativa alternativa, y futura materia integrada entre las especialidades de oferta obligatoria, requiere. Aunque se puede teorizar sobre el asunto no podemos conocer de manera fehaciente la efectividad de su puesta en práctica en España hasta que no se den los factores políticos y sociales que favorezcan dicho cambio. Las estadísticas nos dicen que la cantidad de alumnos extranjeros o de padres extranjeros en las aulas aumenta cada año. Por otro lado, España ha experimentado un acelerado proceso de secularización en las últimas décadas según muestran los resultados del CIS. Estos datos muestran que, cuanto más se acentúen estos cambios, más tardías serán las soluciones para un problema que ya es real.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acerbi, S. (2018). Enseñar a enseñar las religiones desde la Universidad: Nuevas pautas a partir de los Principios-guía de Toledo. En B. C. Nieto, P. A. Conde, P. R. Rey (coord.), *Fórmulas docentes de vanguardia* (pp. 1-10). Gedisa.
- Álvarez-Junco, J. (2016). *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Galaxia Gutenberg.
- Bogarín, J. (2016). La enseñanza religiosa escolar según la LOMCE. *Anuario de derecho eclesiástico del Estado*, 32, 21-147.
https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-E-2016-10002100147
- Cantón, M. (2009). *La razón hechizada. Teorías antropológicas de la religión*. Ariel.
- Castillo, J. M. (2006). La Enseñanza Religiosa confesional fuera de la escuela. *Bordón*, 58(4-5), 687-700,
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2663615.pdf>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2022). *Barómetro de abril 2022. Distribuciones marginales, Estudio nº 3358*.
https://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3340_3359/3359/es3359mar.pdf
- Cruz, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas*, 8, 35-62,
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6602800.pdf>
- Debón, S., Pérez, E. y Castañeda, E. (2019). La religión confesional en la escuela pública española. *Publicaciones*, 49(5), 21-38,
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7344656.pdf>
- Díez de Velasco, F. (1995). 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). *Boletín de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones*, 4, 10-29,
https://www.academia.edu/3376257/Historia_de_las_religiones_como_alternativa_a_Reliqi%C3%B3n_en_ESO_y_Bachillerato_una_apuesta_de_futuro_a_prop%C3%B3sito_del_RD_2438_1994_por_el_que_se_regula_la_ense%C3%B1anza_de_Reliqi%C3%B3n_PAPER

- Díez de Velasco, F. (1999). Enseñar religiones desde una óptica no confesional: reflexiones sobre (y más allá de) una alternativa a Religión en la escuela. *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, 4, 83-101. <https://doi.org/10.5944/hme.4.2016.15484>
- Díez de Velasco, F. (2016). La enseñanza de las religiones en la Escuela en España. Avatares del modelo de aula segregada. *Historia y Memoria de la Educación*, 4, 277-306, <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/15484/14442>
- Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España. ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones? *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 14(28), 11-46, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2872478.pdf>
- Dietz, G., Rosón-Lorente, F. J. y Ruiz-Garzón, F. (2011). Homogeneidad confesional en tiempos de pluralismo religioso: Una encuesta cualitativa con jóvenes españoles sobre religión y educación. *CPU-E Revista de Investigación Educativa*, 13, 1-42, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4039626.pdf>
- Durkheim, É. (2014). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza (original publicado en 1912).
- Cuervo-Arango, F. (1995). Breve apunte histórico de la relación Estado-confesiones religiosas en España. En M. Abumalham (ed.), *Comunidades islámicas en Europa* (pp. 161-162). Trotta.
- Fukuyama, F. (2019). *Identidad*. Deusto.
- Cebriá, M. (2017). Los acuerdos entre el Estado Español y la Santa Sede: algunas cuestiones a tener en cuenta en su futura revisión. *Anuario de la Facultad de Derecho. Universidad de Extremadura*, 33, 1-29, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6318033.pdf>
- Vázquez, J. M. (2005). La enseñanza de la religión católica en España: algunos aspectos de su régimen jurídico. *Almogaren*, 36, 271-308, <https://mdc.ulpgc.es/utills/getfile/collection/ralmo/id/295/filename/296.pdf>
- Galeote, G. (2004). La religión en el sistema educativo de la España actual. *Pandora: revue d'etudes hispaniques*, 4, 257-270, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2925688.pdf>
- González-López, J., Lomas-Campos, M. y Rodríguez-Gázquez, M. (2010). Evolución de la Inmigración en Europa y España Durante los Siglos XX y XXI. *Cuidarte*, 1(1), 73-81. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v1i1.76>

- González, T. (2018). El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español. *Historia Caribe*, 13(33), 83-120, <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.5>.
- Hobsbawm, E. J. (1996). La política de la identidad y la izquierda. *Nexos*, 224, 114-125, <https://www.jstor.org/stable/42624364>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *TALIS 2018. Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación profesional. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19872
- Kaufmann, J. C. (2015). *Identidades. Una bomba de relojería*. Ariel.
- Jiménez, C. (2011). Pluralismo religiosos y educación. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 749, 617-626, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3681493&orden=302898&info=link>
- Mantecón, J. (2002). La libertad religiosa en la escuela y su desarrollo legal tras la Constitución de 1978. *Revista española de pedagogía*, 222, 241-262. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498445.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Alumnado extranjero por titularidad/financiación, comunidad autónoma/provincia y área geográfica de nacionalidad*. Recuperado de la base datos de estadística del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*, 7, 69-84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4020258.pdf>
- Negrín, F. (2012). *Historia de la educación española*. UNED.
- Observatorio permanente de la Inmigración (2020). *Estadística de residentes extranjeros en España*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/estadisticas/operaciones/concertificado/202012/principales_resultados_residentes.pdf
- Ollero, A. (2014). Cómo entender la aconfesionalidad del Estado Español. *Gaceta Judicial de Cusco*, 4, 1-12. <https://www.tribunalconstitucional.es/es/tribunal/Composicion->

[Organizacion/documentos-magistrados/OlleroTassara/articulos/325-16-CUSCO.pdf](#)

- Rehagg, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *Revista de investigación educativa*, 2, 1-9, <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/162/263>
- Tarrés, S. y Rosón, F. J. (2009). La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela. Análisis del caso de Andalucía. *Revista de Ciencias de las Religiones*, 14, 179-197, <https://revistas.ucm.es/index.php/ILUR/article/view/ILUR0909110179A/25685>
- Viñao, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista, Curitiba*, 51, 19-35, <https://www.scielo.br/j/er/a/cQJ4KSnQB7jHywn9SgvXhvH/?lang=es&format=pdf>

7.1 Leyes referenciadas por rango de ley

- Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, de 3 de enero de 1979. (BOE, de 15 de diciembre de 1979).
- Constitución Española. (BOE, de 29 de diciembre de 1978).
- Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa. (BOE, de 13 de agosto de 1980).
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (BOE, de 27 de junio de 1980).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE, de 4 de julio de 1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE, de 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE, de 10 de diciembre de 2013).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, de 30 de diciembre de 2020).

Ley 24/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España. (BOE, de 12 de noviembre de 1992).

Ley 25/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España. (BOE, de 12 de noviembre de 1992).

Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España. (BOE, de 13 de noviembre de 1992).

Real Decreto 1700/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. (BOE, de 26 de junio de 1991)

Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión. (BOE, 26 de enero de 1995).

Real Decreto 593/2015, de 3 de julio, por el que se regula la declaración de notorio arraigo de las confesiones religiosas en España. (BOE, de 1 de agosto de 2015).

Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la educación. (BOE, de 29 de mayo de 2004).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE, de 5 de enero de 2007).

Orden de 16 de julio de 1980 sobre la enseñanza de la Religión y Moral de diversas Iglesias, confesiones o comunidades en Educación Preescolar y Educación General Básica. (BOE, de 19 de julio de 1980).

Orden de 16 de julio de 1980 sobre enseñanza de la Religión y Moral Católica en Bachillerato y Formación Profesional. (BOE, de 19 de julio de 1980).

Orden de 28 de julio de 1979 sobre Formación Religiosa en Bachillerato y Formación Profesional en el año académico 1979-80. (BOE, de 2 de agosto de 1979).

Orden de 16 de julio de 1980 sobre enseñanza de la Religión y Moral Católica en Bachillerato y Formación Profesional. (BOE, de 19 de julio de 1980).

Orden de 16 de julio de 1980 sobre enseñanza de la Religión y Moral Católicas en los Centros docentes de Educación Preescolar y Educación General Básica. (BOE, de 19 de julio de 1980).

Orden de 3 de agosto de 1995 por la que se regulan las actividades de estudio alternativas a la enseñanza de la religión establecidas por el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre. (BOE, de 1 de septiembre de 1995).

Resolución de 16 de agosto de 1995, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se desarrolla lo previsto en la Orden de 3 de agosto de 1995 sobre actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión, en lo relativo a las actividades de Sociedad, Cultura y Religión, durante los cursos 3.º Y 4.º De Educación Secundaria Obligatoria y 1.º de Bachillerato. (BOE, de 6 de septiembre de 1995).