

SECULARIDAD Y ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN ESPAÑA

JUAN LUIS DE LEÓN AZCÁRATE
FRANCISCO JOSÉ RUIZ PÉREZ
LUZIO URIARTE GONZÁLEZ

Universidad de Deusto

RESUMEN: La relación entre el fenómeno religioso y el marco de la secularidad o la postsecularidad se hace presente en el ámbito de la escuela pública y, en cierta medida, reproduce las tensiones que tiene la sociedad a la hora de situar esa relación. El objetivo de este texto es presentar y valorar esa relación en el caso español, el cual posee un modelo de tipo confesional de la enseñanza de la religión en la escuela pública. La descripción del modelo debe tener en cuenta el contexto histórico particular y su aplicación, que ha tenido variaciones significativas a lo largo del período democrático según los gobiernos de turno. Se trata de una opción muy controvertida que requiere una valoración ponderada, de tal manera que el texto sumaría los aspectos positivos y las dificultades que suscita el modelo en general y, en particular, la concreción española. La controversia tiene aspectos más coyunturales y otros de mayor calado, cuyo tratamiento sugiere una reflexión de tipo antropológico y teológico, la cual se realiza de manera incipiente.

PALABRAS CLAVE: secularidad; escuela pública; laicidad; educación religiosa escolar (ERE); fenómeno religioso; modelo confesional.

Secularity and religious education in Spain

ABSTRACT: The relationship between the religious phenomenon and the framework of secularity or postsecularity is present in the field of public schools and, to a certain extent, reproduces the tensions that society has when it comes to situating this relationship. The aim of this text is to present and evaluate this relationship in the Spanish case, which has a confessional model of religious education in public schools. The description of the model must take into account the particular historical context and its application, which has had significant variations throughout the democratic period according to the governments in power. This is a highly controversial option that requires a considered assessment, in such a way that the text would sum up the positive aspects and the difficulties raised by the model in general and, in particular, the Spanish implementation. The controversy has more circumstantial aspects and others of greater depth, whose treatment suggests a reflection of an anthropological and theological type, which is being carried out in an incipient manner.

KEY WORDS: Secularism; Public school; Laicism; Religious education at school; Religious phenomenon; Confessional model.

INTRODUCCIÓN

Hay algunos lugares sociales que son muy simbólicos a la hora de observar cómo el marco secular, que caracteriza a la sociedad española, sitúa el fenómeno religioso dentro del espacio público. Si bien a primera vista pareciera que la secularidad tiene criterios claros para gestionar el hecho religioso en la sociedad, una mirada atenta a la realidad nos indica la complejidad y, en ocasiones, lo impredecible de la evolución social. Secularidad, postsecularidad, multiculturalidad, pluralidad, modernidad, postmodernidad... son, entre otras, etiquetas con las que se trata de describir tendencias y características de la sociedad

en la que vivimos. Se privilegie una u otra, cualquiera de ellas tiene que lidiar con el dato objetivo de una presencia religiosa activa y cambiante que tiene consecuencias prácticas para la articulación social. El sistema educativo es un ámbito privilegiado para observar las diversas comprensiones y cosmovisiones que están presentes en el tejido social; en la medida que tratan de influir en la formación de las futuras generaciones introducen tensiones y, en más de una ocasión, contradicciones en el diseño del sistema educativo. Esta descripción es especialmente relevante para la presencia y la transmisión de los valores y de las creencias en general, y de las tradiciones religiosas en particular.

La secularidad europea no tiene una fórmula estándar y ampliamente consensuada para situar la enseñanza (o no impartición) del fenómeno religioso en la escuela. España no es una excepción.

En esta presentación analizamos cómo el marco secular español plantea la presencia del fenómeno religioso en un espacio público tan significativo como el sistema escolar gestionado directamente por el Estado o las administraciones públicas correspondientes. Si bien el Estado español tiene convenios con otras confesiones, en este ensayo se pondrá atención especial a la educación confesional católica, la actualmente predominante y de mayor tradición en España.

Damos cuenta, en primer lugar, de los cambios sociales y políticos que han desembocado en la configuración de un Estado y de una sociedad culturalmente laicos. En segundo lugar, describimos el cambiante marco legal que regula la enseñanza del fenómeno religioso en el sistema educativo público. En tercer lugar, ofrecemos algunos elementos para una valoración general del modelo confesional español mostrando sus fortalezas y sus debilidades. En cuarto lugar, nos ha parecido interesante tener en cuenta algunas claves antropológicas y teológicas que están en el trasfondo de este tema, reflexión que desarrollamos en el cuarto punto. Finalmente, sintetizamos algunas conclusiones provisionales a partir de los datos y de las reflexiones realizadas.

1. LA SECULARIZACIÓN DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA Y LA PRESENCIA DE LA RELIGIÓN

No cabe duda de que en los últimos cincuenta años se han dado cambios muy notables en la sociedad española en relación con la presencia del hecho religioso en la estructuración social, con la vivencia religiosa de la población en general y con la evolución de la población cristiana más practicante (Ruiz-Andrés, 2017).

Desde la perspectiva religiosa, hasta hace casi cincuenta años la sociedad española estaba caracterizada por una alianza entre el poder político y la Iglesia católica y por una población sociológicamente católica de corte tradicional. El Concordato con la Santa Sede del 27 de agosto de 1953 (BOE núm. 292, 19 de octubre de 1953) establecía que «la Religión Católica, Apostólica Romana, sigue siendo la única de la Nación española» (Artículo I), y que «en todos los centros docentes de cualquier orden y grado, sean estatales o no estatales, la enseñanza

se ajustará a los principios del Dogma y la Moral de la Iglesia Católica» (Artículo XXVI). La población católica más militante contaba con un gran número de iniciativas y apoyo social; en términos de Berger, contaba con una estructura de plausibilidad muy fuerte (Berger, 2016, pp. 67-68). Otras tradiciones religiosas eran muy minoritarias, con poco o nulo apoyo en la cultura dominante e invisibles socialmente; algo parecido ocurría con las posiciones agnósticas y ateas.

Actualmente ese panorama ha cambiado radicalmente. Casi se podría decir que se han invertido los términos en buena medida. Ya no se puede afirmar que estamos hablando de una población sociológicamente católica (Leturia, 2021). Los niveles de práctica religiosa dentro del catolicismo se han reducido a mínimos históricos y representan una minoría social¹. El grupo de católicos no practicantes ha ido creciendo año tras año, pero sobre todo han crecido la indiferencia religiosa y las posiciones militantemente no religiosas (Esteban, 2020, p. 164). Aunque todavía el número de padres y tutores, así como de alumnos mayores de edad, que eligen la asignatura de Religión confesional (católica) es significativo, se constata un paulatino y fuerte descenso. Por ejemplo, según la Conferencia Episcopal Española, en el curso 1996-1997, primer curso del que ofrece datos, el 80,4 % del alumnado español entre Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, sea en centros públicos, concertados o privados, cursó la asignatura de Religión, mientras que en el curso 2022-2023 ese porcentaje fue del 57 %², indicio claro del proceso de secularización que experimenta la sociedad española desde hace unas décadas.

La Constitución Española de 1978 supone una discontinuidad en la alianza del poder político con la jerarquía eclesial (CE Art. 16; BOE núm. 311, de 29/12/1978) y abre el espacio para el desarrollo de una sociedad laica³ (Fernández-Coronado y Suárez, 2013), siguiendo el camino marcado por la mayoría de los estados europeos. Más allá de los acuerdos del Estado Español con la Santa Sede⁴ (criticados, pero respetados por los diferentes gobiernos que se han sucedido en el poder), todos los gobiernos, independientemente de su ideología,

¹ El Observatorio del Pluralismo Religioso ofrece datos actualizados y la evolución que ha habido en las últimas décadas: <https://www.observatorioreligion.es/banco-de-datos/> [consultado el 26 de julio de 2023].

² Pueden verse las estadísticas de todos los cursos comprendidos entre 1996-1997 y el 2022-2023 en: <https://www.conferenciaepiscopal.es/estadisticas-religion/>. (consultado el 11 de septiembre de 2023).

³ Según declara el artículo 16 de la Constitución española.

⁴ La primera versión del Concordato data de 1953. En 1979 los términos del Concordato son revisados y actualizados para adecuarse al nuevo marco institucional de 1978. En lo que afecta a la ERE, la nueva versión del Concordato introduce la libre elección de la clase de religión por parte de la familia y el perfil netamente académico que debe tener la ERE, en contraposición al modelo catequético (ESTEBAN 2020, 165). En 1992 el Estado español estableció un nuevo marco de relación con los respectivos representantes de las comunidades evangélica, musulmana y judía, el cual afecta también a la realización de la ERE (<https://www.pluralismoyconvivencia.es/diccionario-de-la-diversidad-religiosa/terminos/acuerdos-de-cooperacion/> (consultado el 25 de mayo de 2023).

han tratado de ser respetuosos con el marco secular definido por la Constitución. La Iglesia católica ha tenido que hacer un largo proceso de transición para adaptarse a las nuevas circunstancias cambiantes⁵. De momento, no parece que se trate de un proceso concluido. La adaptación sigue siendo frágil. A partir de la década de los 80 y, en gran medida vinculado con el creciente flujo inmigratorio, va surgiendo un incipiente pluralismo religioso que no ha dejado de extenderse y ganar en mayor visibilidad social con el paso de los años.

Resumiendo muy básicamente, podríamos sintetizar las características de la actual sociedad española desde el punto de vista de la presencia del hecho religioso con los siguientes rasgos:

- a) Ha dejado de ser mayoritariamente católica y sociológicamente sigue tendiendo a la baja; tal vez lo más relevante en este punto sea el corte intergeneracional que parece difícilmente salvable (es lo que dentro de la Iglesia católica se denomina el desafío de la transmisión de la fe).
- b) La Iglesia católica ha ido perdiendo prestigio social de forma muy notable y se ha convertido en la diana de intensas críticas sociales; en los rankings de confianza social no tiende a ocupar buenas posiciones (Fundación BBVA, 2022, p. 23).
- c) La Iglesia ha ensayado diversos caminos de adaptación al nuevo contexto, en unas ocasiones con propuestas y fórmulas de carácter más conservador en cierta confrontación con el gobierno de turno y en otras ocasiones mostrando un talante más flexible y aperturista.
- d) Ha crecido muy significativamente la indiferencia religiosa.
- e) Si bien el bloque social formado por movimientos reformadores y por partidos progresistas, en general crítico y desconfiado ante el hecho religioso, esperaba el progresivo debilitamiento de la adhesión religiosa y tendía a confinar el fenómeno religioso en el espacio del mundo privado de las personas y fuera de lo público, la aparición de un creciente pluralismo religioso ha vuelto a poner el hecho religioso en la agenda pública (como especialmente mostramos en el tema central de este escrito). Este panorama se aviene bien con el planteamiento que hace Habermas de una sociedad postsecular (Habermas, 2006).

En síntesis, más allá de las posibles peculiaridades que se puedan identificar, España se asemeja notablemente a la realidad religiosa de otros países europeos; estamos hablando de una sociedad altamente secularizada y con rasgos crecientes relacionados con la postsecularidad (en términos habermasianos).

⁵ Esta adaptación tiene un componente ideológico (dar razón de cómo y por qué adaptarse a los nuevos contextos) pero también estructural. Este plano estructural conlleva redimensionar y adecuar las estructuras, lo cual supone un desafío que no es menos complejo que el ideológico; por ejemplo, la Iglesia católica ha pasado de tener 23.000 parroquias a 5.000, y sólo un 4 % de la población tiene una asistencia regular a la celebración religiosa que se realiza en las parroquias que perduran (ESTEBAN, 2020, p. 164). Es muy previsible que el número de parroquias siga descendiendo.

2. MARCO LEGAL DE LA ERE EN ESPAÑA Y SU EVOLUCIÓN

En términos generales, la Constitución española declara la promoción de los principios básicos de la justicia, la libertad, la igualdad y la aceptación del pluralismo. El sentido y el lugar de la clase de religión en el sistema público de enseñanza se ha convertido en uno de los temas fuertemente polémicos y altamente simbólicos de la relación que cabe establecer entre el marco secular y el fenómeno religioso (Jiménez, 2011) y ha estado presente en todos los debates de cada una de las reformas educativas que ha habido en el periodo democrático. Si bien hay un gran consenso en relación al derecho a la educación (Constitución Art. 27⁶) y al derecho a la libertad religiosa (Constitución Art. 16), la articulación práctica y la realización de esos derechos en el sistema público muestran la complejidad del tema.

El sistema educativo y, en particular, el tramo de la educación obligatoria son un ámbito especialmente sensible tanto para el Estado como para la Iglesia católica y para toda tradición religiosa y cosmovisión que estén presentes en la sociedad. La socialización de las nuevas generaciones es siempre un desafío de vida o muerte para toda cultura. La cosmovisión presente en la sociedad siempre busca de una y otra manera perpetuarse en el futuro representado por las nuevas levas.

En la medida en que al Estado le corresponde regular las condiciones del sistema educativo, estamos hablando claramente de un espacio público. La LODE (BOE núm. 159, de 04/07/1985) y la LOE (BOE núm. 106, de 04/05/2006) ofrecen el marco general legislativo del sistema educativo; ambas han tenido diversas reformas. Aunque la Constitución española es de corte secular y, por tanto, no confesional (CE Art. 16), el Estado español ha venido aceptando y gestionando la enseñanza del hecho religioso en el sistema educativo dentro de una orientación que entra en el marco general del modelo confesional; de manera más amplia, podríamos hablar de la presencia del hecho religioso, pero esa mirada nos llevaría mucho más lejos, puesto que amplía el campo del análisis y los ángulos de la controversia⁷. En cualquier caso, este tipo de presencia del hecho religioso en el sistema educativo, aunque denostado por las visiones laicistas más radicales, no presenta ninguna anomalía en el marco europeo, sino que es más bien la tendencia general (Uriarte y Rodríguez, 2023).

Este modelo confesional que ha seguido el sistema educativo español en régimen de democracia viene, en buena medida, orientado y condicionado por el marco del Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede de 1979 sobre Enseñanza y Asuntos Culturales (BOE núm. 300, de 15 de diciembre de 1979, pp. 28.784 a 28.785), donde, en relación a la asignatura de Religión, se señala que

⁶ El artículo 27 de la Constitución Española, en su párrafo b, refiere la idea de una educación holística y, en el párrafo c, avala el derecho que asiste a los padres para elegir la educación religiosa y moral de los hijos e hijas.

⁷ El análisis se ampliaría a la red no pública que tiene amplia presencia y que al mismo tiempo está bastante diversificada.

«por respeto a la libertad de conciencia, dicha enseñanza no tendrá carácter obligatorio para los alumnos. Se garantiza, sin embargo, el derecho a recibirla» (Artículo II). Las diferentes leyes que han regulado el sistema educativo han tratado de orientar desde distintas perspectivas la concreción de este modelo.

Las diferentes reformas realizadas en el sistema educativo (1990, 1994, 2002, 2013 y 2022) suponen cambios significativos en la forma de realización de la ERE. Esteban (2020, pp. 172-176) identifica cinco fases en esta evolución, a la que podemos añadir una sexta fase que ha sido inaugurada por la LOMLOE (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020). La primera fase abarca la década 1980-1990 y conlleva dos cambios sustanciales: la ERE deja de ser una asignatura obligatoria para el alumnado y pierde carácter catequético. Al convertirse en opcional, surge el dilema de qué hacer con aquel alumnado que no opta por la clase de religión; la solución fue ofrecer una alternativa de clase de ética. El segundo período (1990-2002) está marcado por la LOGSE (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990); aunque se sigue manteniendo la oferta de la ERE como opcional, las horas son reducidas a la mitad, la materia deja de ser evaluada y se suprime la clase alternativa de ética. La aplicación estuvo caracterizada por varios litigios en el plano judicial que obligaron a realizar algunos cambios en el planteamiento inicial. La tercera fase está marcada por otra ley de educación, la LOCE (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp 45.188 a 45.220), y abarca del 2002 al 2006. Se crea una asignatura obligatoria con el nombre de «Sociedad, cultura y religión» que conlleva dos tipos de realizaciones alternativas a elección del alumnado: una confesional y otra no confesional. Supone un nuevo planteamiento de la ERE, donde se combinan la perspectiva «learning into faith» y «learning about religion» (por utilizar los términos habitualmente usados en la literatura) y en cualquier caso se exige una formación básica universal de tipo académico en relación al hecho religioso. La LOCE tuvo poco recorrido y rápidamente fue reemplazada por la LOE, la cual marca una cuarta fase que se extiende del 2006 al 2013 y está caracterizada por la vuelta al planteamiento de la LOGSE; en este período se ensaya la famosa y controvertida iniciativa de poner en marcha la asignatura de carácter obligatorio «Educación para la ciudadanía» (Pelayo y Rodríguez, 2022, p. 25) y, por un año (2009-2010), se ensaya la asignatura «Historia y cultura de las religiones» (García de Andoin, 2021, p. 104)⁸. Otro cambio de gobierno y de ley, la LOMCE (BOE núm. 295, de 10/12/2013), supone una quinta fase que dura desde 2013 a 2020; en este período se vuelve a establecer una asignatura alternativa para quienes no eligen la clase de religión. Una sexta fase se abre a partir de 2020 con la nueva ley LOMLOE, cuya concreción se encuentra todavía en camino y que podría tener fecha de caducidad cuando se produzca un cambio de Gobierno (Esteban, 2021, p. 406). Tanto el Real Decreto 157/2022, de 1 de

⁸ Es en este contexto donde aparece el modelo de la triple opción, propuesto por Gómez-Llorente y Fernández Vallina: enseñanza confesional, enseñanza cultural y atención educativa.

marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 52, de 02 de marzo de 2022) como el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022), especifican claramente en el apartado 3 de su Disposición adicional primera que las actividades que se propongan como alternativa a la asignatura de educación religiosa confesional «en ningún caso comportarán el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso». Sin embargo, fuera ya de la disposición adicional relativa a la asignatura de Religión confesional recogida en estos decretos reales, la LOMLOE especifica lo siguiente: «Se modifica el apartado 3 de la disposición adicional segunda, que queda redactado en los siguientes términos: «3. 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». Es decir, no puede haber una asignatura alternativa (también llamada en otros lugares «asignatura espejo») a la clase de religión confesional que contemple el hecho religioso. Sin embargo, son las administraciones autonómicas las que precisan cómo llevar a cabo esta disposición. Fuera de la asignatura de religión confesional, y sin que tenga que ver con posibles alternativas, la LOMLOE contempla que en el curriculum se puede impartir una asignatura no confesional sobre el hecho religioso desde la perspectiva de cultura de las religiones («learning about religion») (Pelayo y Rodríguez, 2022, p. 28). Sin embargo, esta posibilidad no se ha desarrollado ni concretado todavía, y dicha asignatura no se menciona en ninguno de los reales decretos mencionados.

Complementariamente, y desde el punto de vista del contexto, parece percibirse una flexibilización en la postura de la jerarquía católica que se abre a la posibilidad de entender la confesionalidad en un marco más amplio de la enseñanza de valores y creencias. Por otra parte, conlleva la asunción de un modelo de enseñanza basado en competencias que es el impulsado por los organismos europeos (Esteban, 2021, p. 434; García de Andoin, 2021, p.106). Según estos autores, algunas de las competencias recomendadas por el Consejo de la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea 2018) podrían ser asumidas por la educación confesional de la Religión, especialmente las competencias 5 (Competencia personal, social y aprender a aprender) y 6 (Competencia ciudadanía) (García de Andoin, 2021, p. 106), e incluso podría añadirse a las anteriores la competencia 8 (Competencia en conciencia y expresión culturales) (Esteban, 2021, p. 434). De hecho, puede decirse que en los recientes currículos de las enseñanzas de Religión Católica correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato publicados en 2022 (BOE, núm. 150, de 24 de junio de 2022), se recogen de manera transversal bastantes de los principios de estas competencias (Esteban, 2021, pp. 460-464), si bien no son formuladas de la misma manera y en ningún momento se alude a las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea realizadas en 2018.

Más allá de los cambios, flujos y reflujos que surgen en el intrincado itinerario democrático, podemos identificar algunos rasgos que permanecen en el tiempo:

- a) El derecho de las familias para elegir la formación religiosa y en valores de los hijos e hijas (CE art. 27.3).
- b) El sujeto que opta por la enseñanza de la religión son los padres o los tutores (LOLR art. 2.1; BOE núm. 177, de 24/07/1980).
- c) La enseñanza de la religión es obligatoria por parte del centro educativo (LOLR art. 2.3) y seguir la asignatura es opcional por parte de las familias (del alumnado).
- d) La enseñanza es confesional; esto conlleva que tanto el contenido como la selección del personal docente son competencias, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas. Para que una tradición religiosa pueda aspirar a la ERE, debe reunir el requisito de tener un acuerdo específico con el Estado⁹.
- e) Quienes son designados para ser docentes de religión son pagados como los otros docentes por el Estado, aunque no adquieren la posición de funcionarios, ya que no acceden por oposición pública y su renovación está sujeta a la autorización de la respectiva autoridad religiosa.
- f) Las personas docentes de religión tienen derecho a formar parte de los claustros de profesorado y a participar de sus reuniones (Artículo III del Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales).

Sin embargo, hay algunos elementos significativos que son variables (Esteban 2020, pp. 168-169) y que condicionan al mismo tiempo que tensionan el planteamiento del modelo confesional español:

- a) Las condiciones mínimas para que la asignatura de religión sea ofrecida (por ejemplo, el número mínimo de alumnado).
- b) Condiciones de horario y otros elementos organizativos que afectan muy directamente a la enseñanza de la religión.
- c) Las condiciones de evaluación de la asignatura y su posible repercusión en el expediente académico.
- d) El que la asignatura tenga alternativa o no la tenga.
- e) La iniciativa de ofrecer una formación universal en el campo de los valores y creencias (educación para la ciudadanía) al margen de la oferta de la clase de religión y de su posible alternativa.
- f) La importancia que se le asigna a la educación religiosa en el contexto de la formación holística a ofrecer por el sistema educativo.

⁹ En 1992 se logra el acuerdo con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (Ley 24/1992 art. 10), la Federación de Comunidades Judías de España (Ley 25/1992 art. 10) y la Comisión Islámica de España (Ley 26/1992 art. 10).

Otro elemento a tener en cuenta en la descripción del modelo es que, en buena parte, el sistema educativo está descentralizado y las distintas autonomías tienen competencias específicas que, en cierta medida, pueden afectar al desarrollo del modelo, especialmente en el nuevo escenario que posibilita la LOMLOE (Esteban, 2021, pp. 437 y 444; García de Andoin, 2021, p. 104).

3. ELEMENTOS PARA UNA VALORACIÓN DEL MODELO CONFESIONAL ESPAÑOL

El marco europeo es el primer referente a tener en cuenta a la hora de ofrecer esta valoración. Las instituciones europeas, tanto en el ámbito de la Unión Europea como en el conjunto de los países europeos (Consejo de Europa, OSCE), no tienen competencias para establecer una política educativa en los diferentes estados. Sin embargo, tanto el Consejo de Europa como la OSCE y, en cierta medida, el Tribunal de Derechos Humanos de Europa, han estado muy activos a la hora de ofrecer orientaciones (no vinculantes) y de establecer jurisprudencia al respecto (la cual sí es vinculante). Especialmente el tratamiento de este tema ha adquirido mayor relevancia en las últimas dos décadas. En opinión de varios autores, esta creciente preocupación está relacionada con la progresiva mayor visibilidad e influencia que va teniendo el hecho religioso en el conjunto de las sociedades en el mundo. Resulta muy significativa la fecha de los atentados del 9/11 (Wimberley, 2003; Jackson, 2008; 2009; 2010; 2014a, p. 5; 2014b, pp. 134-135; López, 2012).

Europa se presenta como una sociedad secularizada tanto en el ámbito institucional como en el de las prácticas y creencias de la ciudadanía, pero el significado de ese marco secular está abierto a distintas interpretaciones y concreciones (Taylor, 2011; Uriarte y Rodríguez, 2023). En cualquier caso, los organismos europeos son claramente favorables a que se enseñe el hecho religioso en el espacio público de la escuela (Uriarte y Rodríguez, 2023, p. 6). El Consejo de Europa defiende la conveniencia de la enseñanza de la religión en la escuela, tanto en la etapa primaria como en la secundaria. La recomendación se basa en el ejercicio de los derechos humanos en la medida que forma parte de la libertad religiosa de los individuos y de las comunidades y del derecho que tienen los padres para elegir la educación filosófica y religiosa de sus hijos e hijas. La enseñanza de la religión es percibida como uno de los mejores medios para luchar contra los estereotipos, los prejuicios y, especialmente, el fanatismo religioso (Recomendación CM/Rec (2008)12; Jackson, 2014a).

Sin embargo, la orientación general que tienen las instituciones europeas para la enseñanza de la religión opta por la interculturalidad y por el encuentro interreligioso. En esta dirección se ha impulsado diferentes proyectos de investigación y de experiencias piloto (Uriarte y Rodríguez, 2023, p. 6).

No es ese el horizonte al que, en principio, se orienta la enseñanza confesional y, en particular, el modelo español de situar la enseñanza de la religión en la escuela. Con todo, hay que dejar constancia de que en Europa el modelo

mayoritario no es el interreligioso e intercultural, sino precisamente el confesional, aunque ciertamente con muchas variantes que generalmente están vinculadas con condicionantes históricos particulares.

En orden a realizar una valoración de este modelo nos parece clarificador distinguir dos planos. Un primer plano se sitúa en la valoración del modelo en forma genérica, haciendo abstracción de la concreción que puede tener en cada lugar. Un segundo plano aterriza en la situación más coyuntural que se da en España y se sitúa en el momento en que se escribe este artículo.

Pese a que no es el modelo impulsado por las instituciones europeas y que, además, está siendo blanco de importantes críticas tanto en el mundo académico como en ciertas ideologías, también hay que señalar que son varios los autores que identifican bondades significativas en este modelo confesional y lo defienden de forma decidida (González-Varas, 2019; Löffler, 2020; Watson, 2007). Entre los motivos de la valoración positiva del modelo confesional podemos identificar los siguientes:

- a) La religión es esencialmente una experiencia que se tiene dentro de una determinada tradición que la posibilita; tradición religiosa y experiencia religiosa, aunque no se identifican, tienen una conexión muy íntima. Esta experiencia de tipo vital y globalizante trae consigo, ciertamente, consecuencias éticas y culturales muy importantes, pero sería un error de comprensión el reducir la experiencia religiosa a esas consecuencias, puesto que las incluye pero, al mismo tiempo, las desborda (Watson, 2007, p. 4). Desde esta perspectiva, el modelo trata de corresponderse con la globalidad y la complejidad que acompaña la vivencia del hecho religioso en la medida que quien lo enseña no sólo es un académico preparado, sino que se busca una persona que tenga esa experiencia y las competencias adecuadas como para poderla comunicar académicamente, para lo cual es clave la dimensión del testimonio personal (Löffler, 2020, pp. 125-126). Para evitar malos entendidos, hay que añadir que el modelo no busca convertir la clase en una catequesis; como bien han señalado los documentos de la Conferencia Episcopal Española (1979), la clase de religión en el sistema escolar no tiene el formato ni el objetivo de la catequesis que se da en el seno de la comunidad creyente.
- b) Responde bien a la libertad de elección y de conciencia que tienen las familias para la educación de sus hijos e hijas según sus creencias, y de la propia confesión religiosa cuya doctrina se explica y que también tiene un interés en que se haga correctamente (González-Varas, 2019, p. 34). Por otra parte, al ser opcional, respeta también la libertad de las familias que no eligen esta formación.
- c) En cuanto que tiene un impacto positivo en la construcción y mantenimiento de identidades colectivas y vínculos sociales, contribuye beneficiosamente a la necesaria cohesión social (González-Varas, 2019, p. 42; Löffler, 2020, p. 125). Ello es debido a que las tradiciones religiosas han influido notablemente en la construcción cultural compartida por la

sociedad, lo cual puede ser bastante evidente en el caso español. Este modelo de enseñanza de la religión ayuda a comprender claves importantes del marco cultural compartido y muchas tradiciones que se pueden observar en diversos lugares de la sociedad española, lo cual es una fuente significativa de vínculos sociales. Desde esta perspectiva, el modelo puede ser impulsor de identidades positivas tanto en el plano personal como en el social, en la medida que se conectan con el hilo de la memoria y posibilitan la participación y la articulación social (Pelayo y Rodríguez, 2022, pp. 15-16)

- d) Una buena comprensión de la propia tradición religiosa puede ayudar de forma eficaz a superar fanatismos y fundamentalismos religiosos (Potgieter and Van der Walt, 2014) y a conectar con las mejores interpretaciones de la respectiva tradición religiosa (Löffler, 2020, p. 125). Puede dar cuenta, así mismo, de la intrínseca pluralidad de realizaciones legítimas e históricas que tiene la respectiva tradición religiosa.
- e) En línea con las finalidades principales de la escuela de educar integralmente al alumno/a, esta asignatura puede contribuir a completar el desarrollo personal con una visión holística del ser humano, de la humanidad y del planeta en el que habita (Naranjo-Higuera y Moncada, 2019; Esteban, 2021, pp. 453-455). La enseñanza de la religión confesional es, esencialmente, formación humana y educación integral de la persona a partir de unos valores y principios que buscan dignificar la vida humana. Esta orientación de educación integral se recoge de diversas formas en los mencionados nuevos currículos de las enseñanzas de Religión Católica correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (BOE, núm. 150, de 24 de junio de 2022).
- f) Desde el punto de vista de los protagonistas de la asignatura confesional (alumnado, familiares y profesorado) parece que se hace una valoración muy positiva de la asignatura. Consideran que la clase de Religión no es un tema problemático; opinan que funciona razonablemente bien y valoran favorablemente sus contribuciones educativas: entre otros aspectos, más del 70 % de los alumnos afirman que la asignatura de Religión ayuda a conocer otras culturas y a ser más tolerantes. En los centros públicos, la mitad del alumnado de Religión Católica comparte habitualmente su clase con estudiantes de otras religiones sin problema alguno; incluso los profesores de Religión son valorados por encima de la media de los de otras asignaturas, más en los centros públicos que en los concertados (Observatorio de la Religión en la Escuela, 2020).

Pero el modelo es objeto también de duras críticas desde diferentes ángulos. Sintetizamos a continuación lo que se puede identificar como debilidades del modelo y elementos que generan dificultad:

- a) En opinión de Löffler (2020, p. 128), la principal crítica que recibe el modelo confesional es que conlleva una injustificada preferencia de la religión en detrimento de otras actividades sociales. Además, asume

- necesariamente la opción preferencial por algún o algunos determinados grupos religiosos¹⁰. El modelo privilegia las tradiciones religiosas ya establecidas y margina otras opciones que pueden ser significativas para determinadas poblaciones locales (Löffler, 2020, pp.128-129). Adicionalmente surge el problema de definir qué es lo que se entiende por religión¹¹.
- b) La forma de seleccionar el profesorado de la ERE. En el sistema público español hay aproximadamente unas 12.000 personas contratadas para la ERE (Esteban, 2020, p. 169); se trata, por tanto, de un colectivo docente relevante a tener en cuenta. La selección de este profesorado corresponde a la respectiva tradición religiosa (Esteban, 2020, pp. 170-171). Esto introduce algunas complejidades. Se accede a un puesto de trabajo pagado por el sistema público sin que la forma de elección responda claramente a un formato público. Los criterios que pueden tener las diferentes tradiciones religiosas son heterogéneos y no necesariamente son contrastados. El profesorado sólo puede ejercer en la medida en que tiene la confianza de la respectiva autoridad religiosa, lo cual conlleva situaciones personales que en más de una ocasión pueden ser complicadas (cuestiones de conciencia, situaciones de la vida privada...).
 - c) Dificultad para completar la jornada laboral. En la medida en que los profesores de religión estén contratados específica y exclusivamente para impartir religión, no pueden impartir áreas para las que no tienen atribución docente (BOE núm. 138, de 9 de junio de 2007). Este profesorado no puede completar docencia con otras asignaturas, a no ser que supere unas oposiciones como cualquier miembro del cuerpo de docentes. Los profesores de Religión no son funcionarios, pero tienen plaza fija en los colegios. Disponen de su propia regulación y están sujetos al Estatuto de los Trabajadores. A nivel retributivo, se equiparan a los funcionarios interinos. Por otro lado, según ha declarado el Tribunal Supremo, cabe la posibilidad de que los profesores de religión ostenten puestos directivos en el centro, sean Jefes de Departamento de Religión o tutores de un grupo de alumnos (Arrieta, 2022). Esta situación compleja del profesorado de Religión puede verse dispar con respecto al resto del profesorado.
 - d) Dificultad en la relación que este modelo establezca con otras tradiciones religiosas, posturas doctrinales y planteamientos éticos que en más de algún aspecto pueden ser contrarias y críticas con la propia tradición religiosa que se sitúa en el centro del modelo. Por otra parte, hemos de tener en cuenta que, con el actual marco legislativo español, hay una pluralidad de tradiciones religiosas que pueden darse cita en un mismo

¹⁰ En el artículo mencionado se puede ver la reflexión que el autor hace sobre esta objeción; no la resuelve tanto en el plano teórico sino en las realizaciones prácticas y sus contextos (Löeffler analiza el caso austriaco en particular, mostrando que esa objeción no es válida en ese caso).

¹¹ Tiene consecuencias prácticas como es el caso de la reivindicación que hace la «Church of the Flying Spaghetti Monster» entre otras.

centro educativo. Puesto que la enseñanza es confesional, se critica que este planteamiento no prepara para la convivencia en un mundo de cosmovisiones y opciones de valores diversos y crecientemente plurales. Al respecto aparece el desafío de combinar posturas dogmáticas mantenidas por la respectiva autoridad que gobierna la tradición religiosa con el respeto, la comprensión y el diálogo de otras posiciones. Por ello, el modelo podría funcionar con éxito cuando la sociedad es cultural y religiosamente muy homogénea. Sin embargo, en la medida que crece la heterogeneidad, la población mayoritariamente ya no se identifica con una determinada tradición religiosa y surge una pluralidad religiosa creciente y relevante. Este modelo puede tener dificultades para generar lazos de solidaridad y cohesión social y comprender lo diverso. En este sentido, algunos estudios señalan que, en Cataluña, la mayoría de equipos directivos de centros de educación primaria se muestran contrarios a la educación religiosa confesional, sea cual sea el credo, pero manifiestan interés por una educación integradora de la diversidad religiosa (Garreta-Bochaca, Macià-Boldarba y Llevot-Calvet, 2020).

- e) El modelo introduce algunas complejidades administrativas y organizativas que son difíciles de gestionar. En primer lugar, la asignatura de religión puede tener una opción alternativa o no; ambas posibilidades conllevan al mismo tiempo otras decisiones que tienen consecuencias pedagógicas y organizativas para el centro educativo. En segundo lugar, está el tema de si la asignatura es evaluada o no; si es evaluada, hay que definir si va a contribuir al expediente académico en lo relacionado con la nota media. Hay quien considera que, con la actual LOMLOE, «la evaluación de [la asignatura de] Religión puede pesar para lo malo —no promocionar si se suspende—, pero no para lo bueno —becas o concurrencia con otros expedientes, si la nota es buena» (Muñoz de Priego, 2023). En tercer lugar, aparece la forma como el profesorado de religión va a formar parte de los claustros correspondientes. En cuarto lugar, en la medida que un centro trabaje en una pedagogía basada en proyectos interdisciplinarios, hay que definir si la asignatura de religión va a entrar en esos proyectos y cómo.
- f) En cualquier caso, no se alinea a primera vista con la orientación que ofrecen los organismos europeos que optan por una línea de tipo interreligioso e intercultural en un marco de encuentro y diálogo interreligioso. Sin embargo, apenas hay concreciones de este tipo en el cuerpo legislativo español (Leturia, 2021).

Si bien la valoración hecha en las líneas anteriores tiene un carácter genérico, la legislación de cada país va a introducir diversas condiciones que concretan la aplicación del modelo confesional. Como nuestro objeto de estudio es directamente el caso español, añadimos algún comentario específico.

Posiblemente uno de los nudos más críticos para la evaluación que podamos hacer está relacionado con la provisión de una alternativa a la clase de religión y las características de la misma. Tal y como hemos presentado en el apartado

segundo, en el momento actual está prevista una asignatura alternativa, pero no es clara su orientación ni su contenido. Como la alternativa descarta todo tratamiento del hecho religioso, a no ser que se establezca una asignatura sobre el hecho religioso desde la perspectiva cultural o histórica para todo el alumnado (está contemplado por la LOMLOE, pero aún sin desarrollar), la mayor parte de las nuevas generaciones se va a quedar sin una formación básica en este campo, lo cual va en contra de la orientación señalada por los organismos europeos. Este planteamiento conlleva la perpetuación de un analfabetismo religioso que puede ser muy peligroso. Todo esto hace afirmar a Carlos Esteban Garcés que:

la valoración más negativa que tenemos sobre el tratamiento de la ERE en la LOMLOE es su reincidente regulación en una adicional sin otro planteamiento educativo. Esto significa la desaparición del área o materia de Religión en cualquier artículo de la ley y la ausencia de cualquier reconocimiento de la aportación de las religiones a la formación de los alumnos. (Esteban, 2021, p. 435).

Desde esta perspectiva, y de acuerdo con la orientación europea en esta temática, sería importante contar con alguna materia no confesional sobre el hecho religioso; puede pensarse en la fórmula opcional, pero también tendría sentido como asignatura obligatoria para todo el alumnado sobre el hecho religioso desde una perspectiva histórica y cultural, que algunos proponen denominar «Historia y Cultura de las Religiones» (Díez de Velasco, 2016) y otros enfocan como un «planteamiento educativo sobre las contribuciones del saber religioso a la formación integral de los alumnos» (Esteban, 2021, pp. 433-435).

4. APUNTES PARA UNA REFLEXIÓN ANTROPOLÓGICA Y TEOLÓGICA

En el contexto del interesante y animado debate entre los defensores y detractores del modelo confesional, podemos distinguir dos planos: uno más pragmático y organizativo, y otro más de fondo o de marco general. El primero de los planos se refleja en el apartado anterior. En relación con el segundo plano, probablemente un «nudo gordiano» que está condicionando todo el tema de la ERE es la definición de verdad y el acceso a la misma, ya que toda tradición religiosa tiene aspiraciones de alcanzar y ofrecer la verdad.

Vivimos en una época donde no es fácil compartir una visión de lo que es el ser humano. La pluralidad de visiones y de planteamientos produce una cierta cacofonía, en la que no es sencillo orientarse. Preguntarse por la verdad de lo que es el ser humano en un contexto donde el mismo concepto de verdad es puesto en duda abre un abanico de respuestas casi ilimitado. El ser humano se mira en la superficie de un cristal fragmentado y no recibe una figura comprensible, lo cual tiene importantes consecuencias para el desarrollo de las identidades personales y colectivas, así como para la construcción de la necesaria cohesión social.

Peter Berger, en su último libro (2016), intuye con mucha agudeza que la modernidad, impulsada por el desarrollo científico-técnico, pero sin un único

modelo de organización social, no conlleva siempre un proceso secularizador, pero sí que produce necesariamente pluralización de cosmovisiones, muchas de las cuales siguen siendo religiosas. Charles Taylor, especialmente en su conocido libro *A Secular Age* (2007), se ha esforzado por comprender la lógica de la secularidad; posteriormente (Taylor, 2011) llega a proponer una redefinición de la secularidad que no se caracteriza por una forma específica de relación con el hecho religioso ni tampoco por ofrecer una cosmovisión particular, sino como un espacio donde se dan cita las diferentes «doctrinas comprensivas del bien», en términos de Rawls (1978; 1998). Este planteamiento tiene importantes consecuencias a la hora de situar y de comprender el lugar y el sentido del fenómeno religioso en la modernidad —o, si lo queremos expresar de otro modo, modernidades— contemporánea (Uriarte y Rodríguez, 2023, pp. 2-4). Desde esta perspectiva, todo espacio público es un lugar social donde, potencialmente, confluyen las diversas propuestas de verdad, es decir, doctrinas comprensivas del bien. Todo ello está directamente relacionado con el sistema escolar como espacio público, y con el lugar y sentido que le cabe tener al fenómeno religioso.

Es en este contexto muy general donde los defensores del modelo confesional arguyen que, en el tema de la educación, no hay ninguna posición de neutralidad. Con mucha frecuencia, asumir un marco laico o secular se presenta como si fuera la mejor opción de neutralidad sin tener en cuenta la asunción de previos antropológicos, epistemológicos y filosóficos que conlleva ese marco (Watson, 2007, pp. 3-7; Löffler, 2020, p. 127). Porque ciertamente está cargado de valores y de opciones de principio. Cualquier planteamiento educativo se coloca dentro de una visión previa sobre el ser humano y la realidad, que condiciona los valores que se transmiten (Watson, 2007, p. 3).

Por tanto, más allá de los vaivenes políticos y partidarios que pueda tener, el tema de la enseñanza del fenómeno religioso en el sistema escolar ofrece una buena ocasión para reflexionar sobre el significado antropológico que tiene el hecho religioso dentro de un mundo saturado de cosmovisiones, entre las cuales está presente el planteamiento de la secularidad. Así mismo, puede ser la oportunidad para una reflexión teológica que piense el lugar que le compete a la religión en el espacio público en un contexto crecientemente plural.

Tanto la reflexión antropológica como la teológica se sitúan en la encrucijada de los cambios socioculturales que están generando condiciones inéditas para la humanidad y en el desafío que tiene toda sociedad de integrar nuevas generaciones dentro de este escenario de creciente incertidumbre. Esta reflexión en su conjunto conecta con la temática general de la relación fe-cultura y religión-cultura, sobre la que se ha realizado una reflexión ya larga en ámbitos teológicos¹².

¹² En ese recorrido, constituyen un hito Paul Tillich y su conocida formulación de que la cultura es la expresión de la religión y esta, la esencia de la cultura (TILlich 1967, pp. 69-70). Por otra parte, no deja de ser interesante el decantado de lo que, a nivel magisterial, ha representado ese recorrido tal y como lo ofrece la Congregación para la Educación Católica (2013, n. 7).

Procedamos entonces a hacer algunas consideraciones en torno a las dos cuestiones que están en juego: partiendo de la pluralidad omniabarcante, la pertinencia antropológica del hecho religioso y el valor de lo religioso en el espacio público.

4.1. *Apuntes antropológicos*

4.1.1. La secularidad, junto con sus grandes avances, ha tendido a desarrollar una imagen del ser humano encerrado o taponado —el *buffered self*, en términos utilizados por Taylor (2007, p. 27)—, habitante de un universo desencantado, autocontrolado, sin apertura a irrupciones, sin sentido de la trascendencia, construido sobre una inmanencia prometeica (Mària Serrano, 2020, pp. 58-61). La ciencia y la técnica se conciben como las grandes vías para el crecimiento y el desarrollo humanos. Toda problemática de peso acaba siendo interpretada como una cuestión científico-técnica, ante la que se alberga la certidumbre de que en algún momento la humanidad contará con la respuesta acertada. La mirada positivista es la dominante y contrapone realidad a creencia (Watson, 2007, p. 4). Comprendida la secularidad en esos términos¹³, la religión puede ser estudiada como fenómeno cultural, histórico, social o psicológico, pero no como una proposición de verdad universal, análogamente a como lo es la aserción científica.

Sin embargo, esa concepción de la secularidad, en contra de lo que pretendía, no ha producido un mundo de sentido compartido. Quizás se pueda decir que esa concepción ha tenido éxito sobre los grandes metarrelatos religiosos, pero ha fracasado en la creación de nuevos metarrelatos que conciten cohesión y consenso social. La pluralización y fragmentación son fenómenos propios de la sociedad global y su gestión supone un enorme desafío. Nos encontramos en un mundo que desarrolla exponencialmente los medios científico-técnicos, pero que tiene escasos fines compartidos. Probablemente, las estrategias más extendidas para la gestión de este pluralismo se encuadran en las tres grandes tendencias sugeridas por Berger (2016, pp. 31-37): el fundamentalismo, el relativismo y el pragmatismo. El fundamentalismo opta por recuperar la seguridad perdida a base de absolutizar alguna tradición particular. El relativismo conlleva la aceptación de la esencial limitación de cualquier planteamiento y, como consecuencia, la negación de la existencia de una verdad única en fondo y forma. El pragmatismo evita meterse en esas elucubraciones y se focaliza en el vivir cada día en medio de frágiles equilibrios personales y sociales.

4.1.2. Junto al hecho de que las cosmovisiones en el mercado cultural son muchas y muy diferentes entre sí, hay que sumar otra realidad todavía más paradójica: como señala Berger (2016, p. 48), no pocas de ellas poseen una clara dimensión religiosa o pseudorreligiosa.

¹³ No es la acepción a la que nos adscribimos en este artículo, pero es un significado culturalmente muy extendido y aceptado.

Este carácter obstinado de lo religioso llama poderosamente la atención y reclama ser considerado, finalmente, como un dato antropológico ineludible. No puede ser obviado, salvo forzando tanto la realidad humana que se puede acabar desfigurándola. Pannenberg lo formula advirtiéndolo que «el ser humano mismo es apertura por esencia y consiste en ella. El ser humano queda siempre sobre cualquier experiencia y situación dada, ulteriormente abierto [...]. Si nuestro impulso no saltara más lejos del mundo verificable, si nuestra destinación no tuviese un indicador hacia un más allá, no nos sorprenderíamos a nosotros mismos siempre acuciados por la búsqueda, aún sin saber de qué» (1976, p. 19).

Tal apertura no es inocua. Implica propiamente la pregunta por el sentido (Ruiz de la Peña, 1980, p. 15). Admitir ese valor de sentido es reconocer que, de una forma u otra, se pondrá en juego necesariamente una pretensión de verdad.

Desde el punto de vista antropológico, la religión sigue siendo el intento más grandioso que ha tenido la humanidad por vivir en un mundo de sentido que sea capaz de integrar todas sus dimensiones, especialmente la lacerante experiencia del límite, el fracaso y la muerte. Lo religioso del ser humano es testimonio de las búsquedas, respuestas y construcciones de sentido que a lo largo de la historia ha desarrollado. Así, según Grondin, «la religión propone las respuestas más fuertes, antiguas y vivas a la cuestión del sentido de la vida», y estaría entre lo que considera son los tres tipos de respuesta posible a la pregunta por el sentido de la vida: 1) las respuestas religiosas o espirituales; 2) las respuestas laicas (con sus variantes utópica y humanista, y hedonista e individual), y 3) las que propugnan que la vida no tiene sentido o que la pregunta está mal formulada (2010, pp. 13-17).

El conocimiento y comprensión de estas construcciones de sentido pueden ser un valor para la propia sociedad. Como Habermas señala: «El Estado no puede desalentar a los creyentes y a las comunidades religiosas para que se abstengan de manifestarse como tales también de una manera política, pues no puede saber si, en caso contrario, la sociedad secular no se estaría desconectando y privando de importantes reservas para la creación de sentido» (2006, p. 138).

4.2. *Apuntes teológicos desde la tradición cristiana católica*

Un planteamiento confesional de la enseñanza religiosa debería estar en relación con una teología que dé cuenta y se sitúe en el marco de la sociedad secular y pluralista. Secularidad y pluralismo tendrían que ser considerados como coordenadas que articulan el marco sociocultural contemporáneo, no como meros fenómenos sociológicos de duración incierta. Negando la secularidad y la pluralidad de cosmovisiones, el planteamiento confesional de la enseñanza religiosa se tropezará con excesivas dificultades a la hora de inducir el aprendizaje de convivir sanamente y construir lo común.

En distintos contextos culturales, la educación religiosa confesional que dialoga con la secularidad y el pluralismo se está materializando diversamente: desde la que subraya «que la fe en Jesucristo se manifiesta en un estilo de vida caracterizado principalmente por la solidaridad y el respeto vividos en el aquí y en el ahora y que, por eso, conlleva un compromiso con la realidad» (Corpas, 2012, p. 98); pasando por una educación religiosa escolar en clave o perspectiva liberadora (Suárez *et al.*, 2013; Meza *et al.*, 2015); hasta llegar a ser «una clase de Religión en salida» que desde las nuevas pedagogías dialoga con los signos de los tiempos (Esteban, 2021, pp. 449-450).

Valgan dos matizaciones en medio de este panorama de respuestas:

4.2.1. Respecto a la coordenada de la *secularidad*, desde la teología pueden resaltarse dos pasos sustanciales que despejan, al menos en principio, la posibilidad de presentar sin reparos el hecho religioso en contextos plurales:

- a) Por una parte, desde el Concilio Vaticano II, especialmente a partir de la Constitución Pastoral *Gaudium et Spes*, se ha abierto una nueva perspectiva para pensar teológicamente la secularidad como proceso positivo de una humanidad que crece en autonomía (cf. particularmente GS 33-39). La literatura que se ha producido en el ámbito católico en torno a esta reflexión es muy amplia y va desde la comprensión de la secularidad como oportunidad para una renovación de la fe cristiana y de la Iglesia, hasta la percepción de la modernidad como una gran amenaza. La literatura teológica suele distinguir entre secularidad y secularismo o laicismo, entendiendo la primera como un proceso positivo que permite un crecimiento y maduración humana y el segundo como una ideología que se queda encerrada en una inmanencia chata (Fernández del Riesgo, 2010).
- b) Por otra, uno de los temas teológicos claves en relación con la secularidad es la relación fe-ciencia en sus diferentes ámbitos. La secularidad occidental ha venido en buena parte impulsada por el inmenso desarrollo científico-técnico. La visión científica de la realidad no está exenta de ideología, aunque goza de un gran prestigio en la sociedad moderna. La reflexión teológica debe entrar en diálogo con este dinamismo científico ofreciendo claves para una interpretación humanista y creyente.

Es oportuno matizar que la religión no conecta sólo con elementos racionales, a pesar de que los tiene en grado muy desarrollado en las grandes síntesis teológicas de muchas tradiciones religiosas. También se relaciona con las dimensiones emocionales, afectivas, inconscientes y profundamente simbólicas de la realidad humana individual y colectiva. La verdad que transmite o a la que se refiere la experiencia religiosa no puede ser reducida a la epistemología de la ciencia experimental, pero la epistemología de base religiosa tampoco puede aspirar a producir conocimientos científicos. Entre ambos planos hay una tensión irreductible y tal vez fructífera (Casas *et al.*, 2010).

La escuela es un ámbito privilegiado de concreción de este diálogo fecundo. Para que se pueda realizar hay, por lo menos, dos condiciones

necesarias, aunque, posiblemente, no sean todavía suficientes. En primer lugar, un ejercicio teológico serio de diálogo fe-ciencia que, lógicamente, no se desarrolla en el marco escolar; pero es condición de posibilidad. En segundo lugar, contar con personal docente que reúna la característica de una formación científica y teológica y que pueda transmitir en el aula ese diálogo enriquecedor. Tanto el saber de las ciencias naturales como el de las sociales suponen una gran oportunidad y un gran desafío. Un perfil que podría ser muy interesante a potenciar es el de un profesorado capaz de combinar al mismo tiempo la enseñanza de una materia científica en el área de las ciencias sociales o naturales y la enseñanza del hecho religioso, desarrollando diversos caminos de diálogo fe-cultura, lo cual puede ser factible en el ámbito de los centros concertados; en el caso de la escuela pública, tal vez se podría realizar algún ensayo.

Un tema interesante vinculado a este sería analizar cómo la educación religiosa confesional influye en los estudiantes a la hora de argumentar interdisciplinariamente con otras áreas de conocimiento, como la ciencia, dado que la argumentación, es decir, la coordinación de pruebas y razones en apoyo de las afirmaciones, es una habilidad para la sociedad democrática y el desarrollo de competencias en múltiples asignaturas (Guifoyle, Hiller and Fancour, 2021). Por otro lado, especialmente en el ámbito del profesorado del área de las ciencias sociales, se podría producir una sinergia muy interesante entre la relación fe-cultura y el trabajo específico de las competencias 5 (Competencia personal, social y aprender a aprender), 6 (Competencia ciudadanía), e incluso de la 8 (Competencia en conciencia y expresión culturales) (Esteban, 2021, p. 434) del marco europeo y los valores promovidos por el Consejo de Europa en la educación (Consejo de Europa, 2016; Consejo de la Unión Europea, 2018). La posibilidad de trabajar estas temáticas interdisciplinariamente sería un gran avance. Esto quizá pueda ser más factible en colegios concertados de inspiración religiosa que en otros.

Si la teología desarrolla este diálogo fe-ciencia y se cuenta con profesorado cualificado, la enseñanza confesional de la religión puede ser un buen aporte formativo lleno de sentido dentro del marco escolar.

4.2.2. En relación a la coordenada del *pluralismo*, para cuanto sigue partimos de la distinción de Berger de dos ámbitos de aplicación del término en relación con el hecho religioso: el pluralismo que proviene de la visión secular y religiosa del mundo y el que procede de la diversidad de religiones que se dan cita en un determinado espacio social (Berger, 2016). Sea en un caso o en otro, el pluralismo desafía el valor de verdad absoluta que se arrojan las proposiciones que nacen de lo religioso. La teología que respalde un planteamiento confesional tiene que reflexionar cómo combinar la convicción legítima de verdad con el respeto a otras tradiciones y formulaciones sin caer en el relativismo, pero huyendo de fundamentalismos.

Resaltamos dos aspectos que avisan de que hay margen de maniobra para lo anterior:

- a) Sin duda, la gestión política de la diversidad de cosmovisiones dentro de la sociedad supone un cierto marco de neutralidad respecto a las diferentes «doctrinas comprensivas del bien» que legítimamente se proponen en la sociedad. Dentro del planteamiento confesional de la enseñanza de la religión está el tema teológico de cómo, por una parte, se comprende que una determinada tradición religiosa defienda una confesión de fe como verdad absoluta y, por otra, conviva y se relacione con otras cosmovisiones que pueden tener planteamientos diferentes en el logro del bien común (CEC 2013, nº 15).

La teología contemporánea no está desprovista de posibilidades de situarse bien en medio del pluralismo cultural imperante. A partir del Concilio Vaticano II se ha dado un proceso de renovación y de pluralismo interno en la reflexión teológica católica que puede sorprender por las dimensiones que ha adquirido (Galeano, 2013). Tal pluralismo interno, en cierto modo, es reflejo de la contextualización de la teología actual en el mundo poliédrico y fragmentado contemporáneo. En síntesis, la teología católica está metida en un proceso de transformación ante su propio pluralismo, que la está capacitando para realizar un diálogo más ágil con el pluralismo ambiental.

Lo indicado hace imaginable, por ejemplo, que se pueda pensar en obligar a formulaciones en los currículos que intentan suavizar la aparente contradicción entre la pretensión de poseer la verdad absoluta y el respeto a la diversidad religiosa, o simplemente la evitan. Así, por ejemplo, la competencia 6 del currículo de Religión Católica de la Educación Secundaria Obligatoria se formula de la siguiente manera: «Identificar y comprender los contenidos esenciales de la Teología cristiana, contemplando y valorando la contribución de la tradición cristiana a la búsqueda de la verdad, para disponer de una síntesis del cristianismo que permita dialogar con otras tradiciones, paradigmas y cosmovisiones» (BOE, núm, 150, 24 de junio de 2022. Sec. I, p. 88.464). En esta formulación desaparece toda pretensión de posesión de una verdad absoluta y se habla de búsqueda de la verdad en diálogo con otras cosmovisiones y paradigmas. En esta línea, y si bien no es objeto de estudio en este trabajo, cabe señalar que en los currículos de enseñanza de religión islámica no se hace alusión alguna a la búsqueda de la verdad ni a pretensión alguna de su posesión absoluta, más allá de una formulación escueta que afirma que «el Profeta expresa la verdad» (BOE, núm. 228, 22 de septiembre de 2022. Sec. I, p. 130.058).

- b) En el ámbito del pluralismo religioso, las teologías de las diferentes tradiciones religiosas tienen mucho camino por recorrer y el desafío no parece nada sencillo en el momento histórico que vivimos. En cualquier caso, no se puede aislar lo que se plantee en la escuela de la praxis que tenga la

comunidad eclesial de encuentro y de diálogo con otras tradiciones religiosas. Probablemente, identificar de forma sistemática todos los elementos en que diferentes tradiciones religiosas están de acuerdo y que supone un campo ampliamente compartido es ya un gran paso, que se puede trasladar al ámbito escolar si se cuenta con docentes preparados para ello (CEC 2013, n° 13). Así mismo, la identificación de las diferencias, su significado y su valor supone una gran aportación.

En este punto tal vez conviene hacer una observación: la lucha por la justicia y por la paz puede ser un lugar de encuentro y de hacer camino juntos, pero quedarse en este plano corre el peligro de una reducción de la experiencia religiosa a sus componentes o consecuencias éticas. La enseñanza de la religión debería aspirar a ir más allá de acciones y colaboraciones puntuales con componente ético o cultural. En este contexto está siempre presente el desafío de no reducir la tradición religiosa a sus componentes culturales y éticos, por muy importantes y significativos que estos sean (Chillón, 2022, p. 466). Merece la pena tener en cuenta lo que advierte la CEC. Cree erróneo «considerar que sean las diferencias étnicas y culturales la causa de los muchos conflictos que agitan el mundo. La realidad es que éstos tienen raíces políticas, económicas, étnicas, religiosas, territoriales; de ninguna manera, exclusiva o prioritariamente culturales» (2013, n. 5). Y eso directamente es reconocer no sólo la pertinencia, sino la obligación de situar en un plano sustancial el hecho religioso y la pretensión de verdad que formula en cada una de sus manifestaciones históricas.

CONCLUSIONES

La clase de religión en el sistema educativo, además de ser polémica en el recorrido democrático español, es un tema donde se refleja de forma bastante paradigmática la relación entre una concepción secular de la realidad y la presencia del fenómeno religioso. Las tensiones, los vaivenes legislativos, las propuestas contrapuestas que se dan cita en este tema son reflejo de las tensiones y contradicciones que se viven en la sociedad.

La clase de religión fuerza al marco secular a repensar cómo debe ser la presencia del fenómeno religioso en el contexto de una sociedad plural y no confesional. Pero también tensiona a cada tradición religiosa, la católica especialmente en el caso español, en una doble dirección. Por una parte, debe definir cómo imagina su relación con una sociedad que se ha alejado notablemente de la adhesión a la Iglesia católica y que presenta un intrincado laberinto de cosmovisiones cada vez más diversas. Por otra parte, debe asumir el desafío del encuentro interreligioso y definir su posición dentro de esa relación.

El marco secular europeo es un claro ejemplo de una secularidad que está lejos de tener una respuesta unificada y clara a cómo debe ser la presencia del

hecho religioso en el espacio público. La gran mayoría de los países europeos, así como los organismos supranacionales, apuestan por que la enseñanza de la religión se inserte dentro del currículo escolar. Pero aquí aparece una contradicción de momento no resuelta: mientras los organismos europeos y buena parte del mundo académico promueven una presencia marcada por el diálogo interreligioso e intercultural, el modelo más extendido para desarrollar la enseñanza de la religión es el confesional.

España tiene un modelo confesional de la enseñanza de la religión. La aplicación práctica del modelo ha tenido notables diferencias según los diferentes gobiernos y no ha dejado de ser un tema controvertido dentro del marco constitucional español. La opción del modelo confesional tiene motivaciones de tipo contextual, pero también tiene argumentos de tipo antropológico y teológico que, aún como tendencia minoritaria, se esgrimen dentro del mundo académico y eclesiástico. Aunque se aleja de la orientación de los organismos europeos, teóricamente no tendría por qué ser incompatible con la asunción de una sociedad pluralista de tradiciones religiosas y cosmovisiones. Pero tiene el desafío de realizarlo en la práctica, lo cual está relacionado tanto con el currículo de la asignatura, como con la formación y la selección del personal docente encargado de impartirla.

En la coyuntura actual (no sabemos lo que durará), la LOMLOE ofrece una oportunidad de desarrollar un currículo basado en competencias que trabaje, aún dentro del modelo confesional, la interculturalidad, el pluralismo de cosmovisiones y los valores relacionales básicos que posibiliten una ciudadanía adulta y responsable. La Iglesia católica ha dado señales de apertura a trabajar en esta línea.

El sistema educativo sigue siendo un espacio público muy significativo donde observar la relación entre secularidad, postsecularidad y fenómeno religioso.

ABREVIATURAS

BOE: Boletín Oficial del Estado

CE Constitución Española

CEC: Congregación para la Educación Católica

ERE: Enseñanza religiosa escolar

LODE: Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación

LOLR: Ley Orgánica de Libertad Religiosa

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOMCE: Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa

LOMLOE: Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación

OSCE: Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa.

REFERENCIAS

- Arrieta Idiákez, F. J. (2022). Derechos laborales de los profesores de religión de centros docentes públicos, diario: *Deia*. Disponible en: <https://www.deia.eus/opinion/tribuna-abierta/2022/09/15/derechos-laborales-profesores-religion-centros-6011593.html> (consultado el 15 de mayo de 2023).
- Berger, P. (2016). *Los numerosos altares de la modernidad. En busca de un paradigma para la religión en una época pluralista*. Salamanca: Sígueme.
- Boletín Oficial del Estado, núm. 292, de 19 de octubre de 1953. Concordato entre España y la Santa Sede. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1953-13848> (consultado el 1 de junio de 2023).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29/12/1978. Constitución Española. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229> (consultado el 15 de mayo de 2022).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 300, de 15 de diciembre de 1979. Instrumento de Ratificación del Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado en la Ciudad del Vaticano el 3 de enero de 1979. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-29491> (consultado el 30 de mayo de 2023).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 177, de 24/07/1980. Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1980-15955> (consultado el 30 de mayo de 2023).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 04/07/1985. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con> (consultado el 15 de abril de 2022).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1> (consultado el 20 junio 2022).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10> (consultado el 19 de marzo de 2022).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 04/05/2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con> (consultado el 15 de abril de 2023).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 138, de 9 de junio de 2007. Real Decreto 696/2007, de 1 de junio, por el que se regula la relación laboral de los profesores de religión prevista en la disposición adicional tercera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-11450-consolidado.pdf> (consultado el 15 de mayo de 2023).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10/12/2013. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con> (consultado el 11 de noviembre de 2022).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264> (consultado el 15 de mayo de 2023).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 02 de marzo de 2022. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas

- de la Educación Primaria. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296> (consultado el 31 de mayo de 2023).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 30 de marzo de 2022. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975> (consultado el 31 de mayo de 2022).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 150, de 24 de junio de 2022. Resolución de 21 de junio de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publican los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-10452 (consultado el 15 de mayo de 2023).
- Boletín Oficial del Estado, núm. 228, de 22 de septiembre de 2022. Resolución de 16 de septiembre de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publican los currículos de la enseñanza de religión islámica correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-15418 (consultado el 1 de junio de 2023).
- Carr, D. (2007). On the Grammar of Religious Discourse and Education. En Felderhof, Marius; Thompson Penny and Torevell, David (eds.), *Inspiring Faith in Schools: Studies in Religious Education*. London: Taylor and Francis, pp. 139-50.
- Casas, R. et al. (2010). *Ciencia y Dios*. Bilbao: Instituto Diocesano de Teología Pastoral.
- Chillón, J. M. (2022). El nihilismo de la secularización posmoderna, *Estudios Eclesiásticos. Revista de investigación e información teológica y canónica*, n° 381-382, 97, pp. 465-490.
- Cívico Ariza, A., Colomo Magaña, E. and González García, E. (2020) Religious Values and Young People: Analysis of the Perception of Students from Secular and Religious Schools (Salesian Pedagogical Model), *Religions* 11, 415, DOI: 10.3390/rel11080415.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. Conferencia Episcopal Española (1979). *Orientaciones Pastorales sobre la Enseñanza Religiosa Escolar. Su legitimidad, carácter propio y contenido*. Madrid: Edice.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. Conferencia Episcopal Española (1998). *El profesor de Religión católica. Identidad y misión*. Disponible en: https://www.conferenciaepiscopal.com.es/wp-content/uploads/2018/07/1998_profesor_religion_catolica_identidad_y_mision.pdf (consultado el 1 de junio de 2023).
- Congregación para la Educación Católica (2013). *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor*. Disponible en: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_sp.html (consultado el 31 de mayo de 2023).
- Consejo de Europa (2016). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Estrasburgo. Disponible en: <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed> (consultado el 7 de mayo de 2022).
- Corpas de Posada, I. (2012). Educación religiosa escolar en contextos plurales: lectura teológica del caso colombiano, *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião* 17: 77-104. DOI: 10.22456/1982-2650.26614
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en: <https://>

- eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29 (consultado el 1 de junio de 2023).
- 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. DOI: 10.5944/hme.4.2016.15484
- Esteban Garcés, C. (2020). Religious Education at Schools in Spain. En Rothgangel, Martin, Dorothea Rechenmacher and Martin Jäggle (eds), *Religious Education at Schools in Europe. Part 6: Southern Europe*. Vienna: Vienna University Press, pp. 161-191.
- Esteban Garcés, C. (2020). *Panorama de la Religión en la escuela. Informe 2020*, Observatorio de la Religión en la Escuela. Disponible en: https://ore.fundacion-sm.org/wp-content/uploads/2020/11/SM_DOSSIER_ORE.pdf (consultado el 7 de junio de 2023).
- Esteban Garcés, C. (2021). Las enseñanzas de religión en la LOMLOE: vieja política, nueva pedagogía, *Sinite* 188: 401-470. DOI: 10.37382/sinite.v62i188.585
- Fernández-Coronado, A. y Suárez Pertierra, G. (2013). *Identidad social, pluralismo religioso y laicidad del Estado*, Documento de trabajo 180/2013, Fundación Alternativas. Disponible en: <https://fundacionalternativas.org/wp-content/uploads/2022/07/479521f06766afd86e731f92dc17da34.pdf> (consultado el 3 de junio de 2023).
- Fernández del Riesgo, M. (2010). *¿Secularismo o secularidad? El conflicto entre el poder político y el poder religioso*. Madrid: PPC.
- Fundación BBVA (2022). *Estudio sobre Confianza en la Sociedad Española*. Disponible en: <https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2022/11/Presentaci%C3%B3n-Estudio-Opini%C3%B3n-P%C3%ABlica-Confianza-2022.pdf> (consultado el 11 de septiembre de 2023).
- Galeano, A. (2013). Un acercamiento a las corrientes de la teología católica en nuestro tiempo, *Cuestiones Teológicas*, No. 94, Vol. 40, pp. 345-375.
- García de Andoin, C. (2021). La LOMLOE y las enseñanzas de la religión, en: *Iglesia Viva* 286, pp. 95-102.
- González-Varas, A. (2019). La enseñanza de la religión en las escuelas públicas españolas y su relación con el contexto europeo, *Scripta Fulgentina* 57-58, pp. 31-70. Disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/88228> (consultado el 2 de marzo de 2023).
- Grondin, J. (2010). *La filosofía de la religión*. Barcelona: Herder.
- Guilfoyle, L.; Hillier, J. and Fancourt, N. (2021). Students' argumentation in the contexts science, religious education, and interdisciplinary science-religious education scenarios, *Research in Science & Technological Education* 41, pp. 1-18. DOI: 10.1080/02635143.2021.1947223
- Habermas, J. (2006). *Entre naturalismo y religión*. Barcelona: Paidós.
- Jackson, R. (2008). Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach, *Numen*, 55, 2/3, pp. 151-182.
- Jackson, R. (2009). Is diversity changing religious education? Religion, diversity and education in today's Europe. En Geir, Skeie (ed.), *Religious diversity and education: Nordic perspectives*, Waxmann, Münster, pp. 11-28.
- Jackson, R. (2010). Religious diversity and education for democratic citizenship: the contribution of the Council of Europe. En Engebretson, Kath; Souza, Marian; Durka, Gloria and Gearon, Liam (eds.), *International handbook of inter-religious education*, Springer, Dordrecht, pp. 1121-1152.

- Jackson, R. (2014a). *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jackson, R. (2014b). The development and dissemination of Council of Europe policy on education about religions and non-religious convictions, *Journal of Beliefs & Values*, 35(2), 133-143. DOI: 10.1080/13617672.2014.953295.
- Jiménez, C. (2011). Pluralismo religioso y educación, *Arbor* 187, pp. 617-626.
- Kennedy, D. (2021). *Encounters with Truth: The Hermeneutical Task of Religious Education in the Republic of Ireland. Thesis submitted for the award of Doctor of Philosophy. School of Human Development. Institute of Education*. Dublin: Dublin City University. Disponible en: <https://doras.dcu.ie/26194/> (consultado el 8 de mayo de 2023).
- Leturia Navarrea, A. (2021). La atención a la diversidad religiosa, ¿un reto para el sistema educativo?, *Cuestiones de Pluralismo*, n°2, Vol. 1. DOI: 10.58428/NYJD9250
- Löffler, W. (2020). «Secular Reasons for Confessional Religious Education in Public Schools», *Daedalus* 149, pp. 119-34. DOI: 10.1162/daed_a_01807.
- López, M. (2012). Políticas europeas en relación con la formación en materia religiosa: la promoción del diálogo interreligioso y la educación intercultural. En Álvarez Castillo, José Luis et al. *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Grao, pp. 61-84.
- Mària Serrano, J. F. (2020). Más allá del yo protegido, *Razón y Fe* 282, pp. 57-68.
- Meza Rueda, J. L., Suárez Medina, G., Casas Ramírez, J. A., Garavito Villarreal, D. de J., Lara Corredor, D. E. y Reyes Fonseca, J. O. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora, *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15, pp. 247-262. DOI: 10.22518/16578953.291.
- Muñoz de Prego, J. (2023). Entrevista con el abogado Jesús Muñoz de Priego en el diario *El Debate*, 2 de agosto de 2023. Disponible en: https://www.eldebate.com/educacion/20230802/munoz-priego_131592.html (consultado el 2 de agosto de 2023).
- Naranjo-Higuera, S. A. y Moncada-Guzmán, C. J. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana, *Educación y Educadores* 22, pp. 103-119. DOI: 10.5294/edu.2019.22.1.6
- Observatorio del Pluralismo Religioso (2023). *Banco de datos*. <https://www.observatorioreligion.es/banco-de-datos/> (consultado el 29 de mayo de 2023).
- Observatorio del Pluralismo Religioso (2023). *Evolución de la creencia religiosa en España desde el año 2000*. Disponible en: https://www.observatorioreligion.es/banco-de-datos/1_4__evolucion_de_la_creencia_religiosa_en_espana_desde_el_ano_2000.html (consultado el 29 de mayo de 2023).
- Pannenberg, W. (1976). *El hombre como problema*. Barcelona: Herder.
- Pajer, F. (2020). Religious Education at Schools in Southern Europe – a Catholic Perspective. En Rothgangel, Martin; Rechenmacher, Dorothea and Jäggle, Martin (eds), *Religious Education at Schools in Europe. Part 6: Southern Europe*. Vienna: Vienna University Press, pp. 15-39.
- Pelayo Olmedo, J. D. (coord.), Rodríguez, A. y Antón, C. (2022). *Conviv@la: ¿preparados para lo diverso? Escuela, factor religioso y gestión de la diversidad*, Observatorio del pluralismo religioso en España. Disponible en: https://observatorioreligion.es/informes/conviv_ula__preparados_para_lo_diverso_escuela_factor_religioso_y_gestion_de_la_diversidad/index.html (consultado el 30 de mayo de 2023).

- Potgieter, F. J. and Johannes L. van der W. (2014). Is religious fundamentalism our default spirituality?: Implications for teacher education, *HTS Teologiese Studies/Theological Studies* 70(1). DOI: 10.4102/hts.v70i1.2082
- Rawls, J. (1978). *Teoría de la Justicia*. México: FCE.
- Rawls, J. (1988). Réplica a Habermas. En Jürgen Habermas y Rawls, John, *Debate sobre el Liberalismo Político*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, pp. 75-143.
- Ruiz-Andrés, R. (2017). El proceso de secularización de la sociedad española (1960-2010): entre la historia y la memoria, *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 16, pp. 207-232. DOI: 10.14198/PASADO2017.16.09.
- Ruiz de la Peña, J. L. (1980). *El último sentido. Una introducción a la escatología*. Madrid: Marova.
- Suárez Medina, G. A., Meza Rueda, J. L., Garavito Villarreal, D. de J., Lara Corredor, D. E., Casas Ramírez, J. A. y Reyes Fonseca, J. O. (2013). Educación religiosa escolar en clave liberadora: elementos constitutivos, *Revista Theologica Xaveriana* 63, pp. 219-248. DOI: doi.org/10.11144/Javeriana.tx63-175.erec
- Taylor, Ch. (2011). *A secular Age*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, Ch. (2011). Por qué necesitamos una redefinición radical del secularismo. En Mendieta, Eduardo y Vanantwerpen, Jonathan, *El poder de la Religión en la Esfera Pública*. Madrid: Trotta, pp. 39-60.
- Tillich, P. (1967). *On the boundary. An autobiographical sketc*. London: Collins.
- Uriarte, L. and Rodríguez, L. (2023). Religion at School in Secular Europe, *Religions* 14: 700. DOI: 10.3390/rel14060700.
- Watson, B. (2007). Secularism, Schools and Religious Education. En Felderhof, Marius; Thompson, Penny and Torevell, David, *Inspiring Faith in Schools: Studies in Religious Education*. London: Taylor and Francis, pp. 3-15.
- Wimberley, J. (2003). L'Education au service du dialogue interculturel et interconfessionnel: la nouvelle initiative du Conseil de l'Europe, *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée* XXXIII(33), 2/126, pp. 87-144.

Universidad de Deusto
jleon@deusto.es

JUAN LUIS DE LEÓN AZCÁRATE.

Universidad de Deusto
francisco.ruiz@deusto.es

FRANCISCO JOSÉ RUIZ PÉREZ.

Universidad de Deusto
luzio.uriarte@deusto.es

LUZIO URIARTE GONZÁLEZ.

[Artículo aprobado para publicación en marzo de 2024]