



Facultad de Educación

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
¿Hacia una perspectiva aconfesional? La asignatura de
religión ante una España plural

Towards a Non-Denominational Perspective. The Subject of Religion in a
Pluralistic Spain

Alumno: José Luis Rodríguez Mesonero

Especialidad: Ciencias Sociales y Filosofía

Director: Gerardo Bolado Ochoa

Curso: 2019/2020

Fecha: Septiembre de 2020

*A mi padre,
profesor de religión católica,
querido por sus alumnos ateos, evangélicos, ortodoxos, musulmanes y
adventistas*

Resumen

En España, la asignatura de religión en la escuela pública tiene un carácter confesional, lo cual ha causado fuertes críticas desde sectores opuestos a la presencia de la Iglesia católica en las aulas. En este ensayo, buscamos ir más allá del binomio habitual confesionalidad-laicismo en este debate educativo. Presentamos para ello la situación de un mundo cambiante en lo religioso pero que se aleja de una secularización “real”, de una España cada vez más plural y de la que creemos que debería ser su respuesta desde las instituciones educativas. Para ello, examinaremos la realidad de la sociedad española a la que dicha asignatura va dirigida e intentaremos dilucidar de qué manera deberíamos acercarnos al fenómeno religioso desde las aulas.

Palabras clave

Historia de la educación, minorías religiosas, posmodernidad, aconfesionalidad

Abstract

In Spain the subject of Religion in state schools has a denominational approach, which has caused strong criticism from sectors opposed to the presence of the Catholic Church in the classroom. In this essay we seek to go beyond the usual binomial of confessionality and secularism in this educational discussion. To this end, we present the situation of a changing world in the religious sphere, but one that is moving away from real secularization and the reality of a Spain that is becoming more and more plural. As well as what we believe should be the response from educational institutions. To do so, we will examine the reality of the Spanish society, to which this subject is addressed, and we will attempt to clarify how we should approach the religious phenomenon in the classroom.

Key Words

History of Education, Religious Minorities, Postmodernity, Aconfessionalism

Índice

Introducción.....	5
1.La asignatura de religión en España: un repaso histórico y social.....	6
1.1. “Reserva Espiritual de Occidente”. Religión en la escuela hasta la Transición. Su relación con los cambios sociales y de mentalidad.....	6
1.2. La asignatura de religión católica tras la muerte de Franco. Contradicciones y complejidad ante un mundo (post)secular.....	11.
2. Religiones minoritarias y su presencia en la educación. Una realidad poco conocida.....	22
2.1 No todos los caminos llevan a Roma. Cristianismo(s) no católicos..	24
2.1.1. El cristianismo ortodoxo en España.....	24
2.1.2. Las iglesias evangélicas españolas y la ERE.....	26
2.1.3. Los cristianismos independientes en España y su presencia desconocida en la educación.....	34
2.2 <i>No olvides Sefarad</i> . El judaísmo español.....	40
2.3. Volvieron para quedarse. El reto del nuevo islam español en la educación.....	43
3. ¿Hacia una perspectiva aconfesional de la religión?.....	55
3.1 Contextualización; la asignatura a nivel europeo.....	55
3.2. Una propuesta personal: el futuro aconfesional de la asignatura de religión y su necesidad en una España plural.....	62
4. Conclusiones.....	65
5. Bibliografía.....	67

Introducción

Este trabajo no es un artículo de investigación de sociología o de Ciencias de las Religiones. Se aleja también, por supuesto, de ser un trabajo jurídico, aunque nos hemos visto obligados a aprender también acerca de dichos conceptos. Tampoco es un análisis especializado de un contenido didáctico o una propuesta pedagógica. Pero hereda aspectos de todos ellos; al fin y al cabo, hemos buscado que hubiera un elemento de análisis de la sociedad y de la educación (o mejor dicho, de la relación entre ambas), siendo éste el centro de nuestro trabajo: contextualizar el papel de la asignatura de religión en la escuela española con la sociedad a la que dicha asignatura va dirigida a lo largo de nuestra historia reciente.

Para cualquier persona de nuestra generación que, por una razón o por otra, haya tenido una relación cercana con la asignatura de religión en la educación pública, es consciente del debate continuo que acompaña a ésta, debate que nace en torno a una discusión de mucho mayor calado acerca del papel de la Iglesia católica en las aulas españolas. Consideramos que, debido a ello, la legítima discusión acerca del “por qué” y el “cómo” de dicha asignatura ha quedado reducida a unos parámetros que no responden a la realidad actual de la sociedad española y europea. Pese al proceso de secularización, la religiosidad es un fenómeno que no ha muerto, pero sí ha mutado profundamente desde el anterior modelo de “Cristiandad”. La educación española y europea ha de estar a la altura de dichas circunstancias.

Este trabajo tiene una división tripartita muy sencilla: en primer lugar, haremos un recorrido histórico respecto a la asignatura de religión católica y a los cambios en la sociedad para la que ésta se impartía. En segundo lugar, trataremos con detenimiento las minorías religiosas españolas y su presencia en la educación. Finalmente, contextualizaremos nuestra situación en un marco europeo y añadiremos nuestra humilde propuesta, que busca ser consecuente con lo descrito hasta el momento.

1. La asignatura de religión católica en España. Un repaso histórico y social

1.1. “Reserva Espiritual de Occidente”. Religión en la escuela hasta la Transición hacia la democracia. Su relación con los cambios sociales y de mentalidad

En nuestra Historia Contemporánea, la asignatura de religión ha estado monopolizada por el confesionalismo católico. Sin entrar a grandes explicaciones que excediesen el objetivo de este trabajo, esta realidad se manifiesta a lo largo del siglo XIX por dos razones sencillas: en primer lugar, el inmenso peso que las instituciones educativas pertenecientes a congregaciones religiosas católicas (muchas veces congregaciones cuyo objetivo inicial y central precisamente era la educación, como los salesianos, los escolapios o los paúles) tenían frente a la educación pública (que, en el caso de los estudios equivalentes a secundaria, la gran mayor parte de las veces se reducían a un solo centro en la capital provincial). La segunda razón era la adscripción (formal, pero en la mayor parte de las ocasiones también sincera) de la práctica totalidad de la población (en torno a un 98%) a la religión católica a finales del siglo XIX. (Rueda, 2006). Aunque hubo algunos choques entre la Iglesia y el Estado que tuvieron su influencia en el ámbito educativo (por ejemplo, a raíz de la famosa “Ley del Candado” de 1910, con la que se pretendía impedir la instalación de más órdenes religiosas en España debido a la huida masiva de éstas desde Francia por las leyes laicistas del país vecino) en general, del periodo de la Restauración (1874-1931) los gobiernos conservadores reforzaron el papel de la religión católica en todo el sistema escolar; no sólo a través de las propias asignaturas (catequesis, Historia Sagrada) sino controlando que en ningún ámbito educativo se “vulnerasen” los principios de la moral católica, con especial atención a la Institución Libre de Enseñanza, el primer intento de una educación laica en la contemporaneidad hispánica (Rodríguez Acebedo, 2015).

Esta situación cambió radicalmente con la llegada de la II República a España en 1931. En los primeros meses del nuevo régimen, con el gobierno aún provisional, la clase de religión en la enseñanza pública se convirtió en voluntaria, teniendo los obispos que abandonar el Consejo de Instrucción Pública del Estado (del que hasta entonces había formado parte) y retirándose la

simbología religiosa (fundamentalmente, crucifijos) de las aulas en las que hubiera alumnos que no cursaran la asignatura confesional. Para colmo, también se exigió legalmente tener el título de maestro para poder impartir la docencia, con lo que la participación de los miembros de las órdenes religiosas en sus colegios quedaba cercenada. Meses después, con la promulgación de la constitución y su artículo 48 que aseguraba la laicidad de la educación, desaparecieron tanto la formación religiosa como cualquier simbología católica de la escuela. Esta noticia causó un inmenso revuelo (un capítulo más del extenso historial de conflictos entre la Iglesia y el Estado republicano) en el que numerosas asociaciones católicas de madres de alumnos (muchas de ellas relacionadas con la alianza conservadora CEDA o con el tradicionalismo monárquico) se opusieron a las reformas y a su aplicación (González González, 2018).

Sin embargo, como es bien sabido, esta situación histórica tuvo un recorrido breve. El estallido de la Guerra Civil (1936) y la instauración de la dictadura franquista (1939) conllevó no sólo la vuelta de la confesionalidad católica del Estado, sino que de hecho dicha religión se convirtió en el principal elemento identitario y legitimador del régimen (aún más con la derrota del Eje en la Segunda Guerra Mundial y la pérdida de prestigio de los elementos más fascistas del gobierno). El régimen franquista se presentó a sí mismo como un salvador de la catolicidad de España frente a los ataques del “ateísmo marxista” y de la masonería de la II República; catolicismo que, en la línea intelectual de Menéndez Pelayo, sería el elemento clave, central y sustentador de la identidad patria y la única religión que un “buen español” podría seguir (Díez de Velasco, 2013).

En el ámbito educativo, esta nueva realidad se tradujo ya no simplemente en una vuelta a la presencia de la asignatura de religión católica en la escuela o a la protección de los colegios regentados por órdenes religiosas, sino a una omnipresencia de dicha confesión en prácticamente todos los elementos educativos de la sociedad española. Con el acuerdo que el ministerio de educación de José Ibáñez Martín firmó con la Santa Sede en 1941, se establecieron los puntos fundamentales de dicho nuevo marco: los obispos pasaron a ser quienes elegían a los profesores de religión en todos los niveles

educativos y quiénes organizaban el currículo de la asignatura a lo largo de todas las etapas, en la que se buscaba una exposición de la fe y doctrina católicas en todos sus aspectos (Moral, Teología básica, Historia Sagrada, Apologética, Liturgia etc.). Al mismo tiempo, se estipulaba la inclusión de exámenes acerca de la doctrina católica en varias oposiciones a cuerpo diversos (de ingenieros, de la juricatura, etc.) y la centralidad de la formación en valores católicos en las Escuelas de Magisterio (Rodríguez Acevedo, 2015). En resumen, se aseguraba el control de la Iglesia católica sobre la totalidad de la enseñanza española y la obligatoriedad práctica de conocer su doctrina para el acceso a cualquier empleo público, con especial atención al cuerpo de profesorado, con el objetivo de impedir cualquier elemento “ajeno” a dicha religión en el aprendizaje de las futuras generaciones.

En 1953, el Estado español firmó un nuevo Concordato con la Santa Sede, pacto al que no se había llegado desde el reinado de Isabel II. Como podríamos esperar, en el ámbito educativo el Concordato favorecía los intereses eclesiásticos: la asignatura seguía siendo obligatoria e indispensable para pasar de curso. Además, se consiguió que los Estudios Eclesiásticos (es decir, los estudios de Filosofía y Teología impartidos para religiosos o futuros sacerdotes en seminarios o universidades pontificias) volviesen a ser equiparables legalmente a los civiles, situación que había quedado en suspenso desde la expulsión de las facultades de Teología de las universidades en el siglo XIX. Sin embargo, la influencia del Concordato también trajo tres cambios fundamentales en la impartición de la religión (expresados a través de distintos decretos a lo largo de la década de los cincuenta, especialmente durante el ministerio de Jesús Rubio García-Mina) que no consideramos anecdóticos: el primero sería la reglamentación acerca del acceso al cargo de profesor de religión (en cualquier etapa de la enseñanza no universitaria), que conllevaría una serie de pruebas (presentación de una memoria didáctica, desarrollo de un tema teórico delante de un tribunal) equiparable al del resto del profesorado. El segundo sería la posibilidad de no cursar la asignatura si los padres del alumno no fuesen católicos (medida pensada fundamentalmente para los musulmanes y judíos del protectorado español de Marruecos, así como para hijos de diplomáticos o empresarios extranjeros). Esta medida, en realidad, tenía un alcance muy

limitado, ya que, por ejemplo, no se planteaba dicha posibilidad para los hijos de padres que hubieran renunciado al catolicismo, ya que en ese caso, la Iglesia y el Estado se arrogarían la obligación de la defensa del “derecho” del menor a conocer la “verdadera fe”. Por último, se insistió en varios decretos acerca de la asignatura en la importancia de que la didáctica de la religión no se basara únicamente en el aprendizaje memorístico de la doctrina, sino que se alimentase la posibilidad de una conversión religiosa real a través de los elementos de la vida cotidiana, así como se quiso resaltar la importancia del diálogo e, incluso, del debate del profesor con sus alumnos y la importancia de las vivencias de éstos (Rodríguez Acevedo). Más allá del interesante cambio en la visión pedagógica que estos puntos muestran, es indispensable que comprendamos que, a finales de la década de los 50, la Iglesia católica comenzaba un proceso de cambio brutal que conllevaría giros radicales a su acción y a la vida cultural y social de los países en los que el catolicismo era mayoritario.

Entre 1959 y 1965, durante los pontificados de Juan XXIII y Pablo VI, se celebró el conocido como Concilio Vaticano II, que supuso un antes y un después en la historia de la Iglesia católica. En dicho concilio, numerosas ideas teológicas que hasta el momento, habían sido propuestas tímidamente y con muchos problemas, fueron oficializadas, entre ellas la misa en lengua vernácula y mirando a los fieles (y no en latín y de cara al altar, como había sido hasta el momento) o la eliminación de aquellos elementos que se considerasen obsoletos (Castillo, 2010). En lo que a nosotros interesa, los tres cambios más importantes del Concilio fueron la apuesta por el diálogo ecuménico (es decir, con los cristianos no católicos), la visión positiva de la tolerancia religiosa estatal y un cambio radical en la perspectiva de la relación con las autoridades civiles de los estados ya mayoritariamente aconfesionales, situación en la que la Iglesia católica llevaba anquilosada en defensa de la confesionalidad de los Estados (y de las prebendas que eso suponía) desde el siglo XIX (Carmona, 2010).

El Concilio Vaticano II llevó a una gran polarización dentro de la Iglesia entre un sector partidario de sus reformas (o incluso defensor de que éstas se habían quedado “cortas”) y otro tradicionalista y reacio a los cambios. Esta situación, común a todos los países con una presencia católica importante, fue especialmente virulenta en España, pues en nuestro país se asociaba a la propia

realidad política en el que la Iglesia tenía destacada parte; es decir, dentro del clero y de las asociaciones laicales se asentaban dos puntos de vista enfrentados, defendiendo unos la naturaleza de un régimen autoritario que protegía la “unidad católica” de España y otros la apertura tanto política como religiosa que se suponía coherente con el “espíritu” del Concilio. Dicha polarización eclesial y su influencia en la política fue la causante de la Ley de Libertad Religiosa de 1967. En ella, se intentaba a la vez contentar al sector progresista católico (a través del reconocimiento de la libertad de cultos, prestando especial atención a los cristianismos no católicos) a la vez que a los más tradicionalistas: el alcance real de la ley era bastante limitado, y aparte del reconocimiento de los españoles no católicos permitía su identificación y seguimiento, lo cual explica el escaso entusiasmo que causó su promulgación entre las minorías religiosas ya asentadas, fundamentalmente evangélicos y Testigos de Jehová (Montero, 2018).

Paralelamente a estos cambios intraeclesiales, se daban otros a nivel social que, a nuestro juicio, estaban profundamente ligados con los anteriores: lo que estaba sucediendo es lo que De La Cueva Merino (2018) ha venido a llamar la “secularización tranquila”. Hasta el momento, en la historia de España (y *grosso modo*, de las naciones católicas de Europa Occidental) los intentos secularizadores habían partido de movimientos políticos y sociales de marcado cariz anticlerical, que se habían cruzado y enfrentado abiertamente con los defensores de la posición hegemónica del catolicismo. Sin embargo, en la década de los 60 en España y otros países de su entorno, comienza un proceso relativamente tranquilo de separación de la sociedad respecto a la Iglesia. La mejora de las condiciones de vida por el crecimiento económico, el éxodo rural y el desarraigo respecto a los modos de vida tradicional que sustentaban la religiosidad popular serían elementos claves para este proceso en el caso no sólo español sino europeo.

Para Pérez Agote (2018) este proceso de secularización estaría estrechamente relacionado con los cambios internos de la Iglesia católica: el interés en los asuntos sociales de gran parte del clero y su escasa atención a la doctrina habrían llevado a una “relajación” de la religiosidad; en este momento, la creencia en Dios no disminuiría demasiado (y así lo muestran los estudios

sociológicos al respecto), pero sí la comprensión “ortodoxa” de la doctrina católica, la práctica religiosa dominical y la identificación con la Iglesia como institución. Se puede entender este proceso como una secularización de la misma Iglesia que refleja en toda la sociedad, siendo el mejor ejemplo las elevadas tasas de abandono del ejercicio sacerdotal que se dieron en todos los países de nuestro entorno (De la Cueva Merino, 2018). Es interesante la propuesta de investigación antropológica que hace Montero (2018) abriendo el interrogante de hasta que punto los cambios litúrgicos y devocionales pudieron influir en el “enfriamiento” de la religiosidad popular de la España tradicional.

Los progresivos cambios en la sociedad española ante el hecho religioso y la misma actitud de ciertos sectores de la Iglesia católica ante el *statu quo* no tardaron en tener efectos (tímidos) en la realidad educativa y a la asignatura de religión en concreto. Gracias a la Ley de Libertad Religiosa de 1967, la Ley General de Educación de 1970 ya trajo algunos cambios muy limitados, sobre todo si los comparamos con todo lo que dicha ley significó para la reforma de la educación en su conjunto. En lo que a nosotros interesa, se siguió considerando a la religión como obligatoria, pero pudiendo no cursarla aquellos alumnos cuyos padres no fuesen católicos (o aquellos alumnos mayores de edad que se negasen a ello). Aunque siguió siendo una realidad muy limitada, ya no tuvo el carácter marginal y completamente excepcional que había tenido la abstención de la clase de religión tras el Concordato de 1953. Al mismo tiempo, en los sucesivos decretos nacidos de esta fueron regulando aspectos referidos a la formación de los profesores de la asignatura (a través de cursillos oficiales, como sucedía con los demás docentes a raíz de los cambios causados por la ley) pero su nombramiento seguía dependiendo de la Iglesia (Rodríguez Acevedo, 2015).

1. 2. La asignatura de religión católica tras la muerte de Franco. Contradicciones y complejidad ante un mundo (post)secular

Con la muerte de Franco (1975) y el fin de su régimen, se fueron dando una serie de pasos que acabaron confirmando la realidad actual de la asignatura de religión en la escuela pública española, siendo ésta de carácter confesional pero optativo. En la Constitución de 1978, concretamente en su artículo 16 se proclamaba la aconfesionalidad del Estado desde un punto de vista jurídico que podemos denominar de laicidad “suave” o “positiva”. El Estado garantizaría al

ciudadano el libre ejercicio de su fe colaborando con las instituciones religiosas que así lo requiriesen (artículo 16.3), mencionándose en el mismo texto constitucional a la Iglesia católica. De la misma manera, en esta línea de defensa “positiva” de la religiosidad o valores de sus ciudadanos, la Constitución respaldaba el derecho de los padres a que sus hijos recibieran una educación de acuerdo con éstos (artículo 27) (García Costa, 2019).

Al mismo tiempo que se escribía y firmaba la Constitución española, se llegaban a una serie de pactos con la Santa Sede (de hecho, se firmaron el 3 de enero de 1979, una semana más tarde de la promulgación de la Constitución) que, aunque no recibieron el nombre de Concordato, en la práctica cumplían las mismas funciones que él. En el llamado “Acuerdo con la Santa Sede sobre Educación y Asuntos Culturales”; ratificado en el diciembre de ese mismo año, se conservaba la prerrogativa de la Iglesia a la hora de la elección del profesorado de la asignatura de religión y a la redacción de su currículum, así como la “igualdad” de ésta frente a las demás asignaturas (es decir, que su impartición se diese en el horario escolar). Pero al mismo tiempo también se confirmaba su carácter optativo (Díez de Velasco, 2015).

En resumen, la pervivencia hoy en día en el sistema público escolar español de una asignatura de religión católica se justifica en base a los principios de libertad religiosa y de conciencia y formación recogidos por la Constitución, así como a la política de laicidad “positiva” propio del Estado español. Siguiendo esta línea argumentativa, la elección del profesorado para dicha asignatura por parte de la Iglesia católica y el interés de dicha organización religiosa en que dichos docentes no sólo cumplan una serie de requisitos académicos sino también de coherencia en su vida de fe tendría un sentido, pues el docente de religión católica no debería ser únicamente una persona versada en el hecho religioso, sino también un “ejemplo” de cara a los alumnos cuyos padres desean una educación católica (González-Varas Ibáñez, 2019).

Como estamos viendo, pese a que la importancia histórica, social y política del catolicismo en la España de los setenta (y en la actual) fue clave para el mantenimiento de la asignatura, el argumento jurídico para ello fue la obligación del Estado a ofrecer a las familias educación según sus criterios morales y su fe. Como afirma Díez de Velasco (2018) la Iglesia católica supo combinar de forma

airosa su nueva política de defensa de la tolerancia y la libertad religiosa con la preservación de una serie de privilegios (entre ellos, el ámbito educativo) que consideraba propios.

Pero, al mismo tiempo, al fundamentarse jurídicamente de esta manera la asignatura, se abría la veda de la posibilidad de que otras religiones que no fuesen la católica exigiesen tener su propia clase de religión, con profesorado y currículo propio y elegido por las instituciones religiosas. Como veremos ampliamente en la parte tercera de este trabajo, varias son las confesiones que han intentado ejercer este derecho, aunque hoy en día sólo dos lo ejercen de forma activa, los musulmanes y los evangélicos. Como ya explicaremos con más detenimiento, la diferencia fundamental con la educación religiosa católica es su alcance real: al ser confesiones minoritarias, la oferta de su asignatura no sería obligatoria, sino que requeriría la petición de, al menos, diez alumnos (Tarrés y Rosón, 2009) lo que, en cierta manera, las coloca en un punto de partida complicado teniendo en cuenta que, como explicaremos, la mayor parte de las veces los padres de religiones minoritarias desconocen esa posibilidad.

Sin embargo, esta situación no es aceptada por parte de la comunidad social y educativa, sobre todo en sectores destacados de la izquierda política, que la describen como una herencia del pasado nacionalcatólico, defendiendo un cambio un modelo de escuela que imitase el modelo republicano francés en el que la religión no tenga cabida y criticando el hecho de que personas elegidas por autoridades religiosas cobren un sueldo público (Díez de Velasco, 2015). Son muy variadas las asociaciones o personajes de calado público que han manifestado opiniones en esta línea, pero nunca ha llegado a traducirse en una reforma concreta, así que no indagaremos mucho en ello. Lo que sí haremos es repasar los dos elementos más contradictorios de la situación de la asignatura de religión y de su profesorado: el estatus laboral de éste y la falta de una alternativa “laica” a la asignatura (o mejor dicho, los fracasos al intentar construirla).

La contratación de los profesores de la asignatura de religión en la escuela pública ha sido definida por Díez de Velasco (2015) como “carta blanca” de las distintas confesiones de la que depende. En el ámbito legal, los profesores de religión en la escuela pública española se encuentran en la misma situación

jurídica, es decir, el de personal laboral contratado (por los centros escolares) sin ser funcionario. Respecto a los estudios requeridos para ejercer la docencia de dicha asignatura, la Iglesia católica dispondría varias formas cuyo objetivo sería obtener la DECA, es decir, la Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (anteriormente denominada DEI). Una de ellas es haber cursado los estudios eclesiásticos de Teología (diplomatura para ejercerla en primaria, licenciatura para hacerlo en secundaria); la otra, quizás más común, es haber sumado una serie de créditos en la carrera de magisterio que acrediten el conocimiento de la base de la doctrina católica y de su transmisión pedagógica (en el caso de primaria) o, aparte de haber estudiado un grado universitario (antiguamente licenciatura), estar habilitado para la enseñanza secundaria (a través del máster oficial o antiguo CAP) y haber cursado (o estar cursando) el bachiller de Ciencias Religiosas, diplomatura ofrecida muchas veces a distancia por las universidades eclesiásticas (Ferreiro Galguera, 2004).

Lo que suele causar más críticas respecto al acceso al puesto no es lo que acabamos de describir sino el hecho de que, en dicho proceso, esté incluido también el concepto de “idoneidad”, es decir, que la iglesia local (la diócesis) considere que el candidato es, por su propio testimonio vital, digno para enseñar una asignatura acerca de la fe. Para algunos autores (González-Varas, 2019) esta postura sería lógica teniendo en cuenta la confesionalidad de la asignatura, ya que ésta requeriría más que un conocimiento acerca de la materia o que unas habilidades pedagógicas básicas. Sin embargo, la complejidad de factores que pueden esconderse detrás de un concepto como el de idoneidad, sobre todo en cuestiones de fe (Ferreira, 2004) han ocasionado despidos por “incoherencia” en la vida de fe de algunos profesores de religión, por aspectos como convivir sin su pareja sin estar casados o habiéndose divorciado, mantener una relación homosexual o estar abiertamente en desacuerdo con algunas posturas bioéticas de la Iglesia (Díez de Velasco, 2015). Estos problemas llevaron, a finales de la década de los noventa, a la formación por parte de algunos profesores y maestros de religión de la llamada Federación Estatal de Profesores de Enseñanza Religiosa (FEPER), cuyo objetivo esencial sería defender a los docentes de episodios de este estilo (Dietz, 2008).

Otro de los problemas endémicos de la asignatura de religión es, precisamente, la opción para aquellos alumnos que no la cursan. Aunque, como veremos a continuación, ha habido varios intentos de proponer una asignatura optativa con una visión más aconfesional del mundo religioso, en la mayor parte de nuestra historia democrática y en la mayor parte de los centros lo que ha predominado es que la hora de religión se dedique a actividades de “apoyo al estudio” (en el mejor de los casos) para los alumnos que no la escogen, ya que jurídicamente no se estipuló inicialmente cuál sería su alternativa (Díez de Velasco, 2015). Nos permitimos añadir que esta falta endémica de una asignatura alternativa también ha afectado negativamente a la propia enseñanza confesional de la religión, pues ha dejado un margen muy reducido de exigencia a sus docentes de cara a no perder alumnos el curso siguiente.

En 1990, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se definieron las disposiciones que habían funcionado para con la asignatura desde el acuerdo con la Santa Sede de 1979, con la novedad de que se incluyó una alternativa “laica” a la opción confesional (Dietz, 2008). Respondía al nombre de “Sociedad, cultura y religión” y, desde 1995, se proyectó que fuese obligatoria para todos los alumnos que no cursasen la opción confesional a partir de los cursos superiores de la ESO. Sin embargo, no se evaluaba (Díez de Velasco, 2015) a diferencia de la asignatura confesional, en la que además su nota ponderaba en las medias totales del alumno. Estas contradicciones conllevaron a que, en la práctica, la asignatura no existiese o se convirtiese en un espacio de “tutoría” y de apoyo al estudio como había venido sucediendo anteriormente (Dietz, 2008).

El siguiente intento se dio durante el segundo gobierno del Partido Popular (2000-2004) se intentó la instauración de una nueva asignatura alternativa a la confesional, que recibía el nombre de “Hecho Religioso”, dentro de un nuevo proyecto de reforma educativa: la llamada Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE). La diferencia fundamental con el anterior modelo es que buscaba ser opción obligatoria para todos los alumnos de secundaria que no escogiesen la opción confesional, estando ambas integrada en un mismo currículo básico que buscaba hacer un resumen global de la Historia de las Religiones. La victoria del PSOE en las elecciones de 2004 frustró la

implantación de la LOCE y, por tanto, de dicho plan respecto al área religiosa en el aula (Dietz, 2008).

En 2007, en pleno gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero y dentro de los cambios por la nueva ley educativa (la LOE), se introdujo una nueva asignatura alternativa a la opción confesional: su nombre era “Historia y Cultura de las Religiones”. A diferencia del primer proyecto de la época de González, esta sí estaría evaluada, pero, al igual que la opción confesional dentro del nuevo proyecto de ley, su nota no ponderaría en la media. En la práctica, la escasa matrícula que la asignatura tuvo (en la mayor parte de los centros se ofertaba ésta, la asignatura confesional y la opción de “apoyo al estudio”) y la falta de interés de gran parte del profesorado de Filosofía y Ciencias Sociales en su desarrollo la condenaron a la irrelevancia (Díez de Velasco, 2015).

Con los gobiernos de Mariano Rajoy (2011-2018) y la reforma educativa que promovieron (la conocida como LOMCE) la situación de la asignatura confesional y de sus posibles alternativas dio el enésimo vuelco. En gran parte por la influencia del voto católico en el nuevo gobierno, se dialogó con la Conferencia Episcopal respecto al ámbito educativo, volviendo a ponderar la nota de la asignatura confesional y teniendo una alternativa obligatoria en el caso de no cursarla, asignatura cuya nota también ponderaría. El nombre de la asignatura alternativa es “Valores Éticos”, su impartición depende de los departamentos de Filosofía y se centra más, como su nombre indica, en la ética (o mejor dicho, éticas) del mundo actual que en el hecho religioso o en su historia. En cierta manera, recupera una de las peticiones de la Conferencia Episcopal en los años 80 (durante la preparación de la LOGSE) en la que, de hecho, se propuso al Gobierno que la asignatura de “Ética” fuese la alternativa laica a la clase de religión católica (García Costa, 2019).

Pero ahora cabe preguntarnos ¿a qué sociedad está siendo dirigida esta asignatura? ¿cuál es la realidad de la España de la segunda década del siglo XXI respecto al hecho religioso, sobre todo en lo que a la juventud se refiere?

Lo que es indudable es que la población joven española actual se encuentra en un estado de secularización bastante avanzado. Frente al escenario que planteábamos en el tardofranquismo y en la transición, en el que la

secularización de la juventud tenía más que ver con un abandono de la práctica religiosa que de la creencia en sí o la idea (aunque más bien difusa) de “pertenencia”, hoy en día nos encontramos con una realidad en la que la religión católica ya es completamente ajena a la existencia de gran parte de la población joven española, cuando no directamente contraria a sus planteamientos vitales. Hoy en día, a falta de una investigación rigurosa a nivel nacional, cualquier encuesta por comunidad autónoma muestra altos porcentajes de jóvenes que se identifican como ateos, agnósticos o, simple y llanamente, indiferentes (Pérez Agoste, 2018). Más allá de la creencia o no (que, como veremos más adelante, es una cuestión que va mucho más allá de lo perceptible en una encuesta) se está produciendo lo que Hervieu-Léger (2003) llama “exculturación”: las generaciones más jóvenes están perdiendo el referente cultural que para sus padres, fuesen o no religiosos, era el catolicismo.

¿Tiene influencia este fenómeno en la matriculación de la asignatura? No nos parece descabellado decir que sí, aunque muy posiblemente la realidad sea más compleja. Según datos oficiales de la Conferencia Episcopal española, más del 63% de los alumnos de primaria y secundaria de nuestro país cursaron la asignatura de Religión católica el último curso, lo que muestra un ligero crecimiento respecto al año anterior (hay que tener en cuenta que en estos datos se incluye también a los alumnos de la escuela concertada, que en una mayoría de casos es confesionalmente católica y, por tanto, implica que cursar la asignatura de religión sea obligatoria). Sí se percibe una bajada del alumnado de la asignatura respecto a los datos que hemos tenido acceso referentes a hace una década (Dietz, 2008) pero lo más llamativo, como señala Díez de Velasco (2015) es la disminución de la matrícula entre los cursos de primaria (en los que, como el autor recuerda, muchos niños acceden a la catequesis de primera comunión) y los de secundaria, en los que la matrícula cae con rotundidad.

El primer punto en contra de una idea simplista de la secularización de la juventud española es la importancia de la inmigración en nuestro país. Como veremos de manera extensa en la siguiente parte del trabajo, la inmigración en los últimos veinte años ha sido clave para el reforzamiento de las minorías religiosas en España, hasta el punto de que se hayan convertido en protagonistas de determinados fenómenos sociales y educativos difícilmente

imaginables en la España católica de hace 60 años. Sin embargo, si hay una religión que se ha visto revitalizada por dicha inmigración, especialmente entre el sector más joven, es la católica, gracias al importante aporte hispanoamericano (Pérez Agote, 2018). Como ya decían hace casi veinte años Berger y Davie (2001), la secularización puede ser algo palpable en Europa, pero no en el resto de la humanidad, donde el discurso religioso sigue siendo un elemento antropológico de primera categoría,

Pero, por tanto ¿cuál es el futuro que se vislumbra del hecho religioso? Como señala acertadamente Ruiz Andrés (2019) la idea de un “fin” de la religión estaba ligada a las perspectivas filosóficas positivistas propias de la “Modernidad”; al fracasar éstas en sus predicciones y en su concepción de la existencia, también lo hacen respecto a la realidad y al futuro de la religión, aunque ésta también se encuentre radicalmente cambiada respecto a lo tradicional. Como el mismo autor señalaba (2017) hemos entrado en un contexto postcapitalista en la que dichas concepciones se aplican también al ámbito espiritual, lo que podríamos llamar “religiosidad de supermercado”. Lennox, en su ya obra clásica acerca de este campo (2003) daba las claves de esta evolución: la religiosidad, tradicionalmente y en todas las sociedades humanas, ha supuesto fundamentalmente una ligazón con el grupo social a través de una serie de creencias ortodoxas; hoy en día, sin embargo, en un contexto social individualista, ya no se busca dicha relación con el prójimo, sino el propio beneficio, sea éste de bienestar “espiritual” o “personal” o, incluso, material. Tras la “revolución mental” de Mayo del 68, ya no se busca tampoco una coherencia en las creencias. Elementos propios de la religiosidad oriental, como pueda ser la creencia en la reencarnación, así como ciertas prácticas de meditación. Asimismo, las prácticas esotéricas, mayormente nacidas en el siglo XIX, gozan de gran salud en el mundo occidental. En vez de una búsqueda espiritual cuyo objetivo sea el Otro, sea este el prójimo o la divinidad, en el contexto religioso posmoderno, en resumen, se prioriza el “crecimiento personal”. Ya no existe una fe u otra, o siquiera la falta de ésta, sino un inmenso “catálogo” en el que elegir a placer.

Esta “religiosidad líquida” tendría, para Ruiz Andrés (2016) dos curiosas pero frecuentes ramificaciones contrarias entre sí: los que la sociología anglosajona denomina *believers not belongers* y *belongers not believers*. En pleno desafío a

las teorías ortodoxas de la secularización, los *believers not believers* serían aquellas personas que, reconociéndose a sí mismas como indiferentes o, incluso, no creyentes (y desde luego, no pertenecientes a ninguna confesión religiosa “oficial”), en realidad sí tendrían creencias que podemos denominar como plenamente religiosas; una visión espiritual de la existencia, la creencia en la pervivencia de la vida después de la muerte biológica, la posibilidad de la influencia de agentes externos en la conciencia etc. Los *believers not believers* serían la mejor expresión de la religiosidad líquida posmoderna. Lennox (2003) señala también la importancia entre estos individuos de la llamada “desinstitucionalización” de la religión: ante la nueva concepción individual de la creencia y su separación de cualquier ortodoxia reconocible, tampoco se respetarían jerarquías “clericales”, hecho que como veremos, también llega a religiosidades más estructuradas, como los pentecostalismos dentro del cristianismo.

El concepto de *believers not believers* nos resulta clave para relativizar la idea de secularización (o, al menos, matizarla) entre los jóvenes españoles, pues explica sus “incoherencias” al definirse en estos ámbitos. Por ejemplo, en una encuesta de la Fundación Santa María en 2010, la mayor parte de los jóvenes situó el ámbito religioso como la última de sus prioridades existenciales; sin embargo, seis años más tarde, en otra encuesta dirigida por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia) se extrajeron una serie de resultados acerca de las creencias en la juventud española que no dejan de ser curiosas dado su supuesto “agnosticismo” práctico: un elevado porcentaje creía en aspectos heredados de la doctrina cristiana como la resurrección de los muertos, pero también en otros aspectos de origen oriental (con mucha importancia de la reencarnación) o de conceptos tan difícilmente definibles como el espiritismo (comunicación con los muertos, psicofonías) o las creencias de tipo OVNI (Santamaría del Río, 2017)

Los *believers not believers* partirían desde el punto de vista contrario, el de la religión como una fuente de identidad frente al otro, en desacuerdo claro con la idea de “exculturación” que citábamos antes de Hervieu-Léger. Puede que la religión no sea en muchos países occidentales ya un fundamento de orden social

(Taylor, 2007) o siquiera, de creencia personal, pero sí en un referente identitario, en la representación simbólica de una cultura “amenazada” en un mundo globalizado. Los conceptos propios de los *belongers not believers* son detectables en la ultraderecha europea ante el avance de la inmigración islámica en sus países. Su reivindicación del legado cristiano puede ser muy variado: desde concepciones de “neocruzada” en países más conservadores y religiosos, como Polonia a una vinculación entre la Cristiandad histórica y la actualidad secular en aquellos países de menor religiosidad, como los Países Bajos (Ruiz Andrés, 2019) Lo veremos con más detenimiento cuando tratemos el islam en España, pero se trata de un fenómeno extensible a todo el mundo occidental. En Quebec, por ejemplo, sociedad que al igual que nuestro país pasó de un catolicismo militante mayoritario a una secularización rápida de la población en los años 60, la religión católica está siendo de nuevo reivindicada como un elemento identitario claro del Canadá francófono frente a la inmigración o a los canadienses de lengua inglesa (Zubrzycki, 2012). El nacionalismo hindú (que no considera ciudadanos de la India a musulmanes o cristianos), el uso del budismo contra las minorías étnicas en Birmania o Tailandia y las múltiples y crecientes expresiones del islam político nos muestran la importancia de la pervivencia de la religión como elemento identitario esencial en todo el mundo.

Ante esta nueva situación, cada religión organizada ha respondido de una manera muy distinta, que varía lógicamente según condicionamientos culturales y geográficos. En el caso del catolicismo, desde el largo pontificado de Juan Pablo II (1978-2005) se ha otorgado protagonismo a los llamados “nuevos movimientos católicos” (Weigel, 2001), conservadores en su doctrina pero novedosos en sus prácticas devocionales: un ejemplo sería “Communione e Liberazione” en Italia o el Camino Neocatecumenal en nuestro país (Castilla-Vázquez). Pero dentro de todos estos grupos, los más determinantes, sobre todo en Iberoamérica, son todos los integrados dentro de la Renovación Carismática, la expresión católica del movimiento pentecostal (Thorsen, 2016) que, como veremos cuando hablemos del protestantismo, ha cambiado el cristianismo a nivel global (Vázquez Pasos, 2008) (Toraño López, 2017).

La “liquidez” de la religiosidad contemporánea puede causar movimientos extremistas como respuesta de las grandes confesiones religiosas, como

veremos a continuación: islamismo político. (tanto en los países donde es mayoritario como entre los hijos de la inmigración en Europa), ultra-ortodoxia entre los judíos (Sejías de los Ríos, 2015), fundamentalismo entre los evangélicos norteamericanos (Lennoir, 2003), rechazo hacia la figura del Papa Francisco entre los católicos nostálgicos de los tiempos anteriores al Vaticano II (*Famiglia Cristiana*). Pero también, debido a ese elemento sincretista de “creencias a la carta” y a la búsqueda de un sentido propio a la vida individual, puede ser un campo de cultivo para otro fenómeno no menos peligroso, el de las sectas. Después de una puesta de atención en los años ochenta debido a varios casos llamativos (como el referido a la “Iglesia católica palmariana” o al grupo filopedófilo “Edelweiss”) parece que dicha realidad ha desaparecido de la opinión pública española, cuando se calcula que más de 350 grupos con potencial destructivo existen en nuestro país, grupos cuyo principal interés es la población joven (Santamaría del Río, 2017). No hablaremos demasiado del peligro sectario y como tratarlo desde la educación, pues creemos que dicha labor requeriría otro Trabajo de Fin de Máster. Pero consideramos que es una realidad muy interesante a tratar desde el punto de vista de la educación, teniendo en cuenta que ha sido una realidad palpable incluso en algunos institutos por parte incluso de docentes, como reflejó *El País* el 14 de febrero de 1997, en el que se describió la difusión de teorías racistas por parte de un profesor de Filosofía madrileño cercano a los postulados de la secta destructiva y neofascista argentina “Nueva Acrópolis” (Martínez Ahrens, 1997).

Expuesta ya la situación de la asignatura de religión católica en una España cambiante en lo religioso, nos disponemos ahora a examinar las demás confesiones con una influencia destacable en nuestro país, su presencia en la educación y su relación con los fenómenos de globalización humana y espiritual que acabamos de describir.

2. Religiones minoritarias y su presencia en la educación. Una realidad poco conocida.

Antes de comenzar a describir las diferentes confesiones religiosas minoritarias españolas y su presencia en la educación, haremos un brevísimo esquema legal para comprender las diferencias en el acceso a la escuela que tiene cada una. Aparte de la Iglesia católica, tienen pactos de colaboración con el Estado los evangélicos, los musulmanes y los judíos, firmados en 1992 después de que se les reconociese un “valor” jurídico con el que tendremos que familiarizarnos, el de Notorio Arraigo (es decir, el reconocimiento de una importancia histórica y actual de una religión concreta en la sociedad española). Debido a estos acuerdos de colaboración, dichas confesiones tienen derecho a exigir la impartición de una clase de religión dirigida según sus criterios confesionales. Hay otras tres religiones que tienen el reconocimiento de Notorio Arraigo pero sin haber llegado a acuerdos de colaboración con el Estado, lo que les impide gozar de la posibilidad de impartir clase de religión: serían los mormones, los Testigos de Jehová y los budistas (Santamaría del Río, 2017) Los demás grupos que están registrados en el Ministerio de Interior como confesiones o, a veces, como meras asociaciones culturales, no tienen incidencia alguna en la educación, así que su mención en este trabajo será testimonial.

Hablaremos muy brevemente del budismo, al que hemos asociado de manera bastante simplista con el hinduismo y con las creencias tradicionales chinas como “religiones orientales”. Lo hacemos de esta manera debido a la inexistente presencia de dichas religiones, de grandísima importancia a nivel mundial, en la educación formal española.

Varios son los problemas a la hora de delimitar el budismo o el hinduismo en nuestro país. En primer lugar, hay que partir de ambos, con especial protagonismo del budismo, cobraron importancia en el mundo occidental, España incluida, a través de los movimientos de contracultura de los años 60, en los que la búsqueda de una espiritualidad ajena al cristianismo y a lo “occidental” llevaron a la idealización de la India y del Asia Oriental. Debido a esta ligazón reciente, resulta muy complicado “delimitar” hasta que punto un europeo es budista (o hinduista) o simplemente sigue una serie de prácticas espirituales de

dicha raigambre, siendo una de las principales expresiones de la religiosidad de “supermercado” a la que hacíamos mención antes (Lennoir, 2000). Para colmo, dicha influencia religiosa oriental en Occidente ha ayudado a la formación de sectas (como los conocidos popularmente como “Hare Krishna”, de los que hablaremos a continuación), algunas de potencial destructivo, que difícilmente podrían ser agrupadas con sus “religiones madres” (Santamaría del Rio, 2017). Para complicar aún más las cosas, el budismo ha “transportado” a Europa sus numerosas divisiones históricas (*Thevarada*, *Mahayana*, lamaísmo tibetano etc.) lo que dificulta su estructuración en los países occidentales (Lennoir, 2000) y el hinduismo supone mucho más que una religión, siendo un conjunto heterogéneo de creencias y prácticas culturales que, desde nuestra visión occidental del hecho religioso basada en el cristianismo, hemos querido reducir a una sola expresión de fe (Holland, 2020).

De una forma u otra, el budismo consiguió el reconocimiento de Notorio Arraigo en nuestro país en 2007, pero ninguna asociación de esta religión ha intentado establecer una clase confesional controlada por ellos en España. El hinduismo, por otro lado, carece de dicho reconocimiento institucional, pese a su presencia histórica desde hace un siglo en Ceuta, Melilla y las Canarias (Díez de Velasco, 2013).

La realidad educativa más interesante de dichas confesiones orientales en España ha sido la propia de la Asociación Internacional por la Conciencia de Krishna, más conocidos como “Hare Krishna”, secta de influencia hinduista pero expandida fundamentalmente por Occidente. Nuño Martínez (2012), después del trabajo de campo en el templo principal de dicha confesión en Madrid y en una comunidad formada por sus fieles en Brihuega (Guadalajara), describió las prácticas educativas dirigidas hacia los fieles en edad escolar: estarían centradas los domingos (a lo largo de todo el día), impartidas únicamente por mujeres y de carácter “tradicional”, es decir, no buscando la participación activa de los niños, sino su escucha pasiva.

Recogidas este par de notas, pasamos ahora a hablar con más detenimiento de las confesiones que sí tienen reconocido su derecho a la educación religiosa en la escuela pública, han intentado ejercerlo o (en el caso de los Testigos de

Jehová) no lo han hecho pero consideramos que su importancia numérica en España y en nuestras aulas sí requiere mayor profundidad.

2.1. No todos los caminos llevan a Roma. Cristianismo(s) no católicos

El primer grupo religioso cuya presencia e importancia en la España actual trataremos de exponer será un conjunto completamente heterogéneo de confesiones a los que podemos agrupar como los “otros cristianismos”, es decir; expresiones de la fe cristiana no ligadas a la Iglesia católica, siendo muy variadas en sus planteamientos teológicos, en sus raíces culturales y en las adscripciones sociológicas de sus fieles. De escasa aunque interesante presencia histórica en España, hoy cuentan con una importancia social mucho mayor, ligadas no sólo a la pérdida de centralidad del catolicismo o a la “desinstitucionalización” del hecho religioso, sino también a la importancia del fenómeno migratorio y a ciertas particularidades étnicas.

2.1.1. El cristianismo ortodoxo en España

En primer lugar, hablaremos brevemente del cristianismo ortodoxo. Esta es la confesión cristiana mayoritaria y tradicional en la mayor parte de países del este de Europa, teniendo en todos ellos una estructura nacional bajo un patriarcado ecuménico (el de Constantinopla) de carácter más simbólico que funcional, sobre todo en comparación con el centralismo y la figura del Papa en el catolicismo. Es decir, no hay una sola Iglesia Ortodoxa universal, sino una iglesia ortodoxa serbia, otra griega, otra rusa etc., con diferencias mínimas (por no decir inexistentes) en el plano doctrinal y litúrgico. Al mismo tiempo, las diferencias con el catolicismo también son muy escasas en lo teológico, reduciéndose a la ya mencionada estructura jerárquico y a lo cultural y a lo litúrgico, teniendo la tradición de los primeros siglos de cristianismo un peso mayor entre los ortodoxos que en las iglesias occidentales (Küng, 1997)

Estas tres características del cristianismo ortodoxo (su presencia en la Europa del Este, la relativa independencia de cada patriarcado ligado a una nación concreta y su cercanía con el catolicismo) determinan sus principales rasgos definitorios en la España actual, fundamentalmente el hecho de que existan varios patriarcados diferenciados únicamente por el origen nacional de sus fieles. El primero, formado en 2006 pero heredero de una asociación de los años

sesenta de fieles ortodoxos españoles de origen griego y serbio en Madrid y en Barcelona, está ligado directamente al patriarcado ecuménico de Constantinopla, recibiendo el nombre de Iglesia Ortodoxa Española. Este grupo tiene actualmente unas treinta iglesias por todo el país con un perfil bastante heterogéneo entre sus fieles en cuanto a su origen. Pero en las dos últimas décadas son los patriarcados nacionales los que han llegado a tener gran importancia en la religiosidad española: así pues, el patriarcado de Rumanía tiene una diócesis que abarca España y Portugal, sumando más de 100 iglesias resultado de la gran inmigración desde dicho país. Destacables asimismo son, como resultado de la presencia de población rusa, las parroquias dependientes del Patriarcado de Moscú (dependiendo de un obispo ruso en París para toda Europa Occidental), las de Bulgaria y las de Georgia. En todos los casos, la mayor parte de sus templos, al menos en los primeros años de implantación, serían locales cedidos por la Iglesia católica, lo que muestra la buena relación entre ambas organizaciones en la actualidad, aspecto no solo resultado de su cercanía en los aspectos de fe, sino por el hecho de que al estar las iglesias ortodoxas tan ligadas a unas nacionalidades concretas, no resultan “competidoras” con la confesión mayoritaria en lo que a la evangelización se refiere (Díez de Velasco, 2013).

Para comprender la importancia que puede acabar teniendo el cristianismo ortodoxo en España merece la pena pararse a examinar la importancia que la religión tiene en los países de origen de dicha inmigración. En concreto, Rumanía (que es el país que más población ha aportado a España en los últimos 20 años) nos encontramos con que, entre la población joven encuestada, tanto la creencia en Dios como la identificación como cristianos y como miembros de la Iglesia Ortodoxa está entre las más altas de toda la Unión Europea (Kaplan, 2016). La importancia de dicho contingente de población joven para la educación española, también en el aspecto religioso, debería, a mi juicio, tenerse en consideración.

Por otro lado, nos ha resultado completamente imposible encontrar ningún tipo de bibliografía o documentación acerca de una educación religiosa ortodoxa en España, fuese a través de colegios concertados/privados o buscando tener su propia asignatura de religión en la escuela pública. Existen, eso sí, colegios internacionales privados rusos en Madrid y en Valencia, en los que podemos

deducir que haya una asignatura de religión cristiana ortodoxa. A mi juicio y por mi propia experiencia durante los estudios de secundaria y a través de los testimonios de personas de mi círculo íntimo que han dado clase de religión católica, la inmensa mayoría de los alumnos de origen rumano cuyas familias son ortodoxas y practicantes, no tienen ningún problema en matricularse en la clase de Religión Católica, a pesar de algunos prejuicios y asperezas de carácter histórico y/o cultural hacia el cristianismo “latino”. Como hemos venido explicando, la nula diferencia teológica entre ambas iglesias, la identificación de la ortodoxia con su país de origen (y por tanto, del catolicismo con España) y la colaboración que en muchas ocasiones la Iglesia católica ha mostrado hacia las diversas iglesias ortodoxas en España pueden ser factores determinantes para esta elección de los jóvenes ortodoxos españoles.

2.1.2. Las iglesias evangélicas españolas y la ERE

Respecto al conjunto de comunidades eclesiales a las que, por nuestra tradición católica, solemos clasificar y unificar como “protestantismo”, debemos partir de cuatro premisas fundamentales: en primer lugar, la heterogeneidad intrínseca a estos grupos, pues la única premisa teológica que les unifica es la libre interpretación de la Biblia frente a la importancia de la institución y la tradición en el catolicismo o en la ortodoxia, lo cual deriva en una disgregación eclesial casi constante; en segundo lugar, su importancia en el imaginario histórico español como el “otro” no sólo ajeno sino enemigo de la identidad nacional; en tercer lugar, la escasa ligazón entre el protestantismo histórico y el actual en nuestro país, muy influenciado por el huracán pentecostal que ha transformado el cristianismo a nivel mundial en el último siglo. Finalmente, la importancia que en dichas comunidades religiosas actuales tienen colectivos inmigrantes de orígenes muy diversos y, entre los españoles de origen, los pertenecientes al pueblo gitano.

Las primeras comunidades protestantes en España se remontan a los tiempos de la Reforma, en pleno siglo XVI, pero su rápida represión por parte de la Inquisición impidió que se convirtiesen en una minoría destacable (a diferencia de lo que sucedió en otros países mayoritariamente católicos del entorno, como Francia, Italia o Polonia) y cortando cualquier conexión más allá de la puramente simbólica con las iglesias que, en el último siglo, han venido creciendo en nuestro

país (Van Der Grijp, 2001). Sin embargo, esta anecdótica y breve presencia inicial en una Monarquía Hispánica de los Austrias que se definía a sí misma como católica conllevó la identificación de los cristianismos protestantes como algo no sólo ajeno al “Ser” de España, sino contrario a él, aliándose con todos los enemigos reales o imaginarios del país. Esta visión sobrevivió hasta la contemporaneidad a través de la definición de la heterodoxia en la cultura española por Menéndez Pelayo, constituyendo un punto básico en el imaginario del nacionalcatolicismo franquista, durante el cual las iglesias no católicas volvieron a sufrir episodios de intolerancia y represión tras la relativa libertad de la habían disfrutado en la II República (Louzao, 2018).

La segunda oleada del protestantismo español comenzó a desarrollarse fundamentalmente a partir de la mayor libertad de credo en 1868, siendo resultado tanto de la actividad de misioneros del norte de Europa (Gran Bretaña, Alemania, Países Bajos) como de algunos disidentes religiosos españoles que se habían exiliado a dichos países tras apartarse del catolicismo. Se calcula que, al comienzo de la dictadura franquista, el número de protestantes españoles oscilaría en torno a los 10.000 fieles (Vilar, 2001). Como cabría esperar, fue en las grandes ciudades (fundamentalmente, Madrid y las urbes mediterráneas) donde más crecieron estas confesiones, aunque también se dieron casos de comunidades de bastante importancia en el entorno rural, como fue el caso de Camuñas, en Toledo (Louzao, 2018), o de varias localidades de la provincia de Pontevedra, incluida la capital (Díez de Velasco, 2013).

Debido a la naturaleza de este trabajo, cabe señalar el pronto interés que tuvieron los evangélicos en el ámbito educativo español a lo largo de esta segunda oleada (finales. XIX-principios s. XX). Ya en 1877, los Gublick, un matrimonio de misioneros estadounidenses presbiterianos, fundaron un internado en Santander, trasladado en 1881 a San Sebastián, en 1898 a Biarritz (como consecuencia del odio hacia los protestantes y hacia la lengua inglesa causado por la guerra con los Estados Unidos), asentándose finalmente como “Colegio Internacional” en Madrid en 1903. También en la capital, el maestro y pastor luterano alemán Federico Fliedner levantó un centro educativo en 1880 en la calle Bravo Murillo, que aun existe y goza de cierto “reconocimiento” (Vilar, 1998). Esta inclinación evangélica hacia la enseñanza también vino acompañada

por diversos métodos y modelos pedagógicos renovadores para el momento (en gran parte inspirados por el krausismo, sistema filosófico de tintes luteranos de gran influencia entre la intelectualidad española más progresista), así como a las teorías puestas en práctica por Pentalozzi, un importante pedagogo evangélico italiano de la época. Estas prácticas se opondrían al tradicionalismo educativo que en ese momento reinaba en las aulas de los centros dependientes de congregaciones religiosas católicas (Quero Moreno, 2008)

El nacionalcatolicismo franquista resucitó el odio y la intolerancia hacia los evangélicos españoles, pero la situación comenzó a mejorar en la década de los 60. El cambio de rumbo fue resultado, como explicábamos al principio de nuestro trabajo, en gran parte a los cambios en dentro Iglesia católica por el Concilio Vaticano II, apostándose por el ecumenismo en amplios sectores clericales, pero también por la alianza de España con EEUU en el contexto de la Guerra Fría. La Ley de Libertad Religiosa del 67 causó disensiones en su aceptación entre las distintas comunidades evangélicas, pues como ya hemos comentado su alcance real era limitado. Con la llegada de la democracia y la Ley Orgánica de Libertad Religiosa de 1980, la situación se normalizó. En 1984 se reconoció el Notorio Arraigo no de una o varias iglesias evangélicas, sino del protestantismo en su conjunto, por lo cual las distintas iglesias evangélicas se unieron para sus avatares legales en la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, más conocida por sus siglas: FEREREDE (Louzao, 2018)

Esta organización, que heredaba el espíritu de unión que había tenido la Comisión de Defensa Evangélica en el tardofranquismo, busca sólo una alianza de carácter legal, pues las iglesias que la componen son independientes, existiendo una enorme heterogeneidad entre unas y otras. Podemos clasificar las iglesias evangélicas de FEREREDE en tres grandes grupos: el primero, desarrollado en las últimas décadas del XIX, sería el de aquellas iglesias protestantes históricas europeas (luteranos, calvinistas, metodistas, anglicanos), “padres” por así decirlo del evangelismo a nivel español y mundial. En nuestro país, se encontrarían asociadas a través de la Iglesia Evangélica Española (nacida ya en 1869) y una escisión posterior adscrita a la Comunión Anglicana, la Iglesia Reformada Española. (Vilar, 2001). El segundo grupo tendría relación con diversos movimientos de cariz más radical y de origen fundamentalmente

anglosajón, que tuvieron bastante crecimiento en nuestro país a lo largo del siglo pasado; entre estos gozarían de gran importancia las Asambleas de Dios y las iglesias bautistas, ambas federadas a organizaciones de carácter supranacional y, que pese a tener un origen temprano (principios del siglo XX) fue durante el tardofranquismo en el que lograron mayor expansión, visible hasta hoy en día. Aparte de estas iglesias, conformadas originalmente por españoles, no debemos olvidar la gran cantidad de servicios religiosos de distintas confesiones protestantes dirigidas hacia las personas de edad avanzada provenientes de países nórdicos o centroeuropeos, residentes en la costa mediterránea o en Canarias, realidad religiosa menos anecdótica de lo que podría parecer (Díez de Velasco, 2013) pero en la que no entraremos debido a su nula relación con la realidad educativa española.

El tercer grupo, que a mi juicio ha cambiado de manera radical las formas y el rostro del evangelismo español y mundial, sería el de todas aquellas iglesias que podríamos denominar “pentecostales”, relacionadas en muchos ámbitos (y en cierta manera, herederas) de las iglesias independientes que ya hemos mencionado (Bautistas y Asambleas de Dios), pero que conjugan una serie de elementos que las hacen distinguibles: en el ámbito teológico y antropológico, resultan interesante su rechazo a la “racionalidad” del mundo moderno (en lo que se incluirían también las iglesias de talante más liberal) en beneficio de una religiosidad basada en los sentimientos, que busca la expresión de “carismas” llamativos por los fieles y provoca cambios radicales en la forma de vida de éstos. El pentecostalismo llevaría a veces a una cierta conversión del culto religioso en “espectáculo”, pero también supone una “empoderación” de los fieles, pues prioriza la vivencia que éstos tengan de la fe a la formación académica o conocimiento bíblico de sus pastores (Orellana, 2012), siendo, a mi juicio, un perfecto ejemplo de la “desinstitucionalización” de la religiosidad postmoderna de la que hemos hablado al comienzo del trabajo.

Un rasgo distintivo de las nuevas iglesias pentecostales en España frente a las evangélicas de implantación anterior sería la nacionalidad y el origen étnico y sociocultural de sus fieles. Mientras que las iglesias protestantes tradicionales están compuestas por españoles de origen social variado, pero normalmente de un contexto de clase media, las iglesias evangélicas pentecostales en España

están formadas fundamentalmente por personas venidas a nuestro país en la ola migratoria de los años 2000, así como por importantes contingentes de españoles de etnia gitana. Estas iglesias supondrían, en muchas ocasiones, un elemento de integración comunitaria para inmigrantes recién llegados, acogidos por personas con las que compartirían no sólo origen y lengua nativa (en la que, además, se realiza el culto en dichas iglesias) sino fe, angustias y horizontes vitales. Entre ellos nos encontraríamos conversos a estas iglesias provenientes de países mayoritariamente ortodoxos (rumanos, por ejemplo) o católicos (hispanoamericanos), así como africanos o asiáticos, existiendo ya en España filiales de mega-iglesias carismáticas coreanas, como la *Yoido Full Gospel Church* (Díez de Velasco). Esta importancia de iglesias conformadas por nacionales de países que no solemos contemplar como cristianos (por ejemplo, entre la población china) no es en absoluto despreciable, habiéndose convertido ya en parte del paisaje urbano de muchas ciudades españolas. Esto se debe a la grandísima expansión que ha sufrido el cristianismo en el África subsahariana y en numerosas zonas de Asia desde principios del siglo XX hasta hoy, en el que el elemento carismático-pentecostal ha tenido una importancia supina (Negre y Negre, 2010). Nos detendremos con un poco más de detenimiento en los casos hispanoamericano y romaní.

En Hispanoamérica, al igual que sucede en España, el protestantismo histórico tiene poco que ver con su desarrollo posterior: las primeras iglesias evangélicas surgieron a lo largo del continente por la inmigración europea tras la independencia, y aunque en ningún caso superaron al catolicismo (tanto la mayoría de emigrantes europeos como de ciudadanos “nativos” lo eran) llegaron a constituir minorías pequeñas pero de cierta importancia (Priem, 1982). Asimismo, a lo largo del siglo XIX y a principios del XX hubo conversiones destacadas al evangelismo por parte de personas pertenecientes a la élite social e intelectual de los países, normalmente ligados a los sectores políticos de carácter más progresista que querían combatir el monopolio de “lo espiritual” que tenía la Iglesia católica, así como su influencia en la política (Bastian, 2006). La ola pentecostal, sin embargo, se dio a partir de la mitad del siglo XX, contando con el apoyo implícito de los gobiernos estadounidenses en plena Guerra Fría: la expansión (siempre desde iglesias y organismos misioneros de EEUU) de este

tipo de cristianismo contrarrestaba la importancia y la vocación política izquierdista de la Teología de la Liberación católica (y en menor medida, de las iglesias protestantes históricas), así como aumentaba el control de Washington sobre todo el continente (Smith, 1998). El crecimiento de las iglesias evangélicas de raíz pentecostal ha sido muy significativo en toda Iberoamérica (y en su población emigrante en España o Estados Unidos) y una importante influencia a nivel social y político, destacando la función de la Iglesia Universal del Reino de Dios en Brasil (conocida entre los hispanohablantes como “Pare de sufrir”) no libre de críticas y controversias (Martin, 2001). El pentecostalismo, a diferencia de los protestantismos históricos, ha triunfado especialmente entre las capas populares del continente, ya que no sólo no ha renunciado sino que ha potenciado, reformulándolos, los elementos emotivos y de religiosidad popular tan importantes en el mundo latinoamericano (Bastian, 2006).

Caso muy parecido en sus circunstancias es el de la importancia del pentecostalismo entre los gitanos españoles, que a falta de un estudio estadístico definitivo, podría calcularse que se ha convertido en la primera confesión religiosa entre la población romaní de nuestro país. Este curioso fenómeno comenzó por la inmensa labor de un pastor evangélico de la Bretaña francesa, Clément Le Cossec, que se interesó por los gitanos españoles que iban a Francia a trabajar en la vendimia. Los gitanos convertidos por él en el país vecino fundaron, al volver a España en 1965, la Iglesia Evangélica de Filadelfia, denominación a la que siguen perteneciendo hoy en día la gran mayoría de pentecostales españoles de dicha etnia. Al igual que en el caso hispanoamericano (y en el pentecostalismo en general), la emotividad constituye el centro de esta confesión y de su crecimiento, dándose gran importancia tanto a los rasgos carismáticos como a los procesos de conversión, que, en muchos casos, conllevan el abandono de situación de conflictividad o tóxico-dependencias anteriores. A estos elementos carismáticos y humanitarios, habría que sumar una realidad identitaria, a mi juicio, central. El pueblo gitano, que históricamente ha tendido a contemplar las instituciones (sean políticas, religiosas, educativas, etc.) como algo ajeno a su realidad, encuentra en la Iglesia Evangélica de Filadelfia una institución comunitaria en la que ellos tienen el protagonismo. De hecho, aunque esté extendida por toda España, el

predominio de esta iglesia es menor en aquellas ciudades de Andalucía (fundamentalmente, Jerez de la Frontera y Granada) en las que la población romaní ha estado históricamente más integrado con el resto (Cantón Delgado *et alii*, 2005)

Respecto a la educación evangélica en la actualidad, habría varios puntos que tocar. Las iglesias ligadas a FEREDE poseen varios colegios concertados en España: el primero que mencionaremos será el Colegio El Porvenir, es decir, el heredero de aquel fundado por Federico Fliedner y que hoy en día está regido por una asociación que lleva su nombre. Hoy en día el colegio cuenta con unos 650 alumnos y, a diferencia de en sus inicios, busca acoger a estudiantes de cualquier confesión cuyas familias estén asentadas en el barrio (en los primeros años, era un colegio interno con alumnos de familias protestantes de toda España). También en Madrid nos encontramos con el Colegio Juan de Valdés, fundado en pleno franquismo (1963) por la Iglesia Evangélica Española. La identidad evangélica de ambos centros ha quedado hoy en día reducida al elemento simbólico-identitario (en su nombre, logo, días festivos etc) pues la mayoría de los alumnos y aproximadamente la mitad de los docentes no son protestantes. En el caso del Juan de Valdés, ni siquiera se imparte la asignatura de religión (Quero Moreno, 2008).

Caso muy distinto es el del Colegio Alfa y Omega, en Denia (Alicante), cuya fundación es relativamente reciente (como centro de educación infantil en 1979, añadiendo la educación primaria en 1992, la ESO en 1998 y el bachillerato en el 2002). Este colegio, a diferencia de los dos anteriores, ha renunciado al concierto en aras de la máxima conservación de su identidad evangélica; su director es un pastor y, aunque no sea así oficialmente, están ligados a la Iglesia Bautista "Santísima Trinidad" de la misma localidad. Tanto la gran mayoría de su profesorado como de sus alumnos son evangélicos (y dentro de estos, mayoritariamente bautistas), siendo la inclinación confesional del centro y de muchas de sus actividades de voluntariado claras. El centro presume de ser trilingüe (valenciano, castellano e inglés) y de basar su pedagogía en las enseñanzas de Pentalozzi y Krause, fundamentales para el protestantismo español (Quero Moreno, 2008) como hemos explicado previamente.

En lo que a su asignatura en la escuela pública respecta, la Enseñanza Religiosa Evangélica (que de ahora en adelante llamaremos ERE) existe desde los Acuerdos de Cooperación de 1992 con las 3 confesiones minoritarias con Notorio Arraigo reconocido hasta la fecha. A partir del curso 1992/1993, su existencia como asignatura no fue tal, pues se impartía fuera del horario escolar y sus profesores no cobraban por su labor. Dicha situación se normalizó en el curso 1999/2000, con el llamado “Convenio sobre la Designación y Régimen Económico de las personas encargadas de la Enseñanza Religiosa Evangélica en los Centros Docentes Públicos de Educación Primaria y Secundaria”, en el que se ajustaban los requisitos de formación del profesorado, así como su sueldo y sus características laborales (Tarrés y Rosón, 2009). Al igual que sucede con los profesores de Religión Católica, es la misma organización religiosa (en este caso, FEREDE) la que propone a los docentes, que deben cumplir el requisito legal (tener magisterio para primaria o una carrera más el máster de formación del profesorado o el antiguo CAP para secundaria). FEREDE deja que sea la iglesia evangélica local la que proponga al posible docente, en una línea ecuménica en la que no se prioriza una denominación protestante sobre otra, ya que la asignatura está pensada para que pueda ser cursada por todos los alumnos evangélicos del centro. Los profesores que quieran formarse para impartir ERE han de realizar dichos estudios (sumados a los básicos que ya hemos mencionado) en el Centro Superior de Enseñanza Religiosa Evangélica de Madrid, pudiendo realiza dicha formación también *online* (Abad Heras, 2006) o a través de otras dos instituciones ligadas a FEREDE: el Centro Cristiano de Antequera (Málaga) y el Seminario Evangélico Español de La Carlota (Córdoba). A través de estos tres centros, los profesores de ERE gozarían también de una serie de encuentros a nivel nacional y de cursos de formación permanente (Tarrés y Rosón, 2009).

En la última década, lo habitual es que los profesores de ERE se movieran en toda España en una cifra de unos 150 docentes, número no desdeñable pero que, si se atendiese realmente a todos los estudiantes de dicha confesión, debería llegar prácticamente al triple de profesores. Esta carencia es endémica a todas las enseñanzas religiosas de las confesiones minoritarias en España, tanto por la necesidad de sumar un mínimo de 10 alumnos como por la falta de

información que los padres tienen, lo que desvela a su vez cierto desinterés por parte de algunos centros educativos (Díez de Velasco, 2013). El 50% de los alumnos y del profesorado de ERE se encuentran en la comunidad autónoma de Andalucía, donde el 0.52% de los alumnos de la región cursan dicha asignatura. Después de ésta, las siguientes regiones con un número importante de docentes y alumnos son Madrid, Galicia y Aragón, estando presente en 14 de las 17 comunidades autónomas españolas. El alumnado, lógicamente, responde al variado perfil del protestantismo español; la mayoría son españoles, habiendo una gran representación de la comunidad gitana, pero los hispanoamericanos están cobrando importancia en los últimos años (Tarrés y Rosón, 2009). En el curso 2010/2011, la editorial Akal fue pionera en la publicación de un libro de texto para la impartición de ERE en primaria, que recibió el título de “Crecer con la Biblia” (Díez de Velasco, 2013).

Finalizamos esta sección del trabajo recordando las palabras de Alfredo Abad Heras, pastor evangélico y profesor de ERE. Él insiste en la importancia de la presencia de lo religioso en la escuela y lo positivo que podía resultar para la construcción de una sociedad más tolerante e inclusiva. Mas, reconociendo los problemas de la partición multiconfesional, pedía que en un futuro se replantease la asignatura para poder crear un modelo aconfesional para todo el alumnado (2006).

2.1.3. Los cristianismos independientes en España y su desconocida “presencia” en nuestra educación

Los “otros cristianismos” en España no se reducen a la ortodoxia y a las diversas iglesias evangélicas: nos encontramos con tres grupos de origen norteamericano de los cuales dos son inclasificables como “protestantes” (a pesar de que gran parte de los ciudadanos españoles los confunda en la práctica) ya que tienen diferencias bastante significativas con cualquier otra confesión cristiana en lo que a la doctrina se refiere. Uno de estos grupos, los Testigos de Jehová, cuentan con gran presencia en el imaginario español contemporáneo y, por lo tanto, en la realidad escolar. Los tres grupos de los que vamos a hablar comparten una visión *restauracionista* de la historia del cristianismo: la verdadera Iglesia, la formada por Jesús y por sus apóstoles se habría visto degradada por el

catolicismo y por sus “hijos” protestantes, siendo “restaurada” en su autenticidad en el siglo XIX (Plaza-Navas, 2015)

El primer grupo es el de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Se trata de una excepción en referencia a los otros dos, pues no se encuentra tan alejada de cristianismo evangélico, lo cual les permitió estar dentro de FEREDE¹ y disfrutar de los pactos con el Estado conseguidos a través de él. Así pues, en el acuerdo evangélico de 1990 se menciona una piedra angular de este movimiento que les diferencia del resto de iglesias de la asociación: el mantenimiento de la idea veterotestamentaria del *shabbat*, es decir, la consideración del sábado como día de descanso preceptivo. Este elemento (implícito en su propio nombre) es uno de los rasgos distintivos de los adventistas, que conservan más elementos judíos que otras iglesias cristianas (por ejemplo, en lo referente a la alimentación). El principal elemento doctrinal de los adventistas es la centralidad que en su teología y en sus prácticas devocionales tiene la cercanía de la Segunda Venida de Jesucristo. De gran importancia y feligresía por todo el mundo, sus fieles españoles se han visto enriquecidos por la llegada de creyentes desde América, África y Europa Oriental. En nuestro país, cuentan con cuatro colegios y un seminario donde se imparten grados y másteres, así como cadenas de televisión y de radio (Díez de Velasco, 2013).

Como podemos deducir del final del párrafo anterior, este grupo tiene un gran interés en el ámbito educativo, interés demostrado ya no sólo por sus propias instituciones sino por la intención en los años 80 de que se pudiese optar a cursar una asignatura de religión adventista en la escuela pública española. De hecho, fueron el segundo grupo religioso minoritario (después de los judíos, como veremos más adelante) que consiguió que su currículo fuera aceptado e incorporado al oficial de las entonces conocidas como Educación Preescolar y Educación General Básica, concretamente en la Orden del 1 de julio de 1983 (publicada en el BOE ocho días después). Sin embargo, con el reconocimiento del notorio arraigo del evangelismo en 1992 y la publicación de un currículo para

¹ En línea a lo argumentado por Louzao (2018) la pertenencia de los adventistas a dicha organización se explica por la escasa presencia numérica e histórica de las iglesias evangélicas en España y a su situación previa de marginación. En un país con una minoría protestante más asentada, hubiera sido inimaginable algo así, situación que, por cierto, ha sido criticada por otros miembros de FEREDE en repetidas ocasiones.

todos los protestantes españoles por FEREDE en 1993, los adventistas, al estar integrados en dicha organización, retiraron el suyo propio en beneficio del nuevo. (Tarrés y Rosón, 2009). No resulta aventurado suponer que el hecho de que se necesite un mínimo de diez alumnos por centro fue lo que pudo alentar a los adventistas españoles a recogerse bajo la fórmula de FEREDE en el ámbito educativo, pues así habría más posibilidades que se pudiera ofrecer la asignatura. Por otra parte, si leemos con atención el currículo de 1983 (BOE del 9 de julio de aquel año), nos damos cuenta de que su estructura y temario sí es plenamente adventista (insistencia en la Segunda Venida, inclinación al literalismo bíblico), aspectos que difícilmente hubieran aceptado todos los miembros de FEREDE.

Muy influenciados en lo doctrinal por los adventistas (ya que sus fundadores venían de una iglesia de esta denominación) pero infinitamente más lejos del cristianismo evangélico está el grupo que, a mi juicio, no solo constituye el principal ejemplo de “cristianismo independiente” en España sino uno de sus grupos religiosos después del catolicismo más importantes en el último siglo: los Testigos de Jehová; como ya decíamos, heredan del adventismo una concepción de un fin del mundo inminente, pero se diferencian de éstos en dos puntos fundamentales: en lo teológico, una visión completamente fundamentalista de la Biblia (que consideran adulterada por las demás confesiones y sus respectivas traducciones) y la negación de la doctrina de la Santísima Trinidad, lo cual los separa radicalmente del resto de confesiones consideradas cristianas. El segundo punto es su visión completamente negativa del mundo que les rodea, considerando a las demás iglesias (“Cristiandad”) obra del Demonio y negándose pacíficamente a la participación en diversos elementos de la sociedad civil (“el actual sistema de cosas”) que consideran ontológicamente corruptos. Así, por ejemplo, su negativa a participar en el servicio militar les trajo problemas en el franquismo, pero también en muchos otros países, donde han llegado a experimentar auténticas realidades de persecución. Otro elemento, quizás no central en su religiosidad, pero sí determinante de cara la sociedad, es su rechazo a recibir transfusiones de sangre, lo cual ha llevado a no pocos conflictos con las autoridades sanitarias,

especialmente en los casos en los que había menores de por medio (Izquierdo, 2004).

Los Testigos de Jehová han estado presentes en España desde la década de 1920, recibiendo persecución violenta durante la Guerra Civil y los primeros años del franquismo. Fue, sin embargo, a partir de la década de los 60 en la que experimentaron un gran crecimiento, confirmada en la década posterior con su legalización, la apertura oficial de sus lugares de culto (los llamados “Salones del Reino”) y la celebración de una Asamblea Nacional en Barcelona en 1975. Entre los años 80 y los 90 llegaron a 100.000 fieles en España, lo cual los convirtió en la segunda confesión en el país después del catolicismo. A partir del nuevo siglo, el grupo ha llegado a cierta situación de estancamiento, siendo superado en creyentes por confesiones alimentadas por la inmigración (islam, iglesias evangélicas etc.) y por un descenso en las conversiones de españoles (Plazas-Navas, 2015). Pese a ello, su presencia en la sociedad española sigue siendo cotidiana: no es difícil encontrarles en la calle repartiendo ejemplares de “la Atalaya” (su revista doctrinal), recibir su visita en el propio hogar o ver un Salón del Reino en muchas localidades y barrios, siendo todavía la segunda confesión con más locales de culto en España después de la Iglesia católica (Díez de Velasco, 2013).

Debido al rechazo al que nos referíamos hacia el mundo “civil” o ajeno a su religión no existe entre los Testigos de Jehová un interés por llegar a más pactos con las autoridades fuera de los estrictamente necesario (como veremos posteriormente, el reconocimiento de su Notorio Arraigo llegó bastante más tarde de lo que hubiese sido esperable teniendo en cuenta su implantación real), realidad que también es plenamente visible en la educación. No existe nada parecido a “colegios jehovistas”, como sí se dan entre otras confesiones cristianas que hemos visto hasta ahora, ni ha habido ningún intento de tener una clase de religión propia en la escuela pública (cosa que, si se hubiera intentado aplicar por su parte, quizás hubiera tenido más éxito que los intentos de otras religiones minoritarias, teniendo en cuenta su importancia social en la España posterior al franquismo) (Plazas-Navas, 2015). Los Testigos de Jehová sí dan mucha importancia al estudio de las Escrituras (de hecho, su nombre original en la Pensilvania del siglo XIX era “Estudiantes de la Biblia”), pero nunca en una

institución escolar o ni siquiera a nivel individual o familiar, sino a través de los organismos que la organización central dispone en cada uno de los salones del reino, a través fundamentalmente de *La Atalaya (The Watchtower)*, la revista mensual que se imprime para todo el mundo. Esta centralización del jehovismo y falta de interés en su presencia institucional también se muestra en lo que podríamos aceptar como “estudios superiores”, ya que no tienen una facultad como tal sino la llamada *Escuela de Galaad*, en Nueva York, es decir, al lado de su sede central mundial. Según Izquierdo Alberca (2004), existiría entre muchos docentes la idea de que los alumnos de secundaria jehovistas tenderían al fracaso escolar. Esto no tiene porque ser necesariamente así, pero sí es cierto que el rechazo hacia el mundo civil del que hablábamos tiende a llevarles a estudiar lo “necesario” para su inserción laboral, siendo pocos los testigos de Jehová que acuden a la universidad. Sí se fomenta, en cambio, a tener una actitud respetuosa en las clases y a asistir incluso a aquellas que sean legalmente obligatorias pero que son contrarias a las creencias de la organización (por ejemplo, las de Biología o Ciencias Naturales, debido a su rechazo a la teoría darwinista) (Izquierdo Alberca, 2004).

Por último, en este repaso sucinto a los cristianismos independientes en nuestro país nos toca mencionar a la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, más conocidos popularmente como mormones. No entraremos a explicar de manera profunda su doctrina que, a nuestro juicio, es la más alejada del cristianismo histórico: lo resumiremos en que creen que Jesucristo habría aparecido y predicado en América después de su resurrección, hechos recogidos en su otro libro sagrado aparte de la Biblia; el Libro de Mormón. Pese a su interés en la predicación en Europa desde sus comienzos a principios del siglo XIX (todos los mormones dedican un tiempo de su juventud a la predicación en el extranjero), esta confesión no llegó a España hasta los años 60, ligada no solo a la progresiva apertura del régimen, sino también a la presencia de bases militares norteamericanas. Su crecimiento desde entonces ha sido exponencial, calculándose unos 50.000 fieles hoy en día. Esta importancia se ejemplifica en la construcción de un inmenso templo en el barrio de Moratalaz (Madrid) en 1999, al que acuden fieles de todo el sur de Europa (hay una serie de rituales que los mormones solo pueden realizar en dichos templos, aunque luego tengan

“capillas” mucho más pequeñas para su culto semanal) (López, 2014). En este crecimiento de la población mormona en España ha sido fundamental la inmigración, especialmente la hispanoamericana, constituyendo hoy en día los fieles de origen español únicamente una quinta parte de los presentes en nuestro país (De Diego y Suárez, 2016)

En el caso de los mormones y de los Testigos de Jehová, es paradigmático el hecho de que los primeros consiguiesen el reconocimiento de notorio arraigo varios años antes de los segundos y con un recorrido histórico significativamente menor en España. Decimos que es paradigmático pues muestra las profundas diferencias entre ambas confesiones en lo que a su relación con el poder y la sociedad civil respecta. Si la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días consiguió su notorio arraigo en 2003 fue por el interés del gobierno de José M^a Aznar en afianzar su alianza con EEUU y su política exterior neoconservadora, ya que los mormones cuentan con gran influencia en el Partido Republicano entonces gobernante. Este interés e influencia política internacional contrasta con el rechazo hacia dichas actividades que existe entre los Testigos de Jehová, a los que no les fue concedido dicho reconocimiento hasta 2006 (Díez de Velasco, 2018).

Este interés mormónico de estar presente en las distintas instituciones civiles de la sociedad española se mostró también la educación, pues la Iglesia de los Santos de los Últimos Días fue la tercera confesión minoritaria que consiguió que su currículo estuviese admitido por el ministerio de educación. En concreto, la Orden del 19 de junio de 1984 (publicada por el BOE el 9 de julio) se incorporaba a los planes de estudio de Bachillerato y de Formación Profesional; en la Orden del 22 de noviembre del año siguiente (publicada en el BOE del 30 de dicho mes) se incorporaba también dicho currículo a la EGB (Tarrés y Rosón, 2009). Curiosamente, hoy en día, contando con muchos más fieles en España y con el reconocimiento del Notorio Arraigo, ya no cuentan con la posibilidad de exigir la impartición de una asignatura confesional mormona, pues no se les incluyó entre aquellos grupos (evangélicos, judíos y musulmanes) a los que, en 1992, se concedió un nuevo marco preferencial similar al de la Iglesia católica (se les había reconocido ya el notorio arraigo). Esta anomalía ha causado numerosas quejas de las autoridades mormónicas españolas e, incluso, intentos de llevarlo

a los tribunales (Díez de Velasco, 2015) Por otra parte, dentro de la propia iglesia, se asegura una formación religiosa que busca ser equivalente a la asignatura escolar si esta existiese: el llamado “seminario” (para jóvenes en edad de estar cursando los estudios secundarios) y el conocido como “instituto” (para aquellos que tengan entre 18 y 30 años) (López Requena, 2014).

2.2 No olvides Sefarad... El judaísmo español

Las dos siguientes religiones que trataremos cuentan con una gran importancia en nuestro país que excede a la actualidad. Esto se debe a dos razones fundamentales: una de ellas es que comparten raíces con el cristianismo, siendo las tres consideradas tradicionalmente como religiones “del libro”, pues en sus escrituras sagradas encuentran los fundamentos de su fe. La otra razón es que ambas tuvieron una gran importancia a lo largo de la historia medieval de España, dejando numerosas influencias culturales, arquitectónicas, lingüísticas, gastronómicas etc, que la posterior “unificación” religiosa en torno al catolicismo no han conseguido borrar. La diferencia fundamental entre ambas es que, mientras una de ellas sigue siendo hoy una minoría exigua, la otra, debido al fenómeno migratorio, ha crecido de manera exponencial en los últimos años, convirtiéndose en una realidad visible en nuestras calles y aulas. Hablamos, por supuesto, del judaísmo y del islam.

La definición de la religión judía merecería muchas más líneas de las que la vamos a dedicar, pero debido a la naturaleza de este trabajo nos vemos obligados a ser concisos. Se trata de una religión cuyas raíces se hunden en lo más profundo del Oriente Medio de la Antigüedad, caracterizada desde un comienzo por una relación especial entre un pueblo (o conjunto de pueblos) y Dios, que les habría dado una ley (con innumerables restricciones de diverso carácter) que regularía la vida diaria de dicho “pueblo elegido”. Los libros donde estaría recogida dicha ley constituyen los cinco primeros del conjunto que los cristianos llaman “Biblia”. En el siglo I, la predicación de un maestro judío descontento con la centralidad de la ley frente a una fe más vivida y sencilla acabaron constituyendo la raíz del cristianismo. De la misma manera, la religión judía influyó siete siglos más tarde en la expansión del monoteísmo entre los pueblos árabes, lo que posibilitó el nacimiento del islam (Pikaza Ibarrodo, 2002). Expulsados de su tierra originaria entre los siglos I y II, los judíos han

constituido minorías pequeñas pero influyentes en numerosos países de mayoría cristiana y musulmana, donde han sufrido episodios de marginación e, incluso, de persecución pero también de una influencia mucho mayor a lo esperable de una religión que, a nivel mundial, suma muy pocos fieles en comparación a otras.

El problema del que hay que partir al hablar del judaísmo en la actualidad desde el punto de vista de las Ciencias de las Religiones es el hecho de que su ligazón con la identidad del individuo va mucho más allá de la fe personal (Ruiz Andrés, 2016) pues se identifica también con un pueblo, con una unidad étnica y con una historia muy particular dentro de la humanidad. En cualquier país con población judía importante (Israel, EEUU, Francia, Argentina, Reino Unido etc.) el porcentaje de personas que se reconocen como judíos pero que en materia religiosa son indiferentes o se consideran ateas o agnósticas es elevada. Asimismo, entre aquellos creyentes, la comprensión e interpretación de la fe y de la ley (esencial en la religión judía) es muy variadas (Sacks, 2001). Podríamos clasificar a los heterogéneos grupos religiosos del judaísmo en tres grandes divisiones: los ortodoxos (entre los cuales habría los llamados ultraortodoxos o *haredim*), los más apegados a un mantenimiento radical de la ley religiosa en todos los aspectos de la vida; los reformistas, que abogan por una religiosidad más adaptada al mundo moderno y mayormente “no judío”, y los conservadores o *masortí*, un punto medio entre ambos. El peso de cada uno de los grupos determinaría las diferencias en la religión judía según los países. Así, por ejemplo, entre los judíos norteamericanos la opción mayoritaria sería el reformismo (amén de cierta indiferencia) con lo cual es común encontrarse con matrimonios mixtos. En cambio, en Israel, la realidad estaría mucho polarizada, teniendo gran importancia demográfica y política tanto grupos ortodoxos y ultraortodoxos como otros opuestos a éstos que abogan por un laicismo radical (Sejías de los Ríos, 2015).

Volvamos al caso español; las comunidades judías tuvieron una gran importancia cultural y humana en toda la Edad Media, tanto en los reinos cristianos como en los musulmanes. Pero desde finales del siglo XIV se fueron sucediendo episodios de intolerancia hasta el edicto de Granada en 1492, en el que se les hizo elegir entre la expulsión y la conversión al catolicismo. Gracias a quienes eligieron huir, se formaron comunidades de judíos sefardíes (es decir,

de “Sefarad”, nombre hebreo para España) en lugares como el Imperio Otomano, el Magreb, Países Bajos o Francia, donde conservaron un dialecto del castellano (el ladino). Entre quienes prefirieron convertirse al catolicismo para quedarse en España se siguieron dando episodios y realidades de marginación, causadas por la puesta en duda continua de la sinceridad de su cambio de fe. No entraremos en ese aspecto, que necesitaría muchísimo más espacio del disponible en este trabajo para su exposición eficaz. El caso es que los restos del judaísmo español se fueron diluyendo entre el catolicismo oficial, dándose algunos casos de cierto sincretismo (los llamados *chuetas*, en Mallorca) y perviviendo solo las comunidades sefardíes de Ceuta y Melilla. En 1924, se concedió la nacionalidad española a todos los judíos sefarditas que lo reclamasen, quizás un intento diplomático de extender la influencia española, lo cual permitió años más tarde la salvación frente al Holocausto de numerosos judíos a través de algunas embajadas españolas. En 1984, se reconoció el Notorio Arraigo de la religión judía y, finalmente, en 1992 se ajustó la situación legal de las comunidades judías para su relación con el Estado (Díez de Velasco, 2013).

Aparte de las ya mencionadas en Ceuta y Melilla, se habían ido formando pequeñísimas comunidades de judíos sefarditas en las grandes ciudades españolas a finales del XIX, situación que quizás sumó razones para el decreto de 1924. Pero fue ya a mediados de siglo cuando el grueso de la población judía actual se instaló en España, proveniente en su mayor parte de grupos sefardíes de Marruecos (en concreto, del Protectorado Español). A este grupo se le han ido juntando contingentes de judíos hispanoamericanos (mayormente argentinos) en las últimas décadas, siendo estos de una tradición cultural y religiosa distinta a los sefardíes (pues en última instancia son asquenazíes, es decir, originarios de la Europa Central y Oriental). Esta pluralidad se muestra en el ámbito religioso: los sefardíes marroquíes son mayormente ortodoxas, y por tanto así lo son las sinagogas y centros escolares dirigidos por ellos. Pero la llegada del contingente argentino y la misma asimilación a la cultura dominante de algunas familias sefardíes han llevado a la separación de algunos grupos (fundamentalmente, en Barcelona y Valencia) de vocación más liberal. Como reacción, ya se han podido ver por primera vez en nuestra historia grupos ultraortodoxos en España, ligados normalmente a organizaciones israelíes y

norteamericanas (fundamentalmente en Madrid, Barcelona y Marbella), buen ejemplo de la religiosidad global del mundo en el que nos ha tocado vivir. Asimismo, la tasa de desafiliación y desinterés religioso parece alta entre los judíos españoles, con lo cual su clasificación resulta más difícil, así como por los reparos que muchos aún muestran para reconocerse como tales. Se calcula que hay unos 20.000 judíos que practican su fe con habitualidad en España, pudiendo ser el doble si se tiene en cuenta a las personas irreligiosas que forman parte, en alguna medida, de dicho pueblo (Berthelot, 2009).

2.3 Volvieron para quedarse. El reto del nuevo islam español en la educación

Respecto a la educación, el judaísmo fue la primera confesión no católica que consiguió que su currículo estuviese aprobado por el Ministerio de Educación español, en concreto en la Orden del 9 de abril de 1981 (BOE del 21 de abril), currículo propuesto por la asociación conocida como Comunidades Israelitas de España en aquel momento. Sin embargo, a partir de dicho momento, la ya conocida como Federación de Comunidades Judías no ha presentado ninguna programación de una asignatura confesional de su religión (con lo que ésta no existe en la escuela pública española) priorizando en cambio la educación en ese sentido en sus escuelas propias. En España nos encontramos con tres: el Centro Ibn Gabirol (Madrid), el Centro Sefardí (Barcelona) y la Escuela Hispano-Hebrea de Melilla (que, debido a las particularidades de la religiosidad de dicha ciudad, es excepcionalmente pública) (Tarrés y Rosón, 2009). Según Jacobo Israel Garzón (2006) fue la propia Federación la que decidió, por imperativo ético en favor de la aconfesionalidad del Estado español, que no se buscase impartir dicha asignatura en el sistema público español, reservándolo sólo para las escuelas confesionales. Sin poner en duda dicha afirmación, en mi opinión las disensiones que ya hemos explicado dentro de la comunidad judía española y su dispersión geográfica también pudieron tener que ver en la negativa.

El islam (palabra que en árabe significa *sumisión*) fue fundado como religión por el profeta Mahoma en la Arabia del siglo VII, recogiendo en gran parte la influencia de las religiones judía y cristiana, en expansión por aquellas tierras en

la época. Se trata de una religión fuertemente monoteísta, en la que se confiere gran importancia a la oración, a la concesión de limosna y al respeto a la doctrina recogida en el Corán, su libro sagrado. El islam se expandió rápidamente a lo largo de los años inmediatamente siguientes ligado a las conquistas del pueblo árabe, expandiéndose a unas proporciones gigantescas desde la Península Ibérica hasta la India (Pikaza Ibarrodo, 2002). Esta rápida expansión inicial permitió que se convirtiesen al islam una gran variedad de pueblos, lo que configura su realidad heterogénea en lo cultural y étnico actualmente, realidad que a veces es malinterpretada en Occidente como mucho más homogénea. Pero, sin embargo, sí existe un gran sentimiento de unidad de todos los musulmanes por encima de etnias, lenguas o países; la llamada *Umma* (Morán, 2014). Existen dos grandes corrientes dentro de la religión islámica, los chíes (mayoritarios en Irán, Irak y algunos países del Golfo Árabe) y los sunníes (mayoritarios en el resto del mundo islámico). Debido a que la gran mayoría, por no decir la práctica totalidad, de los musulmanes españoles y de origen diverso asentados en nuestro país son sunníes (Pikaza Ibarrodo, 2002), no entraremos a explicar sus diferencias teológicas.

Sería absurdo intentar condensar en unas líneas la importancia del islam en la cultura medieval hispánica, aspecto que no es central en nuestro trabajo. Sin embargo, sí marca tres puntos esenciales para la visión de dicha religión en nuestro país: la conciencia de que el musulmán es parte integrante de la historia de España (y no sólo resultado de la inmigración reciente, como en el resto de Europa), pero parte a su vez “extraña”, extranjera en su propia tierra, opuesta a su identidad definitoria (que sería católica) y ligada irremediabilmente a los “moros”, es decir, a los pueblos del Magreb, arabizados pero de raigambre bereber (Planet y Mandonia, 2018)

Sin embargo, las visiones acerca del islam en España, su herencia y la población (de origen) magrebí nunca han sido homogéneas en nuestro país, incluso en los momentos en los que la identificación de la identidad nacional con el catolicismo era más fuerte. Con la desaparición de la presencia islámica en España con la conquista de Granada (1492), la conversión forzada de la población musulmana al cristianismo (moriscos) y su expulsión final en 1609, podríamos caer en la tentación de pensar que, efectivamente, se tratase de un colectivo vilipendiado

hasta el extremo, pero la realidad es siempre más compleja. Como podemos extraer de la literatura de la época (sin ir más lejos, de El Quijote), los moriscos eran muchas veces sujetos de burla y de duda respecto a su conversión, pero no se negaba su aprecio y pertenencia al país, sus diferencias con los verdaderos enemigos musulmanes de la Monarquía de España (los turcos otomanos) e incluso se tenía una visión romántica de ellos, ligándoseles con un pasado ibérico idealizado al que ya no se volvería (Bravo López, 2018).

Situaciones de “amor-odio” paralelas a las ya descritas se dieron con el “reencuentro” español con el islam a través de la aventura colonial en Marruecos y el Sahara Occidental. Al principio, se usó un lenguaje que intentaba conectar con el espíritu de “reconquista” y lucha contra los “moros”, pero la progresiva pacificación de los territorios españoles en África y, sobre todo, la participación de tropas islámicas en el ejército del bando nacional en la Guerra Civil, cambiaron las tornas. Se presentó a los musulmanes como aliados de los católicos en su lucha contra el ateísmo marxista y se resaltaron (al estilo de la literatura del siglo XVI con los moriscos) la ligazón de éstos con la historia de España y una serie de supuestos valores positivos que los definirían (valentía, fidelidad, gentileza etc.). Aunque en ningún momento se pusiera en duda la oficialidad y “supremacía moral” (por decirlo de alguna manera) del catolicismo, las tropas de religión islámica en España contaron con alimentos, rituales de entierro y espacios para la oración según las reglas de su fe en la Península, en lo que se podría considerar la “vuelta” del Islam a España (Hernando de Larramendi y González, 2018)

Pero la definitiva “recuperación” de importancia del islam llegó a nuestro país como ha pasado con otras confesiones religiosas minoritarias pero importantes; a través de la inmigración. A España, los contingentes de inmigrantes de religión islámica llegaron más tarde que en otros países. En efecto, en países de Europa con una población musulmana importante hoy en día, la inmigración con dicha fe comenzó en los años sesenta, destacándose distintos grupos nacionales (magrebíes en Francia, pakistaníes en el Reino Unido, turcos en Alemania) que han configurado la realidad de las minorías musulmanas hoy en día. En España, en cambio, al igual que en Italia, dicha inmigración comenzó a tomar importancia en los años 90 e, incluso, a principios del siglo XXI, con lo cual a veces falta

cierta perspectiva temporal para comprender algunos fenómenos causados por ella (Planet y Mandonia, 2018). En la actualidad, en todos los países citados y otros tantos de Europa Occidental (Bélgica, Países Bajos, Suecia, Suiza etc) la población islámica se ha convertido en una minoría muy destacable dentro del conjunto de la sociedad, especialmente en los contextos urbanos. Dentro de todos los países europeos con un islam hijo de la inmigración, destacaría el caso de Francia por sus altos niveles, especialmente entre la población joven (mayormente franceses de segunda, tercera o incluso cuarta generación) y, por su rápido crecimiento en las últimas décadas, Italia. Si a esta población hija de la migración, sumamos la de algunos países de Europa Oriental donde las poblaciones islámicas han constituido minorías importantes (Rusia, Bulgaria) o, incluso, mayorías (Albania, Bosnia-Herzegovina), podría haber más de 60 millones de musulmanes en Europa, siendo además poblaciones con un índice de natalidad mucho mayor que la media occidental (Morán, 2014).

Como resultado del proceso del que estamos hablando a nivel europeo, si hay una religión en España (aún más que los cristianismos no católicos y que el judaísmo) que ha crecido de manera brutal en los últimos 30 años debido a la llegada de nueva población a nuestro país, ese es el islam. Hoy en día la islámica es ya la segunda confesión en España, sólo por detrás del catolicismo, y contando con un gran número ya no sólo de mezquitas, sino de establecimientos que venden alimentos adecuados para el creyente musulmán (las llamadas carnicerías *halal*), asociaciones etc. Al igual que en otros países de nuestro entorno, el islam se ha convertido en parte de nuestra realidad cotidiana, de nuestro paisaje urbano, especialmente llamativo en el caso docente por la numerosa población joven a la que hacíamos referencia antes (Díez de Velasco, 2018). La diferencia con cualquier otro país europeo es, como ya explicábamos, que dicha presencia del islam remite a un pasado glorioso de éste en la Península Ibérica, aunque, como veremos, resulta arriesgado hacer comparaciones y buscar paralelismos entre dicha realidad histórica y la actualidad.

Precisamente fue gracias a esa gran importancia histórica por lo que le fue reconocido el Notorio Arraigo a la religión islámica en nuestro país en 1989, permitiendo así que, en 1992, se llegara a acuerdos de colaboración con el

Estado (al igual que lo hicieron judíos y evangélicos) dentro de los cuales se habría la posibilidad de poder impartirse clase de religión islámica en la escuela pública. Volveremos más adelante sobre ello. El problema, sin embargo, que ya se mostró en aquella ocasión y que no se ha resuelto en los últimos años es la falta de una institución asociativa que represente a todos los musulmanes de cara al Estado, como se da en las otras confesiones ya mencionadas. Existen varias asociaciones que intentan hacerlo, pero ninguna ha conseguido tener un carácter universal, ya que suelen estar ligadas a un país de origen de los creyentes, a una ciudad o comunidad autónoma concreta o a una visión diferente de la religión (Díez de Velasco, 2013).

Según Planet y Mandonia (2018) el problema respecto a la “institucionalización” del islam español partiría del hecho de que sería un concepto ajeno a su conducta y cultura que el Estado español querría imponerles siguiendo un modelo “católico”, causando la imposibilidad de su funcionamiento real. De una manera u otra, las dos asociaciones musulmanas más importantes de España serían la FEERI (Federación Española de Entidades Religiosas Islámicas) y la UCIDE (Unión de Comunidades Islámicas de España), amén de otros grupos más pequeños que surgieron como escisiones de las dos ya nombradas o ligadas a los inmigrantes de países determinados. Ambas asociaciones mayoritarias constituyeron la CIE (Comisión Islámica de España) para firmar los pactos con el Estado en 1992 (que, como ya sabemos, es lo que permitió la introducción de la clase de religión islámica en las aulas). Sin embargo, su operatividad más allá de esa fecha ha sido más bien reducida por las razones que ya explicábamos (Díez de Velasco, 2013)

Pese a la importancia de los musulmanes de origen subsahariano (fundamentalmente, senegaleses) y, más recientemente, pakistaníes, la gran mayoría de inmigrantes de fe islámica en España son marroquíes (Planet y Mandonia, 2018). Este predominio incontestable de los creyentes de origen magrebí en el islam español se entrelaza en el imaginario público con el pasado de dicha religión en nuestro país, determinando, como decíamos antes, una serie de ideas preconcebidas, tanto positivas como negativas, de dicha religión, aplicándose además no al islam español o magrebí, sino a su totalidad global. Así, por ejemplo, como se ha destacado en los casos de conversos españoles al

islam, se vincula dicha religión con una idealización de *Al-Andalus* contrapuesta a la España católica e “intolerante” posterior, visión reflejada en ciertas ideologías políticas de ambición nacionalista (fundamentalmente, en el andalucismo). Pero también sucederá desde el punto de vista contrario, conllevando que los prejuicios acerca de -ese pasado medieval o hacia la población magrebí se proyecten sobre el islam en el más amplio sentido (Díez de Velasco, 2013). En la línea de lo defendido por Bravo López (2018), el rechazo hacia lo “moro” no vendría simplemente por la idea de otredad, sino que, en herencia a las teorías acerca de la “Limpieza de Sangre”, se relacionaría con todos aquellos aspectos que los españoles no aprecian de sí mismos y que achacan a la influencia del pasado islámico, proyectándolo, además, sobre los nuevos musulmanes de origen magrebí.

Dicha visión negativa del inmigrante musulmán ha empeorado en los últimos años (Planet y Mandonia, 2018) debido a la violencia que grupos que pretenden una aplicación política y fundamentalista de los principios islámicos sobre el conjunto de la sociedad han ejercido también en los países occidentales, consiguiendo como contrapartida la errónea equiparación entre el fundamentalismo *yihadista* y la población musulmana europea en su conjunto por parte de la opinión pública. Dramáticas son para la historia y memoria reciente de España fechas como el 11 de marzo de 2004 en Madrid o el 17 de agosto de 2017 en Barcelona y Cambrils. No pretendemos en este trabajo explicar las razones geopolíticas del terrorismo islamista, analizar las bases teológicas del islam político ni hacer una historia del fundamentalismo islámico, labores que se nos antojan imposibles en un trabajo de esta temática. A lo que intentamos aproximarnos es al contexto por el que jóvenes europeos de religión islámica se adhieren a la ideología fundamentalista.

El caso de Francia puede resultar paradigmático: la trágica sucesión de atentados de carácter *yihadista* y el gran número de musulmanes franceses (mayormente de origen africano, pero también conversos de cualquier otra procedencia) adscritos a organizaciones fundamentalistas, así como su reverso en el crecimiento de la islamofobia y en el etiquetado como “culpables” hacia toda la extensa y heterogénea población islámica del país, hace necesaria una reflexión respecto al papel de dicha religión en un país que lleva más de un siglo

esgrimiendo una laicidad de Estado por bandera (Belkaïd y Schmid, 2015). Quizás, precisamente, es esta identificación entre la laicidad y el Estado lo que no ha ayudado a la integración de los musulmanes, ya que la separación entre ambas instancias resulta extraña y ajena a su mentalidad. El fracaso de la postura republicana francesa (que en sí misma ya tiene un importante elemento de “religión civil”) en la que la ciudadanía está por encima de cualquier identidad individual personal o comunitaria del individuo para con gran parte de la población musulmana de dicho país no se debe a que dichos sectores de población no se consideren a sí mismos franceses, sino a que su religión sigue siendo un elemento indispensable de su identidad y de sus raíces. Entre la población joven y, en concreto, en la escuela, esta realidad se ha mostrado en los debates acerca de la presencia del velo entre las alumnas musulmanas, posibilidad negada por la supuesta laicidad de la escuela francesa (al igual que la presencia, por ejemplo, de crucifijos) ha sido interpretada por distintos colectivos sociales como una muestra de clasismo y xenofobia, así como de una imposibilidad de comprender profundamente la realidad multicultural de la Francia actual (Innerarity, 2007).

Para colmo, la población joven francesa de origen magrebí y subsahariano se enfrenta a diversas situaciones de exclusión social (abandono escolar, desempleo, *ghettificación*) que, sumados al rechazo que muchas veces sufren por sus orígenes, aumentan dicha sensación de ser ciudadanos de segunda en su propio país y los empuja a un uso del Islam como elemento identitario y opuesto a los valores mayoritarios de una sociedad en la que se sienten extraños (Nabaskues, 2017). A diferencia de sus padres o abuelos, no tienen la referencia de su tierra y cultura natal, así que idealizan la realidad de los países islámicos, convirtiéndose en un referente utópico opuesto a la dureza de su vida real. La inexistencia de una formación acerca de su religión en la escuela y, muchas veces, dentro de las propias familias, facilitan una comprensión errada y perversa del hecho religioso, así como la dependencia de los jóvenes musulmanes para la profundización en estos aspectos de “instituciones” ajenas a la escuela, a la familia o a la academia (Innerarity, 2007). Esta falta de formación se ve empeorada por la inexistencia de un control sobre los estudios que deberían seguir los imanes franceses (Belkaïd y Schmid, 2015) y la dependencia cada vez

mayor de éstos y de las comunidades religiosas islámicas en general de las cuantiosas ayudas económicas de los petrodólares de Arabia Saudita, que inundan las mezquitas europeas con el *wahabismo*, una de las ramas más fundamentalistas y rigoristas del islam sunní (Nabaskues, 2017).

Mientras terminábamos este Trabajo Fin de Máster, nos encontramos con la publicación de una noticia que resume bastante bien lo expuesto respecto a la comunidad islámica en Francia. Debido al quinto aniversario de los atentados contra la revista satírica “Charlie Hebdo” (en el que dos integristas musulmanes asesinaron a varios de los trabajadores en dicho medio por haber publicado una serie de caricaturas de Mahoma), se han hecho una serie de encuestas a musulmanes franceses para calibrar su opinión de los hechos y, en general, de la relación entre su fe y una sociedad en la que ésta no es ni mayoritaria. Un porcentaje nada despreciables de los encuestados (28%) se negaron a condenar “totalmente” los atentados. Además, más del 40% de los encuestados declaraban que, para ellos, la ley islámica estaba por encima de cualquier disposición legal de la República. Entre los menores de 25 años, este porcentaje se elevaba hasta el 74% (*Valeurs Actuelles*, 2020).

Como respuesta a esta situación, se da una realidad de xenofobia y de rechazo al islam que identifica a Francia con sus raíces cristianas y con la población de estirpe europea, discurso que las últimas elecciones demostró tener un gran calado en el país vecino. En lo meramente religioso, nos encontramos con dos posturas radicales contrarias pero que tienen en común dicho componente islamófobo: en un lado, estaría el catolicismo tradicionalista, que rechaza tanto la laicidad de la República como los cambios en la Iglesia católica a partir del Vaticano II, buscando las referencias de la identidad gala en sus “reyes cristianísimos”. El tradicionalismo tiene una gran importancia numérica dentro de la Iglesia católica en Francia, y está detrás de muchas iniciativas sociales de carácter conservador (Blanc, 2015). Por otro lado, y quizás entroncando con la tradición secularizadora del republicanismo, nos encontramos con sectores que defienden un laicismo excluyente en el que el islam aparece como un último refugio “retrógrado” contra la evolución hacia el progresismo de una sociedad que llevaría consigo la supuesta desaparición del hecho religioso. Postura que

ya hemos expuesto brevemente al principio y que tampoco es difícil encontrarse en España (Díez de Velasco, 2013).

Estas posturas opuestas a una supuesta islamización de Europa pese a sus grandes diferencias conceptuales coinciden con otra que, quizás más difícil de calibrar pero que muestra el poder del hecho religioso como un mero elemento identitario en la Europa poscristiana: los llamados *belongers not believers*, a los que hicimos referencia al comienzo de este trabajo. Se trataría de aquellas personas que, sin tener ninguna práctica religiosa y creencias muy difusas (o incluso inexistentes) se consideran miembros de las iglesias cristianas como un referente identitario, ya que estas serían (por decirlo de alguna manera) la raíz cultural y espiritual de su comunidad. En Europa nos encontramos este fenómeno en países que han sufrido regímenes comunistas en los que la religión sufría persecución y se había convertido en un símbolo de libertad, pero también (y esto es lo que nos interesa a nosotros) en países bastante secularizados en los que la oposición a la islamización supone un elemento fundamental en esta recuperación de la importancia de la “pertenencia” religiosa, aun cuando la fe no suponga un elemento importante en la vida diaria del individuo (Ruiz Andrés, 2016). Podría decirse que tras la caída del espejismo de una sociedad secular y global de la modernidad, la realidad posmoderna ha traído de nuevo la necesidad de un enraizamiento en la que la religión puede tener una importancia clave (Fernández Vallina y Ruiz Andrés, 2017). Si algo hemos visto a lo largo de todo este trabajo es la importancia de la religión, más allá de la creencia personal, como una creadora de “lazos” sociales. Lo que, para muchas personas, rompería ese lazo, no sería la falta de práctica o de fe, sino la presencia de otras religiones con su carga cultural distinta, sus nuevas concepciones éticas y sus costumbres diferentes (Piedrahita, 2004).

El mejor ejemplo de este uso de la religión cristiana como referente identitario europeo en los *belongers not believers* en oposición a un islam “foráneo” lo podemos encontrar en un dramático hecho del verano de 2011, los atentados de la Isla de Utoya (Noruega). El autor de aquella masacre, Anders Behring Breivik, buscaba a través de ello comenzar una “cruzada” paneuropea contra la supuesta islamización del continente. A lo largo del manifiesto que publicó en internet horas antes de cometer dichos hechos, Breivik hacía continuas referencias hacia

la Cristiandad medieval como referente ideológico (por ejemplo, se reconocía a sí mismo como un “caballero templario”) pero, al mismo tiempo, reconocía que se consideraba un “cristiano cultural”, agnóstico en la práctica. Pese a haber sido bautizado y confirmado en la Iglesia Luterana de Noruega, Breivik no mostraba el más mínimo sentimiento religioso, siendo para él el cristianismo un mero instrumento cultural que ayudaría a la unificación de los nacionalistas europeos contra el Islam, pero no un referente ético o de fe (Jordán, 2011). De hecho, esa búsqueda obsesiva de las “raíces espirituales” de Noruega fue aún más allá. Años después, en la cárcel, Breivik abjuró del cristianismo y se presentó a sí mismo como un seguidor de los antiguos dioses nórdicos (*Dagen*, 2015). En el enésimo ejemplo de la falta de rigor acerca de estos temas en la prensa generalista, Breivik fue señalado como un “fundamentalista católico” en algunos medios españoles.

Ante esta realidad de crecimiento del islam en nuestra sociedad (incluidas sus expresiones más radicales) y de esa respuesta negativa de gran parte de los ciudadanos no relacionados con dicha religión ¿cuál ha sido el papel de la escuela? ¿cuál ha sido la situación de la asignatura de religión?

En nuestra Historia Contemporánea, ya nos encontramos casos de colegios españoles con clases de religión islámica en una fecha tan temprana y “poco esperable” como en los años 40: se trató de una realidad circunscrita a la ciudad de Tánger (por aquel entonces parte del Protectorado Español de Marruecos) en el que se reconocía el derecho a los hijos de familias musulmanas de los colegios de élite españoles de la ciudad a separarse de sus compañeros cristianos en la clase de religión, impartándose ésta desde la doctrina islámica (Rodríguez Acevedo, 2015). Más allá de esta curiosa anécdota histórica, la educación islámica empezó teóricamente a funcionar en España a raíz de los Acuerdos con el Estado de 1992, aunque debido a la idiosincrasia de esta religión en nuestro país sufrió varios percances hasta que la asignatura pudo comenzar a funcionar. El principal de ellos, al que ya nos hemos referido, es la falta de un interlocutor real único con el Estado. Con los Acuerdos de 1992, se otorgó a la Comisión Islámica de España la tarea de organizar el currículo de la asignatura, pero al estar compuesta por dos asociaciones diferentes, cada una propuso uno diferente (Tarrés y Rosón, 2009). En 1995, ambas asociaciones consiguieron

ponerse de acuerdo en un currículo común y, al año siguiente, acordaron con el Estado las condiciones de su profesorado, muy similar al de religión católica o evangélica. La principal diferencia sería que, aparte de la titulación universitaria habilitante y de la formación propia de la confesión, los profesores de ERI (Educación Religiosa Islámica) tendrían que acreditar un buen nivel de español (un porcentaje elevado de ellos serían extranjeros) y, a diferencia de los profesores católicos o evangélicos serían contratados por el Estado, no por las comunidades autónomas (Dietz, 2008). Nos resulta bastante plausible la posibilidad de que dichas medidas de control sobre el profesorado de religión islámica (su dominio del español y el hecho de que dependan directamente del Ministerio) sean fundamentalmente herramientas para impedir que imanes fundamentalistas se apropien de la asignatura o den contenido a los alumnos que pudiese ir en contra de los valores “occidentales”.

Al igual que sucede con la clase de religión evangélica, el principal escollo que los docentes de ERI se encuentran es la necesidad de que al menos diez familias pidan la impartición de dicha clase, obligándoles a tener una gran movilidad entre centros distintos. Pero para el alumnado, el problema es aun mayor que en el caso de los protestantes españoles, pues el ratio profesor-alumno estaría en mucha peor situación en el caso islámico, quedándose muchísimos alumnos musulmanes sin su derecho a dicha clase (Díez de Velasco, 2015). La comunidad autónoma donde se imparte la asignatura de religión islámica con más frecuencia es Andalucía, donde se comenzó con una experiencia “piloto” de la asignatura en el curso 2005-2006, aunque el porcentaje de alumnos musulmanes que no pueden cursar la asignatura sigue siendo elevado (Tarrés y Rosón, 2009). Caso aparte son las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, donde la asignatura se introdujo sin mayores problemas entre un alumnado mayormente islámico que, sin embargo, cuenta con unos niveles mucho mayores de fracaso escolar que sus compañeros cristianos, judíos o hindúes (Dietz, 2008). En los últimos días de redacción de este trabajo, en concreto el dos de septiembre de 2020, se publicó la noticia de que la consejería de educación de la Generalitat de Cataluña iba a promover un plan piloto de enseñanza de la ERI en numerosos centros de dicha comunidad (ABC, 2020) una de las regiones con mayor población islámica de España y que adolecía de

cierta carencia de dicha posibilidad en sus colegios, sobre todo en comparación con las demás comunidades o ciudades autónomas que hemos mencionado.

Sin embargo, el principal problema al que se enfrenta la asignatura son los prejuicios que la población no musulmana tenga hacia ella. Según Dietz (2008), los trágicos sucesos del 11 de marzo de 2004 impidieron una instalación efectiva de la asignatura entre el creciente alumnado islámico español, provocándose entre otras cosas el fracaso de un proyecto de colegio concertado islámico (regentado por conversos españoles) en Granada por las quejas de los vecinos, que temían ver su barrio convertido en un “ghetto”. En estos últimos días, la disconformidad de gran parte de la población española en las redes sociales hacia el plan piloto en la educación catalana también ha sido palpable.

Quizás el mejor ejemplo de este rechazo sea lo que sucedió por la elaboración de un libro de texto para la asignatura. En el curso 2006-2007, en el contexto de los proyectos centrados en la idea de “Alianza de Civilizaciones” del gobierno de Rodríguez Zapatero, la editorial SM publicó un libro de texto para la ERI, de nombre “Descubrir el Islam”, pensado para primero de primaria (Tarrés y Rosón, 2009). Las críticas hacia el grupo editorial, perteneciente a una congregación religiosa católica dedicada a la educación provocaron que fuese otra editorial (Akal) la que continuase con el proyecto hasta ocupar todos los cursos de primaria (Díez de Velasco, 2015).

Concluimos esta parte del trabajo citando un artículo que puede servir perfectamente de colofón no sólo a la situación del islam en la educación española sino al del hecho religioso en general entre la juventud de nuestro país. Dietz, Rosón Lorente y Ruiz Garzón dirigieron una serie de encuestas (2011) dirigidas a los adolescentes de ciudades tan pluriconfesionales como Granada o Melilla sobre el hecho religioso. Aparte del rechazo que muchos parecían mostrar ante la religión en general, la mayoría sí reconocía a ésta como una fuente tanto de ética como de tradición, aunque con ideas muy vagas. Así, por ejemplo, una chica de familia católica relacionaba el hecho religioso con la pertenencia de su familia a una cofradía centrada en la Semana Santa; en cambio, un chico crecido en una familia musulmana relacionaba la religión con “comportarse bien”, equivaliendo esto a “respetar al Profeta”. El mayor problema, sin embargo, que mostraba dicha encuesta era el hecho de que si el conocimiento respecto al

“propio” grupo confesional era limitado, el referido a otras religiones era prácticamente nulo, existiendo en cambio prejuicios hacia “el otro” muy marcados y enraizados en nuestra cultura.

3. ¿Hacia una perspectiva aconfesional de la asignatura de religión?

3.1 Contextualización; la asignatura de religión a nivel europeo

Hemos descrito *grosso modo* la historia y situación de la enseñanza de la religión en la escuela española, así como su relación con la historia de las religiones reciente en nuestro país. Ahora bien, cabe preguntarse que realidad tienen a ese respecto los países de nuestro entorno más inmediato. Pese a la inmensa variedad de situaciones sociales y culturales que puedan darse a lo largo del continente, consideramos que es lógico encuadrar a los países europeos en una situación “cercana” en lo que respecta a lo religioso: importancia de un pasado cristiano, actualidad (más o menos) secularizada, religiosidad líquida postmoderna y presencia creciente de minorías nacidas de la inmigración. ¿Qué respuesta se da a estas situaciones desde la escuela en el resto de Europa?

Nos vemos obligados a mostrar una opinión puramente subjetiva y, por lo tanto, plenamente criticable. Tenemos la sensación de que, en España, sobre todo en los ámbitos no especializados pero también entre aquellos dedicados profesionalmente a la docencia, existe la creencia generalizada de que somos el “único” país de Europa en el que se imparte religión o, al menos, desde un punto de vista confesional y con la participación activa de la Iglesia católica (o de las confesiones minoritarias). Como veremos ahora, esta idea generalizada peca ya no de simplista sino de falsa: sólo hay tres países en Europa (dos de ellos miembros de la Unión Europea) en los que no se imparte una asignatura que trate el ámbito religioso; entre el resto de los países europeos, predominan aquellos donde la asignatura tiene un carácter confesional sobre los que no es así.

Pajer (2015) habla de tres paradigmas en la educación religiosa en Europa: aquellos países donde no se imparte la asignatura, aquellos en la que la

asignatura aconfesional y obligatoria (centrándose en aspectos históricos a nivel universal, pero también en la ética de las distintas religiones) y, finalmente, aquellos donde se conserva el modelo confesional, que suele tener carácter optativo en base a la idea de libertad religiosa y varía mucho en su funcionamiento según el país.

En esta parte de nuestro Trabajo de Fin de Máster, nos remitiremos al esquema de Pajer para hacer un repaso rápido de la situación de la asignatura en Europa. No iremos dando todas las características legales y pedagógicas de cada uno de los países, labor que se nos antoja imposible debido a la extensión de este trabajo, sino que explicaremos los datos más determinantes de varios países europeos para entender el carácter de sus asignaturas.

Entre aquellos países donde la clase de religión no se imparte en la escuela pública destaca Francia. Ya hemos hablado cuando tratábamos el islam de la idea republicana de *laïcité*, que se muestra en el ámbito jurídico por encima de la protección a la libertad religiosa (Llorent-Vaquero, 2018). En Francia, la ausencia de la clase de religión está relacionado con el devenir histórico del país: desde el siglo XVI, se sucedieron los conflictos entre el Estado y la Iglesia por un deseo del primero de dominio absoluto sobre la segunda (lo que viene siendo llamado “galicanismo” por la historiografía). Estas tensiones, sumadas a las críticas de la Ilustración hacia el catolicismo, estallaron con la Revolución Francesa y su persecución de la religión cristiana. Con los gobiernos de Napoleón, se estableció una libertad religiosa relativa y se firmó el Concordato con la Santa Sede en el que se restablecía la educación religiosa en la escuela. Tras un convulso siglo XIX, en 1882 la III República abolió definitivamente la clase de religión en la escuela, buscando restablecer el espíritu laico y unitario (en torno a una idea centralista de Francia y de su lengua oficial) heredada de la Revolución (Carmona Fernández, 2010).

Pese a esta importancia de la laicidad en el sistema educativo francés (los profesores de cualquier otra asignatura tienen prohibido hacer ningún tipo de proselitismo y, como ya hemos tratado, también está muy limitada la presencia de cualquier elemento simbólico en el alumnado que muestre cuál es su fe) existen dos pequeñas excepciones a dicho fenómeno: una de ellas, la más llamativa y menos conocida, es la presencia de una clase de religión confesional

y obligatoria (salvo que los padres pidan que no sea impartida a sus hijos) en los departamentos de Alsacia y Mosela. Esto se debe a que ambos territorios formaban parte de Francia durante la época napoleónica, pero no en la III República (conquistados por el Imperio Alemán en la guerra franco-prusiana, volvieron a manos francesas tras la Primera Guerra Mundial) con lo cual no se ha aplicado la legislación de la III República y se mantiene el Concordato napoleónico. La otra, más conocida, es que fuera del horario escolar, no es extraño que un “capellán” normalmente católico, ofrezca formación religiosa dentro del recinto de la escuela. (Llorent-Vaquero, 2018).

El modelo francés, admirado por aquellos que propugnan una desaparición del hecho religioso en la escuela, también ha sido duramente criticado, ya no por cuestiones religiosas o ideológicas, sino por la carencia en cultura general y propia del país que este planteamiento (en el que, recordemos, no sólo no hay clase de religión sino que se evita en la medida de lo posible que éste sea un tema tratado en las clases) está causando entre la población. Ya en 1989, el ministro de educación Lionel Jospin encargó un informe para investigar las carencias en la formación humanística y en las Ciencias Sociales en la educación francesa. El informe, dirigido por Régis Debray (del que recibió el nombre con el que suele ser citado) insistió en la necesidad de volver a explicar la importancia de las religiones en el devenir civilizatorio de Francia y en su actualidad. Pese a ello y al debate que se formó, la laicidad de Estado ha seguido prevaleciendo en la escuela hasta hoy (González-Varas, 2019). Merece la pena pararnos a recordar todo el problema que supone hoy en día (incluso a un nivel de identidad nacional) la importancia creciente de la población islámica en Francia y la incompatibilidad de su sistema de valores con dicha idea de la laicidad.

Los otros dos países que no ofrecen religión en su escuela pública son dos países excomunistas, aunque muy diferentes entre ellos en aspectos culturales, políticos o sociales: Eslovenia y Albania. En el país alpino, no se da ninguna aproximación al hecho religioso en la escuela (ni siquiera desde una perspectiva aconfesional) ni tampoco clase de ética. Sin embargo, es mayoritariamente católico y existen escuelas confesionales privadas y concertadas por el Estado. En el caso albanés, la realidad es bastante más compleja. País multirreligioso (islam, cristianismo ortodoxo y catolicismo) toda expresión de fe fue duramente

perseguida durante el gobierno comunista. Sólo a partir de 2002 se permitió construir centros “de enseñanza religiosa” (fundamentalmente, seminarios) y dicho ámbito en la escuela se supone impartido dentro de las asignaturas de Historia y Filosofía (González-Varas, 2019).

Pasamos ahora a explicar los países donde la clase de religión es impartida desde un punto de vista aconfesional, siendo en la mayoría de los casos materia obligatoria del currículo. Aunque como veremos hay una excepción (los Países Bajos) se trata de países de tradición protestante en el que la iglesia nacional aún conserva su estatus de “religión oficial” y está dirigida nominalmente por el jefe del Estado. Sin embargo, su población está muy secularizada y (excepto en el caso de Islandia) las minorías religiosas resultado de la inmigración (sobre todo la islámica) son muy importantes entre su población joven. De ahí que la clase de religión tenga un carácter meramente teórico (no existiendo por tanto la idea de “ejemplo de vida de fe” de la que hablábamos en el caso español) y hable de la historia y de la actualidad de las religiones desde un punto de vista global (González-Varas, 2019). De todas formas, no debemos pensar que sean simplemente clases de “Historia de las Religiones”; en todos los países incluidos, se profundiza también la ética que nace del hecho religioso, en la importancia que la fe tiene para mucha gente aún hoy en día y, se busca, construir un marco teórico de tolerancia en el que los puntos comunes de las distintas confesiones ayuden a la construcción de una ética global (Pajer, 2015). En nuestra opinión, la dependencia histórica de dichas iglesias nacionales respecto al sistema civil ha impedido los conflictos Iglesia-Estado propios de los países de tradición católica (Francia, España, Italia...) lo que ha permitido el mantenimiento de estas asignaturas, realidad que alcanza también a la universidad pública (donde perviven las facultades de Teología).

En el caso británico, en la escuela pública renunció a la confesionalidad (anglicana en Inglaterra y presbiteriana en Escocia) en 1988 en favor de una formación general en el ámbito religioso (González-Carvajal, 2019). El Reino Unido ha tenido una historia compleja en lo que a la tolerancia religiosa se refiere, teniendo confesiones estatales reconocidas (diferentes según los países constituyentes) pero teniendo importantes minorías católicas y de otras iglesias evangélicas históricamente. Hoy en día es un país muy secularizado, pero con

crecientes minorías provenientes de la inmigración, tanto islámica como de las religiones propias del Subcontinente Indio. El Estado británico financia un gran número de escuelas privadas de distintas confesiones (Morán, 2014)

En los países escandinavos (Dinamarca, Suecia, Islandia y Noruega) la iglesia oficial y tradicional es la luterana, aunque hoy en día se trate de sociedades bastante secularizadas. En general, fue en los años sesenta del siglo pasado cuando la enseñanza confesional luterana de la escuela escandinava pasó a basarse en un sistema aconfesional y plural (Pajer, 2015). Existen, de todas maneras, diferencias entre ellos. Suecia apuesta por un modelo plural y totalmente aconfesional, acorde con la evolución histórica del país. Dinamarca y Noruega, en cambio, prestan más atención a la herencia cultural cristiana. En todos los casos la asignatura es obligatoria. (González-Varas, 2019)

Un caso más particular es el de los Países Bajos. Constitucionalmente hablando, no tienen religión oficial y la separación Iglesia-Estado es importante. En la escuela pública, la asignatura de religión (que no es obligatoria) parte de presupuestos aconfesionales y, además de centrarse en la historia y en la ética de las religiones y fomentar la tolerancia, busca también la aplicación profesional posterior de dichos conocimientos (Llorent-Vaquero, 2018). Sin embargo, la presencia de escuelas privadas de carácter confesional (y financiadas por el Estado) es muy importante, mucho más en porcentaje de alumnado a otros países europeos. En dichas escuelas, tradicionalmente reformadas (protestantes de tradición calvinista) católicas o, en menor medida, judías, la confesionalidad es un elemento central en el currículo y la asignatura de religión (impartida desde los criterios de fe propios de cada centro) obligatoria. En los últimos años, la fuerte inmigración islámica y la formación de numerosos colegios privados de dicha religión ha abierto un importante debate político respecto a la financiación pública de dichos centros y a la posibilidad de que en ellos se imparta una visión ética y del mundo que pueda chocar con los valores de la población neerlandesa, fuertemente secularizada (Morán, 2014).

El resto de países europeos tienen clase de religión desde un punto de vista confesional previstos en sus planes educativos. Debido a la falta de espacio en este trabajo, solo trataremos seis casos, que pueden ayudarnos a ver las diferencias que en múltiples aspectos (existencia o de una alternativa laica,

importancia de las distintas confesiones en la elaboración del currículo o en la elección de profesores) pueden ser determinantes.

El caso de Italia es muy parecido al de nuestro país, ya no sólo por la semejanza cultural (una mayoría histórica católica aplastante) sino por su realidad legislativa, nacida en los pactos del Estado con la Iglesia en Letrán (1929) y Villa Madama (1984). La asignatura de religión católica, sin embargo, es obligatoria (siendo sus profesores y su currículo decidido por la Iglesia a través de las autoridades episcopales pertinentes), aunque se puede pedir no tener que cursarla por no compartir dicha fe. Hay varias confesiones religiosas reconocidas por el Estado y con financiamiento público (varias iglesias evangélicas, judíos, Testigos de Jehová, budistas) pero no han entrado en la escuela. Es bastante llamativo (y de nuevo, con ciertos paralelismos con el caso español) el hecho de que, pese a la creciente población islámica, esta confesión no haya conseguido ni financiación pública ni presencia en la escuela debido a su imposibilidad para construir un organismo unitario para la negociación con el Estado (Morán, 2014).

En Bélgica, se establece un marco de elección en el que, siendo la asignatura de religión obligatoria y ponderando esta en las medias de los cursos, se puede elegir cursarla según cada una de las confesiones reconocidas oficialmente (católica, evangélica, ortodoxa, judía o musulmana) o hacerlo desde un punto de vista ético-humanístico laico. Los Testigos de Jehová están exentos de cursar dicha asignatura desde cualquiera de sus perspectivas. En la vecina Luxemburgo, país donde constitucionalmente no hay separación entre la Iglesia católica y el Estado, pero en el que en cambio el islam y la irreligión crecen, la elección de los profesores de religión funciona de la misma manera que en España o Italia, siendo la asignatura optativa y teniendo una alternativa parecida a la del caso belga. Los contenidos de la asignatura de religión católica también están redactados por el arzobispado de Luxemburgo (Llorent-Vaquero, 2018)

En Finlandia, a diferencia de sus vecinos del otro lado del Báltico, la asignatura de religión (que es obligatoria y pondera en la nota final de todos los cursos) es confesionalmente luterana. En el caso de que haya al menos tres familias que así lo requieran, se puede pedir que también se imparta la asignatura desde el punto de vista de otra confesión, siempre que esta esté reconocida por el Estado (González-Varas, 2019). En Irlanda, la asignatura de religión católica es

obligatoria de los 6 a los 12 años, y optativa en el resto de cursos. Esto se debe a que, por cuestiones históricas, la gran mayoría de centros educativos considerados “públicos” pertenecen a congregaciones católicas. Existen colegios privados con planteamientos muy diferentes en el ámbito religioso, pero no son numerosos. De una manera u otra, los padres pueden pedir que sus hijos no cursen la asignatura (Llorent-Vaquero, 2018).

En Austria, la asignatura de religión es confesional y obligatoria hasta los 14 años, siendo en adelante opcional. País tradicionalmente católico y con una pequeña minoría evangélica, el crecimiento del islam en los últimos años ha supuesto que se ofrezca cursar la asignatura, en igualdad de condiciones, según las tres visiones religiosas. Los profesores austríacos de religión islámica tienen su centro de formación centralizado en la universidad de Viena, que ofrece grados y máster relacionados con estos aspectos (Morán, 2014). En Alemania, la historia multiconfesional del país y el carácter federal actual de su educación la hace un poco más compleja. La asignatura es confesional y optativa, cursándose en todos los años de formación. Pero su confesionalidad varía según cual sea la iglesia cristiana predominante en cada *länder* (luteranos o católicos) (Llorent-Vaquero, 2018). Ha habido varios intentos de introducir la posibilidad de cursar una asignatura de religión islámica, pero la falta de coordinación entre las distintas comunidades, la inexistencia de un centro de formación unificado como en la vecina Austria y la oposición de gran parte de la sociedad alemana lo han impedido (Morán, 2014).

En resumen, pese al contexto poscristiano y secularizado de la sociedad europea, la clase de religión sigue estando presente en la gran mayoría de países del continente, en muchos de ellos con un planteamiento confesional e, incluso, siendo técnicamente obligatoria (aunque el derecho a la libertad religiosa permita no cursarla en la práctica). En una mayoría de los casos (y predomine cualquiera de los tres paradigmas pedagógicos respecto a la religión) el crecimiento de las confesiones minoritarias hijas de la inmigración, fundamentalmente del islam, ha añadido nuevos debates respecto a su papel en la escuela.

3.2 Una propuesta personal: el futuro aconfesional de la asignatura de religión y su necesidad en una España plural.

En 1999, la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa dedicada al estudio de la relación entre religión y democracia, elaboró un documento para todos los ministros de la UE en los que pedía desarrollar la enseñanza de la religión en la escuela por las siguientes razones: promover el conocimiento de los valores para la convivencia en una sociedad plural, analizar las diferencias y la riqueza de las diferentes tradiciones religiosas mundiales, profundizar en dicho ámbito de estudio también a nivel universitario y, finalmente, promover de forma positiva el mismo concepto de libertad religiosa (Llorent-Vaquero, 2018). En 2006, la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) volvió a insistir en estos puntos, recalcando que era la ignorancia mutua entre religiones lo que ponía en peligro la convivencia (Tarrés y Rosón, 2009)

Consideramos que, en vistas de un conocimiento del mundo que le rodea, es indispensable para el alumno español del siglo XXI el estudio reglado, es decir, a través de una asignatura escolar, del hecho religioso. Pero también partimos de la idea de que el conflicto sin fin entre una asignatura monopolizada por las distintas confesiones (especialmente por la católica) y los partidarios de su exclusión del sistema educativo no ha ayudado en absoluto a dicho conocimiento. Es cierto que ya no existe el “monopolio” que el catolicismo tuvo sobre la población española a lo largo de tanto tiempo. Y es cierto también que la posibilidad de otras confesiones de poner impartir su propia clase de religión, aun bien intencionada, carga con innumerables problemas de carácter práctico que hacen muy complicada su implantación. De la misma manera, los planteamientos de una alternativa aconfesional han fracasado por el escaso interés del profesorado o del alumnado, o han derivado a aspectos que poco tienen que ver con dicho ámbito de conocimiento.

Sin embargo, consideramos que la peor solución posible a este problema sería la desaparición de una asignatura que hablase del ámbito religioso, como a veces se ha propugnado. Consideramos que la religión forma parte consustancial a nuestra historia como especie y a nuestra realidad diaria (aunque sea bajo unos elementos muy distintos a los que consideraríamos tradicionales) y que, por tanto, ha de ser trabajada desde la escuela como un elemento propio,

no de forma “transversal” desde otras asignaturas. Como hemos visto a lo largo del trabajo, el intento por parte de las administraciones de algunos países de hacer “desaparecer” el hecho religioso a través de su no presencia en la educación no ha hecho que dicha realidad desaparezca, sino al contrario, que sus contradicciones con los valores “seculares” sean más grandes.

Por todas las razones que hemos citado, nosotros consideramos que lo más adecuado para el sistema educativo de una España plural como la del siglo XXI sería una asignatura de religión de carácter aconfesional (a la que se accediese a través de una oposición y sin intromisiones de ninguna confesión religiosa particular) y obligatoria para todo el alumnado. En la medida de lo posible, en nuestra opinión, se tendría que fomentar la formación de un profesorado que, viniendo del ámbito de estudios sociales y humanísticos, fuese “independiente” tanto en el acceso al trabajo como en el funcionamiento diario de los departamentos de los docentes de Ciencias Sociales y Filosofía. Es decir, que desde un comienzo, la asignatura tuviese un carácter propio.

Una de nuestras preocupaciones a lo largo de la redacción de este trabajo ha sido la “dignificación” de las religiones minoritarias en suelo español. Y, por lo tanto, es una de las razones por las cuales hemos considerado indispensable la creación de una asignatura aconfesional y obligatoria de religión. Siguiendo lo escrito por Dietz (2008 y 2011) y Tarrés y Rosón (2009) la presencia de las asignaturas de religión diferenciadas según la confesión nunca conseguirá llegar a todos los alumnos que realmente las necesitarían cursar. Pero es que además precisamente así no se soluciona en absoluto uno de los problemas que el hecho religioso puede traer consigo, que es el desconocimiento de la fe (sea mayoritaria o minoritaria) del otro, y, por lo tanto, del prójimo en su totalidad. Las religiones, sean las que sean, suponen un punto fundamental para comprender el desarrollo y las características de una cultura. Y aún con el peligro de caer en tópicos, no se puede amar lo que no se conoce. En cambio, odiar resulta relativamente fácil cuando las cosas se entienden a medias.

En la línea a lo que acabamos de escribir, la existencia de una asignatura aconfesional y obligatoria permitiría el fin de la situación que Díez de Velasco (2015) definió como de “segregación” en las aulas. Desde un punto de vista puramente pragmático, también facilitaría la burocracia, la organización de los

centros y la vida diaria de los profesores de la asignatura. Pero, además, dicha aconfesionalidad y, sobre todo, su obligatoriedad permitiría que el creciente número de españoles que se consideran a sí mismos irreligiosos (sean ateos, indiferentes, agnósticos..) se vean “obligados” (en el buen sentido del término) a conocer una realidad que va mucho más allá de sus creencias (o falta de ellas). La religión es un fenómeno que va mucho más allá de la mera opinión o creencia personal, realidad que también afecta a quienes no tienen religión, o creen no tenerla.

En lo que sí estamos completamente en desacuerdo con Díez de Velasco (2015) es con su idea de que no debería dedicar más horas a una religión u otra dentro de la asignatura. Si queremos crear una asignatura en la que se explique el mundo de las religiones y su importancia en la sociedad a los alumnos, inevitablemente habrá que priorizar (que no eliminar o pasar de largo) unos contenidos sobre otros. Y en cualquier sociedad europea, el cristianismo es uno de los pilares éticos, culturales y antropológicos (Llorent-Vaquero, 2018). Recientemente, el historiador inglés Tom Holland ha escrito un libro (2020) sobre la asombrosa influencia de dicha religión en todos los aspectos de la cultura occidental, incluso en aquellos movimientos o posturas ideológicas y culturales que lo rechazan o que son críticas con la fe religiosa o con el papel de las creencias en las sociedades. Al mismo tiempo, el crecimiento de la población islámica joven en todo el continente, o la difusión de prácticas espirituales de raigambre índica obligan necesariamente a tratar dichos temas con profundidad.

Tras haber examinado los distintos modelos europeos de enseñanza de las religiones, consideramos que el que más nos gusta es el británico o el propio de los países escandinavos. Es decir, aparte de que las distintas confesiones tengan la posibilidad de tener centros educativos propios (como, de hecho, en España tienen, y no precisamente pocos) la presencia de la asignatura de religión en la escuela pública parta de líneas aconfesionales pero, sobre todo, en línea de lo expresado por Pajer (2015) que sobrepase el límite de un planteamiento basado únicamente en la Historia de las Religiones: que busque una explicación global del fenómeno religioso y de sus problemas, de las distintas religiones y de sus diferencias, pero también de sus puntos en común y de los elementos positivos que éstas pueden tener para la construcción de una

ética comunitaria. Siguiendo la línea que hemos venido tratando a lo largo de esta titulación referida al estudio de las Ciencias Sociales fijándonos en aspectos y problemas socialmente relevantes, la asignatura de religión desde dichos planteamientos podría ayudar a conocer mejor y, por lo tanto, a luchar en contra de realidades como el fundamentalismo (Nabaskues, 2017) o el peligro de los grupos sectarios (Santamaría, 2017), dando herramientas críticas para el alumno para diferenciar una espiritualidad legítima de aquellas que cercenan la libertad humana.

4. Conclusiones

Como país de fuerte tradición católica, la enseñanza de la asignatura de religión en la escuela pública española ha estado monopolizada hasta hace relativamente poco por la Iglesia católica. Tras la muerte de Franco y el fin de su régimen autoritario, la asignatura se convirtió en optativa, pero conservó una función fundamentalmente confesional, dependiendo su profesorado y su currículo de lo dispuesto por la autoridad episcopal católica. Esta es la razón principal por la que su presencia en la escuela pública ha sufrido fuertes críticas en los últimos años, fundamentalmente por parte de sectores que consideran que el hecho religioso no tiene espacio en el ámbito educativo.

Al igual que el resto de Europa, España ha sufrido con fuerza el proceso de secularización desde los años 60 del siglo pasado, proceso que no ha destruido el hecho religioso sino que lo ha transformado profundamente. Asimismo, el proceso migratorio ha convertido nuestro país en una sociedad multiconfesional. En base al criterio constitucional de libertad religiosa y de “laicidad positiva”, distintos grupos consiguieron que se viese reconocido, al igual que en el caso católico, su derecho a impartir una asignatura confesional de su religión, aunque hoy en día solo ejerzan dicho derecho los musulmanes y los evangélicos, con numerosos problemas para ello.

A nivel europeo, la cuestión religiosa en la educación cuenta con muy distintas respuestas, influenciadas por la historia, la cultura política y la realidad actual de

cada país. Sin embargo, como rasgos fundamentales, podrían señalarse la importancia dada a la herencia cultural cristiana, un mayor reconocimiento de las minorías crecientes (especialmente de la islámica) y una tendencia progresiva, que no unitaria, hacia la “aconfesionalización” de dicha materia en el currículo educativo.

En base a todo lo recogido, hemos defendido que, de cara a un futuro no lejano, la mejor opción para que la formación en el ámbito religioso en la educación española fuese completa y multidisciplinar (desde la ética, la sociología y la historia de las religiones) es que hubiera una asignatura aconfesional, unitaria y obligatoria para todo el alumnado, cuyos profesores formaran un departamento propio y accediesen a su puesto de trabajo de la misma manera del resto de docentes de la educación pública española. Creemos que dicha estructura sería la adecuada para un siglo XXI que se antoja necesariamente plural y en el que los conceptos binómicos de confesionalidad-laicidad quedarán desfasados.

5. Bibliografía

Artículos académicos, monografías y capítulos de obras conjuntas

- Abad Heras, A. (2006): Enseñar religión en la escuela protestante: un nuevo “colportorado” ecuménico. *Bordón*. 4-5, 629-636
- Bastian, J.P. (2006): De los protestantismos históricos a los pentecostalismos latinoamericanos. Análisis de una mutación religiosa. *Revista de Ciencias Sociales*. 16, 38-54
- Belkaïd, A. y Schmid, L. (2015): Islam de France, islam en France. *Esprit*. 412, 49-53
- Berger, P. L. (2001): La désécularisation du monde: un point de vue global. En Berger, P. L. (coord.): *Le réenchantement du monde*. París. Bayard.
- Berthelot, M. (2009): El judaísmo en la España actual. *RES*, 12, 67-83
- Blanc, C. (2015): Réseaux traditionalistes catholiques et “réinformation” sur le web: movilitations contre le “Mariage pour Tous” et “pro-vie”. *Tic & société*. 9, 1-22
- Bravo López, F. (2018): Brevísima historia de la Islamofobia en España (siglos XVI-XXI). En De la Cueva Merino, J. (ed.): *Encrucijadas del cambio religioso en España. Secularización, cristianismo e islam*. Granada. Comares.
- Cantón Delgado, M., Marcos Montiel, C., Medina Baena, S. y Mena Cabezas, I. (2004): *Gitanos pentecostales. Una mirada antropológica a la Iglesia Fidedelfia en Andalucía*. Sevilla. Demos (Junta de Andalucía).
- Carmona Fernández, F.J. (2010): Cristianismo, laicismo y laicidad. En Carmona Fernández, F.J. (coord.): *Historia del Cristianismo. Vol. IV. El mundo contemporáneo*. Madrid. Trotta.
- Castilla Vázquez, C. M. (1999): De neófitos e iniciados. El movimiento neocatecumental y sus ritos de admisión. *Gazeta de Antropología*. 15, 1-7
- Castillo, J.M. (2010): El gran viraje de las teologías protestante y católica. El Concilio Vaticano II. En Carmona Fernández, F.J. (coord.): *Historia del Cristianismo. Vol. IV. El mundo contemporáneo*. Madrid. Trotta.

Castro Jovero, A. (2017): La libertad de enseñanza de las confesiones religiosas entre la libertad de expresión y el discurso de odio. *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*. 24, 1-35

Davie, G. (2001): Europe: l'exception qui confirme la règle?: En Berger, P. L. (coord.): *Le réenchantement du monde*. París. Bayard.

De Diego Cordero, R. y Suárez Villegas, J.C. (2016): La práctica religiosa y los procesos migratorios. El caso del mormonismo en España. *Revistas Internacional de Estudios Migratorios*. 292-309

De la Cueva Merino, J. (2018): La secularización tranquila: procesos de secularización bajo el franquismo (1960-1975). En De la Cueva Merino, J. (ed.): *Encrucijadas del cambio religioso en España. Secularización, cristianismo e islam*. Granada. Comares

Di Orio, T. (2017): Oltre il muro dell'intolleranza. Luci e ombre della benedizione nella scuola tra libertà religiosa e laicità dello Stato. *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*. 24. 1-30

Dietz, G. (2008): La educación religiosa en España. ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. 28, 11-46

Dietz, G., Rosón Lorente, F. J. y Ruiz Garzón, F. (2011): Homogeneidad confesional en tiempos de pluralismo religioso: Una encuesta cualitativa con jóvenes españoles sobre religión y educación. *CPU-E Revista de Investigación Educativa*. 13, 1-42

Díez de Velasco, F. (2013): *Religiones en España. Historia y presente*. Madrid. Akal.

Díez de Velasco, F. (2015): La enseñanza de las religiones en la escuela en España: avatares del modelo de aula segregada. *Historia y Memoria de la Educación*. 4, 277-306

Díez de Velasco, F. (2018): Diversidad, pluralismo y cambio religioso en España desde 1967. En De la Cueva Merino, J. (ed.): *Encrucijadas del cambio religioso en España. Secularización, cristianismo e islam*. Granada. Comares

Estrada, J.A. (2010): Globalización, postmodernidad y cristianismo. En Carmona Fernández, F.J. (coord.): *Historia del Cristianismo. Vol. IV. El mundo contemporáneo*. Madrid. Trotta.

Fernández Vallina, F.J. y Ruiz Andrés, R. (2017): Dinámicas identitarias en el mundo actual: la religión como identidad frente al otro. *Panta rei. Revista digital de ciencia y de didáctica de la Historia*. 71-83

Ferreiro Galguera, J. (2004): *Profesores de religión en la enseñanza pública y Constitución Española*. Barcelona. Atelier.

García Costa, F.M. (2019): Introducción a los derechos educativos de la Constitución Española. *Scripta Fulgentia*. 57-58, 9-30

Garzón, J. I. (2006): La educación religiosa desde el punto de vista de las Comunidades Judías. *Bordón* 58, 4-5, 637-639

González González, A. (2018): La primera secularización y la Segunda República. El caso de la provincia de Toledo. En De la Cueva Merino, J. (ed.): *Encrucijadas del cambio religioso en España. Secularización, cristianismo e islam*. Granada. Comares

González-Varas Ibáñez, A. (2019): La enseñanza de la religión en las escuelas públicas españolas y su relación con el contexto europeo. *Scripta Fulgentia*. 57-58, 31-70

Hernando de Larramendi, M. y González González, I. (2018): Islam y colonialismo en la España contemporánea. En De la Cueva Merino, J. (ed.): *Encrucijadas del cambio religioso en España. Secularización, cristianismo e islam*. Granada. Comares

Hervieu-Léger, D. (2002): *Catholicisme, la fin d'un monde*. París. Bayard

Holland, T. (2020): *Dominio. Una nueva historia del cristianismo*. Barcelona. Ático de los libros

Innerarity, C. (2007): El islam y la República. Un conflicto entre dos identidades. *Papers*, 84, 139-147

Izquierdo Alberca, A. (2004): *La utopía terrenal. Ritual, simbolismo y cognición en los Testigos de Jehová*. Madrid. Manakel.

Jordán, J (2011): Anders Behring Breivik. Algunas consideraciones sobre la figura del “lobo solitario” terrorista. *Análisis Grupo de Estudios en Seguridad Internacional*. 1-4

Kaplan, R. D. (2016): *A la sombra de Europa. Rumanía y el futuro del continente*. Barcelona. Malpaso.

Küng, H. (1997): *El Cristianismo. Esencia e historia*. Barcelona. Círculo de Lectores.

Lenoir, F (2000): *El Budismo en Occidente*. Barcelona. Seix Barral.

Lenoir, F. (2003): *La Metamorfosis de Dios. La nueva espiritualidad occidental*. Madrid. Alianza.

Llorent-Vaquero, M. (2018): Religious Education in Public Schools in Western Europe. *International Education Studies*. 11-1, 155-163

López Requena, F. (2014): *La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Louzao Villar, J. (2018): Una minoría en búsqueda de libertad. Una historia del protestantismo español del franquismo a la democracia. En De la Cueva Merino, J. (ed.): *Encrucijadas del cambio religioso en España. Secularización, cristianismo e islam*. Granada. Comares

Martin, D. (2001): La poussée évangéliste et ses effets politiques. En Berger, P. L. (coord.): *Le réenchantement du monde*. París. Bayard.

Montero, F. (2018): De la intransigencia a la tolerancia y la libertad religiosa, 1965-1978. Cambio y transformaciones en el catolicismo español. En De la Cueva Merino, J. (ed.): *Encrucijadas del cambio religioso en España. Secularización, cristianismo e islam*. Granada. Comares

Morán, G.M. (2014): Islam y educación religiosa en Europa. Análisis macro-comparado. *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*. 25, 1-56

Nabaskues Martínez de Ulate, I. (2017): Radicalización y desradicalización de jóvenes yihadistas en Francia. *Inguruak*, 63, 19-50

Negre, J. y Negre, P. (2010): La descolonización, el desarrollo del Tercer Mundo y las repercusiones en las iglesias cristianas. En Carmona Fernández, F.J. (coord.): *Historia del Cristianismo. Vol. IV. El mundo contemporáneo*. Madrid. Trotta.

Nuño Martínez, N. (2012): La educación religiosa desde los cultos minoritarios: el caso particular de los *Hare Krishna* en la ciudad de Madrid. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 36, 1-31

PAJER, F. (2015): Cómo y por qué Europa enseña las religiones en la escuela: los tres paradigmas. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*. 5.

Pérez Agote, A. (2018): Los procesos de la religión en la España Contemporánea. En De la Cueva Merino, J. (ed.): *Encrucijadas del cambio religioso en España. Secularización, cristianismo e islam*. Granada. Comares

Piedrahita Castaño, G. (2005): *La religión como agente social de integración y de conflicto en el territorio: caso específico de las minorías religiosas en la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Pikaza Ibarrodo, X. (2002): *Las Grandes Religiones. Historia e actualidad*. Madrid. Témpora.

Planet, A. y Madonia, S. (2018): Pensar el islam contemporáneo en España. En De la Cueva Merino, J. (ed.): *Encrucijadas del cambio religioso en España. Secularización, cristianismo e islam*. Granada. Comares

Orellana Gallardo, F. (2012): Fundamentalismo y pentecostalismo como expresión de religiosidades antagónicas y un significativo lazo en común. *Polis. Revista Latinoamericana*. 32, 1-15

Plaza-Navas, M. A. (2015): *Historia de los Testigos de Jehová en España. Un siglo de presencia (1910-2015)*. Tesis doctoral. CSIC.

Priem, H. J. (1985). *Historia del cristianismo en América Latina*. Salamanca. Sígueme.

Quero Moreno, J.M. (2008): *El protestantismo en la renovación del sistema educativo en España*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Rodríguez Acevedo, C. J. (2015): *La religión como asignatura no confesional*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Rueda Herranz, G. (2006): *España, 1790-1900. Sociedad y condiciones económicas*. Madrid. Istmo.

Ruiz Andrés, R (2019): Más allá de la secularización. Una reflexión sobre la religiosidad en la era digital. *Breviario multidisciplinario sobre el fenómeno religioso (Homenaje a Francisco Javier Fernández Vallina)*. 178-188

Ruiz Andrés, R. (2016): *El otro y El Otro. La reconstrucción actual de las creencias en Occidente*. Trabajo Fin de Máster. Universidad Complutense de Madrid.

Ruiz Andrés, R. (2016): Un nuevo muro entre Algeciras y Estambul. Religión, identidad y secularización a orillas del Mediterráneo. *Razón y Fe*. 1421, 239-251

Ruiz Andrés, R. (2017): El proceso de secularización de la sociedad española (1960-2010). Entre la historia y la memoria. *Pasado y memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 16, 207-232

Sacks, D. (2001): Judaïsme et politique dans le monde moderne. En Berger, P. L. (coord.): *Le réenchancement du monde*. París. Bayard.

Santamaría del Río, L. (2017): Sectas y nueva religiosidad en la España pluralista. *Nova et Vetera: temas de vida cristiana*. 83, 69-91

Sejías de los Rios Zarzosa, G. (2015): Judaísmo y judaísmos. Una realidad plural y compleja. *Ílu. Revista de Ciencias de las Religiones*. 20, 249-268

Smith, B.H. (1998): *Religious politics in Latin America. Pentecostal vs. Catholic*. Notre Dame (Indiana, EEUU). University of Notre Dame Press.

Tarrés, S. y Rosón, F.J. (2009): La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela. Análisis del caso de Andalucía. *Ílu. Revista de Ciencias de las Religiones*. 14, 179-197

Taylor, C. (2007): *A Secular Age*. Cambridge (Massachusetts). Harvard University Press.

Thorsen, J. E. (2016): El impacto de la Renovación Carismática en la Iglesia católica de Guatemala. *Anuario de Estudios Centroamericanos. Universidad de Costa Rica*. 42, 213-236

Toraño López, E. (2017): La Renovación Carismática Católica. *Revista Española de Teología*. 1-2, 157-187

Van der Grijp, K. (2001): Investigando la historia del protestantismo español. *Anales de Historia Contemporánea*. 17, 37-52

Vázquez Pasos, L. A. (2008): Construyendo y reconstruyendo las fronteras de la tradición y la modernidad. La Iglesia católica y el Movimiento de Renovación Carismática en el Espíritu Santo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. 46, 195-224

Weigel, G. (2001): Le catolicismo à l'ère de Jean-Paul II. En Berger, P. L. (coord.): *Le réenchantement du monde*. París. Bayard.

Zubrzycki, G. (2012): Religion, Religious Tradition and Nationalism. Jewish Revival in Poland and "Religious Heritage" in Québec. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 51 (3), 442-455

Fuentes periodísticas

Bobbio, A. (2014, 10 de noviembre): Francesco. Le voci più critiche contro il Papa. *Famiglia Cristiana*.

Martínez Ahrens, J. (1997, 14 de febrero): Un profesor de instituto enseña teorías racistas a menores. *El País*.

Redacción (2015, 15 de noviembre): Breivik "Teg er ikke kristen" (Breivik "I am not a Christian"). *Vårt Land*.

Redacción (2020, 2 de septiembre): Cataluña estrenará este curso un plan piloto para impartir religión islámica en clase. *ABC*.

Redacción (2020, 1 de septiembre): 28% des musulmans refusent de condamner “totalement” les terroristes de l’attentat contre Charlie Hebdo. *Valeurs Actuelles*.