

Enseñanzas de la religión en Europa

Carlos García de Andoin. Instituto Dioc.de Teología y Pastoral. Bilbao

1. La enseñanza de la religión en la escuela. Un debate abierto

El proceso de aprobación de la LOMCE ha puesto nuevamente en el candelero el recurrente debate sobre la enseñanza religiosa en el sistema educativo. El modelo recién nacido tiene ya impresa la fecha de caducidad. Desgraciadamente, durará lo que el Gobierno popular en el poder. En España, en lo que a la enseñanza de la religión se refiere, los pactos que perduran, aunque sean arreglos imperfectos, son aquellos que la Iglesia católica pacta con la izquierda. Así que, lejos de enfrentarnos ante una cuestión cerrada, nos encontramos ante un asunto en el que a no tardar saltarán todas las costuras.

Seguirá abierto por razones políticas, pero también y sobre todo por razones sociológicas. Lamentablemente, la simplificación y el maniqueísmo que acompañan el carácter mediático de la deliberación democrática así como la polarización izquierdadera no permiten aflorar la complejidad del cambio sociológico que se está produciendo en la sociedad. Primero, sorprende, contra el pronóstico laicista, la persistencia de la demanda de

religión en la escuela a pesar del pronunciado descenso de la práctica católica. Pese al descenso registrado, en una España tan poco practicante como la de hoy, los escolares que aún estudian esta materia voluntaria ascienden al 65%, oscilando entre el 56,5% en los colegios públicos y el 97,7% en los centros concertados religiosos (2013-2014). En segundo lugar, tal demanda tampoco se puede interpretar en el sentido de una enseñanza religiosa tan confesional y doctrinaria, como la que se destila en los libros de texto autorizados por la Conferencia Episcopal. De hecho, los profesores de religión operan un enorme proceso de negociación a la baja entre el currículo establecido y el programa realmente significativo para la experiencia de los alumnos, a los que se ven en la necesidad de ganar para la causa de la matriculación en las enseñanzas de la religión. En tercer lugar, el pluralismo religioso, en particular, el aportado por el Islam, plantea tales desafíos de cohesión, integración y seguridad en Europa que entre otros está obligando a plantear la cuestión de la religión en la escuela de un nuevo modo más inclusivo, plural y pragmático, incluso en el mismo Estado laico francés.

En el País Vasco, así como en Cataluña, la demanda de religión católica en la Escuela ha decrecido en mayor medida que la media. En 2010 mientras en el conjunto de España los porcentajes en Primaria, Secundaria y Bachilleratos, en los Centros Públicos, alcanzaban respectivamente un 69,6%, un 42,6% y un 25,7%, en el País Vasco estos porcentajes se reducían a un 33,2% en Primaria, un 23,2% en Secundaria y un 2,7% en Bachilleratos (*Informe Consejo Escolar del Estado 2011*, pp. 643-650). Ello es parejo a una secularización general también más pronunciada. No obstante, es preciso tener presente, como contrapunto, que

la red concertada –no solo la confesional– escolariza más de la mitad de los alumnos y que en ésta los porcentajes de elección de religión católica alcanzan en Primaria el 72,3%, en Secundaria el 72,5% y en Bachilleratos el 52,0%.

Razones todas ellas sobradas para ponernos en actitud de mirar otras experiencias, de búsqueda de alternativas y de elaboración de nuevas respuestas. Desde esta clave procederemos a dar un repaso de política comparada a lo que, en materia de enseñanza de la religión, se hace en Europa.

Como veremos, la existencia de una enseñanza de la religión en la escuela pública no es un residuo del Estado nacional-católico, del régimen franquista o de unas relaciones Iglesia-Estado de carácter concordatario. Salvo en Francia, que se da con carácter extraescolar como catequesis, en toda Europa, la enseñanza de la religión forma parte del currículo escolar como una enseñanza integrada y asentada en el sistema educativo. Ciertamente es una enseñanza singular sobre la que la UE no tiene un planteamiento normativo de modo que respeta la diversidad de modelos de los diferentes Estados miembro, sin duda, en razón del vínculo de esta enseñanza con la historia y cultura propias de cada país. Veamos los modelos principales.

2. El modelo multiconfesional (Alemania, Austria, Holanda, España)

Según el modelo multi-confesional, la enseñanza de la religión se organiza bajo diferentes modalidades confesionales de modo que el alumno o su familia eligen con libertad y en conformidad con sus propias convicciones religiosas. Las opciones son principalmente las asignaturas de religión católica, evangélica, ortodoxa, islámica y judía. En el caso de

las opciones minoritarias se acostumbra a poner un mínimo de demandantes, ente 3 y 6. Como media hay un 2-3% que cursan religión islámica. Bajo el modelo multi-confesional se inspira la práctica de los siguientes países: Alemania, Austria, Bélgica, Croacia, Dinamarca, Holanda, Italia y Lituania. Salvo en Alemania y Dinamarca con predominio protestante, en el resto la opción mayoritaria es la católica. En este grupo de países cabe mencionar también el caso de Bulgaria que ofrece dos opciones, religión ortodoxa, mayoritaria, y musulmana.

Por lo general las enseñanzas religiosas, en plural, se imparten tanto en primaria como en secundaria, a lo largo de 2 h. por semana. Los contenidos y textos son diseñados y aprobados por las autoridades de las confesiones, salvo en Austria donde se requiere a su vez la aprobación del Ministerio de Educación. En relación a la existencia o no de asignatura alternativa, salvo en Italia, donde se ofrecen actividades escolares sin valor académico, y en Dinamarca, donde no existe alternativa, en los demás hay diferentes modalidades de ética, moral cívica o filosofía.

En todos estos casos, los profesores de religión requieren la aprobación de la autoridad religiosa respectiva. Excepto en España, donde el estatus académico del profesorado queda homologado al de interino y Alemania, con la categoría de "sustituto", en el resto de los países es equivalente al conjunto del profesorado. Desde el punto de vista económico, salvo Holanda donde los sueldos son abonados por las confesiones, en el resto de los países, se efectúa por el Estado.

La base legal, además de la norma fundamental (Alemania, 1949; Austria 1988 y 1995) o de leyes específicas, incluye en la mayoría de los países un fundamento jurídico pacticio, esto es, es uno de los puntos que dan contenido a los

acuerdos de cooperación del Estado con las confesiones, como es el caso de Alemania –cada *Land* tiene acuerdo con el Vaticano–, Austria, Croacia, Italia, Lituania y España. Sin embargo, en el caso de Dinamarca, de tradición luterana, el fundamento es unilateral, la Constitución de 1953.

En este modelo también se encuentra España, donde en 2010 había 12.263 estudiantes cursando religión islámica, 10.390 religión evangélica y 375 religión judía. En el caso español se ha producido una experiencia pionera a nivel europeo. La Fundación Pluralismo y Convivencia, creada en 2005, ha ayudado a la financiación de la preparación y edición de los libros de texto de enseñanza islámica y evangélica para Primaria. En el primer caso es relevante, a diferencia de otros países europeos, por cuanto la enseñanza islámica no se da en árabe sino en castellano, es público lo que se transmite y los contenidos han sido pactados de acuerdo con los valores constitucionales, p. e., en materia de igualdad de género.

3. El modelo monoconfesional (Grecia, Polonia, Irlanda,...)

Un segundo modelo decreciente es el monoconfesional. Se ofrece una religión y una alternativa de ética o filosofía de matrícula minoritaria. El modelo monoconfesional se da en países como Grecia y Rumania, de religión ortodoxa, o como Polonia, Irlanda, Luxemburgo y Malta, de religión católica. Es el modelo que en España fue instaurado con la eliminación de la obligatoriedad de la religión en la transición democrática, pero que ha evolucionado hacia el modelo multiconfesional, como ya se ha explicado.

En estos países, como vía de flexibilización del modelo, se contempla la posibilidad de petición de exención, opción ejercida de modo muy minoritario.

Los programas son aprobados por las confesiones religiosas salvo en el caso de Luxemburgo en que es necesaria la colaboración con las autoridades educativas.

El estatuto del enseñante tanto en lo académico como en lo económico está homologado al del resto del profesorado. Es singular el caso de Grecia donde el docente de religión en Secundaria debe ser diplomado en Teología.

En los países de tradición católica el fundamento legal es de carácter pacticio, mientras que en los de tradición ortodoxa como Grecia o Rumania es unilateral, en el primer caso, determinado por la Constitución de 1975, y en el segundo, por la Ley 84/1995, de 24 de julio de Educación. Recordemos que las Iglesias ortodoxas son nacionales y autocéfalas.

4. El modelo extraescolar (Francia)

El tercero es el modelo laico francés "extraescolar" que, salvo en las regiones de Alsacia y Lorena fue implantado por ley en 1892 y consolidado por la ley de Separación Estado-Iglesia de 1905.

En el modelo francés la enseñanza de la religión no es cultural sino catequética y pastoral. Se permite su impartición en los edificios escolares, incluso con algún tipo de subvención, según los casos, pero la religión no forma parte del currículo. Por ello, es una actividad que se desarrolla en el horario extraescolar. En Primaria se deja media jornada escolar para este tipo de actividades. En Secundaria una hora extraescolar dentro del centro. El docente es un catequista o agente de pastoral de la comunidad local, que es la que determina el programa, con un estatus completamente diferente al del profesional de la enseñanza. Además es preciso tener en cuenta la ley Michael Debré de 1959 que estableció

unos contratos de sostenimiento por el Estado de la enseñanza privada a cambio de que ésta aplicara los mismos programas educativos. Lo que implicaba que la religión tuviera el mismo tratamiento que en la escuela del Estado. Además no podrían ser rechazados alumnos que no compartieran la religión del ideario del centro. Recientemente esta ley ha servido para regular la relación del liceo musulmán Averroes de Lille con el Estado francés.

Sin embargo, este modelo está en revisión. De hecho en el año 2000 fue abrogado el artículo 30 de la ley de Separación de 9 de diciembre de 1905 que decía que conforme "a las disposiciones del artículo 2 de la ley de 28 de marzo de 1892 la enseñanza religiosa no puede ser dada a los niños de 6 a 13 años inscritos en las escuelas públicas más que fuera de las horas de clase" (Cfr. Ordenanza 2000-549 de 15 de junio de 2000, art. 7°).

5. El modelo cultural-no confesional (Finlandia, Suecia, Reino Unido,...)

Hay un cuarto modelo, la enseñanza cultural de la religión, establecido en los países nórdicos como Finlandia, Noruega y Suecia, también en el Reino Unido y Suiza. En éstos, la religión recibe un tratamiento equivalente desde el punto de vista científico al de otras materias del ámbito de las ciencias sociales y humanas. De ello se deducen tres consecuencias: 1) es obligatoria, 2) la aprobación del currículo corresponde a las autoridades educativas –contando con la colaboración de las autoridades religiosas respectivas– y 3) el estatus académico del profesor es equivalente al del resto de los profesores. Salvo en el caso de Finlandia, donde existe alternativa de ética/filosofía, en el resto de países que aplican este modelo no existe tal opción, pero si

cabe la petición de exención. Le corresponden 2 h. por semana.

El soporte legal de este modelo es unilateral, no pacticio, fundado en la Constitución y en las leyes de Educación (Noruega, 1997; Suecia, Constitución de 1974; Reino Unido, Act. 1944; Finlandia, Act. 628/1998).

Es preciso mencionar que en España también se imparte este enfoque cultural de la religión, pero como asignatura optativa. De hecho, en el año 2010, cursaron "Historia y cultura de las religiones" un total de 42.190 alumnos en ESO, según el Informe del Consejo Escolar del Estado sobre el sistema educativo (2011, p. 646).

Detengámonos en el caso de Finlandia¹, principalmente, por ver el lugar de la religión en el que es considerado y admirado como el mejor sistema educativo del mundo. El modelo educativo finlandés año tras año está a la cabeza en el ranking internacional arrojando los mejores resultados en los Informes PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). Es un modelo basado en una red pública que escolariza el 95% del alumnado, con gran autonomía de los centros y con un profesorado no funcionario, muy motivado, que para acceder a la formación debe superar una nota de corte de acceso a la universidad de 9/10. El sistema está basado en una gran estabilidad en sus leyes educativas. La clave de su éxito se encuentra también en un concepto de la educación más basado en competencias que en contenidos y con un planteamiento progresivo adaptado al desarrollo evolutivo del alumno.

La enseñanza religiosa en Finlandia es no confesional pero se da en conformidad con la concepción propia de un país de tradición luterana (80%). Es obligato-

ria en la educación básica (7-15/16) y en la secundaria (15/16-18/19). En la educación vocacional –aquí ciclos formativos– no hay instrucción en educación religiosa.

La religión es considerada obligatoria porque sustenta el desarrollo tanto de la propia identidad y visión del mundo del niño como el diálogo intercultural. Además porque no es comprensible la propia sociedad y cultura del país sin conocer la historia y el pensamiento de la Iglesia Luterana.

Los objetivos de la enseñanza religiosa son: familiarizar al alumno con su propia religión y con la tradición espiritual del país; introducirle en otras religiones; ayudarle a entender el significado cultural y humano de las religiones; educarle en la vida ética y ayudarle a entender la dimensión ética de la religión.

Aún el enfoque cultural, en el caso finlandés cabe la elección de diferentes opciones religiosas y también de la opción ética. De hecho, debe darse instrucción en otras religiones si hay un mínimo de 3 alumnos que lo solicitan, si la religión está registrada y la familia de los estudiantes pertenece a la religión (Act. 628/1998, *Section* 13, enmienda 454/2003). Por esta razón hay 11 currículos nacionales para la educación religiosa, que en cualquiera de las diferentes modalidades debe ser aceptado por la Comisión Nacional de Educación. Está prohibida la práctica religiosa (oración o ceremonias religiosas) en la escuela. Sólo se permite como excepción si es debida a razones pedagógicas.

Los profesores. En la educación elemental los profesores enseñan la mayor parte de las asignaturas, por lo que a éstos también corresponde el área de religión. No hay un profesor específico. En las etapas posteriores, donde se especializan los profesores según las áreas, hay uno específico para enseñanza reli-

1 <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

giosa. El profesor de educación religiosa no necesita ser miembro de una confesión religiosa, pero sí necesita obtener una cualificación universitaria específica, en grado de Master.

La importancia de este área viene definida no por la existencia de acuerdos con las confesiones sino por los objetivos que la misma ley atribuye a la educación en Finlandia: crecer en humanidad y como miembros responsables de una sociedad, proporcionar a los alumnos el conocimiento y las habilidades necesarias para la vida, mejorar en los niños la capacidad de aprender, promover la civilización y la igualdad en la sociedad y fomentar las bases para participar en la educación y el desarrollo de sí mismos a lo largo de toda la vida, también esencial es asegurar la adecuada equidad en todo el país (Act. 628/1998, Section 2. 1-3).

6. La educación de la competencia espiritual (Reino Unido)

La perspectiva cultural-no confesional de enseñanza de la religión, particularmente en el Reino Unido está generando nuevas y enriquecedoras perspectivas². Más aún en el marco de sociedades multiculturales y multi-religiosas. El currículo británico incluye la obligatoriedad de desarrollar la dimensión espiritual junto con la moral. Lo espiritual no es un tema reservado para eclesiásticos sino tarea

que compete a la misma inspección británica que ha exigido la reflexión sobre la dimensión espiritual, su fundamento educativo, los indicadores de evaluación y los programas para su implementación. La experta internacional Carmen Pellicer en el artículo "Inteligencia espiritual para una ciudadanía activa"³ en la revista *Iglesia Viva* (2008) ofrece una visión panorámica sobre estas nuevas líneas tanto pedagógicas como de investigación. Sin duda, estas nuevas aproximaciones sólo se pueden entender en el marco de una tendencia del cambio cultural, a saber, la desinstitucionalización de lo religioso, que en el caso de la enseñanza viene marcado por la emergencia de la dimensión espiritual y su desvinculación respecto de la enseñanza religiosa confesional. Esta tendencia está ayudando a configurar los indicadores de la competencia espiritual y a una nueva comprensión sobre el lugar de la enseñanza de la religión en la escuela pública.

En efecto, en el Reino Unido, la ley de 1944 estableció como deber de las Autoridades educativas locales el contribuir al desarrollo espiritual, moral, mental y físico de la comunidad⁴. A partir de esta referencia se han dado interesantes líneas de trabajo poco conocidas en nuestros ámbitos.

Curiosamente unos de los principales actores han sido los cuerpos de inspección. A finales de los 70 el *Her Majesty's Inspectorate*, responsable del control de calidad de los centros educativos, señaló el área espiritual como "área de experiencia" esencial de la educación obliga-

2 Se han desarrollado congresos durante 10 años sobre la espiritualidad del niño en el *Rohampton Institute of Education* de Londres. En esta institución tienen un departamento permanente de investigación sobre estos temas y una biblioteca muy completa. La *Farminton Foundation* de Oxford también trabaja de forma permanente en estos temas y ofrece soporte para la investigación internacional. Las revistas *International Journal of Children Spirituality*, *Journal of Beliefs and Values* y *Journal of Moral Education*, se publican regularmente y recogen investigaciones y experiencias desde muchas perspectivas distintas.

3 PELLICER IBORRA, C. "Inteligencia espiritual para una ciudadanía activa" en: *Iglesia Viva* 236 (2008/4) 89-100.

4 "It shall be the duty of the Local Education Authority for every area, so far as their powers extend, to contribute towards the spiritual, moral, mental and physical development of the community". Cfr. *Education Act 1944*, *parte 2*. 7. En: *Educational Documents*. Methuen, London, 1968, p. 224.

toria. En el documento oficial: *Curriculum 11-16* proponía que la educación debía cuidar el conocimiento y la experiencia de los alumnos en ocho áreas distintas: la estética y creativa, la ética, la lingüística, la matemática, la física, la científica, la social y política y la espiritual⁵.

Posteriormente, en la ley de la Reforma Educativa de 1988, lo espiritual aparece como una finalidad primaria de toda la educación, la cual debe promover el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos en las escuelas y en la sociedad y prepararles para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta⁶. En consecuencia el reformado cuerpo de inspección nacional, la "Oficina para los Niveles de la Educación" (OFSTED) comenzó a ser especialmente vigilante para exigir a los centros la concreción en sus programaciones en las áreas espiritual, moral, cultural y social del currículo. Dado que los programas de estudio ya cubrían suficientemente las necesidades físicas y cognitivas de los niños, los inspectores centraron su atención en el párrafo citado de la ley del 88, que se refiere a todo aquello que es necesario para la vida adulta. En cuanto los inspectores comenzaron a preguntar en los centros sobre la educación de la dimensión espiritual,

5 "It is at this point that we come to the heart of our thesis. We see the curriculum to be concerned with introducing pupils during the period of compulsory schooling to certain essential 'areas of experience'. They are listed below in alphabetical order so that no other order of importance may be inferred: in our view they are equally important. The aesthetic and creative; The ethical; The linguistic; The mathematical; The physical; The scientific; The social and political; The spiritual". Cfr. Department of Education and Science (1977) *Curriculum 11-16*, HMSO, London, p. 5.

6 To "promotes the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and of society and prepares such pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of adult life." Cfr. *Education Reform Act*. Her Majesty Stationery Office, London, 1988, p.1.

éstos se vieron en la obligación de producir documentos, medidas y estrategias para su implementación⁷. En respaldo de esta actuación el gobierno británico en 1994 publica una circular donde expresamente adquiere el compromiso con el desarrollo de la dimensión espiritual⁸.

En una Conferencia Nacional de 1996 bajo el título "Educación para la Vida Adulta" el *School Curriculum and Assessment Authority* –la Autoridad para el Currículo Escolar y la Evaluación– llegó a una definición de la dimensión espiritual que se identificó con: la esencia de ser humano, que implica la habilidad de traspasar los límites de lo físico y lo material; el desarrollo de una vida interior, discernimiento y visión; una inclinación a creer en ideales y posibilidades que trasciendan nuestra experiencia en el mundo; una respuesta a Dios, lo "otro" o lo "último"; una propensión a cuidar los atributos humanos como el amor, la fidelidad y la bondad, que no pueden considerarse como "físicos"; el mundo interior de creatividad e imaginación; la búsqueda del significado de la vida, la verdad y los valores últimos; el sentido de identidad y amor propio que nos permite valorar a los otros. Una espiritualidad en gran vínculo con la moral, como fundamento, pero con entidad propia, no reducible a ética. La dimensión espiritual fue considerada como algo enriquecedor para las personas y para la sociedad.

Esta línea se ha visto reforzada por la investigación de Howard Gardner con su

7 BEST, R., *Education for Spiritual, Moral, Social and Cultural Development*. Continuum, London, 2000, pp. 3-5.

8 "The Government is concerned that insufficient attention has been paid explicitly to the spiritual, moral and cultural aspects of pupils' development and would encourage schools to address how the curriculum and other activities might best contribute to this crucial dimension of education". Cfr. Department for Education and Skills, *Circular 1/94*, HMSO, London, 1994, p. 9.

nuevo concepto de inteligencias múltiples. Este profesor de Harvard rechaza reducir la inteligencia a ciertas habilidades cognitivas como la memorización, el análisis, la relación, la resolución de problemas o el tratamiento de la información. Frente a esta precomprensión sobre la que descansaban tanto los sistemas educativos tradicionales como, podríamos añadir, una comprensión doctrinal de la enseñanza de la religión, Gardner ha creado un nuevo modelo, llamado de las inteligencias múltiples. Según éste propone la existencia de al menos ocho inteligencias: la interpersonal, la intrapersonal, la lógico-matemática, la lingüística, la espacial, la cinestética-corporal, la musical, y más recientemente, la naturalista. Sitúa cada una de ellas, en un área específica del cerebro. En 1999 en su libro *la Inteligencia Reformulada*⁹, sugiere la existencia de una novena inteligencia llamada espiritual o existencial. Esta se manifiesta en algunas personas que destacan por ser proclives a formular y considerar cuestiones sobre el sentido, la vida, la muerte y las realidades últimas. Sin embargo, Gardner no llega a definir su existencia vinculada a un espacio del cerebro, y no acaba por incluirla en su modelo, preocupado hace notar Carmen Pellicer¹⁰ por el uso que esa afirmación pudiera conllevar en un contexto de *revival* de los integristas religiosos en los ámbitos científicos norteamericanos. No obstante, las investigaciones han continuado.

Un año después, en el 2000 el matrimonio de Oxford, Ian Marshall y Danah Zohar (2001: 29) con un enfoque multidisciplinar publicaron *Inteligencia Espiri-*

*tual*¹¹, presentando ocho características de esta inteligencia: la capacidad de ser flexibles; el nivel alto de conocimiento personal e introspección; la capacidad de enfrentarse y trascender el dolor; de aprender con el sufrimiento; de inspirarse en visiones y valores; tendencia a ver las relaciones entre las cosas: ser holísticos; rechazo a causar daño a los demás; tendencia a cuestionar las propias acciones y a pretender respuestas fundamentales; capacidad de ser coherentes con las ideas propias frente a las convencionales, siendo 'independientes de campo' y espontáneos.

En consecuencia con estas investigaciones, la finalidad integral de la educación no podría excluir del sistema educativo ni de las leyes educativas, el cultivo y desarrollo de la competencia espiritual.

7. El art. 27 CE: "el pleno desarrollo de la personalidad"

Los debates educativos en España de la última década han acabado por incluir de una forma u otra la enseñanza de la religión en la legislación educativa por obligación internacional, la impuesta por el Acuerdo del Estado con el Vaticano de 1979 y, por extensión, de los Acuerdos con evangélicos, musulmanes y judíos de 1992. En efecto, en el *Acuerdo de Enseñanza y Asuntos Culturales* se establece que la religión católica será opcional, por respeto a la libertad de conciencia, garantizándose en cualquier caso, el derecho de todo alumno a recibirla (art. 2). Asimismo que corresponde a la jerarquía eclesial señalar los contenidos de la enseñanza y formación religiosa católica (art. 6), que se impartirá "en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales" (art. 2) y que los profesores serán personas "designadas por la auto-

9 GARDNER, H. (1999) *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books. New York.

10 PELLICER, C. (2008) *Reflexiones en torno a la Competencia Espiritual. La dimensión espiritual y religiosa en el contexto de las Competencias Básicas Educativas*. Escuelas Católicas. Madrid.

11 ZOHAR, D. y MARSHALL, I. (2001) *Inteligencia Espiritual*. Plaza y Janés. Barcelona.

ridad académica entre aquellos propuestos por el Ordinario diocesano" (art. 3).

El carácter internacional de los Acuerdos, en lugar de facilitar un debate, que necesariamente debe ser complejo, lo ha simplificado y, en definitiva, ha hurtado a la sociedad el fondo de la cuestión, esto es, deliberar y decidir cuál es el lugar y enfoque de las enseñanzas de la religión en el sistema educativo en una sociedad democrática, de acuerdo con nuevos paradigmas pedagógicos, la Constitución y la demanda de la sociedad.

Vayamos en orden inverso. El sociólogo Pérez-Agote habla de la educación de los hijos como "el lugar social privilegiado de la religión"¹². Sobre la base del estudio del CIS (2008, nº 2752) observa que la religión en este campo aún conserva un relevante peso social a diferencia de la pérdida que experimenta en otros. A la pregunta sobre cuáles son los motivos por los que los padres conceden importancia a la religión en la educación de sus hijos, responde que es la oferta socialmente disponible más segura para la inculcación de normas morales. A su juicio, "el código ético visible y claro es una de las razones por las que la religión es importante" (2012: 148). Pero además señala que el 43% enviaría a sus hijos a religión por razones auténticamente religiosas. Pérez-Agote en esta monografía muestra que es minoritaria tanto la opción por la obligatoriedad de la religión como su eliminación del sistema educativo. Destaca el dato de que un 50,5% de los votantes del PSOE enviaría a sus hijos a religión católica. De acuerdo con estos datos sociológicos, la pretensión de algunos de que la derogación de los Acuerdos haría por fin posible la desaparición de la religión de la escuela pública es realmente una vana ilusión.

En segundo lugar, veamos la Constitución. Hay dos artículos especialmente determinantes del modo como la religión debe plantearse en el sistema educativo. El 27.2 establece como fin de la educación "el pleno desarrollo de la personalidad humana". De acuerdo con este artículo y siguiendo la pauta del Reino Unido o de Finlandia la dimensión espiritual y religiosa, así como la ética son inexcusablemente dimensiones a incluir en el fin del pleno desarrollo de la personalidad humana y, por tanto, objetivos esenciales de la educación, no sólo confesional, sino pública. Por su parte, el 27.3 dice que "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". Este artículo, consciente de que la formación religiosa y moral de los hijos, incluso la impartida en la escuela pública, forma parte del derecho de libertad de conciencia y religiosa y de que su expresión es diversa, incluye un principio de pluralidad y de electividad en esta materia al que debe someterse, por mandato constitucional, cualquier ley orgánica de educación. El enfoque excluyente de la religión en la escuela pública o el enfoque obligatorio son claramente inconstitucionales.

8. Conclusión

Lo europeo, en cualquiera de los modelos, es respetar la libertad de conciencia y por tanto garantizar tanto la oferta como la libre elección. Pero también lo europeo es incluir curricular y temáticamente la/s religión/es en la educación. Los dos modelos predominantes son el multiconfesional, donde se ofrecen varias religiones cuyo programa y profesorado depende de las autoridades religiosas, o el cultural, donde la enseñanza de la religión se integra como otra área más bajo la dirección y supervisión de las

12 PÉREZ AGOTE, A. (2012) *Cambio religioso en España. Los avatares de la secularización*. Monografías CIS nº 276, pp. 145 y ss.

autoridades educativas. La creciente implantación a escala europea de un modelo educativo basado en competencias, es una oportunidad para, desde la reivindicación de la inclusión de la competencia espiritual, innovar, de acuerdo con las nuevas demandas de los ciudadanos, la vieja asignatura de religión. Así pues, en lugar de atrincherarse en la defensa de un espacio en riesgo de guetificación, o de agitar la bandera de un laicismo excluyente y privatizador, es hora de situarnos proactivamente, dejar

viejas batallas e ir a un nuevo pacto sobre el lugar de la religión en la escuela. ¿En qué dirección es posible un pacto? En la normalización de la enseñanza de la religión sobre la base de la competencia espiritual y moral, en una orientación más cultural y menos doctrinaria y en un mayor protagonismo de las autoridades educativas, sin excluir la colaboración de las instancias religiosas.

[Artículo publicado en euskera en la revista HEMEN 41 (2014) 57-68]