

PLURALISMO RELIGIOSO, INTERCULTURALIDAD Y LAICIDAD: OBSTÁCULOS JURÍDICOS EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PÚBLICA

RELIGIOUS PLURALISM, INTERCULTURALITY AND SECULARISM: LEGAL OBSTACLES IN THE FIELD OF PUBLIC-SCHOOL EDUCATION

Ander Loyola Sergio

*Investigador del Instituto I-Communitas
Universidad Pública de Navarra*

Fecha de recepción: 31/10/2022

Fecha de aceptación: 16/01/2023

RESUMEN

El presente artículo profundiza en la premisa según la cual pluralismo religioso es a realidad fáctica, como interculturalidad es a modelo de gestión de políticas públicas, y laicidad es a principio normativo de las relaciones Iglesia-Estado. Partiendo de tal análisis, trata de abordar cuáles son las lagunas y obstáculos jurídicos que tiene dicho presupuesto para proyectarse, en toda su amplitud e integridad, en el ámbito de la enseñanza (interreligiosa e intercultural) en la escuela pública, conforme a la legislación educativa hoy vigente.

PALABRAS CLAVE

Pluralismo religioso, interculturalidad, laicidad, enseñanza religiosa.

ABSTRACT

This article delves into the premise according to which religious pluralism is to factual reality, as interculturality is to a model of public policy management, and secularism is to a normative principle for Church-State relations. Based on such analysis, it tries to address what are the gaps and legal obstacles that said presupposition has to project itself, in all its breadth and integrity, in the field of

(interreligious and intercultural) teaching in public schools, in accordance with educational legislation today in force.

KEYWORDS

Religious pluralism, interculturality, secularism, religious education.

SUMARIO: 1. La situación socio-religiosa española: ¿una realidad menguante o cambiante? 2. Pluralismo religioso como hecho, interculturalidad como modelo de gestión y laicidad como faro jurídico. 2.1. Pluralismo religioso como dato social. 2.2. Interculturalidad como modelo de gestión del pluralismo más vanguardista. 2.3. Laicidad como norte del marco jurídico. 3. Marco jurídico-educativo de la enseñanza de la religión: causas de la falta de una educación intercultural y laica en el ordenamiento jurídico. 4. Consecuencias de la falta de una educación laica e intercultural en el ordenamiento jurídico vigente. 4.1. La inclusión de una asignatura de religión de tipo confesional para las confesiones con acuerdo. 4.2. La enseñanza religioso-confesional como asignatura equiparable a las demás asignaturas fundamentales: el carácter evaluable y computable, y la segregación de grupos. 5. Conclusiones.

1. LA SITUACIÓN SOCIO-RELIGIOSA ESPAÑOLA: ¿UNA REALIDAD MENGUANTE O CAMBIANTE?

En los últimos años, hemos sido testigos de una ingente producción de investigaciones dirigidas a abordar la realidad socio-religiosa¹, también desde una perspectiva más propiamente cuantitativa²: ¿Existen hoy más

¹ De forma indicativa, citamos algunos relevantes: PÉREZ-AGOTE, A. y SANTIAGO, J. A., *La situación de la religión en España a principios del siglo XXI*, CIS, Madrid, 2005; PÉREZ-AGOTE, A., *Cambio religioso en España: los avatares de la secularización*, CIS, Madrid 2012; INGURUAK, *Pluralismo religioso en América Latina y Europa*, núm. 46, 2009; URRUTIA ASÚA, G., *Minorías religiosas y derechos humanos. Reconocimiento social y gestión pública del pluralismo religioso en el País Vasco*, Akal, Madrid, 2016. Asimismo, la Fundación Pluralismo y Convivencia viene editando una serie de publicaciones sobre la situación de las minorías religiosas en cada una de las autonomías (<https://www.pluralismoyconvivencia.es/publicaciones/coleccion/coleccion-pluralismo-y-convivencia/>).

² El CIS publica un estudio por década que, específicamente, aborda el tema de la religión como eje principal: encontramos así los estudios 2301 (1998), 2776 (2008) y 3194 (2018). No obstante, el CIS ha preguntado a los españoles por sus creencias religiosas, puntualmente, en sus distintos barómetros. El Observatorio del Pluralismo Religioso ha iniciado una nueva etapa en la que adquiere un mayor protagonismo la producción de datos y análisis (<https://www.observatorioreligion.es/>). Más allá de fuentes oficiales, otras entidades privadas como la Fundació Ferrer i Guàrdia, que publica un Informe Anual sobre

o menos creyentes? ¿Sigue respondiendo la sociedad española mayoritariamente a una fe católica? ¿En qué coyuntura se encuentran las denominadas religiones minoritarias? ¿Es la nuestra una sociedad secularizada?

Qué duda cabe, profundos procesos sociales y culturales, así como las renovadas relaciones entre el Estado y las confesiones religiosas a partir de la promulgación de la Constitución Española de 1978 (CE) han servido, entre otras cuestiones, como palancas de cambio que han marcado esa evolución. Como muestra de ello, nos referiremos a dos ámbitos concretos que ilustran dicha transformación: por un lado, la composición en términos de religiosidad de la población española; por otro, los cambios que se han producido en el ámbito normativo-institucional.

Así, para analizar los cambios que se han producido en la identidad religiosa de la población española, podemos acudir a los datos obtenidos a través de sendos estudios realizados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en las últimas décadas. Las estadísticas del último barómetro muestran cuatro grandes cambios³:

- I. El declive en el porcentaje de personas que se identifican con la confesión católica. El porcentaje de personas que se definen como católicas ha bajado desde el 89% en diciembre de 1978⁴, hasta el 53,8% en septiembre de 2022, la cifra más baja de la historia.
- II. Si ahondamos en la decreciente confesionalidad católica, los datos arrojan la existencia de un descenso mayor. Es a partir de marzo de 2019 cuando el CIS introduce en sus barómetros la diferencia entre católicos practicantes y no practicantes. En este sentido, la última de las investigaciones desglosa que dentro del 53,8% de los católicos, solo un tercio de los mismos se declara como practicante (el

laicidad y la religiosidad en España (disponible aquí el del año 2021: https://ferrerguardia.org/download/Informe_2021_WEB_CAST_b.pdf); o estudios internacionales, como el del centro de datos Pew Research Centre (<https://www.pewresearch.org/religion/2018/10/29/eastern-and-western-europeans-differ-on-importance-of-religion-views-of-minorities-and-key-social-issues/>, <https://www.pewresearch.org/religion/2018/05/29/being-christian-in-western-europe/>) aportan datos de significativa relevancia.

³ CIS, *Estudio núm. 3375, Barómetro de septiembre, 2022* (https://datos.cis.es/pdf/Es3375creenciasMT_A.pdf)

⁴ CIS, *Estudio n.º 1177, Post-referéndum sobre la Constitución, 1978* (https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/1160_1179/1177/es1177mar.pdf)

18,6%), mientras que otras dos terceras partes (el 35,2%) se reconocen no practicantes.

- III. El progresivo incremento de aquellos ciudadanos que se reconocen creyentes de otras confesiones: si en el año 1998 el conjunto de todas ellas apenas alcanzaba un 1%⁵, la cifra se ha multiplicado por tres, siendo que en septiembre de 2022 el 2,9% de los españoles se definían creyentes de otras confesiones minoritarias. Ciertamente, la cuota de creyentes no católicos ha llegado a alcanzar los 6,3 puntos⁶; oscilando, en todo caso, entre el 3-6%.
- IV. La secularización de la sociedad va en aumento: la investigación del CIS más reciente muestra que ya la mitad de la población española es no creyente, en su más amplio sentido (el 49,1%). En la misma lógica, entre quienes se definen creyentes en materia religiosa, ya sean católicos como fieles de otra religión, la mitad reconoce no asistir nunca o casi nunca a misa u otros oficios religiosos (49,9%), frente a la quinta parte que sí asiste todos los domingos y festivos, o varias veces por semana (20%).

Vistos los datos, para estudiar el cambio religioso de la sociedad española en los últimos cuarenta y cinco años, resulta conveniente descomponer el fenómeno en dos niveles de análisis complementarios⁷:

Primero, la tesis de la secularización, que sugiere que cuanto más modernización experimenta una sociedad, menos influencia tiene la esfera religiosa en ésta. Esta tesis, paradigma dominante para el análisis sociológico de los cambios religiosos en las sociedades modernas, goza de un amplio consenso. Es más, en los países del sur de Europa cobra incluso más relevancia, ya que, para casos como el español, donde la religión ha tenido en anteriores décadas un papel social, cultural y político muy relevante, la tesis de la secularización plantea una segunda hipótesis que resulta plenamente aplicable: cuanto mayor sea la homogeneidad religiosa (católica, en nuestro caso) y más alto el estatus político de la religión institucional antes de que comience el proce-

⁵ CIS, *Estudio n.º 2301, sobre religión*, 1998 (https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2300_2319/2301/Es2301mar.pdf)

⁶ CIS, *Estudio n.º 3194, sobre religión*, 2017-2018 (https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3180_3199/3194/es3194mar.pdf)

⁷ REQUENA, M., «Religión y sociedad: la secularización de la sociedad española», en *Tres décadas de cambio social en España*, González, J. J. y Requena, M. (coords.), 2008, pp. 319-343.

so de modernización social, económica y política, mayor será también el grado de desvinculación religiosa de los individuos cuando avance la secularización⁸. De este modo, existen tres niveles analíticos de la tesis de la secularización, en los que por exceder los objetivos de nuestro artículo no profundizaremos, pero que dejamos anunciados⁹: el macro-nivel, la secularización societal¹⁰; el nivel meso, organizaciones seculares y religiosas¹¹; y el micronivel, la secularización individual¹².

Segundo, las particularidades del tal proceso de secularización en la sociedad española, que pueden agruparse en dos dimensiones básicas, reflejadas en los datos presentados: por un lado, el declive de la Iglesia Católica en su capacidad para definir valores morales, así como la pérdida de influencia política; por otro lado, el decaimiento de la religiosidad de los españoles. En esta última dimensión, mientras la comunidad atea o agnóstica no ha parado de crecer, en el seno de los creyentes católicos ha descendido la práctica de la religión. Este fenómeno tiene como consecuencia una forma de religiosidad difusa, que es lo que se ha denominado como «catolicismo nominal», esto es, la

⁸ PÉREZ-AGOTE, A., *Cambio religioso en España: los avatares de la secularización*, CIS, Madrid, 2012.

⁹ *Op. cit.*, REQUENA, M., pp. 319-343.

¹⁰ El proceso de secularización societal, sobre todo en su dimensión de separación Iglesia-Estado, está lejos de haber concluido. Es cierto que tras el periodo franquista, con el asentamiento de un sistema democrático, el Estado ha ido adquiriendo grados cada vez mayores de independencia con respecto a la Iglesia Católica, pero el proceso está lejos de ser concluido. *Vid. op. cit.* PÉREZ-AGOTE, A.

¹¹ Se sucede así lo denominado como desinstitucionalización de la vivencia religiosa: la valoración positiva de la religión en su dimensión humanista no es óbice para el desarrollo de una profunda desconfianza hacia las instituciones religiosas como mediación para la vivencia de la religión y para el encuentro con la trascendencia. Se ha producido una ausencia casi total de práctica religiosa habitual por considerarla formal, aburrida y carente de sentido. En definitiva, en la actualidad hay una tendencia a la desinstitucionalización de la fe: quienes siguen siendo creyentes tienden a vivir su fe de manera personal o en pequeños grupos, al margen de la institución. *Vid.* TAMAYO ACOSTA, J. J., «Los jóvenes y el diálogo interreligioso», en *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 80, 2008, p. 49.

¹² Al respecto del proceso de secularización individual, se observa que las épocas históricas en que se produce y los ritmos son muy diferentes entre los países europeos, siendo la regla general en los países de tradición católica del sur de Europa que el proceso sea muy tardío, con la excepción de Francia, en relación a los países del norte europeo. En el caso español, esta dinámica individual de pérdida de peso de la religión está siendo vertiginosa desde los años sesenta del siglo xx, siendo el cambio generacional el mecanismo fundamental de transformación. *Vid.* PÉREZ-AGOTE, A., «La irreligión de la juventud española», en *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 91, 2010, pp. 50-51.

autodefinición como católico de aquel que no asiste siquiera a las prácticas de culto más habituales¹³.

Por tanto, la tradicional composición religiosa del país se está reconfigurando, y a pesar del ingente peso que la religión católica ha tenido a lo largo de la historia social, cultural e incluso constitucional del Estado, la sociedad española ha ido mutando hacia una estructura más plural, en la que los católicos (practicantes o no) y los no creyentes (ateos, agnósticos o indiferentes) han alcanzado cuotas similares, sin olvidar el paulatino crecimiento de las creencias minoritarias¹⁴.

El segundo ejemplo de esos cambios es, como decíamos, el que se ha producido en el ámbito normativo-institucional, hacia una eventual laicización del Estado. Hasta la aprobación de la CE, la política religiosa del periodo inmediato anterior había venido marcada por la confesionalidad católica y la intolerancia para las demás confesiones religiosas; con la excepción de un tímido régimen legal de tolerancia privada hacia la libertad religiosa para los extranjeros residentes¹⁵, es decir, básicamente, durante todo este periodo preconstitucional se mantiene la confesionalidad como principio básico de las relaciones Iglesia-Estado¹⁶.

La CE constituye el punto de partida que instituye a la libertad religiosa y de culto como derecho fundamental nuclear del ordenamiento jurídico en la materia, y la laicidad del Estado como principio normativo de organización de las relaciones Estado-confesiones religiosas¹⁷. Este nuevo

¹³ *Op. cit.*, REQUENA, M., pp. 319-343.

¹⁴ DIETZ, G., «La educación religiosa en España: ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?», en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, época II, vol. XIV. núm. 28, Colima, 2008, p. 20.

¹⁵ A partir del Concilio Vaticano II (1965), en que se produce reconocimiento por parte de la Iglesia Católica de la libertad religiosa como derecho natural del hombre, el régimen franquista se ve obligado a la modificación del párrafo segundo del artículo 6 del Fuero de los Españoles, y consecuentemente, a la aprobación de la Ley Reguladora del ejercicio del Derecho Civil a la Libertad en materia Religiosa de junio de 1967, impulsando ciertas modificaciones hacia un régimen de libertad religiosa. *Vid.* CONTRERAS MAZARÍO, J. M., *Marco jurídico del factor religioso en España*, Observatorio del Pluralismo Religioso en España, Madrid, 2011, p. 13.

¹⁶ *Ibid.* CONTRERAS MAZARÍO, J. M., p. 10.

¹⁷ La Constitución Española de 1978 estipula que los poderes públicos «tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones» (art. 16.3 CE).

paradigma regulatorio recibe un desarrollo jurídico inmediato, en primer lugar, a través de la promulgación de una Ley Orgánica de Libertad Religiosa (1980)¹⁸; con la creación de un Registro de Entidades Religiosas (1981)¹⁹; posteriormente, con la firma de unos Acuerdos de Cooperación con algunas confesiones no católicas tales como las iglesias evangélicas, el judaísmo y las comunidades musulmanas (1992)²⁰; y con el reconocimiento del notorio arraigo de otras tantas confesiones después²¹.

No obstante, encontrándonos inmersos en un proceso de secularización de las sociedades occidentales, donde la laicidad del Estado y la libertad religiosa se debieran erigir como el fundamento para todo un nuevo paradigma regulatorio de la materia, el imaginario colectivo católico español trata de proyectarse aún con significativa presencia en diversos sectores sociales, culturales, pero también normativos²². La timidez con la que se han producido las reformas legales postconstitucionales condicionan en exceso la imagen que se puede tener de la composición socio-religiosa del país y, a su vez, la correlativa deficiente gestión pública de la pluralidad de creencias, da lugar a serios obstáculos al ejercicio efectivo de la libertad de conciencia de ese porcentaje de la población que se identifica con otras creencias que no son la católica. Más allá del análisis numérico, nos interesa identificar y desgarnar

¹⁸ La Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa contribuyó al desarrollo de este marco cooperativo y especificó que el Estado tenía que establecer acuerdos con las confesiones minoritarias que «por su ámbito y número de creyentes hayan alcanzado notorio arraigo en España» (art. 7 LOLR).

¹⁹ El Real Decreto 142/1981, de 9 de enero, sobre organización y funcionamiento del Registro de Entidades Religiosas, crea y ordena el Registro. Dicha norma queda derogada por la disposición derogatoria única.a) del Real Decreto 594/2015, de 3 de julio, por el que se regula el Registro de Entidades Religiosas.

²⁰ Entre las décadas de 1980 y 1990, el Estado extendió el estatus de notorio arraigo a las comunidades evangélicas, judías y musulmanas. A través del reconocimiento de las confesiones históricamente oprimidas en España, la Administración socialista de Felipe González trató de forjar una nueva imagen de España como una sociedad moderna y plural que había trascendido su legado de intolerancia religiosa. Vid. ASTOR, A. y GRIERA, M., «La gestión de la diversidad religiosa en la España contemporánea», en *Anuario CIDOB de la inmigración*, 2015-2016, p. 252.

²¹ Como es conocido, hoy día tienen reconocido notorio arraigo la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (2003), la Iglesia de los Testigos de Jehová (2006), el Budismo (2007) y la Iglesia Ortodoxa (2010).

²² OLMO-VICÉN, N., «Cambios en la Política Religiosa de España: el Papel del Observatorio del Pluralismo Religioso», en *Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, vol. 14, núm. 1, 2015, p. 180.

aquellas situaciones de privilegio que dificultan la convivencia y diálogo con el resto de expresiones, sean religiosas o no, en tanto en cuanto remover estos obstáculos requiere profundizar en algunas de las iniciativas impulsadas hasta la fecha, así como buscar y desarrollar nuevos mecanismos para gestionar positivamente el pluralismo religioso.

En las próximas líneas, trataremos de acometer un análisis del estado de la cuestión empleando una perspectiva lo más integral e interdisciplinar posible, centrándonos, principalmente, en el tema educativo, que es quizá el que mejor ejemplifica las lagunas y asimetrías en la conducción pública del fenómeno religioso.

2. PLURALISMO RELIGIOSO COMO HECHO, INTERCULTURALIDAD COMO MODELO DE GESTIÓN Y LAICIDAD COMO FARO JURÍDICO

2.1 Pluralismo religioso como dato social

No vivimos tiempos de creencias y de cultura únicas, sino de pluralidad religiosa y cultural. Como dice Tamayo, más que de un universo, habría que hablar de un pluriverso de culturas, religiones y cosmovisiones²³. En todo caso, la diversidad cultural no es un fenómeno nuevo. La historia del viejo continente está marcada por movimientos migratorios intercontinentales, la redefinición de las fronteras, el colonialismo y los imperios multinacionales. Quizá, la mayor novedad estriba en que este pluralismo de creencias se establece como un fenómeno que se manifiesta ya, no solo a nivel de las distintas áreas geoculturales del planeta aisladamente consideradas, sino también dentro de un mismo territorio²⁴.

En este sentido, la ontología de los Estados-nación, cuya fórmula de legitimidad puede sintetizarse en el aforismo *una comunidad cultural –una comunidad política– un único ordenamiento jurídico* para un mismo territorio, se ha visto rebasada por los procesos de migración, de secularización, de revolución en el ámbito de las telecomunicaciones, de desarrollo de los transportes y de turismo²⁵. La identidad nacional

²³ Op. cit., TAMAYO ACOSTA, J. J., p. 50.

²⁴ CONSEJO DE EUROPA, *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural: «Vivir juntos con igual dignidad»*, COE, Estrasburgo, 2008, p. 16.

²⁵ MANSILLA TORRES, K., «De los Estados nación a los Estados plurinacionales», en *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, núm. 15, 2011, pp. 24-29.

española, sustentada en la uniformidad religioso-católica, ha sido objeto también de todas estas transformaciones, que operan en el marco de la globalización a una escala sin precedentes²⁶. La mundialización, como proceso económico, tecnológico, político, social y cultural, ha comprimido el espacio y el tiempo, ha fortalecido los lazos de interdependencia entre los distintos países del mundo, sirviendo como detonante para la quintaesencia de todos los sistemas culturales y jurídicos nacionales, también del español²⁷. En resumidas palabras, la globalización ha producido una fractura entre el lugar de producción y adscripción de una cultura, unas creencias, o una religión, y aquel de su disfrute²⁸.

No en vano, el fin del aislamiento y la intensificación en la interacción entre culturas, ha dado lugar a la construcción de una serie de nuevas condiciones y condicionantes, de manera tal que la diversidad cultural constituye una característica actual que los Estados-nación deben afrontar²⁹. En el caso español, el reconocimiento jurídico del pluralismo como hecho social tiene su reflejo constitucional en el artículo 1.1 CE, propugnado como uno de los valores superiores del ordenamiento jurídico, aunque solo haciendo referencia al «pluralismo político». La inclusión del término «político» tiene su razón de ser en evidentes motivos históricos, dada las dificultades con la que la libre participación política ha sido garantizada en la tradición constitucional-estatal española y, muy especialmente, en la época preconstitucional más reciente. Así, el pluralismo aparece vinculado, de forma expresa y sobre todas las cosas, a la concurrencia de los partidos políticos y su reconocimiento en la labor de formación y manifestación de la voluntad popular, como instrumento fundamental para la participación política (art. 6 CE)³⁰.

²⁶ BRIONES GÓMEZ, R., «La integración del “otro” en la emergente España multicultural», en *Gazeta de la Antropología*, núm. 23, 2007, p. 2.

²⁷ ALAVEZ RUIZ, A., *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*, Cámara de Diputados, México, 2014, p. 36.

²⁸ *Ibid.* ALAVEZ RUIZ, A., p. 24.

²⁹ El Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha reconocido que el pluralismo se apoya en el reconocimiento y el respeto auténticos de la diversidad y la dinámica de las tradiciones culturales, de las identidades étnicas y culturales, de las creencias religiosas, y de las ideas y conceptos artísticos, literarios y socioeconómicos, y que la integración armoniosa de las personas y grupos con identidades diferentes es esencial para la cohesión social. *Vid.* STEDH 44158/98, de 17 de febrero de 2004, Gorzelik y otros v. Polonia (Gran Sala).

³⁰ No obstante, el pluralismo se manifiesta no únicamente en el artículo 6 CE relativo a los partidos políticos, sino en el artículo 2 CE relativo al pluralismo autonómico, en el artículo 3.2 CE relativo al pluralismo lingüístico, el pluralismo de banderas y enseñanzas

Sin embargo, el TC ha tratado de interpretar el pluralismo de una manera amplia. Este valor comprendería así no solo el ámbito político, sino también el social, el religioso y el cultural³¹ y, en consecuencia, se considera el pluralismo como «valor superior de todo el ordenamiento»³². Se defiende así la deseabilidad del pluralismo, como único marco adecuado para la formación y el desarrollo de la persona y su identidad en libertad, tanto en su aspecto individual como colectivo³³.

Esta interpretación constitucional configura al pluralismo como resultado obligado del respeto que exige la libertad de conciencia de todas las personas, muy especialmente vinculado al ámbito educativo, en tanto solo es posible la formación libre de la conciencia si existen opciones diversas y si antes de elegir es factible la contemplación imparcial de distintas opciones. En este sentido, la acción educativa pública deviene central a la hora de potenciar tanto las capacidades cognitivas de los ciudadanos para vivir libre y responsablemente, como sus facultades intelectivas para poder discernir y saber cómo actuar ante realidades desconocidas que deban afrontar a lo largo de su devenir vital presente y futuro³⁴. Así lo entiende el Tribunal Constitucional (TC), cuya doctrina afirma que el sistema educativo español persigue como fin esencial «el libre desarrollo de la personalidad individual en el marco de una sociedad democrática y [...] la formación de ciudadanos respetuosos con los principios democráticos de convivencia y con los derechos y libertades fundamentales»³⁵, siendo que

consagrado en el artículo 4.2 CE, así como en el artículo 7 CE respecto al pluralismo de los sindicatos. El artículo 20 CE habla asimismo del pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España respecto al acceso en los medios de comunicación social.

³¹ La STC 20/1990, de 15 de febrero, FJ 3.º versa sobre el pluralismo y su conexión con la libertad ideológica (art. 16.1 CE), de tal forma que la expresión pluralismo político (art. 1.1 CE) debe ser entendida como pluralismo ideológico.

³² PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., *Los valores superiores*, Tecnos, Madrid, 1984, pp. 163-169.

³³ LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D., *Derecho de la libertad de conciencia. Libertad de conciencia y laicidad*, tomo I, 3.ª ed., Civitas, Cizur Menor, 2007, p. 352.

³⁴ SUÁREZ PERTIERRA, G., «Educación en valores y multiculturalidad», en *Interculturalidad y educación en Europa*, Suárez Pertierra, G. y Contreras Mazarío, J. M. (eds.), Valencia, Tirant lo Blanch, p. 437.

³⁵ STC 133/2010, de 2 de diciembre, FJ 8.º B.

la consecución de ambos fines constituye el «ideario educativo de la Constitución»³⁶.

Reconocido en toda su amplitud, faltaría comprender que el pluralismo no es solo un fenómeno exógeno, sino también endógeno. No se pretende negar aquí la relevancia que los procesos de inmigración han tenido para el factor religioso³⁷, pero sí subrayar que el pluralismo cultural, como hecho fáctico, no procede únicamente de población inmigrante ni extranjera: aquellos sobre los cuales se predica la diversidad no son inmigrantes, sino hijos de inmigrantes (las denominadas «segundas generaciones»), pero es que a veces tampoco son extranjeros, porque ya han accedido a la nacionalidad española. No obstante, son categorizados socialmente como tales, y ello conlleva no solo una forma de pensarlos, sino también de relacionarse con ellos³⁸.

Pues bien, también la sociedad española es cultural y religiosamente heterogénea. Su principal característica, al tiempo que su mayor riqueza, es la diversidad a todos los niveles, pues en nuestras calles convive, o al menos coexiste, todo un crisol de diferentes etnias, religiones, razas, orientación e identidades sexuales, culturas, clases sociales, etcétera³⁹. Se recupera, amplía y enriquece así una larga tradición de diversidad que tuvo lugar en otras épocas de la historia y que se interrumpió bruscamente por intereses político-religiosos que, como decíamos, buscaban uniformar las creencias para salvaguardar la unidad política⁴⁰.

³⁶ STC 5/1981, de 13 de febrero, FJ 8.º, y ATC 40/1999, de 20 de febrero, FJ 2.º

³⁷ España había sido tradicionalmente un país de emigración. En la primera década de la democracia el proceso se había ya detenido, pero posteriormente, el proceso se invierte. Con la integración en las Comunidades Europeas y el consecuente desarrollo económico, comienza a recibir importantes flujos de inmigración de América Latina, de África y también de Asia. Y un poco más tarde de Europa del Este. El proceso es tan vigoroso que la sociedad española en un decenio pasa de tener una fuerte homogeneidad cultural y religiosa, a ser una sociedad con una fuerte diversidad cultural y religiosa. Una parte de los llegados son católicos y otra parte aporta una fuerte variedad de nuevas confesiones religiosas. Vid. PÉREZ-AGOTE, A., «Les trois vagues de la sécularisation des consciences en Espagne», en *Social Compass*, núm. 56, 2009, pp. 189-201.

³⁸ OLMOS ALCARAZ, A. y CONTINI, P., «Las ausencias del paradigma intercultural en España en contextos urbanos multiculturales», en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 78, 2016, p. 686.

³⁹ *Op. cit.*, BRIONES GÓMEZ, R., p. 3.

⁴⁰ *Op. cit.*, TAMAYO ACOSTA, J. J., p. 52.

2.2 Interculturalidad como modelo de gestión del pluralismo más vanguardista

A este respecto, existe cierto consenso en afirmar que frente a la uniformidad religiosa del pasado, la diversidad religiosa y cultural, cuando resulta óptimamente canalizada, constituye una riqueza en sí misma. En este contexto, la gestión del pluralismo religioso se hace necesaria en unos Estados que, en principio, y dado su fundamento histórico-normativo, no están preparados para albergar una pluralidad de creencias religiosas; máxime, teniendo en cuenta que el crecimiento progresivo de la diversidad en el espacio público no está ausente de conflictos⁴¹.

La Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la Unesco⁴², ratificada por el Estado español en fecha de 29 de octubre de 2006, y en vigor desde marzo de 2007, recoge en su artículo 4 que «la diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades». Habitualmente, cuando dichas formas de expresión se transmiten «dentro y entre los grupos y sociedades», calificamos a esa sociedad de multicultural.

El multiculturalismo, según Bokser, comprende diversas acepciones, tanto teóricas como prácticas: a) en su vertiente descriptiva, alude a la presencia de diversos grupos étnicos y culturales en el seno de la misma sociedad; b) en su dimensión filosófica, se refiere a su pretensión normativa y prescriptiva frente a la realidad; y c) en su extensión política, se define como un tipo de políticas públicas que se formulan frente a la existencia de la pluralidad⁴³. En relación con la segunda y la tercera de sus acepciones, el multiculturalismo, que surge como modelo de política pública y como una filosofía de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de la globalización, encierra un problema de origen: la visión de la igualdad entre seres humanos se define desde

⁴¹ BURGÚES, A., CONDOM, J. L., RODRÍGUEZ, J. A. y VALLS, M. A., «El diálogo interreligioso como herramienta para desactivar el prejuicio racista», en *Scientific Journal on Intercultural Studies*, núm. 2, p. 88.

⁴² Instrumento de ratificación de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, hecho en París el 20 de octubre de 2005.

⁴³ BOKSER, J., «Multiculturalismo», en *Interculturalidad. Historias, experiencias y utopías*, Mondragón, A. y Monroy, F. (coords.), Universidad Intercultural del Estado de México / Plaza y Valdés, México, 2010.

«una universalidad muy concreta», esto es, desde parámetros occidentales, sin albergar debidamente «la otredad», la diferencia, los elementos específicos de otras culturas y religiones y, por tanto, tiende a la dominación y a extinguir su identidad cultural o religiosa⁴⁴. En otras palabras, el multiculturalismo se ha identificado excesivamente con la primera acepción, según la cual es constatable un pluralismo cultural y religioso como dato social; sin embargo, proclamando el discurso de la tolerancia, no ha apostado por la interacción real y efectiva entre culturas, abandonando aquellas posiciones privilegiadas hacia el otro. En definitiva, el tratamiento que el pluralismo religioso como hecho cultural ha recibido ha sido, con excesiva frecuencia, abordado desde la tradición del pensamiento asimilacionista, profundamente arraigado⁴⁵.

En el caso español, estos presupuestos asimilacionistas continúan teniendo plena vigencia, con lo que podemos afirmar que poco o nada se ha avanzado en una mejor y más adecuada comprensión del fenómeno del pluralismo en el Estado⁴⁶: dadas las inercias pretéritas, las políticas públicas de cariz multicultural han venido incidiendo en la necesidad de intervenir sobre todo sobre la población identificada como inmigrante; los medios de comunicación siguen vinculando las políticas públicas concretas a la inmigración, y en el ámbito público, todavía evocan imágenes relacionadas con las poblaciones migrantes y no tanto con la sociedad española en su conjunto⁴⁷. Como veremos, esta realidad es directamente aplicable a las políticas públicas de tipo educativo.

Empero, existe un modelo de gestión pública de la realidad plurirreligiosa que promete una verdadera y efectiva interacción entre culturas,

⁴⁴ DE LA FUENTE, A., «El multiculturalismo, discusión inacabada», en *El multiculturalismo, una visión inacabada, desde la reflexión teórica hasta los casos específicos*, González Ulloa Aguirre, P. A. (coord.), UNAM/Plaza y Valdés, México, 2008.

⁴⁵ Por mucho que el multiculturalismo trata de alejarse del asimilacionismo, comparte con frecuencia la misma concepción esquemática de una sociedad estancada en una oposición entre mayoría y minoría. Así, una mayor o menor diversidad cultural ha existido siempre, pero la interacción entre el yo-católico mayoritario con los otros-creyentes minoritarios han sido abordadas desde una normalidad homogeneizadora de lo propio. Vid. SÁNCHEZ ROJO, A., «Raimon Panikkar va a la Escuela: Diálogo Intercultural y Atención a la Diversidad», en *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, II época, núm. 6, 2011, p. 149.

⁴⁶ OLMOS, A., RUBIO, M. y CONTINI, P., «Las políticas culturales y el concepto de cultura. Etnografía de un evento festivo intercultural», en *Revista de Antropología Experimental*, núm. 15, p. 587.

⁴⁷ *Op. cit.*, OLMOS ALCARAZ, A. y CONTINI, P., p. 686.

que pretende impulsar el conocimiento y el re-conocimiento a través de esta comunicación previa basado en el respeto: la interculturalidad⁴⁸. Pues bien, ya no se puede situar el estudio de este concepto en el terreno de la disertación iusfilosófica o desplazarlo a la categoría de concepto jurídico indeterminado, en tanto en virtud del artículo 4.8 de la Convención, que forma parte del ordenamiento jurídico español, se propone una definición exacta y precisa del concepto: «La interculturalidad se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo»⁴⁹.

Los elementos que incluye esta definición son los siguientes⁵⁰: a) igualdad entre las diversas culturas presentes en la sociedad española y, en consecuencia, que la presencia mayoritaria o minoritaria no pueda conllevar un trato jurídico discriminatorio; b) diálogo entre las diversas culturas como instrumento para la interacción y relación entre ellas; c) respeto mutuo entre las personas que forman parte de las diversas culturas, entendido como tolerancia horizontal⁵¹; d) generación de expresiones culturales compartidas; es decir, la utilización de los instrumentos como el diálogo y la tolerancia. Desde esta perspectiva, «el otro» no es un elemento contaminador sino enriquecedor, sujeto con el cual fomentar el diálogo desde todos los ámbitos sociales, políticos y jurídicos. Sin diálogo –afirma Raimon Panikkar–, el ser humano se asfixia y las religiones se anquilosan⁵².

A este respecto, la sociedad española siempre ha sido multicultural, lo cual no significa que haya sido, ni sea, intercultural. Multiculturalidad e interculturalidad no son conceptos sinónimos, aunque muchos los confunden: frente al implícito asimilacionismo multicultural, la interculturalidad se define como una interacción de carácter positivo, cooperativo y constructivo entre personas de diferentes tradiciones culturales, tan-

⁴⁸ Op. cit., CONSEJO DE EUROPA, pp. 17-19 y 21-26.

⁴⁹ Instrumento de ratificación de la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, hecho en París el 20 de octubre de 2005.

⁵⁰ RODRÍGUEZ GARCÍA, J. A., «La integración intercultural en España: El mestizaje constitucional democrático», en *Migraciones Internacionales*, vol. 6, núm. 2, 2011, p. 198.

⁵¹ Op. cit., LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D., tomo II, p. 29.

⁵² PANIKKAR, R., «Diálogo intrarreligioso», en *Conceptos fundamentales del cristianismo*, Floristan, C. y Tamayo, J. J. (drs.), Trotta, Madrid, 1993, p. 1148.

to a nivel personal como institucional⁵³. Aplicado al plano religioso, el objetivo es promover un mayor entendimiento entre religiones para aumentar el grado de aceptación del otro creyente⁵⁴.

En la coyuntura española, el mayor reproche a la aplicación de la interculturalidad como modelo de gestión reside en que el mismo no ha sido abordado como un proyecto transformador de carácter global⁵⁵. No al menos en la práctica, donde podemos encontrar, más bien, una proliferación de pequeños enclaves con vocación de interculturalización (localizados sobre todo en experiencias educativas muy concretas y/o barrios determinados) que siguen adelante en muchas ocasiones gracias a la buena voluntad de personas y colectivos (vecinos, maestros, asociaciones, ONGs), pero sin un apoyo institucional estable y explícito⁵⁶. Como veremos con el ámbito educativo, en ningún momento se están alterando las estructuras jurídico-sociales; por lo tanto, no se trata de políticas públicas de carácter integral.

Este tipo de interculturalidad ha sido calificado por algunos autores como «interculturalismo funcional»⁵⁷, a modo de prácticas muy delimitadas, aisladas y esporádicas en el tiempo, que no llegan a cuestionar de manera clara las relaciones de poder y jerarquías existentes⁵⁸. Fren-

⁵³ Desde el Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural, este se define como un proceso que implica el intercambio respetuoso y abierto de puntos de vista entre individuos y grupos de diferentes procedencias y con legados culturales, religiosos y lingüísticos diferentes, sobre la base del mutuo entendimiento y respeto. Se hace igualmente referencia a la relación entre cultura y religión para definir el diálogo intercultural e interreligioso, haciendo hincapié a cómo la diversidad cultural se manifiesta de manera significativa en la diversidad religiosa y de convicciones y se debe vehicular positivamente a través del diálogo entre culturas y religiones. *Op. cit.*, CONSEJO DE EUROPA, p. 14.

⁵⁴ BUSTAMANTE DONAS, J., «... Que estás en los cielos: diálogo interreligioso y nuevas formas de religiosidad en las redes sociales», en *SCIO. Revista de Filosofía*, núm. 11, 2015, p. 55.

⁵⁵ *Op. cit.*, OLMOS ALCARAZ, A. y CONTINI, P., p. 692.

⁵⁶ Algunos ejemplos de estas experiencias pueden verse en: PAÛL I CARRIL, V. y LABRAÑA BARRERO, S., «Dos experiencias de didáctica intercultural entre Catalunya y Galicia», en *Didáctica geográfica*, núm. 10, 2009, pp. 139-160; a través de las actuaciones de la ONG Culturas Unidas, como por ejemplo, TÉVEZ, E., «Una experiencia de educación intercultural con familias migrantes en el barrio de Lavapiés (Madrid) en un contexto de políticas educativas de integración compensatoria», en *12.º Congreso argentino de antropología social*, 2021, pp. 1-18; o el trabajo de asociaciones como VV. AA., *Currículum y diversidad cultural. La cultura gitana en un currículum intercultural e inclusivo*, *Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, núm. 34, Madrid, 2015.

⁵⁷ WALSH, C., «Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas», en *Visão Global*, núm. 1, 2012, p. 64.

⁵⁸ *Op. cit.*, OLMOS ALCARAZ, A. y CONTINI, P., p. 692.

te a ello, si compartimos que en un mundo globalizado, volátil, incierto, ambiguo y cambiante, una democracia de calidad y una ciudadanía activa debe promover el interés por entender el mundo, reconocer la diferencia y el pluralismo, potenciar el diálogo entre religiones y creencias se convierte en un asunto a tratar holísticamente⁵⁹.

De este modo, la interculturalidad se perfila como el mejor modelo de gestión pública de una realidad plural: cuando las iniciativas emprendidas se desvinculan del ámbito de la fe religiosa y se entienden como una acción de política pública, adecuada a las expectativas de las sociedades contemporáneas, la atención a la diversidad, cultural, religiosa o de creencias, ya pasa a asentarse debidamente sobre la base teórica desde la que poder comenzar a construir una sociedad de ciudadanos libres que manifiestan sus diferencias sin temor y que, a pesar de no ser iguales ni iguales, pueden convivir pacíficamente en igualdad de condiciones⁶⁰.

2.3 Laicidad como norte del marco jurídico

El reto que se desprende para construir una vida en común es la necesaria conciliación entre la diversidad y pluralidad de creencias con la igualdad de derechos. De allí la necesidad de reflexionar sobre la creación de una normatividad inclusiva que sea sensible y dé cabida a la diferencia existente entre sus ciudadanos/as⁶¹: la convivencia intercultural, que no coexistencia multicultural, ha de estar jurídicamente fundamentada sobre el principio de igualdad de derechos entre los diferentes grupos culturales y religiosos, igualdad que, a su vez, solo puede estar garantizada si se acomoda la diferencia en su interior⁶².

⁵⁹ *Op. cit.*, SÁNCHEZ ROJO, A., p. 153.

⁶⁰ Compartimos el punto de partida epistemológico de Moreras basado en el argumento de *pensar la religión de una manera no religiosa*. Pensamos que a la hora de emplatizar el debate en torno al rol social del hecho religioso plural, partir de una perspectiva que no nace en el seno de una lógica religiosa tiene la misma capacidad explicativa de aquellas que sí lo hacen. La nuestra es una perspectiva que, al estar fundamentada sobre los debates académicos, no se plantea cuestiones relacionadas sobre la validez o no de los argumentos espirituales de los diferentes cultos, ni de establecer comparación alguna entre contenidos doctrinales, ni mucho menos determinar la legitimidad de unas y otras comunidades religiosas para formar parte de la esfera religiosa. *Vid. MORERAS, J., Migraciones y pluralismo religioso. Elementos para el debate*, CIDOB, Barcelona, 2006, p. 10.

⁶¹ HABERMAS, J., *La inclusión del otro*, Paidós, Barcelona, 1999.

⁶² *Op. cit.*, BURGUÉS, A., CONDOM, J. L., RODRÍGUEZ, J. A. y VALLS, M. A., pp. 89-90

Sin visos de satisfacer ninguna aspiración de originalidad, la laicidad ha sido bautizada como fundamento jurídico que concilia la libertad de individuos y colectivos con la igualdad, esto es, como mecanismo jurídico-constitucional clave para normativizar la diversidad religiosa y de creencias. El modelo intercultural de gestión pública del fenómeno religioso recibe así su traducción en el nivel jurídico.

El concepto de laicidad supone la búsqueda del equilibrio entre libertad e igualdad propio de las democracias que, en relación con la cuestión religiosa, hace alusión al reconocimiento de la libertad de conciencia y de religión para las personas que forman parte de la comunidad política en cuestión. Además, incluye la búsqueda de fórmulas y patrones para que el establecimiento de la relación entre Estado y religión sea respetuoso con todas las opciones existentes al interior del mismo, y permitir así que los ciudadanos puedan ejercer su derecho fundamental de acuerdo a sus convicciones morales y de conciencia; y así vivir de acuerdo al estilo de vida que mejor se adapte a sus necesidades y aspiraciones⁶³.

Cuando el propio TC define a la laicidad como la interacción de dos elementos: la neutralidad⁶⁴ y la separación⁶⁵, lo define elemento funda-

⁶³ *Op. cit.*, CONTRERAS MAZARÍO, J. M., p. 20.

⁶⁴ Ha dispuesto la STC 46/2001, de 15 de febrero (FJ 4.º y 7.º) que el artículo 16.3 CE contiene una declaración de neutralidad que implica la imparcialidad del estado en la relación con las cuestiones religiosas de sus ciudadanos. La neutralidad supone que los poderes públicos deben tener una posición de indiferencia, abstención e imparcialidad, obligación que deriva también, en opinión del TEDH, en su Sentencia 25390/94, de 20 de mayo de 1999, *Rekvenyi v. Hungría*, del principio de laicidad del Estado. Por ello, el Estado está obligado a reconocer el mismo tratamiento a quienes tienen creencias e ideologías religiosas y no las tienen. En el mismo sentido, STC 5/1981, de 13 de febrero (FJ 9.º), según la cual la neutralidad del Estado en el ámbito religioso se convierte en presupuesto para la convivencia pacífica entre las distintas convicciones religiosas existentes en la sociedad plural y democrática; y STEDH 44774/98, de 10 de noviembre de 2005, *Leyla Sahin v. Turquía*, que dispone que «... recordar que los Estados tienen como misión garantizar, permaneciendo neutrales e imparciales, el ejercicio de las distintas religiones, culturas y creencias. Siendo su misión fundamental garantizar el orden público, la paz religiosa y la tolerancia en una sociedad democrática, especialmente entre grupos con posiciones distintas. Y todo ello, en conexión con las relaciones que pudieran existir entre creyentes y no creyentes, así como en las relaciones que se producen entre partidarios de distintas religiones, cultos o creencias».

⁶⁵ La misma STC 46/2001, de 15 de febrero, (FJ 4.º), así también en sus STC 24/1982, de 13 de mayo, y la STC 340/1993, de 16 de noviembre, que el principio de separación se contiene expresamente en el artículo 16.3 CE, lo que supone que «... se prohíbe cualquier tipo de confusión entre las funciones religiosas y estatales...» en las relaciones de coope-

mental sobre el que reposa el principio de libertad religiosa en una sociedad democrática⁶⁶. Este arquetipo de regulación de las relaciones entre instituciones públicas y religiosas vendría articulado en una doble vertiente: por un lado, la laicidad como efecto de derecho, es decir, como principio común que define las reglas que regulan el espacio religioso en la sociedad; por otro, la laicidad como principio político, definiendo un marco de relaciones entre instituciones, de acuerdo a sus propias estrategias de poder y autoridad⁶⁷.

Al igual que no hay mayor garantía para gestionar el pluralismo político que la interculturalidad, no hay mayor garantía jurídica para las políticas públicas interculturales que la separación de lo religioso y de lo político. La separación Iglesia-Estado es una garantía de neutralidad religiosa por parte del Estado, y del eficaz funcionamiento del pluralismo religioso y los principios de libertad e igualdad religiosa⁶⁸.

Por su parte, la neutralidad conlleva la prohibición para el Estado español de convertirse en protector de dogmas, creencias o convicciones religiosas concretas sean cuales fueran estas, ni poner la vida pública bajo el signo de una o de varias concepciones religiosas específicas, ni asumir una fe, un credo, una creencia o una convicción como única, y ello aunque aquella fuera la profesada por la mayoría de los ciudada-

ración que se produzcan entre el Estado y la Iglesia Católica y demás confesiones, lo que supone que estamos en presencia de la aconfesionalidad o laicidad del Estado, laicidad positiva. La separación entre el Estado y la Iglesia Católica tiene como fin primordial asegurar la independencia del Estado en relación con las confesiones religiosas, posición que se desprende de la STC 265/1988, de 22 de noviembre (FJ 1.º). Esta separación implica: 1) No confusión entre el ámbito político y religioso, lo que supone que el Estado no puede adoptar decisiones por motivos religiosos, según se ha dispuesto por parte del TC en su sentencia 24/1982, de 13 de mayo, (FJ 1.º); 2) Reconocimiento de autonomía interna de las confesiones religiosas, no pudiendo intervenir el Estado en asuntos internos de las confesiones religiosas, tal y como se afirma en el artículo 6 de la LOLR; 3) Las confesiones religiosas no forman parte de las administraciones públicas ni se pueden equiparar a las entidades públicas, según se ha establecido el por STC 340/1993, de 16 de noviembre.

⁶⁶ Op. cit., MORERAS, J., p. 46.

⁶⁷ VILÀ BAÑOS, R., BURGUET ARFELIS, M., ESCOFET ROIG, A. M. y RUBIO HURTADO, J., «Hacia el diálogo intercultural e interreligioso: necesidades normativas para una gestión de la diversidad religiosa en el espacio público», en *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2015, p. 7.

⁶⁸ ELÓSEGUI, M., «Políticas públicas y educación intercultural», en *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de Paz*, GARAY, A. J.; DÍAZ, G.; Elósegui, M. y Sabariego, M. (coords.), Ministerio de Educación, Madrid, 2009.

nos o de una parte de la sociedad. Dentro de este mismo contexto, se debe señalar que la laicidad impide igualmente toda posible confusión entre los fines u objetivos religiosos y los fines u objetivos estatales⁶⁹.

De lo que realmente se trata es de reconocer que no es una religión la que debe determinar los designios políticos y jurídicos del Estado; al contrario, queda vedada toda posibilidad de que los valores o intereses religiosos puedan erigirse en parámetros para medir la legitimidad o justicia de las normas o de los actos de los poderes públicos⁷⁰. En el fondo, se trata de reconocer la dignidad de la conciencia moral de la persona humana y garantizar el ejercicio de su libertad, de reconocer diversas formas de pensar y vivir la libertad, la fe, el pluralismo y la convivencia, ofreciendo así, un espacio para creyentes y no creyentes; y en todo caso, con un reconocimiento y trato igual ante la ley para todas las convicciones o conciencias, con el correspondiente reconocimiento de su capacidad para trascender de las posiciones particulares, llegando a compartir un espacio común⁷¹.

Para el caso español, decíamos, las mayores críticas a la aplicación de la interculturalidad consisten en que legislador y ejecutivo no lo han perfilado como eje vertebrador de sus políticas públicas. Las consecuencias más importantes a nivel epistemológico de esta forma de articular el modelo intercultural son, precisamente, dejar toda la responsabilidad para conseguir la convivencia en manos de un concepto de integración unidireccional y asimilacionista: son las minorías las que han de interculturalizarse, entendiendo esto como adquisición de los

⁶⁹ La prohibición de confundir fines religiosos y estatales ha sido recogida tanto doctrinal como jurisprudencialmente. Podemos encontrarla, entre otros, en LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D., «A modo de presentación: laicidad, libertad de conciencia y acuerdos del estado con las confesiones religiosas», en *Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos*, Llamazares Fernández, D. (dir.), Madrid, 2005, p. 21; en TORRES GUTIÉRREZ, A., «En torno a la inconstitucionalidad del proceso inmatriculador de fincas de los artículos 206 de la Ley hipotecaria y 304 de su reglamento, por parte de los diocesanos católicos», en *Laicidad y libertades: escritos jurídicos*, vol. I, núm. 11, 2011, p. 233; incluso CONTRERAS MAZARIO, J. M., *op. cit.*, p. 21. Asimismo, en muy diversas SSTC: 4/1982, de 13 de mayo, FJ 1.º; 340/1993, de 16 de noviembre, FJ 4.º D; 177/1996, de 11 de noviembre, FJ 9.º; 46/2001, de 14 de febrero, FJ 4.º; 128/2001, de 4 de junio, FJ 2.º; 154/2002, de 18 de julio, FJ 6.º y 38/2007, de 15 de febrero, FJ 5.º

⁷⁰ MORONDO TARAMUNDI, D., «Secularización, laicidad y principio antidiscriminatorio», en *Secularización, laicidad y religión*, 2014, p. 34.

⁷¹ *Op. cit.*, LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D., tomo II, p. 471.

códigos culturales del grupo mayoritario. Trasladadas estas lagunas de integralidad al plano de lo laico, Moreras define la laicidad del Estado como una «laicidad ausente» en este marco legal de relaciones Estado-religiones, especialmente en la interpretación restrictiva de estos principios legales⁷².

Producto del desarrollo teórico, diseñar ese corpus teórico puede resultar relativamente fácil: el papel del Estado, en esta cuestión, es establecer un marco en condiciones de igualdad y de autonomía a las personas, en el que los ciudadanos puedan escoger, dentro del abanico de opciones de vida más amplio posible, aquellas que mejor responden a sus necesidades o con las cuales se identifican, de manera que tanto creyentes como no creyentes puedan vivir de acuerdo con sus convicciones.

No obstante, la práctica española da cuenta de ciertas dificultades en su aplicabilidad: nos referimos a lo que en otros lugares ha sido denominado como el «proceso inacabado de laicidad», y que constituye uno de los principales desafíos y aspiraciones del ordenamiento jurídico español⁷³. Es sabido que diversos institutos jurídicos, normas y situaciones de facto, producto de la histórica relación entre el Estado y la Iglesia, condicionan generalmente tanto la concepción del principio de laicidad de cada Estado, como los mecanismos de actuación y su funcionamiento⁷⁴. Frente a ello, la laicidad requiere hacerse operativa a través de todo un sistema de garantías que se traduzca en marcos constitucionales, jurídicos y políticos específicos que, de una vez por todas, se ajusten a las exigencias que los principios y neutralidad requieren. En ello se centra el análisis que a continuación realizamos en el campo educativo, como ejemplo arquetípico de las oportunidades perdidas en la incorporación de una visión intercultural para una enseñanza más acorde al principio de laicidad.

Donde se dijo que «las democracias, o son interculturales o no son democracias»⁷⁵, podemos afirmar paralelamente que si el Estado español quiere ser democrático, debe eliminar sus elementos excluyentes o

⁷² *Op. cit.*, MORERAS, J., p. 46.

⁷³ CASTRO JOVER, A., «El proceso inacabado de la laicidad en el ordenamiento jurídico español», en *Cuestiones de Pluralismo*, vol. 1, núm. 1, 2021.

⁷⁴ *Op. cit.*, MORONDO TARAMUNDI, D., p. 32.

⁷⁵ *Op. cit.*, OLMOS ALCARAZ, A. y CONTINI, P., p. 706.

de privilegio⁷⁶. Todo ello, pone de relieve la necesidad de concretar toda esta reflexión en acciones, para superar la incoherencia entre los discursos teóricos, las leyes, las normatividades y la vivencia de los valores. Es así como nos acercamos a detectar las necesidades de carácter normativo que se suceden en el ámbito educativo, y desvelar aquellas necesidades sentidas que recuperaremos del análisis de las incongruencias⁷⁷.

3. MARCO JURÍDICO-EDUCATIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN: CAUSAS DE LA FALTA DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LAICA EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO

En este marco social de secularización creciente, de pluralización de las comunidades minoritarias y de laicización institucional, los asuntos interreligiosos están determinando cada vez más el debate sobre el presente y también el futuro de la enseñanza religiosa, conforme a la idea de que el sistema educativo puede jugar un rol fundamental para fortalecer unas relaciones interculturales igualitarias.

El derecho de todos los alumnos a formar en y para la libertad la propia ideología o conciencia constituye la piedra angular del ideario educativo constitucional⁷⁸ y debe ser garantizado y, en su caso, promocionado por parte de las autoridades educativas en condiciones de igualdad reales y efectivas. Sobre todo en contextos tan plurales desde los puntos de vista ideológico y cultural como los que caracterizan a los que se encuentran matriculados en este tipo de instituciones. Estudiamos este ámbito concreto porque, muy especialmente, la encrucijada de la interculturalidad se proyecta en las instituciones educativas, que no siempre son reflejo de la diversidad y pluralismo social⁷⁹.

⁷⁶ *Op. cit.*, VILA BAÑOS, R., BURGNET ARFELIS, M., ESCOFET ROIG A. M. y RUBIO HURTADO, J., p. 7.

⁷⁷ *Ibid.* VILA BAÑOS, R., BURGNET ARFELIS, M., ESCOFET ROIG, A. M. y RUBIO HURTADO, J., p. 4.

⁷⁸ ALÁEZ CORRAL, B., «El ideario educativo constitucional como fundamento de la exclusión de la educación diferenciada por razón de sexo de la financiación pública», en *Revista Española de Documentación Científica*, núm. 89, 2009, pp. 35 ss.

⁷⁹ SANABRIA, F., «La laicidad: un requisito para la educación pluralista», en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 44, 2006, p. 55.

Los vínculos que se establecen con la religión en el campo de la enseñanza, dependen del régimen de relaciones Iglesias-Estado y de la configuración religiosa de la sociedad. En el Estado español, la fuerza de la tradición católica es constatable, particularmente, en la enseñanza⁸⁰. Desde los principios de la Guerra Civil en 1936 hasta 1977, la educación religiosa, entendida en su expresión exclusivamente católica, fue una asignatura principal y obligatoria desde primaria hasta bachillerato. Posteriormente, la asignatura de la enseñanza de la religión ha sido un auténtico campo de batalla en todas las reformas educativas, reflejo de la dificultosa desmonopolización de la posición de la Iglesia Católica en las escuelas públicas⁸¹.

Estas circunstancias determinan el sentido que va a tener la neutralidad en nuestra legislación, la cual es tributaria de una determinada cultura constitucional de tipo confesional. En esta línea, parte de la doctrina ha vinculado la existencia de la enseñanza religiosa en el escenario de la escuela pública, en no pocas ocasiones, al deber de cooperación de los poderes públicos con las confesiones⁸² (ex art. 16.3 CE) y al derecho

⁸⁰ MARTÍ SÁNCHEZ, J. M., «Enseñanza de la religión en la escuela en la última década», en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 21, 2005, p. 500.

⁸¹ *Op. cit.*, DIETZ, G., p. 30.

⁸² La expresión constitucional del artículo 16.3 CE los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones religiosas ha sido reformulada por el TC bajo el término de «laicidad positiva», cuando en su STC 46/2001, de 15 de febrero, por primera vez afirmó que la aconfesionalidad establecida por la Constitución española ha de entenderse como una «actitud positiva respecto del ejercicio colectivo de la libertad religiosa» que obliga al Estado a adoptar «una perspectiva [...] asistencial o prestacional» hacia las comunidades religiosas (FJ 4.º). A tal afirmación, cabe oponer una doble objeción: 1) La cooperación, derivada del mandato que impone a los poderes públicos el artículo 9.2 CE de «promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas», viene condicionada de origen por los acuerdos firmados con la Iglesia Católica. El desarrollo normativo en ciertos ámbitos del ordenamiento jurídico que afectan a la libertad religiosa no siempre se ha ajustado a las exigencias de la laicidad de que la cooperación estatal atienda a todas las opciones religiosas, tal y como demostraremos para el ámbito educativo; 2) La neutralidad del Estado, no obstante, debiera configurarse como límite infranqueable a tal cooperación: fines religiosos y estatales no deben ser confundidos, siquiera en pro de una cooperación, y leyes e instituciones no deben tratar mejor a las personas y grupos con creencias religiosas que a quienes persisten en mantenerse ajenos a ellas, ni a la inversa: para un Estado laico debe ser indiferente que se crea en este o en aquel Dios o en ninguno, con tal de que se respeten los derechos ajenos y el orden público. *Vid.* RUIZ MIGUEL, A. y VILLAVICENCIO MIRANDA, L., «Estado y religión. Una justifica-

de los padres a que sus hijos reciban una formación moral y religiosa conforme a sus convicciones (ex art. 27.3)⁸³. Conscientes de que, generalmente, los sistemas existentes de laicidad arrastran normas y marcos interpretativos de regímenes precedentes, y presentan a menudo problemas de coherencia, contradicción o incompletitud⁸⁴, no entra en la lógica y objeto de este texto ahondar en tales elementos, sino que más bien pretendemos desgranar cuáles son los elementos de la normativa vigente que colisionan con una concepción intercultural y, por ende, laica de la educación, en los términos anteriormente desarrollados.

En principio, la larga tradición histórica de prácticas mono-confesionales, en las que solo se enseñaba la religión mayoritaria católica y la Iglesia disfrutaba de un régimen de monopolio en el ámbito educativo⁸⁵, debieran ceder, pues constitucional y legalmente así se exige, a un modelo educativo más acorde con la interculturalidad y la laicidad⁸⁶. Los estándares internacionales⁸⁷ llevan décadas advirtiendo de la nece-

ción liberal de la laicidad neutral», en *Revista española de derecho constitucional*, año núm. 34, núm. 102, 2014, pp. 98-99.

⁸³ La enseñanza religiosa no sería así incompatible con la debida laicidad o neutralidad religiosa e ideológica del Estado: la rigurosa separación que debe mantenerse entre poderes cede frente a la cooperación Iglesia-Estado. Paradójicamente, si operan los principios de separación y neutralidad, y la correlativa autonomía recíproca entre la esfera religiosa y civil, cuando se defiende que sean las confesiones quienes determinen de qué modo debe explicarse la enseñanza de religión en las escuelas, acordando con los poderes públicos las cuestiones de interés común. *Vid.* GONZÁLEZ-VARAS IBÁÑEZ, A., «La enseñanza de la religión en las escuelas públicas españolas y su relación con el contexto europeo», en *Scripta Fulgentina: revista de teología y humanidades*, vol. 29, núm. 57-58, 2019, p. 50.

⁸⁴ *Op. cit.*, MORONDO TARAMUNDI, D., p. 33.

⁸⁵ *Op. cit.*, DIETZ, G., pp. 16-18.

⁸⁶ *Op. cit.*, PÉREZ-AGOTE, A., 2012, p. 144.

⁸⁷ Varias resoluciones de las Naciones Unidas ponen de manifiesto la apuesta por una educación orientada a la tolerancia y el respeto hacia la libertad religiosa y de creencias; destacamos la Resolución A/ RES/ 64/81 de la promoción del diálogo interreligioso e intercultural, el entendimiento y la cooperación para la Paz. Por su parte, la Unesco destaca en la promoción del diálogo interreligioso a nivel internacional en su Declaración sobre el papel de la religión en la promoción de una cultura de paz (Barcelona, 18/12/1994), apostando por una formación religiosa que promueva la apertura de espíritu y la tolerancia. Desde el Consejo de Europa destaca la Recomendación 1720 (2005) de su Asamblea Parlamentaria sobre educación y religión, donde se afirma que la educación es esencial para combatir la incomprensión entre las diferentes expresiones de religiosidad, y se promueve una formación inicial y continua del profesorado en educación religiosa, educación para la ciudadanía y derechos humanos y educación intercultural, para promover el diálogo intercultural e interreligioso. En la Recomendación CM/Rec (2008) 12 sobre la dimensión de las

sidad de garantizar que la educación respete el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, con vistas a erradicar cualquier tipo de discriminación basada en las creencias, ya que constituye una ofensa a la dignidad humana, amenaza la convivencia y la paz. La normativa educativa española se hace eco también de tal realidad. Es lo que se deriva de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), cuyo preámbulo en su versión más reciente recoge, en repetidas ocasiones, la importancia de la atención a la diversidad como principio transversal de toda la educación obligatoria⁸⁸. Esta perspectiva se traslada también al articulado, que establece, entre otros, la calidad del sistema de educación para todo el alumnado como principio inspirador de todo el sistema educativo español, sin que exista discriminación alguna por razón de religión (art. 1, letra a bis); como uno de los fines del sistema educativo, la educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de religión (art. 2, letra b); la asunción de la formación en el respeto y reconocimiento de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad (art. 2, letra g); o el conocimiento, comprensión y respeto de las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de religión (art. 17, letra d); así como la posibilidad de establecer la enseñanza no confesional de cultura de las religiones en Educación Primaria

religiones y de las convicciones no religiosas en la educación intercultural explicitan tres niveles de acción: políticas pedagógicas, instituciones y el desarrollo profesional docente.

⁸⁸ En su redacción original, dispone el preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: «[...] Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata, en última instancia, de que todos los centros [...] asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones [...] La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades [...] a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social [...] se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos».

(EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (apartado 3 de la disposición adicional segunda)⁸⁹.

Sin embargo, en virtud del Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales de 3 de enero de 1979 (AEAC), suscrito entre el Estado español y la Santa Sede, el primero se comprometió a ofertar la enseñanza de religión y moral católica en las escuelas públicas. A los efectos de nuestro estudio, el artículo I AEAC, párrafo segundo, dispone que «la educación que se imparta en los centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana»; el artículo II AEAC resulta expresivo, cuando determina que «los planes educativos de los niveles de educación preescolar, de EGB, BUP y los grados de formación profesional correspondientes a alumnos de las mismas edades, incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales»; por último, en virtud del artículo VI «A la jerarquía eclesiástica corresponde señalar los contenidos de la enseñanza y formación religiosa católica, así como proponer los libros de texto y material didáctico relativos a dicha enseñanza y formación».

Esta situación ha sido descrita como una «realidad contradictoria, o cuando menos peculiar»⁹⁰, pues nos encontramos, de una parte, con que el artículo 16.3 CE establece la laicidad del Estado, de forma que la religión no puede ser ni fin ni objetivo estatal; y de otra, el compromiso que asume el Estado de ofertar la enseñanza de la religión en las escuelas públicas⁹¹. En otras palabras, si bien, pensando en una de las proyecciones del principio de laicidad, las escuelas públicas deberían configurarse a tenor del artículo 16.3 CE como centros educativos laicos, el AEAC implica, entre otras cosas, la existencia de una asignatura de carácter confesional, cuyo contenido e impartición, sobre la base del principio de laicidad, no compete al Estado. Posteriormente nos detendremos en esta lectura.

⁸⁹ Introducidos todos ellos recientemente por el artículo único de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

⁹⁰ CELADOR ANGÓN, Ó. «El sistema de enseñanza de la religión en el Reino Unido y España. Análisis comparativo de la Ley de Calidad de la Educación», en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 24, 2005, p. 218.

⁹¹ *Op. cit.*, LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D., tomo I, pp. 260-261.

En todo caso, esta contradicción se traslada a la legislación orgánica de desarrollo, que en origen reconocía la necesaria atención a la diversidad y la interculturalidad como algunos de los ejes transversales del sistema, pero que, consecuencia de los diversos regímenes jurídicos que regulan la materia, desplaza esta perspectiva a favor de unas relaciones jerarquizadas entre los diferentes grupos⁹². Así, el modelo de política educativa actual no se corresponde con un modelo intercultural, siquiera pluriconfesional, sino más bien cuatrimonfesional, donde solo las confesiones con acuerdo tienen acceso a la enseñanza de la religión: fruto de la firma de los acuerdos de cooperación con el Estado⁹³, evangélicos, judíos y musulmanes tienen reconocido el derecho a recibir enseñanza religiosa en los centros docentes públicos y concertados, impartida por profesores designados por las comunidades o iglesias pertenecientes a cada comisión o federación, y en la que los contenidos de la docencia, como los libros de texto relativos a la misma, sean señalados por las iglesias o comunidades respectivas.

Es así como, más allá de los vaivenes regulatorios a los que la disposición adicional segunda de la LOE, relativa a la «Enseñanza de la religión», ha sido sometida a lo largo de las últimas dos décadas, en la totalidad de sus reformas se ha mantenido la redacción que presentaban sus primeros dos apartados, en los cuales se reconoce: a) la enseñanza de la religión católica, que se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre el Estado y la Santa Sede, de forma que se incluye a la religión católica como materia de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario

⁹² Se trata de un modelo que presenta importantes deficiencias. Entre ellas, la *asimetría* existente en cuanto al régimen jurídico previsto para la enseñanza confesional de las religiones en el marco del sistema educativo. El régimen jurídico y la proyección práctica de la enseñanza religiosa católica no tiene comparación con la deficitaria situación en la que se encuentra la oferta de las otras opciones religiosas con Acuerdos. Además, quedan al margen de toda previsión normativa, las confesiones religiosas que carecen de Acuerdos de Cooperación, tengan estas reconocido o no notorio arraigo. *Vid.* LETURIA NAVARRO, A., «Informe sobre enseñanza no confesional de las religiones como dimensión de la educación intercultural», en *Libro blanco sobre el estatuto de las confesiones religiosas sin acuerdo de cooperación en España*, Torres Gutiérrez, A. (coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2022, p. 115-116.

⁹³ Artículo 10 de las Leyes 24, 25, y 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Israelitas de España y la Comisión Islámica de España.

para los alumnos; y b) al respecto de las otras religiones minoritarias, la enseñanza conforme a los Acuerdos de Cooperación celebrados por el Estado español con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE), la Federación de Comunidades Israelitas de España (FCI), la Comisión Islámica de España (CIE). Como decimos, dichas previsiones no han sido reformadas por la más reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Acudiendo a la literalidad de la norma, el primer párrafo de la disposición adicional segunda de la LOE se refiere a la religión católica y el segundo a las otras confesiones que tienen acuerdos con el Estado. En sentido estricto, significaría que la religión católica es materia ordinaria y curricular en el horario escolar, porque así está regulado nitidamente en los acuerdos de la Iglesia Católica con el Estado. No obstante, no es tan clara esta consideración curricular en los acuerdos de las otras confesiones. En todo caso, si bien legislación lo hace notar así en su redacción jurídica, lo que se aplica en la realidad es la misma consideración curricular a todas las religiones dentro del horario escolar⁹⁴.

A su vez, los reglamentos de desarrollo hoy vigentes regulan, en términos muy similares entre sí, la ordenación y enseñanzas mínimas para cada nivel educativo. La disposición adicional primera de cada Real Decreto establece que en el segundo ciclo de la Educación Infantil (EI)⁹⁵, en EP⁹⁶, en ESO⁹⁷ y en el Bachillerato⁹⁸, las enseñanzas de religión se incluirán de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional segunda de la LOE, garantizando las administraciones educativas que, al inicio del curso, los padres, las madres, los tutores o las tutoras de los alumnos y las alumnas puedan manifestar su voluntad de que reciban o no enseñanzas de religión. Añaden, asimismo, que las administracio-

⁹⁴ ESTEBAN GARCÉS, C., «Las enseñanzas de religión en la LOMLOE: Vieja política, nueva pedagogía», en *Siníete: revista de pedagogía religiosa*, vol. 62, núm. 188, 2021, p. 436.

⁹⁵ Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

⁹⁶ Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

⁹⁷ Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

⁹⁸ Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

nes educativas deberán velar para que las enseñanzas de religión respeten los derechos de todo el alumnado y de sus padres, madres, tutores o tutoras legales y para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas. Por último, respecto de la determinación del currículo de las enseñanzas de religión, esta será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas (CIE, FEREDE, FCI).

Existe una previsión específica en el caso de la EP, ESO y Bachillerato, en tanto los centros docentes dispondrán de medidas organizativas para aquellos alumnos y las alumnas que no hayan optado por cursar enseñanzas de religión, reciban la debida atención educativa, conformada por actividades dirigidas a reforzar los aspectos más transversales del currículo, favoreciendo la interdisciplinariedad y la conexión entre los diferentes saberes, y sin que dichas actividades comporten el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier área de la etapa.

En estos tres casos, establecen los Reales Decretos que la evaluación de la enseñanza de la religión católica se realizará en los mismos términos y con los mismos efectos que la de las otras áreas de la EP, ESO o Bachillerato, y la evaluación de la enseñanza de las diferentes confesiones religiosas se ajustará a lo establecido en los acuerdos de cooperación suscritos por el Estado. No obstante, con el fin de garantizar el principio de igualdad y la libre concurrencia entre todo el alumnado, las calificaciones que se hubieran obtenido en la evaluación de las enseñanzas de religión no se computarán en las convocatorias, becas y ayudas en las que deban entrar en concurrencia los expedientes académicos, ni cuando hubiera que acudir a estos a efectos de admisión de alumnos y alumnas, para realizar una selección entre los solicitantes, ni tampoco en la obtención de la nota media a efectos de acceso a otros estudios (esta última previsión para el Bachillerato y la Evaluación para el Acceso a la Universidad –EvAU–).

Por último, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la asignatura de religión se regulan en sendas Resoluciones de la Secretaría de Estado de Educación⁹⁹. Es en la letra pequeña donde se ad-

⁹⁹ 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

vierte cuál es el currículo y contenidos de la enseñanza religiosa católica, los cuales merecerían un tratamiento aparte que no podemos ofrecer. Sirva decir que son competencias, saberes y criterios que en absoluto se debaten públicamente.

Observamos así, cómo desde la Transición, y por diversas razones tanto de carácter sociológico como de práctica política, nos encontramos hasta la actualidad con un sistema educativo público en el que se oferta, con cargo a los fondos públicos, la enseñanza de la religión católica en todos los niveles preuniversitarios. Con la apertura de la enseñanza a las confesiones con acuerdo, se establece un marco más claro por el que se rige la enseñanza de religión en la escuela¹⁰⁰: para católicos, judíos, musulmanes y evangélicos, se trata de una asignatura que se tiene que ofertar obligatoriamente los centros educativos. En el caso de la católica, se dice «en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales», lo que equivale a que debía estar ofertada en el horario escolar. Por causas de libertad ideológica, dicha asignatura tiene que ser de elección optativa para los alumnos, lo cual consolida el marco de aula segregada, entre quienes cursan enseñanza religiosa y quienes reciben atención educativa o, en su caso, una asignatura alternativa. Por otra parte, los profesores los nombra y cesa la autoridad religiosa, y los programas de estudio y los libros de texto los proponía esta misma autoridad¹⁰¹.

Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y 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.

¹⁰⁰ Los contenidos de las Leyes son bastante semejantes en lo que proponen, que no es muy distinto, por otra parte, de lo que aparecía en el Acuerdo de 1979 con la Santa Sede relativo a la religión católica. La más notable diferencia respecto de la religión católica la marca que la oferta de este tipo de asignaturas solo se produce si existe una demanda suficiente en algún centro. *Vid.* DIEZ DE VELASCO, F., «La enseñanza de las religiones en la escuela en España: avatares del modelo de aula segregada», en *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 4, 2016, p. 283.

¹⁰¹ En otras palabras, de las diferentes fórmulas por las que podía optarse, como, por ejemplo, la impartición de la enseñanza en horario extraescolar, para no alterar el normal funcionamiento de los centros y la impartición de sus currículos escolares, se optó por configurar a la enseñanza de la religión como una asignatura integrada en el currículo escolar. De hecho, una de las peculiaridades de la fórmula utilizada por el Acuerdo reside en que, en el supuesto de que se realice una reforma de los planes de estudios es posible, aunque sería impensable desde la perspectiva académica, pedagógica y formativa, que no forme parte de mismo matemáticas o historia, pero en todo caso deberá

Toda esta peculiar caracterización del marco normativo implica que el mismo haya sido tradicionalmente objeto de discusión política. En realidad, la causa principal de la polémica reside en la singularidad del AEAC, que predispone el patrón que ha de seguir la enseñanza religiosa con efectos fuertemente vinculantes, modelo que luego, en pro de la no-discriminación, se extendió cuasi-idénticamente al resto de confesiones con acuerdo: existe un imperativo legal de establecer una asignatura de oferta obligatoria para el Estado y de asistencia voluntaria para el alumnado. Posteriormente, es la fórmula genérica «en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales» la que ha ocasionado gran controversia en su desarrollo legal.

En este punto, conviene precisar que si la determinación de los contenidos, objetivos, criterios y estándares de evaluación de la enseñanza religiosa corresponde a la Iglesia Católica y a las demás confesiones que tienen suscrito acuerdo con el Estado, es previsible que la enseñanza tenga naturaleza confesional y no se corresponda, por tanto, con los parámetros de la religión como hecho cultural¹⁰². En otras palabras, tanto la determinación del currículo de las enseñanzas de religión es competencia de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas (CIE, FEREDE, FCI), el modelo de enseñanza de la religión que preceptúa el AEAC y al que se refiere la LOE y su normativa de desarrollo no consiste en la transmisión de conocimientos objetivos sobre el fenómeno religioso y de las creencias en sus diversas expresiones, sino que se trata de un modelo de enseñanza de la religión confesional que tiene por objeto la transmisión de determinadas convicciones desde una perspectiva proselitista y parcial, reclamando la adhesión personal de los alumnos a las mismas¹⁰³.

ofertarse enseñanza de la religión, y los alumnos deberán asistir voluntariamente a esta enseñanza. Vid. CELADOR ANGÓN, Ó., «Informe sobre enseñanza de la religión en la escuela pública de las confesiones religiosas sin acuerdo de cooperación en España», en *Libro blanco sobre el estatuto de las confesiones religiosas sin acuerdo de cooperación en España*, Torres Gutiérrez, A. (coord.), Tirant lo Blanch, Valencia, 2022, p. 36.

¹⁰² MURCIA GONZÁLEZ, A., *Los derechos implicados en el ámbito educativo. La competencia social y ciudadana en la legislación española*, Universidad Carlos III de Madrid, 2016, p. 383. Tesis doctoral disponible en: Los derechos implicados en el ámbito educativo. La competencia social y ciudadana en la legislación española (uc3m.es).

¹⁰³ De forma coherente con el carácter confesional de la enseñanza, el artículo VI del AEAC establece que «A la jerarquía eclesiástica le corresponde señalar los contenidos de la enseñanza y formación religiosa católica, así como proponer los libros de texto y material didáctico relativos a dicha enseñanza y formación», y en término similares lo

La discordancia principal sobre la deseabilidad de la existencia de la enseñanza religiosa de carácter confesional en un Estado laico no es óbice para que el disentiimiento se proyecte en, al menos, otros dos aspectos, que son los dos que más variación han presentado, históricamente, en la diversa legislación sobre educación.

Nos referimos, por un lado, a la existencia de una asignatura obligatoria alternativa a la de enseñanza religiosa. Tras la promulgación del AEAC y los subsiguientes acuerdos de cooperación de 1992, el mantenimiento de la enseñanza de religión en la escuela pública exigió instaurar un aula segregada, que se dividía entre quienes seguían la asignatura de religión y quienes no lo hacían. Desde un primer momento, se planteó el problema de qué hacer con quienes no cursaban esta asignatura, pues dado que la religión se mantenía en el horario escolar, existía la necesidad de ofrecer una alternativa docente (o no) al alumnado no matriculado en la misma y durante ese tiempo¹⁰⁴. Tal y como hemos analizado, los Reales Decretos que desarrollan la LOMLOE, ordena a los centros docentes que dispongan de medidas organizativas para que aquellos alumnos y las alumnas que no hayan optado por cursar enseñanzas de religión, reciban la debida atención educativa.

En este sentido, hoy día, la alternativa no se configura como una asignatura como tal, pues más bien se configura como un conjunto de actividades que en ningún caso «deben comportar el aprendizaje de contenidos asociados al conocimiento del hecho religioso». Sin embargo, esto no siempre ha sido así, y sucesivamente la alternativa a dicha asignatura ha encontrado cabida en el ordenamiento jurídico español: en el periodo constitucional más reciente, dos Órdenes Ministeriales, de 19 de julio de 1980¹⁰⁵, venían a equiparar la enseñanza de la religión de confesiones minoritarias con la de la Iglesia Católica y establecían a como alternativa la Ética; la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y su normativa de

hacen los artículos 10 de las Leyes 24, 25, y 26/1992, de 10 de noviembre, de acuerdos de cooperación con la FCJ, CIE y la FEREDE.

¹⁰⁴ *Op. cit.*, DÍEZ DE VELASCO, F., p. 280.

¹⁰⁵ Órdenes de 16 de julio de 1980, sobre la enseñanza religiosa y moral de diversas Iglesias, Confesiones y Comunidades religiosas en Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional.

desarrolló¹⁰⁶ eliminó esta asignatura y estableció actividades de estudio orientadas por un profesor¹⁰⁷; tras declararse esta alternativa como ilegal por el Tribunal Supremo (TS) en distintas sentencias de 1994¹⁰⁸, el Real Decreto 2438/1994 estableció un modelo de enseñanza de la religión en virtud del cual los alumnos que optaran por no recibir enseñanza de la religión debían asistir obligatoriamente y en horario simultáneo a enseñanzas alternativas de contenido no religioso¹⁰⁹; la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) reguló la obligación de cursar enseñanza de la religión confesional, o bien recibir enseñanza de la religión desde una óptica cultural e histórica, ambas en el marco del área de Sociedad, Cultura y Religión¹¹⁰; y tras la supresión de la obligatoriedad por parte de la LOE y su normativa de desarrollo¹¹¹, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) introduce una asignatura alternativa obligatoria, en EP, la asignatura de «Valores sociales y cívicos» y en ESO, la asignatura de «Valores éticos», que implica una

¹⁰⁶ Reales Decretos 1006/1991 y 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria que, con carácter general, recortaron el alcance de la evaluación académica de la enseñanza religiosa favoreciendo la igualdad, al no tenerse en cuenta a efectos de becas y acceso a la universidad.

¹⁰⁷ Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

¹⁰⁸ *Vid. infra.*

¹⁰⁹ Artículo 3.2 del Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión.

¹¹⁰ La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, recoge en su disposición adicional segunda lo denominado como el área se denominó Sociedad, Cultura y Religión. A grandes rasgos se caracterizó por tres factores: 1) Se crea una asignatura obligatoria y evaluable. Ésta comprendía dos opciones, una laica y otra confesional, entre las cuales debían optar los padres de los alumnos; 2) La enseñanza de la religión confesional se ajustaba al régimen ya descrito, es decir, a la normativa previa a la aprobación de la Ley de Calidad; y, 3) de forma coherente con los contenidos de la enseñanza, el Estado seleccionaba y controlaba los libros de texto, profesorado y material escolar de la opción no confesional, y las confesiones religiosas que tienen firmados acuerdos con el Estado los de la opción confesional.

¹¹¹ Orden ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria, dictada al amparo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

división del grupo, en que aquellos que cursen la asignatura confesional, no pueden simultáneamente recibir enseñanza en valores¹¹².

En este tema es la jurisprudencia la que marca los límites. Las diferentes reformas de las leyes educativas demuestran que puede dejarse la enseñanza religiosa sin alternativa y con la asignatura espejo, ambas propuestas son válidas. Pero han añadido matices, por ejemplo: cuando no hay asignatura alternativa, tiene que establecerse una atención educativa porque es tiempo escolar y simultáneo; y a su vez, esta atención no puede ser discriminatoria para los alumnos de religión, en el sentido que les permita avanzar o profundizar en el aprendizaje del resto de asignaturas del curso¹¹³.

No debemos perder de vista, a este respecto, que la regulación actual veda también que dicha atención educativa, que no tiene carácter ni contenido curricular propio, pueda servir para desarrollar actividades de estudio, de tipo asistido. Cuando el Real Decreto dice que «la atención educativa, conformada por actividades dirigidas a reforzar los aspectos más transversales del currículo, favoreciendo la interdisciplinariedad y la conexión entre los diferentes saberes, no puede comportar [...] el aprendizaje de contenidos vinculados a cualquier área de la etapa», impide que el alumnado que no curse la asignatura de religión destine su tiempo para la formación y del resto de asignaturas curriculares, en tanto esta posibilidad, como decimos, fue declarada ilegal por el TS en distintas sentencias de 1994¹¹⁴, al tener dicha circunstancia como discriminatoria para aquellos que sí la estén cursando. Posteriormente nos detendremos en este argumento.

Por otro lado, el debate político radica en el carácter evaluable o no de la asignatura de enseñanza religiosa y su alternativa, así como su cómputo a los efectos de convocatorias, becas y ayudas en las que deban entrar en concurrencia los expedientes académicos, admisión de alumnos y alumnas, o la nota media a efectos de la EvAU. Podemos decir que la evaluación de la asignatura de religión es de obligada regula-

¹¹² Artículos 18.3, 24.4 y 25.6 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

¹¹³ *Op. cit.*, ESTEBAN GARCÉS, C., p. 441.

¹¹⁴ STS 12653/1994, de 3 de febrero de 1994 [RJ 1994\12653]; STS 10176/1994, de 17 de marzo de 1994 [RJ 1994\10176]; STS 4446/1994, de 9 de junio de 1994 [RJ 1994\4446]; STS 5061/1994, de 30 de junio de 1994 [RJ 1994\5061].

ción: ya lo fue en tiempos de la LOGSE¹¹⁵, lo fue en la LOCE¹¹⁶, lo fue en la LOE¹¹⁷ y en la LOMCE¹¹⁸, y ahora, porque la jurisprudencia así lo marca, también será evaluable. Dicho carácter evaluable, no obstante, se refiere a la necesidad de que al término del curso se refleje el resultado obtenido por cada alumno y alumna en la asignatura¹¹⁹.

En este sentido, lo que la LOMLOE y los Reales Decretos dictados de conformidad con la misma eliminan es su carácter computable, esto es, su inclusión a los efectos de la nota media, cuando sea utilizada concurrencia de expedientes, ayudas y becas, o acceso a la universidad. Empero, nuevamente, esto no siempre ha sido así: la condición de equiparabilidad al resto de asignaturas fundamentales sirvió para que sendas órdenes de los años 1980 le atribuyeran tal carácter¹²⁰; el Real Decreto 2438/1994¹²¹ preveía tal carácter en EP y en ESO, pero no para Bachillerato, en que las calificaciones que se hubieren obtenido en la evaluación de las enseñanzas de la religión no se computaban en la obtención de la nota media a efectos de acceso a la universidad ni en las convocatorias para la obtención de becas; posteriormente, tanto la LOCE como la LOMCE que disponían que la nota obtenida computaría en procedimientos concurrenciales y la promoción de curso.

¹¹⁵ Los Reales Decretos 1006/1991 y 1007/1991, de 14 de junio, por los que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, recortaron el alcance de la evaluación académica de la enseñanza religiosa favoreciendo la igualdad, al no tenerse en cuenta a efectos de becas y acceso a la universidad.

¹¹⁶ La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación recogía que la recién creada asignatura, que comprendía dos opciones (una laica y otra confesional) entre las cuales debían optar los padres de los alumnos, con carácter de obligatoria y evaluable.

¹¹⁷ Igualmente lo hacía la Orden ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria, dictada al amparo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

¹¹⁸ La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, artículos 18.3, 24.4 y 25.6, la configuran como asignatura específica, por tanto, resultaría obligatoria y evaluable, también computable.

¹¹⁹ *Op. cit.*, ESTEBAN GARCÉS, C., p. 443.

¹²⁰ *Op. cit.*, MURCIA GONZÁLEZ, A., p. 377.

¹²¹ Artículo 5 del Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión.

4. CONSECUENCIAS DE LA FALTA DE UNA EDUCACIÓN LAICA E INTERCULTURAL EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO VIGENTE

No cabe duda, uno de los ámbitos donde confluyen los intereses del Estado y de las comunidades religiosas es el educativo. A su vez, este campo es quizá el que más oportunidades ofrece a la interiorización y consolidación de políticas públicas coherentes con los principios del paradigma intercultural.

Decíamos en apartados anteriores que la finalidad principal de la acción educativa es servir como mecanismo a través del cual el alumnado sea capaz de alcanzar su plena autodeterminación en todas las facetas de su vida¹²². Dicha acción proporcionará a los alumnos «el bagaje cultural necesario para su legítimo y pleno ejercicio de la libertad ideológica, comprensiva de todas las opciones que suscita la vida personal y social, entre las que se incluyen las convicciones que se tengan respecto del fenómeno religioso y del destino último del ser humano»¹²³.

Analizado el marco jurídico regulador de la enseñanza religiosa, debemos contrastar si el mismo, tal y como exige el estándar constitucional, «persigue educar en la tolerancia y en el respeto a las convicciones ajenas, valores sin los cuales no hay una sociedad democrática¹²⁴ y para cuya efectiva realización es precisa la maduración intelectual en una mentalidad amplia y abierta¹²⁵».

No podemos obviarlo, la asignatura de enseñanza religiosa es uno de los grandes dilemas pendientes a la hora de construir un marco verdaderamente intercultural e interreligioso en las relaciones entre creencias, y laico en cuanto a las relaciones Iglesia-Estado. Así, la característica del «multiculturalismo a la española»¹²⁶, es decir, de coexistencia de religiones pero sin interacción entre las mismas, se ha trasladado también al ámbito educativo. De partida, de acuerdo al principio de laicidad del Estado, única garantía de la implementación de la visión

¹²² NUEVO LÓPEZ, P., «Derechos fundamentales e ideario educativo constitucional», en *Revista de Derecho Político*, núm. 89, 2014, pp. 209 ss.

¹²³ STC 292/1993, de 18 de octubre, FJ 5.º

¹²⁴ SSTC 627/1982, de 15 de octubre, FJ 5.º; 107/1988, de 8 de junio, FJ 2.º, y 171/1990, de 12 de noviembre, FJ 9.º

¹²⁵ ATC 40/1999, de 22 de febrero, FJ 2.º

¹²⁶ *Op. cit.*, DIETZ, G., p. 20.

intercultural en la educación, el derecho constitucionalmente recogido de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa, en su literalidad, no debería implicar que esta tenga que ser proporcionada en las escuelas públicas, ni necesaria, ni automáticamente, pues la laicidad del Estado torna límite infranqueable a este respecto¹²⁷. Sin embargo, dada la redacción del AEAC, siempre se ha interpretado que el Estado ha contraído una obligación al respecto: el modelo de enseñanza de la religión por el que ha optado nuestro legislador, tanto históricamente como en la actualidad, no es la enseñanza de la religión como hecho cultural, o consiste en la mera transmisión de conocimientos objetivos sobre lo religioso, sino que se trata de un modelo de enseñanza de la religión confesional que tiene por objeto la transmisión de determinadas convicciones o creencias reclamando la adhesión personal a ellas¹²⁸. De tal carácter proselitista, que sea la Iglesia y no el Estado la responsable de seleccionar al profesorado encargado de impartir la enseñanza¹²⁹.

A esta falta de solución definitiva ha contribuido las sombras de inconstitucionalidad que pesan sobre la redacción literal del articulado del AEAC. El artículo I AEAC resulta singularmente problemático, cuando en su segundo párrafo afirma que «... la educación que se imparta en los Centros Docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana». ¿Es posible que un tratado internacional de un Estado laico afirme eso? Y si lo es, ¿podría suscribir tratados similares en los

¹²⁷ LABOA, J. M., *Iglesia y religión en las Constituciones españolas*, Encuentro, Madrid, 1981.

¹²⁸ Cabe distinguir, cuanto menos, entre la religión entendida como hecho cultural y como dogma: para la completa formación de toda persona puede resultar necesario tener acceso a un conocimiento general del fenómeno religioso, pero siempre con la posibilidad de asistir de forma voluntaria, a una enseñanza objetiva y neutral, carente de todo proselitismo, sobre las diferentes tradiciones religiosas mundiales, siendo impartida la enseñanza por profesores del centro, y sin que las confesiones religiosas participen en la redacción o preparación del programa, supervisen la enseñanza o puedan determinar qué personas deben impartir la enseñanza, pues la formación dogmática en determinadas creencias concretas en un Estado en el que ninguna confesión tendrá carácter estatal, debiera ser competencia de las confesiones religiosas y de las familias. Por otro lado, la enseñanza religiosa como dogma, en que se persigue el adoctrinamiento, entendido como la transmisión de creencias al alumnado para la adscripción personal y espiritual a las mismas, y de forma que tanto el contenido de la materia como la elección del profesorado recaen en cada confesión. Vid. CUBILLAS RECIO, M., *Enseñanza confesional y cultura religiosa: estudios jurisprudenciales*, Ediciones de la Universidad de Valladolid, Valladolid, 1997.

¹²⁹ Op. cit., CELADOR ANGÓN, Ó., 2005, p. 219.

que comprometiera que toda su educación será respetuosa con los valores de la ética islámica, judía, budista, o baha'í?¹³⁰.

4.1 La inclusión de una asignatura de religión de tipo confesional para las confesiones con acuerdo

En todo caso, como decimos, la obligatoria enseñanza de la religión con carácter confesional en la escuela pública, vía cláusula del artículo II AEAC y artículo 10 de los acuerdos de cooperación, presenta un difícil encaje constitucional, dado el artículo 16.3 CE que establece la laicidad del Estado. Máxime, siendo cada jerarquía o comunidad confesional a quien le corresponde señalar los contenidos de la enseñanza y formación religiosa, así como la de proponer los libros de texto y el material didáctico apropiado, sin ninguna posible intromisión estatal, más allá de la garantía de respeto al orden público.

La inclusión de una asignatura religiosa de carácter confesional, referida solo a las cuatro confesiones, afecta, por un lado, a la interculturalidad como modelo de gestión del pluralismo. Podríamos llegar a pensar, tras enumerar estas cuatro opciones actuales de enseñanza religiosa confesional en la escuela, que nos encontramos ante un marco impecable de pluralidad y respeto a la diferencia, que se englobaría a la perfección en los criterios (ya analizados) desarrollados por la Unesco y el Consejo de Europa en relación con la educación en la diversidad. No obstante, se trata de un espejismo; lo que realmente tenemos es un modelo que opta por la segregación, que conforma guetos educativos¹³¹, y que en desvirtúa la neutralidad como principio normativo que cabe esperar de la escuela pública, cuando discrimina a aquellas confesiones minoritarias sin acuerdo de cooperación, cuando no tiene por suficiente con la mera declaración de notorio arraigo para su participación en el ámbito educativo¹³².

La impartición de esta enseñanza religiosa, en los términos descritos, refleja la incoherencia con respecto a la interculturalidad y no discrimi-

¹³⁰ CASTELLÀ SURRIBAS, S., «Educación y laicidad: algunas reflexiones sobre los impedimentos a la laicidad en la educación derivados de los acuerdos concordatarios de España con la Santa Sede», en *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 91, 2010, p. 75.

¹³¹ *Op. cit.*, DIEZ DE VELASCO, F., p. 286.

¹³² *Op. cit.*, CELADOR ANGÓN, Ó., 2022, p. 30.

nación que el sistema educativo del Estado español dice asumir: el ordenamiento jurídico es ciego a la realidad de las cosmovisiones de las confesiones sin acuerdo, tanto como olvida a los agnósticos o ateos. Se plantea aquí la necesidad de tener el mismo rigor y respeto por las convicciones no religiosas, incluyendo las que supongan visiones ateas, agnósticas o indiferentes ante el hecho religioso¹³³.

No menos grave es la afectación a la laicidad: al menos *a priori*, los padres que eligen la escuela pública para escolarizar a sus hijos, están optando por educarlos en un contexto ideológico y religiosamente neutral, que valore transversalmente la atención a la diversidad de creencias, pero siempre bajo la orientación exclusiva de la Constitución, la legislación educativa y el proyecto educativo que lo regula, y no en base a un ideario concreto¹³⁴. En Estados con una mayor separación entre el Estado y las confesiones religiosas, el adoctrinamiento religioso queda circunscrito a la esfera de la familia, y no es una tarea de la escuela pública. Por ende, se colisiona directamente con la separación Iglesia-Estado, en su expresión de proscribir que la religión pueda ser un objetivo estatal¹³⁵.

Como acertadamente resume Celador, la principal manifestación del principio de la interculturalidad como modelo de gestión pública, y la correlativa laicidad como límite normativo, supone que en el contexto educativo los profesores de las escuelas públicas no puedan adoctrinar a sus alumnos sobre la base de un contenido docente informado por principios religiosos o ideológicos parciales, pues fuera de los principios constitucionales, siempre existe el peligro de excluir a unas u otras

¹³³ *Op. cit.*, LETURIA NAVARRO, A., p. 143.

¹³⁴ Hablar de la obligación del Estado de promover, en exclusiva, la ética pública positivizada. Si se incluye una orientación religiosa en una de las asignaturas específicas, la oferta formal que se formula a los padres se incumple al permitir que se introduzcan en la enseñanza contenidos propios de una ética privada, en este caso, de naturaleza religiosa. Este incumplimiento del derecho de los padres, reconocido por la Constitución, se trata de evitar a través del reconocimiento del carácter voluntario de la asistencia de los alumnos a dicha asignatura. *Vid.* CELADOR ANGÓN, Ó., «Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la LOMCE», en *Derechos y libertades: Revista de Filosofía del Derecho y derechos humanos*, núm. 35, 2016, p. 197.

¹³⁵ *Op. cit.*, MURCIA GONZÁLEZ, A., p. 375.

confesiones, y de conculcar la libertad de conciencia de la población no-creyente¹³⁶.

4.2 La enseñanza religioso-confesional como asignatura equiparable a las demás asignaturas fundamentales: el carácter evaluable y computable, y la segregación de grupos

Una escuela laica requiere también que el currículo oficial que en ella se imparta se ajuste a las reglas de laicidad, esto es, de separación y no confusión entre fines y medios estatales y religiosos. Ello no ocurre con el artículo II AEAC, que como advertíamos, obliga a incluir en los planes educativos oficiales la enseñanza confesional de la religión equiparándola «a las demás asignaturas fundamentales». Mediante la calificación legal de asignatura académicamente fundamental se pretende realizar la mutación de la acción evangelizadora y catequética de la Iglesia en materia evaluable y computable.

Señalábamos, por la trascendencia que tiene para garantizar la posición privilegiada de la asignatura de religión en el currículo escolar, y por los importantes conflictos que acarrea su aplicación, la otra cláusula del artículo II AEAC: «Las autoridades académicas adoptarán las medidas oportunas para que el hecho de recibir o no recibir la enseñanza religiosa no suponga discriminación». Mucho se ha discutido sobre este término, y varias veces ha intervenido el TS para determinar que algunos decretos de desarrollo curricular dictados por el gobierno fueran modificados. En función del gobierno de turno, para superar dicha eventual discriminación del alumnado que cursa religión, se han desarrollado dos soluciones, ninguna de las cuales es coherente con los principios de laicidad en el plano escolar: en ocasiones, decíamos, se ha establecido una asignatura evaluable y de seguimiento obligado para los alumnos que no cursen religión; en otras, se ha suprimido la asignatura alternativa evaluable, obligándose el Estado a prestar la «debida atención educativa» durante el horario de religión.

Esta última solución, que intenta preservar el AEAC de manera posibilista, fue impugnada por la jerarquía eclesiástica, que logró del Tribunal

¹³⁶ CELADOR ANGÓN, Ó., *Libertad de conciencia y escuela en Estados Unidos*, Colección Conciencia y Derecho, Dykinson, Madrid, 2014, p. 66.

Supremo sentencias, luego incorporadas en el desarrollo de la LOE, interpretando que «la debida atención educativa» en ningún caso debía suponer que los alumnos que no asistan a enseñanza religiosa puedan dedicar el tiempo alternativo a cualquier actividad escolar sobre contenidos relacionados con el plan de estudios que cursan, ni tampoco trabajar sobre los deberes escolares ordinarios. Curiosa interpretación sistemática del ordenamiento jurídico: para que los alumnos que sigan la clase de religión no sean discriminados por el hecho de recibirla, entendiendo por tal que tengan que asumir una obligación o carga escolar mayor que el resto de sus compañeros, han de tener para quienes no deseen recibirla otra obligación o carga escolar alternativa equivalente, de modo que todos tengan deberes y obligaciones suficientes para que unos y otros no se diferencien en su actividad escolar. Tales son las consecuencias de la incorporación de la religión al currículo oficial como asignatura con el carácter de fundamental¹³⁷.

La previsión de que la asignatura de religión confesional tenga una alternativa obligatoria y, en su caso, de carácter evaluable y computable a los efectos de promoción de curso, becas y ayudas en concurrencia o para el acceso a la universidad, también pone en cuestión el respeto del derecho de libertad de conciencia respecto a aquellos alumnos y alumnas que, o bien no profesan ninguna religión, o bien son fieles de una confesión minoritaria. Se trata de un problema que perdura hasta hoy y que, tal y como hemos advertido, ha conformado muy diversas opciones alternativas a lo largo de los años y gobiernos.

Pues bien, si no tiene sentido que el sistema educativo oferte en estos centros enseñanza de la religión confesional, menos aún lo tiene que aquellos que no quieran cursar esa enseñanza sean sancionados con cursar una enseñanza sustitutoria evaluable y computable a lo largo de su itinerario escolar¹³⁸, en tanto si a una asignatura se le atribuye formalmente el carácter de voluntaria, para que dicho carácter tenga una manifestación real no puede preverse la obligatoriedad y carácter evaluable y/o computable de una materia alternativa¹³⁹. Cuestión distinta sería, pues la evaluación no plantearía problemas, en el caso de que

¹³⁷ MAYORAL CORTÉS, V., «Escuela Laica y sociedad democrática», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 449, 2014, pp. 20-21.

¹³⁸ *Op. cit.*, CELADOR ANGÓN, Ó., 2016, p. 197.

¹³⁹ *Op. cit.*, CELADOR ANGÓN, Ó., 2005, p. 222.

enseñanza de la religión se abordase como hecho cultural: en este segundo supuesto, se trata de comprobar si los alumnos han comprendido contenidos imparciales y neutrales, lo cual no ocurre cuando se trata de evaluar la práctica de las creencias religiosas¹⁴⁰.

Según la doctrina del Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas y la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, las materias que tengan por objeto difundir una ética privada y buscar la adhesión a la misma, debe tener en todo caso un carácter voluntario garantizado a través de una exención, sin que dicha exención suponga un procedimiento gravoso para aquellos que quieran hacer uso de su libertad ideológica¹⁴¹. No ha sido este el posicionamiento histórico del TS y TC, que como venimos advirtiendo, no optan por entender que, en coherencia con sus creencias, la asignatura alternativa deviene obligatoria cuando la otra opción es la enseñanza religiosa confesional de una religión que no profesan, sino que, *a sensu contrario*, ambos acogen la tesis según la cual en el supuesto de que no se les impusiese tales actividades alternativas, ello supondría una penalización de la religión y un motivo disuasorio en contra de ella. Ambos entienden que de no existir asignatura alternativa, se dejaría a los alumnos que no opten por ninguna enseñanza religiosa en una situación ventajosa respecto de aquéllos, que evidentemente tendrían menos horas de clase, y menos actividades a realizar con la posibilidad de dedicar esas horas a juegos y ocio, lo que atraería a la mayoría de los alumnos a no optar por ninguna clase de religión¹⁴².

A lo que no atienden dichos tribunales es a que el ejercicio del derecho fundamental de la libertad religiosa comprende no solo el derecho a

¹⁴⁰ *Op. cit.*, CELADOR ANGÓN, Ó., 2022, p. 32.

¹⁴¹ Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas, caso Hartikainen v. Finlandia, de 30 de septiembre de 1978 (disponible en http://www.omct.org/files/2006/11/3979/handbook4_esp_02_parte2.pdf); caso Leirvag v. Noruega, Selección de Decisiones del Comité de Derechos Humanos adoptadas con arreglo al Protocolo Facultativo, V. 8. Períodos de sesiones 75.º a 84.º (julio de 2002-julio de 2005). La doctrina del TEDH en materia de enseñanza religiosa y libertad de conciencia viene determinada por la línea jurisprudencial expuesta en las siguientes sentencias: SSTEDH, de 25 de febrero de 1982, caso Campbell y Cosans v. Reino Unido; de 18 de diciembre de 1996, caso Efstratiou c. Grecia; de 18 de diciembre de 1996, caso Valsamis c. Grecia; de 29 de junio de 2007, caso Folgerø y otros v. Noruega; de 9 de octubre de 2007, caso Hasan y Eylem Zengin v. Turquía.

¹⁴² STS de 14 de abril de 1998, FJ 2.º, punto tercero y cuarto y ATC 40/1999, de 22 de febrero.

profesar las creencias religiosas que cada cual libremente elija (lo cual necesariamente lleva aparejado la práctica los actos de culto, la asistencia religiosa, recepción de la enseñanza religiosa, celebración de ritos, etc.), sino también a no profesar ninguna (art. 2.1.b) de la Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa –LOLR–), sin que de esta segunda realidad pueda derivarse la obligación de practicar culto alguno, recibir asistencia religiosa y, definitivamente, tampoco de recibir otro tipo de enseñanza, pues por muy neutral que sea, quien no quiere profesar creencia alguna está en su derecho de mostrarse indiferente a tal realidad.

En cualquier caso, la regulación vigente dada por la LOMLOE es más acorde con la laicidad del Estado, en tanto permite que el alumnado que no curse la enseñanza religiosa sea libre de disponer de su tiempo como prefiera bajo la responsabilidad del centro educativo, sin penalizarlos añadiendo a su programa de estudios una asignatura más durante los doce años de escolaridad.

Un estricto respeto a la laicidad exige, por ende, que el alumnado que no quiera recibir enseñanza de la religión pueda hacer aquello que desee durante el horario dedicado a esta enseñanza, bajo la tutela de los centros escolares; e incluso en el supuesto de que la enseñanza de la religión se localice al principio o al final del día escolar, que puedan entrar más tarde al centro o regresar antes a sus domicilios¹⁴³.

Por supuesto, la asignatura alternativa de carácter obligatorio también produce problemas a la luz de la interculturalidad del sistema educativo, ya que la enseñanza deviene segregada, en al menos dos grupos: aquellos que por no optar por dicha enseñanza religiosa se ven obligados a seguir otro tipo de enseñanzas, habitualmente, basadas en la difusión de los principios de convivencia y los contenidos constitucionales, esto es, la formación de los «ciudadanos justos»; y la formación de «buenos creyentes», aquellos que reciben enseñanza religiosa de alguna de las confesiones con acuerdo suscrito¹⁴⁴. ¿Es que quienes estudian religión no necesitan, o la tienen implícita por causa de su fe, la instrucción en la ética, valores cívicos, o materias homologables?¹⁴⁵

¹⁴³ *Op. cit.*, CELADOR ANGÓN, Ó., 2022, p. 40.

¹⁴⁴ *Op. cit.*, MURCIA GONZÁLEZ, A., p. 391.

¹⁴⁵ *Op. cit.*, DÍEZ DE VELASCO, F., p. 280.

Si el conocimiento de diversidad religiosa y de las creencias se percibe como clave para la promoción de la tolerancia en una sociedad plural, la interculturalidad obliga a que los destinatarios de una disciplina tal sean todos los alumnos y siempre de forma conjunta, y no solo aquellos que no optaran por la religión confesional¹⁴⁶. Pareciera que a ello se dirige la reciente reforma de la LOMLOE, cuando introduce un nuevo apartado tercero en la disposición adicional segunda de la LOE, según el cual en el marco de la regulación de las enseñanzas de EP y ESO, se podrá establecer la enseñanza no confesional de cultura de las religiones¹⁴⁷. No obstante, teniendo en cuenta el calendario de implantación de esta reforma, en que correspondía implementar las modificaciones introducidas en el currículo a lo largo de los cursos 2022/23 y 2023/24, la configuración dada por los Reales Decretos de desarrollo no se determina la existencia de tal asignatura intercultural, y preserva la enseñanza religiosa cuatridenominacional tal y como la conocemos, en tanto se continúa con el modelo por el cual las comunidades religiosas con acuerdo acceden a la escuela pública para impartir sus enseñanzas a sus propios creyentes, pero en clases separadas¹⁴⁸.

Pero es que, además, la previsión de la LOMLOE es que la enseñanza de la religión no confesional, para el caso de que se desarrolle, sigue estando concebida de forma sustitutoria de la confesional, de ahí la imposibilidad de que los creyentes puedan estudiar ambas, con la correspondiente afrenta a la asunción de la importancia de la interculturalidad a la que también debe vincularse al alumnado creyente¹⁴⁹.

Las consecuencias de la combinación de todos los elementos (existencia de enseñanza religiosa confesional, con asignatura alternativa obli-

¹⁴⁶ A esta razón responde la defensa por parte de la doctrina, que sobre la base de la libertad de conciencia, la neutralidad de la escuela pública y la promoción de la competencia social y ciudadana y el principio de igualdad de oportunidades, se excluya de la asignatura de religión de la programación general de la enseñanza o se incluya, ya no bajo los parámetros del modelo de enseñanza religiosa confesional, sino de los modelos de enseñanza religiosa como hecho cultural o al servicio de la tolerancia horizontal. *Op. cit.*, MURCIA GONZÁLEZ, A., p. 392.

¹⁴⁷ Disposición adicional segunda, apartado tercero, de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

¹⁴⁸ El apartado tercero de la disposición adicional segunda queda, así, vaciado de contenido, en tanto no se ha desarrollado previsión alguna que lo dote de contenido y cree una asignatura de este tipo. *Vid. Op. cit.*, LETURIA NAVARRO, A., p. 123.

¹⁴⁹ *Op. cit.*, CELADOR ANGÓN, Ó., 2005, p. 228.

gatoria, y el carácter evaluable y computable de ambas) no son para nada desdeñables, pese a que habitualmente han estado ausentes de los razonamientos jurisprudenciales, y nos obligan a diferenciar entre dos tipos de alumnos: por un lado, los creyentes de las Iglesias protestante, católica, judía o evangélica, los cuales pueden optar entre bien asistir a clase de religión (siendo coherentes con sus creencias) o bien asistir a la enseñanza alternativa; y por el otro, los no creyentes o aquellos que no profesan las religiones aludidas, los cuales carecen de la facultad de elección aludida, reconduciéndose su libertad a la obligación de asistir a las enseñanzas alternativas, que en ocasiones se han tenido por evaluables y computables también, para así evitar un ataque frontal contra su libertad de conciencia. En otras palabras, el Estado catapultaba la interculturalidad y la laicidad, pues aquellos estudiantes que no son creyentes de las religiones con acuerdo, si quieren ser coherentes con sus creencias, solo disponen de una opción, so pena de ver socavada su igualdad de oportunidades (a efectos de becas, promoción de curso o acceso a la EvAU), y que, por lo tanto, dicha materia alternativa se convierte para ellos en obligatoria.

5. CONCLUSIONES

De lo hasta ahora reflexionado, podemos concluir que pluralismo religioso es a realidad fáctica, como interculturalidad es a modelo de gestión de políticas públicas, y laicidad es a principio normativo de las relaciones Iglesia-Estado.

Si el derecho de todos los alumnos a formar en libertad la propia conciencia constituye la piedra angular del ideario educativo constitucional¹⁵⁰, el mismo solo puede ser garantizado por parte de las autoridades educativas sobre la base de la interculturalidad como paradigma educativo y la laicidad como garantía institucional, sobre todo, en contextos tan plurales desde los puntos de vista ideológico y cultural como los que caracterizan la realidad social.

¹⁵⁰ PÉREZ ÁLVAREZ, S., «La laicidad positiva como garantía institucional de la presencia de símbolos religiosos y culturales en los centros docentes públicos», en *Foro: Revista de ciencias jurídicas y sociales*, vol. 19, núm. 2, 2016, p. 202.

La interculturalidad, como fundamento formativo, no privilegia un particularismo, y por eso mismo permite que convivan en un cuadro jurídico común diferentes tipos de creencias, proporcionando un espacio de diálogo, pero también unos valores y un lenguaje comunes para inscribir los debates en un ambiente y un horizonte de auténtica intercomprensión¹⁵¹. La laicidad, por su parte, constituye el elemento integrante del ideario educativo constitucional que garantiza el pluralismo ideológico y cultural en las aulas, en consonancia con la doctrina del TC según la cual en un «sistema jurídico político basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los individuos, y la aconfesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y, muy especialmente, los centros docentes, han de ser, en efecto, ideológicamente neutrales»¹⁵².

Conforme a lo analizado, la regulación actual dista mucho de asumir esta cosmovisión intercultural, a pesar de estar jurídicamente vinculada a ello: la LOMLOE reconoce el derecho que los padres –con independencia de que sus grupos religiosos firmen acuerdos de cooperación con el Estado– tienen a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones; pero, posteriormente, la disposiciones legislativas específicas a la enseñanza de la religión en la escuela pública se refieren exclusivamente a la Iglesia Católica y a las tres confesiones con acuerdo de cooperación, de forma que ambas realidades quedarían desvinculadas, quedando vacío de contenido este derecho, y en consecuencia siendo discriminados los miembros de las confesiones religiosas que no han firmado un acuerdo, por mucha declaración de notorio arraigo que tengan reconocido¹⁵³.

Frente a ello, la interreligiosidad e interculturalidad se torna en una opción que puede enriquecer a la ciudadanía, como manera de vivir la diversidad cultural mucho más exigente que la mera coexistencia multicultural, de la que hoy hace gala la normativa educativa. Son dos los retos principales que la laicidad e interculturalidad, que sirven de fundamento al Estado, plantean al sistema educativo español al respecto:

El primer problema radica en la incompatibilidad entre la escuela y la transmisión del dogma religioso de las cuatro confesiones con acuer-

¹⁵¹ *Op. cit.*, SANABRIA, F., p. 55.

¹⁵² STC 5/1981, de 13 de febrero, FJ 9.º, y ATC 359/1985, de 29 de mayo, FJ 3.º

¹⁵³ *Op. cit.*, CELADOR ANGÓN, Ó., 2022, p. 42.

do. Estudiar los hechos religiosos de manera intercultural en ningún caso puede confundirse con el adoctrinamiento que se haría tomando como pretexto la finalidad formativa. Para desplegar políticas públicas interculturales, los establecimientos escolares públicos solo debieran mantener, con exquisita neutralidad y separación, un compromiso con la ética pública positivizada¹⁵⁴, lo cual impide la enseñanza religiosa confesional de cualquier tipo. Siendo asentada doctrina constitucional que «la neutralidad ideológica de la enseñanza en los centros escolares públicos [...] impone a los docentes que en ellos desempeñan su función una obligación de renuncia a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico, que es la única actitud compatible con el respeto a la libertad de las familias que, por decisión libre o forzadas por las circunstancias, no han elegido para sus hijos centros docentes con una orientación ideológica determinada y explícita», resulta difícilmente comprensible el mantenimiento de la enseñanza religiosa en su dimensión puramente confesional¹⁵⁵.

Si bien no resulta imprescindible, cabría abordar el estudio objetivo de las creencias religiosas como hecho cultural, sin olvidar las opciones éticas no-creyentes, siempre y cuando se garantice para todo el alumnado y sin que se traduzca en una educación segregada. Recordémoslo, «multi» solo significa «muchos» o «varios», pero «inter» implica interrelación, reciprocidad. La interculturalidad requiere respeto mutuo, pero también exige la convivencia constructiva y la cooperación de todos. Así, educar en la diversidad no es enseñar desde lo singular, ni tampoco hacerlo desde una multiplicación de las opciones por lo singular, cuando lo característico de la enseñanza confesional que hemos analizado es su apuesta por lo singular: la enseñanza religiosa se enfoca y genera desde el interior de los grupos religiosos; su impartición se encarga a profesionales cuya designación se rige según parámetros de idoneidad producidos por las propias confesiones religiosas, quedando fuera de las atribuciones del sistema el control contrastado sobre los docentes, los contenidos o las prácticas educativas en el aula; y su objetivo no es otro que la adhesión de futuros creyentes en su propia fe¹⁵⁶.

¹⁵⁴ Muy interesante resulta, a tales efectos, la digresión que Murcia realiza al respecto de la diferenciación entre Ética Privada y Ética Pública, así como la eventual contradicción entre ambas. *Vid. Op. cit.*, MURCIA GONZÁLEZ, A., pp. 385-388.

¹⁵⁵ STC 5/1981, de 13 de febrero, FJ 9.º,

¹⁵⁶ *Op. cit.*, DÍEZ DE VELASCO, F., p. 287.

En segundo lugar, en el caso de continuar ofertando un curso de religión de tipo confesional, el carácter opcional, no evaluable ni computable a los efectos de promoción o concurrencia ha de resultar bien claro y explícito, lo que hace posible una libre petición positiva. La previsión de una asignatura alternativa obligatoria a la enseñanza religiosa confesional, así como el carácter evaluable y computable de la misma, también pone en cuestión su naturaleza voluntaria y afecta a la promoción de la igualdad de oportunidades que se atribuye a la escuela¹⁵⁷.

En tanto no se superen estos dos dilemas, quebrará la laicidad: la regulación dada al ámbito educativo-religioso por el ordenamiento jurídico en su conjunto, seguirá trascendiendo la preocupación de erradicar aquellos obstáculos que puedan surgir en el ejercicio del derecho fundamental a la libertad religiosa (ex art. 9.2 CE), esto es, debiendo limitarse la misión estatal a garantizar que aquellos que así lo pidan reciban la educación religiosa, se seguirá imponiendo toda una serie de mecanismos destinados a fomentar, patrocinar y sufragar la elección de la educación religiosa de tipo confesional, gravando incluso la decisión de no cursarla. La interculturalidad fracasará también, pues la relación dialogal, entendida como encuentro entre culturas que se encuentran en situación de igualdad no podrá concurrir, en tanto el modelo educativo cuatridenominado seguirá olvidando y discriminando a multitud de creencias religiosas y no confesionales, y por cuanto la segregación de los alumnos y alumnas impedirá el enriquecimiento mutuo y la superación de la de mera coexistencia¹⁵⁸.

Por lo demás, el modo concreto en el que habría de llevarse a cabo la reconstrucción del sistema educativo español es algo que tampoco está libre de debate. Desde algunos sectores doctrinales se ha postulado la conveniencia de extender a otras confesiones ciertos beneficios –suele eludirse el término privilegios– de los que actualmente disfruta la Iglesia Católica, y en esta línea se habría situado, por ejemplo, la propuesta tendente a articular un mecanismo de financiación estatal de la enseñanza religiosa confesional en centros educativos públicos,

¹⁵⁷ *Op. cit.*, SANABRIA, F., p. 57.

¹⁵⁸ Es esto exactamente lo que separa el multiculturalismo de la interculturalidad: al multiculturalismo solo le interesa la reciprocidad como forma de defensa frente al otro, mientras que a la interculturalidad le interesa como forma de construir un proyecto común. *Vid.* CONTRERAS MAZARIO, J. M., «La gestión de la diversidad religiosa en España», en *La gestión de la convivencia, ¿en crisis?*, 2011, p. 46.

aplicable a aquellas confesiones minoritarias con declaración de notorio arraigo, pero sin acuerdo de cooperación¹⁵⁹.

Esta propuesta legislativa, soportada en la no discriminación y la deseabilidad de que el paradigma al que hay que inclinarse, al menos idealmente, debe ser el de la posición jurídica de la Iglesia Católica, entraña que la búsqueda de una equiparación del estatus jurídico entre confesiones no siga, verdaderamente, la vía de la laicización del Estado, sino un progresivo acercamiento a algunos de los privilegios de los que gozaba el catolicismo en la impartición de la educación religiosa en el sistema escolar por parte de otras opciones religiosas¹⁶⁰.

Este proceder, que en última instancia supone también una conversión en vía legislativa de la libertad religiosa en un derecho de prestación en sentido estricto –en contraposición, por tanto, a la naturaleza iusfundamental de esa libertad–, no solo mantendría en pie la discriminación respecto de todos aquellos ciudadanos que profesen una religión a la que no se le hayan extendido esos mismos privilegio, sino que implica, además, la realización por parte del Estado de prestaciones netamente religiosas, lo que resulta vedado en un modelo basado en el principio de laicidad que impone, al menos en teoría, la prohibición de confundir las funciones civiles y las religiosas¹⁶¹.

Pero es que, además, no haría sino reforzar el ya de por sí modelo multicultural, que pudiera complicar la interculturalidad en el caso de que

¹⁵⁹ Entre otros autores, así lo proponen: TORRES SOSPEDRA, D., «El estatuto jurídico de las entidades religiosas con notorio arraigo en España», en *Actualidad jurídica iberoamericana*, núm. 16 bis, 2022, p. 784; MARTÍNEZ TORRÓN, J., «Reflexiones sobre una hipotética reforma de la LOLR de 1980», en *Derecho y religión*, 2020, núm. 15, p. 74; o MANTECÓN SANCHO, J. M., «Acerca de la enseñanza religiosa de las confesiones minoritarias», en *Estudios en homenaje al profesor Martínez Valls/Joaquín Martínez Valls (hom.)*, vol. 1, 2000, p. 430.

¹⁶⁰ *Op. cit.*, DÍEZ DE VELASCO, F., p. 283.

¹⁶¹ El derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones no se conforma como un derecho prestación, que suponga que los poderes públicos se responsabilicen de educar a los niños de acuerdo con las convicciones de sus padres. Por el contrario, se trata del derecho que tienen los padres a educar a sus hijos de acuerdo con su sistema de creencias o convicciones, de forma complementaria a la educación que sus hijos reciben en la escuela. *Vid.* POLO SABAU, J. R., «El artículo 16 de la Constitución en su concepción y desarrollo: cuarenta años de laicidad y libertad religiosa», en *Revista de derecho político*, núm. 100, 2017, p. 341.

en el futuro se incluyeran más opciones¹⁶²: podríamos encontrarnos que, en consonancia con lo anteriormente expuesto, se tendrían que poner en marcha la enseñanza religioso-confesional de otras tantas opciones confesionales, rozando la situación potencialmente absurda, y pedagógicamente muy contraproducente, de que en la hora de religión la clase se escindiera en más de media docena de opciones de enseñanza religiosa confesional, financiadas en mayor o menor medida por el Estado, pero impartidas y controladas por las diferentes confesiones religiosas¹⁶³.

En todo caso, no es la opción preferida por las confesiones sin acuerdo de cooperación: la mayoría de las mismas, con independencia de la declaración de notorio arraigo, conciben la enseñanza de la religión como una labor que debe realizar principal y preferentemente en los locales de las confesiones religiosas, complementándose esta labor con la educación que los niños reciben en casa de sus padres. Así, hacen un especial hincapié en el hecho de que sus dogmas o principios religiosos no tengan cabida en el currículo escolar, localizándose la enseñanza de la religión confesional exclusivamente en horario extraescolar. Para el caso de mantenerse en horario lectivo, proponen que el

¹⁶² Así, por ejemplo, cabe la posibilidad de que alguno de los cuatro grupos a los que se ha reconocido el «notorio arraigo» a partir de 2003 (mormones, Testigos de Jehová, budistas y ortodoxos), tengan interés por impartir este tipo de asignatura; y hay que volver a recordar que los mormones ya la tuvieron a mediados de la década de 1980 y reivindican su recuerdo. *Vid. Infra*.

¹⁶³ La opción elegida en los Acuerdos de 1992 debe contextualizarse e interpretarse en el marco de las concesiones realizadas a la Iglesia Católica en 1979. La relevancia del marco acordado en el terreno de la enseñanza de la religión se aprecia en la situación en la que se encuentra la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días. Baste señalar a este respecto, que de acuerdo con las Órdenes de 19 de junio de 1984 (por la que se incorporan a los planes de estudios de Bachillerato y de Formación Profesional las enseñanzas de formación religiosa de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días y se aprueban los cuestionarios y las orientaciones pedagógicas), y de 22 de noviembre de 1985 (por la que se incorpora al nivel de Educación General Básica el programa de la Enseñanza Religiosa de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días), la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días pudo participar en el sistema de enseñanza de la religión en la escuela pública, pese a que en aquel momento este grupo religioso carecía de notorio arraigo. Sin embargo, la Disposición adicional segunda de la LOE recondujo la posibilidad de enseñar religión en la escuela pública exclusivamente a las confesiones religiosas con Acuerdos de Cooperación con el Estado, lo cual expulsó del sistema a la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, pese a que a este grupo religioso le fue reconocido el notorio arraigo en 2003. *Vid. Op. cit.*, DIEZ DE VELASCO, F., p. 285.

alumnado reciba una formación religiosa soportada en el hecho histórico, artístico y cultural, que les permita adquirir una cultura general sobre la diversidad religiosa, pero no más¹⁶⁴.

Somos conscientes de que la laicidad, como conjunto de mecanismos históricamente determinados (y, por tanto, contingente) en cada contexto jurídico-institucional, implica un desarrollo normativo histórico, más que un modelo o un sistema abstracto de regulación¹⁶⁵. Así las cosas, dados los progresivos procesos de secularización y pluralismo cultural de las décadas recientes, nos parece razonable parece que la depuración de nuestro actual sistema de relaciones Iglesia-Estado pase necesariamente por la paulatina eliminación de los privilegios de que gozan tanto la Iglesia Católica como, aunque obviamente en mucha menor medida, las confesiones con acuerdo, y la consiguiente instauración de un estatuto verdaderamente común, laico e intercultural, en lo tocante al contenido esencial del sistema educativo¹⁶⁶.

En realidad, lo que está en discusión es si podemos despejar los residuos normativos que aún condicionan el debate sobre la presencia de lo religioso en un servicio público como es la educación¹⁶⁷. En definitiva, hasta qué punto nos creemos a nosotros mismos, cuando decimos vivir en un Estado laico, hasta qué punto es la nuestra una democracia madura en la que se prohíbe de discriminación por razones ideológicas o religiosas, y si estamos dispuestos a abrazar la interculturalidad, de forma que haciendo nuestros los versos de Antonio Machado «¿Tu verdad? No, la verdad, y ven conmigo a buscarla. La tuya, guárdatela», superemos viejas realidades constitucionales donde el catolicismo era la única creencia verdadera.

¹⁶⁴ *Op. cit.*, CELADOR ANGÓN, Ó., 2022, p. 46.

¹⁶⁵ *Op. cit.*, MORONDO TARAMUNDI, D., p. 33.

¹⁶⁶ A favor de esta estrategia parece jugar, en alguna medida al menos, el propio contenido del AEAC, cuando sugiere que la Iglesia renuncia a cualquier situación de discriminación o privilegio. *Vid.* POLO SABAU, J. R., p. 343.

¹⁶⁷ PELAYO OLMEDO, J. D., «Religión en la escuela, ¿podemos replantearnos el debate?», en *Cuestiones de Pluralismo*, vol. 2, núm. 2, 2022.