



LOS MODELOS NO CONFESIONALES DE LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN

NON-DENOMINATIONAL MODELS OF RELIGIOUS EDUCATION

LIDIA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
Universidad de Deusto

JUAN LUIS DE LEÓN AZCÁRATE
Universidad de Deusto

LUZIO URIARTE GONZÁLEZ
Universidad de Deusto

Recibido: 04/02/2024

Aceptado: 22/04/2024

RESUMEN

Las sociedades secularizadas contemporáneas se caracterizan por un pluralismo religioso creciente que necesita ser gestionado, y el sistema educativo público parece un espacio privilegiado donde analizar y aportar positivamente a las complejas relaciones entre el fenómeno religioso y la secularidad. El objetivo del artículo es ofrecer una valoración de la enseñanza de la religión (ER) en su modalidad no confesional dentro del sistema educativo público. El método de trabajo consiste en una presentación de los documentos emitidos por instituciones europeas, seguida del análisis de la reflexión académica más significativa realizada en las últimas décadas sobre el tema que nos ocupa. A partir del estudio crítico de las fuentes, el artículo constata el interés de la sociedad secular por la religión en un contexto de pluralismo religioso, la preferencia institucional

por una enseñanza no confesional de la religión en el ámbito europeo y la diversidad que caracteriza la implementación del modelo. Finalmente, se evalúan las aportaciones y los desafíos del modelo no confesional para terminar realizando algunas sugerencias de futuro.

Palabras clave: Enseñanza de la religión, fenómeno religioso, modalidad no confesional, secularidad, sistema público de enseñanza, pluralismo religioso.

ABSTRACT

Contemporary secular societies are characterised by a growing religious pluralism that needs to be managed, and the public education system seems a privileged space where to analyse and positively contribute to the complex relations between the religious phenomenon and secularity. The aim of this article is to offer an assessment of the teaching of religion (RE) in its non-denominational form within the public education system. The working methodology consists of a presentation of the documents issued by European institutions, followed by an analysis of the most significant academic reflection on the subject in recent decades. On the basis of the critical study of the sources, the article notes the interest of secular society in religion in a context of religious pluralism, the institutional preference for non-denominational teaching of religion in Europe, and the diversity of the implementation of the model. Finally, the contributions and challenges of the non-denominational model are evaluated to conclude with some recommendations for the future.

Keywords: non-confessional modality, public education system, religious Phenomenon, religious pluralism, secularism, teaching of religion.

INTRODUCCIÓN

El lugar y el significado del fenómeno religioso en el marco secular evolucionan de modo no previsto por las teorías clásicas de las ciencias sociales, ya que la modernidad se caracteriza por un creciente pluralismo religioso, más que por un ocaso del fenómeno religioso según la tesis central de la última etapa de Berger¹.

1 Peter Berger, *Los numerosos altares de la modernidad. En busca de un paradigma para la religión en una época pluralista* (Salamanca: Sígueme, 2016). Por otra parte, somos conscientes que los conceptos de secularidad y de pluralismo son complejos y ambiguos. Respecto al concepto de pluralismo en este escrito

El sistema de enseñanza es uno de los centros de interés y preocupación de los Estados modernos y refleja en buena medida las tensiones más acuciantes que se dan en la sociedad; entre ellas está el lugar que le corresponde tener al hecho religioso en el espacio público. Es muy significativo que la inmensa mayoría de los sistemas públicos de enseñanza en Europa le den importancia a la enseñanza de la religión (ER) aunque no haya claridad respecto a cómo enseñar esta materia. En este escenario, hay un cierto consenso en la academia y sobre todo en las instituciones europeas a favor de la enseñanza no confesional del fenómeno religioso. En este artículo nos proponemos comprender los motivos de esta preferencia así como ofrecer una valoración ponderada. Iniciamos el itinerario presentando sintéticamente las orientaciones que ofrece el marco institucional europeo sobre el lugar de la ER en el sistema de enseñanza público. A continuación, el texto describe diferentes implementaciones del modelo no confesional en varios estados europeos. Más allá de la mera descripción, en la sección dedicada a la valoración sopesamos las fortalezas de dicho modelo, al tiempo que identificamos algunos desafíos que deberá afrontar en el futuro. Concluimos con una reflexión final sobre la futura evolución del modelo.

I. EUROPA ANTE LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN (ER)

La gestión del fenómeno religioso en el espacio público es un tema abierto², como indican los sistemas educativos públicos actuales³. De hecho, el concepto mismo de secularidad y su aplicación tiene distintas interpretaciones y

vamos a tener como referencia las consideraciones hechas por Berger en el texto señalado (pp. 17-42) y los matices que nosotros mismo hemos indicado en el artículo Luzio Uriarte y Lidia Rodríguez, “Religion at School in Secular Europe”, *Religions* 14: 700 (2023), pp. 3-4. Respecto al concepto de secularidad tomamos como referencia lo planteado por Charles Taylor en su texto “Por qué necesitamos una redefinición radical del secularismo”, en *El poder de la Religión en la Esfera Pública*, ed. por Eduardo Mendieta y Jonathan Vanantwerpen (Madrid: Trotta, 2011), 39–60.

2 Berger, *Los numerosos altares...*; José Casanova, *Religiones públicas en el mundo moderno* (Madrid: PPC, 2000); Charles Taylor, “Por qué necesitamos una redefinición....”

3 Miquel Àngel Essomba, “Implicaciones organizativas de la diversidad religiosa y de creencia en la escuela. Principios, valores y temas clave”, en *Dioses en las Aulas. Educación y Diálogo Interreligioso*, ed. por José Luis Álvarez y Miquel Àngel Essomba (Barcelona: Graó, 2012), 189–209; Luzio Uriarte y Lidia Rodríguez, “Religion at School in Secular Europe”, *Religions* 14: 700 (2023). <https://doi.org/10.3390/rel14060700>; Flavio Pajer, “Cómo y por qué Europa enseña las religiones en la escuela: Los tres paradigmas”, *Revista Electrónica de Educación Religiosa* 5 (2015): 1–24. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/40..>

concreciones⁴. Taylor⁵ caracteriza la secularidad como un espacio donde entran en diálogo diferentes "doctrinas comprensivas del bien", en términos de Rawls⁶. La realidad europea, en la que confluyen diversas cosmovisiones, convierte a la ER, confesional o no, en un interesante laboratorio para analizar las relaciones entre secularidad y fenómeno religioso⁷, y es en este contexto donde se presentan las recomendaciones europeas.

1.1. UNA PREOCUPACIÓN RECIENTE

El debate sobre el lugar que debería ocupar la enseñanza de la religión en el sistema educativo público es relativamente reciente. Algunos autores señalan los atentados del 11-S como el punto de inflexión en esta reflexión⁸. La Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) ha publicado una serie de documentos no vinculantes que recogen la preocupación que genera en las sociedades occidentales el auge de ciertos fundamentalismos religiosos de carácter violento⁹. Por su parte, la UE solo se ha pronunciado sobre la ER en su Carta de Derechos Fundamentales (2000)¹⁰, ya que su ámbito competencial no incluye intervenir en los ordenamientos jurídicos de cada Estado en materia de educación. Este hecho podría explicar que las únicas publicaciones emitidas por la Comisión Europea se centran en promover la investigación sobre las formas de ER a partir de dos iniciativas: el proyecto REDC 2006-2009 y el programa "Belieforama" 2009-2012. Como resultado, se proponen varias iniciativas no vinculantes para los Estados miembro: 1) fomentar la coexistencia

4 Jacques Berlinerblau, *Secularism: The Basics* (New York: Routledge, 2022); Berger, *Los numerosos altares...*; Taylor, "Por qué necesitamos una redefinición...", 9-60; Uriarte y Rodríguez, "Religion at School in Secular Europe".

5 Taylor, "Por qué necesitamos una redefinición...".

6 John Rawls, *Teoría de la Justicia* (México: FCE, 1978).

7 Uriarte y Rodríguez, "Religion at School in Secular Europe", 2-4.

8 Robert Jackson, "Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach". *Numen* 55 (2008): 151-182. <https://doi.org/10.1163/156852708X283032>; "Is diversity changing religious education? Religion, diversity and education in today's Europe", en *Religious Diversity and Education: Nordic Perspectives*, ed. por Geir Skeie (Münster: Waxmann, 2009), 11-28; "Religious diversity and education for democratic citizenship: The contribution of the Council of Europe", en *International Handbook of Inter-Religious Education*, ed. por Kath Engebretson, Marian Souza, Gloria Durka y Liam Gearon (Dordrecht: Springer, 2010), 1121-1152; *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*. Strasbourg (Council of Europe Publishing, 2014).

9 Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos (OIDDH) de la OSCE, *Directrices para educadores sobre la manera de combatir la intolerancia y la discriminación contra los musulmanes: Afrontar la islamofobia mediante la educación*, 2012. <https://www.osce.org/files/f/documents/a/2/91301.pdf>.

10 Art 14.

pacífica entre las diversas religiones; 2) promover la gestión de la diversidad; 3) incluir las visiones del mundo, religiosas y no religiosas; y 4) desarrollar la competencia profesional.

1.2. DOCUMENTOS EMITIDOS EN EL ÁMBITO EUROPEO

El Consejo de Europa, que aglutina a ministros y representantes de 46 países europeos, y la OSCE, se han pronunciado explícitamente en materia de educación religiosa. Dos tratados internacionales con rango jurídico defienden la enseñanza de las religiones en la escuela pública a partir de los derechos humanos, en particular de la libertad de conciencia: 1) El Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (1950) fundamenta los demás textos emitidos por el Consejo de Europa; su artículo 9 establece que la enseñanza de las creencias religiosas se incluye en el reconocimiento de la libertad religiosa de individuos y comunidades. 2) El Artículo 2 del Protocolo Adicional número 1 al Convenio Europeo de Derechos Humanos (1952) establece el derecho de padres y tutores a escoger la formación religiosa y filosófica de sus hijos en la escuela.

En el ámbito judicial, la Corte de Justicia de la UE no ha dirimido ningún caso directamente relacionado con el tema que nos ocupa, pero sí lo ha hecho el Tribunal Europeo de Derechos Humanos dependiente del Consejo de Europa. González-Varas¹¹ considera que los Estados no sólo están legitimados para ofrecer una formación en materia religiosa en el marco de la enseñanza formal pública, sino que dicha enseñanza es una obligación positiva del Estado.

Los siguientes documentos son recomendaciones emitidas por el Consejo de Europa, por lo que no son vinculantes: Recomendación 1202 (1993), sobre Tolerancia religiosa en una sociedad democrática; Recomendación 1396 (1999), sobre Religión y Democracia; Recomendación 1720 (2005), sobre Educación y Religión (esta es, sin duda, la más completa hasta el momento); Recomendación CM/Rec (2008)¹². Otros documentos del Consejo de Europa enfatizan la dimensión de las religiones y de las convicciones no religiosas en la educación intercultural¹².

11 Alejandro González-Varas, *La Enseñanza de la Religión en Europa* (Madrid: Digital Reasons, 2018), 35-38.

12 Consejo de Europa, *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas* (Lima: IPEDEHP – Instituto EDUCA - IESPP CREA, 2018). Versión original inglesa realizada en Estrasburgo en 2016. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>.

La lectura de estos textos parece indicar que todavía estamos inmersos en un proceso de reflexión inconcluso. La Recomendación CM/Rec (2008)¹² reconoce de manera explícita “el lugar de las religiones y las convicciones no religiosas en la esfera pública y en la escuela como tema de debate y reflexión”. No obstante, los textos mencionados promueven sin ambages la ER en el marco de la escuela pública¹³.

Ahora bien, estas recomendaciones no circunscriben la enseñanza religiosa a las religiones mayoritarias de una nación. La misma Recomendación 1720 explicita que el objetivo de esta educación es conocer las religiones que se practican en el propio país y en los vecinos, así como reconocer el derecho de cada persona a creer que su religión es la verdadera, sin menosprecio de quien tiene otra, o no la tiene (§ 14.1). Por ello, pide “incluir, con una imparcialidad completa, la historia de las religiones principales, así como la opción de no tener ninguna religión” (§ 14.2). Consecuentemente, esta Recomendación posibilita la articulación de una ER no confesional en el ámbito educativo público que se aproxima a lo que más adelante llamaremos el modelo cultural de ER no confesional. Asimismo, subraya que la enseñanza de las religiones en la escuela pública contribuye a la cohesión social en un mundo plural. Por otra parte, identifica las que considera amenazas graves a las que hacer frente desde la enseñanza escolar: “la ignorancia, los estereotipos y la falta de entendimiento de las religiones” (§ 6) y el fanatismo (§ 7; 14.4). Entre las iniciativas que sugiere para fortalecer la cohesión sobresalen el mencionado diálogo con y entre las religiones (§ 6; 7; 14.6.), y la capacitación en competencias para el diálogo (§ 6; 7; 13; 14.5).

Finalmente, la interculturalidad es el marco educativo que contextualiza la enseñanza del fenómeno religioso en la escuela. Junto a la Recomendación CM/Rec (2008)¹², “La dimensión de las religiones y de las convicciones no religiosas en la educación intercultural y las Competencias para una cultura de la democracia”, se explicita en dos textos publicados en 2014 por el Consejo de Europa¹⁴.

13 Recomendación 1720 § 6, § 14

14 Council of Europe, *The Religious Dimension of Intercultural Education* (Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004); Robert Jackson, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education* (Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014).

1.3. DOCUMENTOS EMITIDOS POR LA OSCE

La OSCE afirma en varios documentos que los Estados participantes respetarán los derechos humanos sin distinción por motivo de raza, sexo, idioma o religión, así como las libertades fundamentales, entre las que se incluyen la libertad de pensamiento, conciencia, religión o creencia. Por lo que respecta al tema que nos ocupa, la OSCE ha publicado los *Principios Orientadores de Toledo sobre la Enseñanza de la Religión en las Escuelas Públicas* (2007) y *Libertad de religión o de creencias y seguridad. Manual de orientaciones* (2019), asesorada por la Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos (ODIHR).

En línea con las recomendaciones emitidas por el Consejo de Europa, los Principios de Toledo promueven inequívocamente la enseñanza religiosa al afirmar que dicha enseñanza es “un componente esencial de una educación de calidad”¹⁵. Este documento se sustenta sobre dos convicciones clave: 1) la ER es un factor positivo en la escuela pública que enseña a respetar las creencias de terceros; 2) esta asignatura es importante para reducir la ignorancia y los estereotipos, y con ello, el fanatismo religioso y la conflictividad social.

En la elaboración de futuros planes de estudio, los Principios de Toledo consideran la necesidad de tener en cuenta el pluralismo religioso y laico presente en la escuela y en la sociedad. Vinculan de manera explícita la libertad individual de religión, de pensamiento y de conciencia con la enseñanza de las religiones. Señalan que dicha enseñanza debe impartirse de manera justa, con rigor académico, y en un entorno respetuoso con los derechos humanos. Además, resulta interesante que, en razón del carácter interdisciplinar de la enseñanza acerca de religiones y creencias, estos Principios consideran muy útil que el personal tenga, al menos, una comprensión básica del tema¹⁶. En definitiva, es una invitación a que la ER no confesional se extienda al conjunto de la comunidad educativa¹⁷.

15 OSCE y ODIHR, *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas. Elaborado por el Consejo Asesor de Expertos sobre Libertad de Religión o Creencia de ODIHR* (Varsovia: OSCE y ODIHR, 2008), 15.

16 Estos aspectos se detallan, respectivamente, en OSCE y ODIHR, *Principios orientadores de Toledo...*, 14, 84, 17 y 67.

17 Robert Jackson, “The European Dimension: Perspectives on Religious Education from European Institutions, Professional Organisations and Research Networks”, en *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe. Vol. 2 of Religious Education at Schools in Europe*, ed. por Martin Rothgangel, Philipp Klutz y Monika Solymar, 19-41 (Vienna: Vienna University Press, 2014).

II. LOS MODELOS NO CONFESIONALES DE ER

Como se desprende de los documentos emitidos por el Consejo de Europa y la OSCE, Europa promueve la enseñanza no confesional de las religiones en la escuela pública. Jackson¹⁸ la define como un modelo educativo que no depende de una tradición religiosa específica, con dos subtipos: el cultural (*learning about religion*) y el ético (*learning from, learning through religion*). Ambos plantean el fenómeno religioso como un dato de realidad que debe ser tenido en cuenta en el currículo escolar; el alumnado deberá adquirir una serie de competencias básicas para comprender la pluralidad que caracteriza la sociedad contemporánea y actuar en consecuencia.

A continuación, se presentan las características generales -sin pretensión de exhaustividad- de los modelos cultural y ético, con ejemplos de países donde se han implementado. Terminamos con un tercer grupo que combina ambas propuestas, al que denominamos “prácticas híbridas”.

2.1. EL MODELO ÉTICO

El modelo ético busca responder a la necesidad de cohesión social en una situación caracterizada por el pluralismo¹⁹. A menudo, la secularidad y el pluralismo de cosmovisiones van de la mano, lo cual es especialmente relevante en el caso de las tradiciones religiosas. Estas pueden convertirse, bien en un desafío para la cohesión social, bien en una oportunidad para su construcción. El modelo ético permite tomar conciencia de ello, al tiempo que promueve la empatía hacia lo diverso mediante el encuentro y reconocimiento mutuo de diversas tradiciones religiosas y no religiosas.

Esta propuesta se hace eco de la Recomendación 1720, al asumir que en las sociedades secularizadas contemporáneas conviven múltiples doctrinas comprensivas del bien, ya sean religiosas, o no. Estas son valoradas positivamente, siempre y cuando respeten una ética de mínimos, en línea con los Principios de Toledo. Dado que pone el foco en el potencial ético, su objetivo es identificar lo que cada una de dichas propuestas puede aportar al bienestar y a la cohesión social, lo cual implica educar en la gestión personal y social del pluralismo ético y de creencias. En cierta medida, se alinea con el planteamiento de

18 Jackson, *Signposts...*; está basado en Grimmit, *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE* (Essex: McCrimmon 2000).

19 Berger, *Los numerosos altares...*

postsecularidad de Habermas²⁰, ya que acepta la presencia pública de la religión sin necesidad de disolver sus aportaciones éticas en una racionalidad secularizada y universal.

En segundo lugar, el modelo ético asume el respeto hacia la dignidad de las personas, tal y como manifiestan repetidamente los documentos emitidos por el Consejo de Europa. Se busca respetar la libertad de la persona y sus elecciones en cuanto a valores y creencias, siempre y cuando se mantengan dentro del marco de los derechos humanos.

En este contexto, la educación en valores y la legitimación de los mismos desde las diferentes cosmovisiones supone un gran desafío, ya que la sensación subjetiva de libertad ante las muchas opciones abiertas vuelve el tejido social más frágil: compartir unos valores mínimos es esencial para lograr una cohesión social básica. El modelo ético podría aportar una metodología pedagógica dialógica que ayude “a los alumnos a entrar en el punto de vista del compañero de clase para remontar sus valores y construir un pensamiento común en el aula”²¹.

En línea con la Recomendación 1720, la materia dedicada al estudio del fenómeno religioso está integrada en el currículo escolar con carácter obligatorio, en pie de igualdad con otras asignaturas. Los organismos públicos correspondientes se encargan de la formación y de la adecuada selección del personal docente, el cual (independientemente de sus convicciones personales) debe ofrecer en el aula una visión neutral de las diversas cosmovisiones. El modelo ético exige una adecuada formación filosófica que capacite al docente para comprender lo esencial de las diferentes tradiciones religiosas y otras doctrinas comprensivas del bien. Al mismo tiempo, debe ser competente en mediación cultural, dado el contexto de pluralidad en el que conviven diferentes tradiciones socio-culturales y religiosas.

Dejamos fuera de este modelo países en los que se ofrece la asignatura de ética como alternativa a la ER, como sucede en Austria²², Bélgica, República

20 Jürgen Habermas, *¡Ay Europa! Pequeños escritos políticos* (Madrid: Trotta, 2009), 64-80; *Mundo de la vida, política y religión* (Madrid: Trotta 2015), 263-278; Valeria Fabretti, “Learning from religions. Post-secular Schools and the Challenge of Pluralism”, *Italian Journal of Sociology of Education* 5 (2013): 56-58. http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2013_2_3.pdf.

21 Tiziano Telleschi, “Educación en valores para una convivencia intercultural menos conflictiva: perspectivas morales y religiosas”, *Revista de Paz y Conflictos* 10 (2017): 60. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v10i2.6498>.

22 Aunque Austria ofrece una clase de ética alternativa a la ER confesional, en los últimos años ha cobrado fuerza una corriente a favor de que esta materia sea obligatoria para todos y así se ha planteado en la Asamblea Nacional. Elisabeth Waldl, “Austria: Education on religion in a transformation process”, en *Education and Religion in Europe. A dossier by EARS on the role of religion in education in 17 European*

Checa, Alemania, Croacia, Lituania o Reino Unido. En los dos siguientes casos, la materia explicita las aportaciones de las diferentes tradiciones religiosas.

Eslovenia se acerca al modelo ético²³, aunque con matices. La asignatura de ética es obligatoria, pero la Ley de Escuelas Secundarias en su artículo 33 introduce los llamados “contenidos opcionales obligatorios”, que brinda a los estudiantes la posibilidad de elegir un programa relacionado con la religión²⁴. Los alumnos pueden optar por una materia que combina ética y religión, ofrecida de forma no confesional. En la escuela secundaria pública, los estudiantes adquieren conocimientos de religión transversalmente, en materias como historia, geografía, sociología, filosofía, psicología y lengua eslovena, cuyos libros de texto introducen las tradiciones religiosas y sus textos sagrados.

La evolución de Luxemburgo merece una atención especial: partiendo de una ER confesional debido a los acuerdos establecidos con las comunidades católica, protestantes, judía, ortodoxa y anglicana, transitó hacia un modelo ético de ER no confesional con una nueva asignatura optativa en 2012, dedicada a la educación en valores que incluía el fenómeno religioso²⁵. En 2017 desembocó en un modelo laico similar al francés, al abolir las clases de ER confesional e introducir la asignatura “Vida y Sociedad”, cuyos principales objetivos son el fomento de la tolerancia, el aprendizaje en un pensamiento crítico y reflexivo, y la exploración de las grandes preguntas acerca de la vida y la sociedad²⁶.

2.2. EL MODELO CULTURAL

El modelo cultural, por su parte, percibe el fenómeno religioso como un dato objetivo presente a lo largo de la historia en todas las culturas, el cual ha

countries, ed. por Ghila Amati, Anne Clerx y Martha Scott-Cracknell (EARS-European Academy on Religion and Society, 2021), 5-6. <https://europeanacademyofreligionandsociety.com/wp-content/uploads/2021/06/EARS-dossier-Education-and-Religion-in-Europe.pdf>

23 Staško Gerjoli y Andrej Saje, “Religious Education at Schools in Slovenia”, en *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, ed. por Martin Rothgangel, Martin Jäggle and Thomas Schlag (Göttingen: V & R Unipress, 2016), 249-267.

24 Drago Čepar, “Religious education in the Republic of Slovenia”, en *The Routledge International Handbook of Religious Education*, ed. por Derek Davis y Elena Miroshnikova (Taylor & Francis Group: London-New York, 2012), 321.

25 Jean-Louis Zeien y Jean-Marie Weber, “Religious Education at Schools in Luxembourg”, en *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, ed. por Martin Rothgangel, Robert Jackson y Martin Jäggle (Vienna University Press: V & R unipress, 2014), 151-152.

26 Leni Franken, “Autonomy and Shared Citizenship: A ‘Neutral’ Justification for RE”, en *Religious Education in a Post-Secular Age. Case Studies from Europe*, ed. por Olof Franck y Peder Thalen (London: Palgrave Macmillan, 2021), 2019.

contribuido de forma significativa a la constitución de las mismas. En la actualidad, sigue presente en la sociedad y condiciona la vida de los ciudadanos, de ahí que deba ser comprendido adecuadamente para lograr una buena integración en el tejido social, y más específicamente, en el mundo laboral. Ambas ideas están de manera implícita a la base de todos los documentos presentados en la sección anterior.

El modelo cultural se adecúa al marco educativo que apreciamos en las recomendaciones del Consejo de Europa. Junto a los responsables de política educativa, también deberían tenerse en cuenta las distintas tradiciones religiosas a través de sus representantes²⁷. Aunque se tiende a priorizar las tradiciones religiosas mayoritarias o más influyentes, no niega la posibilidad teórica de incluir en el currículo a grupos minoritarios. Si se enfocara hacia la interculturalidad, el modelo priorizaría el estudio de las interacciones entre las diversas religiones; enfocado hacia la multiculturalidad, se focalizaría en sus diferencias²⁸. En cualquier caso, es necesario respetar los aspectos diferenciales de cada religión, al tiempo que subrayar lo que comparten e identificar qué hay de beneficioso para la construcción de una sociedad plural, justa y democrática.

En sintonía con la Recomendación 1720, en el modelo cultural la materia dedicada al estudio del fenómeno religioso se integra en el currículo básico, con lo que todo el alumnado cursa la asignatura durante el periodo de enseñanza obligatoria, independientemente de sus creencias personales. Como en el caso del modelo ético, la selección y la formación del profesorado son reguladas por el Estado y siguen los mismos criterios que se aplican en otras materias escolares. En concreto, junto a las competencias pedagógicas, el perfil debe incluir un conocimiento específico de la diversidad religiosa desde las ciencias sociales, la filosofía y la teología. Las ciencias sociales ocupan un lugar privilegiado, ya que este modelo procura lograr una comprensión objetiva (dicho de otro modo: acorde al conocimiento científico)²⁹ del fenómeno religioso, en paridad con otros saberes necesarios para la vida social. En todo caso, deben evitarse interpretaciones esencialistas y ahistóricas del mismo³⁰. Por último, el profesorado

27 Francesc Torradeflot, “El modelo Unescocat: una propuesta educativa integral para tratar la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso en la escuela”, en *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*, coord. por José Luis Álvarez Castillo y Miquel Àngel Essomba Gelabert (Barcelona: Grao, 2012), 226.

28 Akkari y Radhouane, *Intercultural Approaches...*, 16.

29 Pajer, “Cómo y por qué Europa enseña las religiones...”, 9.

30 Abdeljalik Akkari y Myriam Radhouane, *Intercultural Approaches to Education: From Theory to Practice* (Dordrecht: Springer, 2022), 160-161.

debe adquirir las competencias necesarias para dialogar con lo diverso y la capacidad de empatía³¹.

Si nos fijamos en países donde se ha implementado el modelo cultural, apreciamos en Dinamarca, Noruega, Suecia, Holanda y Reino Unido un enfoque centrado en lo histórico-fenomenológico e histórico-comparado (también característico del cantón de Ticino, Suiza, y la República Checa), que corre paralelo a otro que estudia la historia del cristianismo autóctono, como Rumanía. A continuación, ofrecemos varios ejemplos del primer caso.

Desde 1997, Suecia imparte con carácter obligatorio desde el primer curso de Primaria hasta la Secundaria Superior la materia “Conocimiento de las religiones”. El estudiante se familiariza con las diferentes religiones, visiones del mundo y éticas, lo que se hace en aulas de confesionalidad mixta. La enseñanza debe ser neutral en relación con las diferentes religiones y cosmovisiones³², si bien la materia curricular ha sido aconfesional desde 1962. De carácter integrador, el actual plan de estudios sueco de ER se categoriza como un currículo académico racionalista³³.

Inglaterra³⁴, Gales y Escocia³⁵ incluyen el estudio de la diversidad religiosa como un elemento clave de la educación religiosa, asociado en ocasiones al objetivo de ayudar a los jóvenes a formular sus propios puntos de vista, respetando al mismo tiempo el derecho de los demás a expresar diferentes posiciones religiosas o no religiosas. En Escocia, la temática se ha ampliado para incluir perspectivas religiosas y no religiosas sobre cuestiones morales, con la intención de brindarles una comprensión adecuada de las diversas creencias, prácticas y valores religiosos de la ciudadanía³⁶.

El cantón de Ticino imparte desde el curso 2011/2012 la asignatura “Religión y Cultura”, con énfasis en la enseñanza acerca de la religión (*teaching*

31 Torradeflot, “El modelo Unescocat: una propuesta educativa integral para tratar la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso en la escuela”, 224.

32 *Swedish School Law* (2010) 800.6§. http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800.

33 Kerstin vom Brömsen y Graeme Nixon, “Religious Education Curriculum Constructions in Northern and Western Europe: A Three-Country Analysis”, en *Religious Education in a Post-Secular Age. Case Studies from Europe*, ed. por Olof Franck y Peder Thalen (London: Palgrave Macmillan, 2021), 70-72.

34 Brian Gates y Robert Jackson, “Religion and Education in England”, en *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, ed. por Martin Rothgangel, Robert Jackson y Martin Jäggle (Vienna University Press: V & R unipress, 2014), 65-98.

35 James C. Conroy, “Religion Education at Schools in Scotland”, en *Religious Education at Schools in Europe. Part 2*, 233-260.

36 Conroy, “Religion Education at Schools in Scotland”.

about religion). En el programa de Primaria sustituye a “Historia Bíblica”, y en Secundaria, a “Educación Religiosa Interconfesional”, donde desde la implantación de la nueva materia se incluye el estudio igualitario de las cinco religiones mayoritarias del mundo: cristianismo, judaísmo, islam, hinduismo y budismo³⁷. La asignatura debe ser impartida por docentes capacitados y “neutrales”, lo que descarta a sacerdotes o pastores sin formación específica.

2.3. PRÁCTICAS HÍBRIDAS

En algunos de los casos estudiados, la enseñanza del fenómeno religioso combina la racionalidad de los modelos ético y cultural, de tal manera que resulta difícil adscribirlos de manera exclusiva a uno u otro, como algunos Estados alemanes, Suecia y Montenegro.

En Bremen, Berlín y Brandenburgo³⁸, donde la ER no es obligatoria, aquellos que no la deseen cursar pueden asistir a asignaturas variadas, como lecciones de vida ofrecidas por la Asociación Humanista o enseñanza no confesional de la religión³⁹.

En paralelo con el modelo cultural, Suecia promueve que la escuela promueva “la inviolabilidad de la vida humana, la libertad individual e integridad, el igual valor de todas las personas, la igualdad entre hombres y mujeres, y la solidaridad con los débiles y vulnerables”⁴⁰. Por ello, en los últimos quince años se han desarrollado materias relacionadas con competencias educacionales para la vida (en sueco, *livskunskap*) que incluyen desde programas anti-bullying, educación sexual, prevención de drogas y alcohol, hasta referencias religiosas más

37 Thomas Schlag, “Religious Education at Schools in Switzerland”, en *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, ed. por Martin Rothgangel, Martin Jäggle y Thomas Schlag (Göttingen: V & R Unipress, 2016), 281-282.

38 Kenngott, Eva-Maria, “Life Design-Ethics-Religion Studies: non-confessional RE in Brandenburg (Germany)”, *British Journal of Religious Education* 39 n°1 (2017): 40-54, DOI: 10.1080/01416200.2016.1218223.

39 Han Chang, “Germany: Coping with diversity in Religious Education”, en *Education and Religion in Europe...*, 29-31; Martin Rothgangel, Hans-Georg Ziebertz en cooperación con Philipp Klutz, “Religious Education at Schools in Germany”, en *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, ed. por Martin Rothgangel, Martin Jäggle y Thomas Schlag (Vienna University Press: V & R unipress, 2016), 115-148.

40 The Swedish National Agency for Education. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare* (2018), 5. <https://www.skolverket.se/download/18.31c292d516e7445866a218f/1576654682907/pdf3984.pdf>.

explícitas, por ejemplo, al budismo e hinduismo. No obstante, apenas se incluye la forma en que la educación religiosa puede contribuir a tales cuestiones⁴¹.

Por último, el Estado de Montenegro no contempla la ER dentro de la educación pública, pero sí oferta la asignatura de “Educación cívica”, de carácter obligatorio. Entre otros muchos temas aborda el fenómeno religioso, aunque de forma bastante marginal⁴².

Por otra parte, en la literatura consultada encontramos la variante del modelo interreligioso confesional, si bien en su origen es claramente confesional, como los casos de Austria, Alemania y Bosnia Herzegovina.

Austria y Alemania han realizado intentos de educación interreligiosa en aulas compartidas por numerosos alumnos de distintas confesiones, en las que participan docentes de diferente afiliación religiosa⁴³.

Tras múltiples intentos fallidos, Bosnia Herzegovina puso en marcha en 2002 la asignatura “Cultura de las religiones” con diversos objetivos: adquirir un conocimiento básico del mundo religioso, promocionar el diálogo interreligioso y fomentar la educación en valores⁴⁴. Los contenidos y la orientación pedagógica y didáctica son el resultado de un acuerdo de mínimos entre las diferentes tradiciones religiosas presentes en el territorio, aunque las confesiones mayoritarias todavía muestran poca sensibilidad hacia el pluralismo religioso, tal y como se aprecia en los libros de texto para la ER⁴⁵.

Para finalizar este apartado, presentamos cuatro casos, en los que se combina la enseñanza confesional de las religiones implantadas en el territorio (cristianismo e islam) con una asignatura que respondería al modelo ético o cultural.

41 Christina Osbeck y Geir Skeie, “Religious Education at Schools in Sweden”, en *Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe*, ed. por Martin Rothgangel, Martin Jäggle y Thomas Schlag (Vienna University Press: V & R unipress, 2014), 249-250.

42 Emil Saggau, Sabina Pacariz y Vladimir Bakrac, “Religious Education at Schools in Montenegro”, en *Religious Education at Schools in Europe. Part 5: Southeastern Europe*, ed. por Martin Rothgangel, Ednan Aslan y Martin Jäggle (Göttingen: V & R Unipress, 2020), 181-182.

43 Jonas Kolb, “Modes of Interreligious Learning within Pedagogical Practice. An Analysis of Interreligious Approaches in Germany and Austria”, *Religious Education* 116 (2021): 142-156. <https://doi.org/10.1080/00344087.2020.1854416>.

44 Zrinka Štimac, “Religious Education at School in Bosnia and Herzegovina”, en *Religious Education at Schools in Europe. Part 5*, 63.

45 Štimac, “Religious Education at School in Bosnia and Herzegovina”, 65-66.

En España, aunque la ER ha sido históricamente de carácter confesional, la vigente LOMLOE⁴⁶ especifica que “se podrá establecer la enseñanza no confesional de cultura de las religiones”, asignatura que respondería al modelo de *learning about religion*⁴⁷. Sin embargo, esta posibilidad no se ha desarrollado ni concretado, más allá de algunas propuestas autonómicas interesantes⁴⁸, como la del Proyecto Unescocat en Cataluña, que busca una educación no confesional de la educación religiosa enfatizando los textos religiosos que hablan de compasión y no violencia⁴⁹.

Desde la década de 1970, Noruega permite incluir una educación religiosa paralela para aquellos alumnos que no sean miembros de la Iglesia de Noruega. En la práctica, esto condujo a implantar en muchos lugares del país una asignatura alternativa llamada “posturas de vida” o “visiones del mundo”, la cual aborda diferentes religiones y visiones del mundo⁵⁰.

En Turquía, la enseñanza de la cultura religiosa y del conocimiento ético está asegurada constitucionalmente⁵¹. Desde 2012, el sistema educativo público admite la ER confesional musulmana, no obligatoria para los estudiantes que pertenecen a otra religión. Es un caso especialmente significativo, ya que esta asignatura se imparte en una sociedad, en la que el 98% de la población se identifica como musulmana. La materia tiene un perfil basado en las ciencias sociales y busca desarrollar valores democráticos y cívicos que permitan la participación social, la valoración positiva del fenómeno religioso y la generación de una cultura religiosa amplia⁵². El currículo del profesorado que imparte esta

46 Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>.

47 Olmedo Pelayo y José Daniel (coord.); Rodríguez, Almudena y Antón, Concha, “Conviv@la: ¿preparados para lo diverso? Escuela, factor religioso y gestión de la diversidad”, (Observatorio del pluralismo religioso en España, 2022) 28. https://observatorioreligion.es/informes/conviv_ula__preparados_para_lo_diverso_escuela_factor_religioso_y_gestion_de_la_diversidad/index.html.

48 Nuria Llevot-Calvet, Olga Bernad-Cavero y Jordi Garreta-Bohaca, “Religious Education in Schools as a Necessity in a Secular State: the Perspective in Catalonia. Religion in Secularized and Post-Secularized Europe”, en *Migrants and Religion: Paths, Issues, and Lenses. A multi-disciplinary and Multi-sites Study on the Role of Religious Belongings in Migratory and Integration Processes*, ed. por Laura Zanfrini, (London: Brill, 2020), 770-782.

49 Torradeflot, “El modelo Unescocat: una propuesta educativa integral para tratar la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso en la escuela”.

50 Geir Skeie, “Dealing with Religion in Education in Post-religious and Post-secular Times”, en *Religious Education in a Post-Secular Age. Case Studies from Europe*, ed. por Olof Franck y Peder Thalen (London: Palgrave Macmillan, 2021), 45-46.

51 Pinar Usta Dogan, “Religious Education at Schools in Turkey”, en *Religious Education at Schools in Europe. Part 5*, 247 y 260.

52 Dogan, “Religious Education at Schools in Turkey”, 255-256.

asignatura está regulado por el Consejo de Educación Superior, aunque se imparte en facultades de teología y facultades de la disciplina islámica⁵³.

Por último, Azerbaiyán tiene una constitución secular que distingue entre el Estado y las tradiciones religiosas dentro de una sociedad mayoritariamente musulmana. Al igual que en Turquía, aunque con menos intensidad, el sistema educativo contempla una materia llamada “Conocimiento de la vida” (*life knowledge*) que incluye una presentación del hecho religioso y una descripción de las tradiciones religiosas mayoritarias⁵⁴.

III. VALORACIÓN

Abordamos, en primer lugar, las aportaciones y los desafíos que enfrenta el modelo no confesional de ER y su coherencia con los documentos publicados por el Consejo de Europa y las OSCE. A continuación, realizamos algunas sugerencias que apuntan a la futura implementación del modelo.

3.1 APORTES Y DESAFÍOS

Como queda dicho, el sistema educativo público es un espacio privilegiado donde observar la compleja relación entre secularidad y fenómeno religioso, del que destacamos una triple cuestión: 1) la secularidad contemporánea no conduce forzosamente a la marginación del hecho religioso⁵⁵, 2) pero aquella necesita gestionar la pluralidad de cosmovisiones, 3) que a su vez constituye un desafío para la cohesión social⁵⁶. Si bien la religión no aspira en la actualidad a dirigir los destinos de la sociedad secularizada, tampoco tiende a diluirse en ella⁵⁷.

El sistema educativo público también es un espacio donde se juega el futuro de la sociedad, y aquí es donde se sitúan las reflexiones desarrolladas durante las dos últimas décadas en Europa acerca del lugar que debería ocupar la ER en la escuela. Como se constata en el primer apartado, los proyectos promovidos

53 Dogan, “Religious Education at Schools in Turkey”, 265-266.

54 Rashad Huseynov, “Religious Education at Schools in Azerbaijan”, en *Religious Education at Schools in Europe. Part 5*, 62-63.

55 José Casanova, *Religiones públicas en el mundo moderno* (Madrid: PPC, 2000); Berger, *Los numerosos altares...*

56 Taylor, “Por qué necesitamos una redefinición radical del secularismo”; Berger, *Los numerosos altares...*

57 Milot, “The religious dimension in intercultural education”, 20.

por la Comisión Europea⁵⁸ y los documentos emitidos bajo el auspicio del Consejo de Europa remarcan la importancia de incluir explícitamente el fenómeno religioso en el currículo de la enseñanza pública en perspectiva científica. Al mismo tiempo, alertan del peligro del fanatismo, se oponen a cualquier tipo de adoctrinamiento y promueven el encuentro y el diálogo interreligioso en un contexto de interculturalidad⁵⁹.

Entendemos que el modelo no confesional de la ER presentado en las páginas anteriores con sus diferentes variantes sintoniza con dichas orientaciones por, al menos, los siguientes motivos. En primer lugar, supera el planteamiento de secularidad cerrada y da carta de naturaleza al fenómeno religioso, también en el ámbito público. En segundo lugar, propone una gestión positiva del pluralismo y de la diversidad religiosa: valora favorablemente el fenómeno religioso en la historia y en la actualidad; normaliza el pluralismo de cosmovisiones, ya sean religiosas o no⁶⁰; busca fórmulas que atiendan a la diversidad de identidades y, al mismo tiempo, favorezcan la convivencia y la cohesión social⁶¹. En tercer lugar, respeta la conciencia individual y evita adoctrinar. Por último, se presenta como una fórmula eficaz para contrarrestar el fundamentalismo religioso, cuya expansión se vincula con la falta de cultura religiosa, que a su vez fomenta los estereotipos, la falta de comprensión mutua y de aceptación de la diversidad⁶².

Con todo, no se ha alcanzado un consenso en algunas cuestiones que siguen generando controversia y suponen claros desafíos para el modelo no confesional.

El primer desafío identificado es la posibilidad real de contrarrestar el avance de los fundamentalismos religiosos. Este fenómeno, transversal y multifactorial⁶³, supone una seria amenaza para la cohesión social, ya que puede provocar conflictos relacionales de calado. Ante la pregunta de qué modelo de ER resulta más eficaz para afrontar los fundamentalismos con efectividad,

58 Uriarte y Rodríguez, "Religion at School in Secular Europa", 5.

59 Cesar Bîrzéa, "The education policy perspective", en *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*, ed. por John Keast (Strasbourg: Council of Europe, 2007), 11.

60 Valeria Fabretti, "Learning from religions. Post-secular Schools and the Challenge of Pluralism", 55; 58-60.

61 Milot, "The religious dimension in intercultural education", 22.

62 Recomendación 1720; OSCE y ODIHR, *Principios orientadores de Toledo...*, 9.

63 Ana Millán Jiménez y María Isabel Sánchez-Mora Molina, "¿Contribuyen las creencias religiosas a la polarización social?", *Cauriensia. Revista Anual De Ciencias Eclesiásticas*, 18 (2023): 285-304. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.285>. Richard Antoun, *Understanding Fundamentalism* (New York: Rowman-Littlefield, 2008), 73; Benjamin Beit-Hallahmi y Michael Argyle, *The Psychology of Religious Behaviour, Belief and Experience* (New York: Routledge, 1997), 233; Berger, *Los numerosos altares...*, 31-32; Luis Duch, *Antropología de la Ciudad* (Barcelona: Herder, 2015), 475.

entendemos que cada uno de los modelos propuestos exhibe debilidades y fortalezas, aunque carecemos de estudios empíricos al respecto. Quizás el único punto de consenso es que, a mayor ignorancia del fenómeno religioso, más probabilidades de que avancen los postulados fundamentalistas.

El segundo desafío que presentamos tras el análisis del modelo no confesional de ER son las consecuencias éticas del hecho religioso en un contexto pluralista. Toda tradición religiosa conlleva una ética de máximos, aunque el núcleo de la experiencia religiosa no sea, por lo general, un código moral. Con frecuencia, dicha ética de máximos se vincula con una verdad revelada de carácter absoluto, lo que puede generar conflictos en el marco secular entre las pretensiones de ultimidad, no solo de las diferentes tradiciones religiosas, sino también de otras doctrinas comprensivas del bien.

El tercer y último desafío es que constatamos un claro desajuste entre las recomendaciones señaladas y las prácticas analizadas: el modelo más asentado en Europa sigue siendo el confesional⁶⁴, para lo cual podemos aducir tres posibles razones.

La primera razón sería el recorrido histórico específico de cada región, con un pasado más o menos traumático y con un presente en el que confluyen diferentes agentes sociales (religiosos, políticos, económicos, ideológicos) con intereses en tensión que establecen un precario equilibrio⁶⁵, a la espera de futuros consensos, o bien de posibles rupturas.

La segunda razón es la incertidumbre⁶⁶ que caracteriza el actual contexto sociocultural, pluralista y en constante transformación. En pocos años hemos pasado de hablar de una sociedad “secularizada”⁶⁷ a “post-secularizada”⁶⁸, “pluralista”⁶⁹, “post-moderna”⁷⁰, etc., sin alcanzar un acuerdo en cuanto al lugar y la función del fenómeno religioso. Resulta muy ilustrativo el estudio realizado

64 Birzéa, “The education policy perspective”, 11.

65 Robert Jackson, “Introduction: Diversity and Change regarding ‘Religious Education’ in Western Europe”, en *Religious Education at Schools in Europe. Part 2*, 15; Winfried Löffler, “Secular Reasons for Confessional Religious Education in Public Schools”, *Daedalus* 149 (2020): 119–134. doi.org/10.1162/DAED.a_01807, 122–123.

66 Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. (Barcelona: Paidós, 1998).

67 Charles Taylor, *La era secular* (Barcelona: Gedisa, 2015).

68 Jürgen Habermas, *Mundo de la vida, política y religión* (Madrid: Trotta, 2015), 263–278; *¡Ay Europa! Pequeños escritos políticos* (Madrid: Trotta, 2009), 64–80.

69 Berger, *Los numerosos altares...*

70 Zygmunt Bauman, *Ética posmoderna* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2004); José María Mardones, *Postmodernidad y cristianismo* (Santander: Sal Terrae, 1988); *Postmodernidad y neoconservadurismo: reflexiones sobre la fe y la cultura* (Estella: Verbo Divino, 1991).

en Cataluña con los directores de centros educativos: quienes están más expuestos al pluralismo cultural y religioso son más reticentes a la hora de integrar en el currículo el fenómeno religioso, a diferencia de los directores de centros más homogéneos desde el punto de vista cultural y religioso⁷¹.

La tercera posible razón de la prevalencia del modelo confesional son las tensiones que quedan sin resolver en la fundamentación teórica del modelo no confesional, como la pretensión de ofrecer una presentación científica y neutral del fenómeno religioso, o la de compartir en el aula la experiencia vital que suscita la pertenencia religiosa⁷². Aunque ambas pretensiones no son incompatibles, hay un debate abierto sobre los contenidos y la pedagogía empleada. Asuman cuestiones tan relevantes como el riesgo de adoctrinamiento o de dogmatismo, la posibilidad de comprender el hecho religioso cabalmente⁷³, el peligro de reducir las religiones a su funcionalidad y a sus características objetivadas⁷⁴, etc. El modelo no confesional prioriza la neutralidad científica pero, de alguna manera, deberá integrar la dimensión vivencial, esencial para el fenómeno religioso.

3.2. SUGERENCIAS

A pesar de los desafíos, las tensiones y los desajustes presentados arriba, el modelo no confesional de ER demuestra su pertinencia y su adecuación a las declaraciones en materia de educación religiosa del Consejo de Europa y la OSCE. A continuación, ofrecemos algunas sugerencias para futuras implementaciones del modelo.

En primer lugar, partimos del consenso casi mayoritario de que el sistema educativo público debe incorporar el fenómeno religioso en el currículo escolar, pero del disenso en el modo de hacerlo. Parece evidente que estamos en un camino de búsqueda necesitado de avanzar en aprendizajes significativos, por lo

71 Ruth Vilà, Montserrat Freixa, Angelina Sanchez-Martí y María José Rubio, "Head teachers' attitudes towards religious diversity and interreligious dialogue and their implications for secondary schools in Catalonia", *British Journal of Religious Education*. (2019): 186-190. doi: 10.1080/01416200.2019.1584742.

72 Leni Franken y Patrick Loobuyck, "Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim?", *British Journal of Religious Education*, 39, n°1 (2017): 1-6. DOI:

10.1080/01416200.2016.1218219; Löffler. "Secular Reasons for Confessional...", 126.

73 David Kennedy, "Encounters with Truth: The Hermeneutical Task of Religious Education in the Republic of Ireland" (Tesis doctoral, Institute of Education, School of Human Development, Dublin City University, 2021), <https://doras.dcu.ie/26194>; Brenda Watson, "Secularism, Schools and Religious Education", en *Inspiring Faith in Schools: Studies in Religious Education*, ed. por Marius Felderhof, Penny Thompson y David Torevell (London: Taylor y Francis, 2007), 10.

74 Löffler, "Secular Reasons for Confessional...", 125-126

que consideramos de gran importancia impulsar una investigación aplicada y coordinada a nivel internacional que nos permita evaluar las experiencias llevadas a cabo y realizar propuestas innovadoras.

En segundo lugar, se acusa al modelo no confesional de describir de forma teórica y aséptica el fenómeno religioso, sin dar debida cuenta del carácter experiencial y totalizante del mismo. Consideramos que trabajar en colaboración con las tradiciones religiosas representadas en la sociedad permitiría abordar esta cuestión, participando en el diseño curricular sin necesidad de asumir el modelo confesional de ER. Otra posible línea de acción sería que el sistema educativo público ofreciera diferentes modelos de ER en clave de complementariedad, en lugar de exclusión tal y como sucede en la actualidad, a la búsqueda de una síntesis que no hemos alcanzado todavía.⁷⁵

En tercer lugar, y en línea con la sugerencia anterior, el modelo no confesional se podría enriquecer gracias a iniciativas de diálogo interreligioso en el aula. Con ello, el ámbito escolar contribuiría de manera significativa al encuentro entre religiones, no siempre fácil de lograr en otros entornos sociales.

Por último, sea cual fuere el modelo de ER, consideramos de gran importancia que la formación del profesorado incluya conocimientos sobre la diversidad cultural y religiosa, así como la adquisición de competencias en gestión de la misma.

CONCLUSIÓN

La academia parece compartir mayoritariamente la conclusión de que el fenómeno religioso no tiende a debilitarse o diluirse en la sociedad secular, aunque está experimentando cambios significativos en el contexto de un pluralismo religioso creciente. En la actualidad, el hecho religioso sigue siendo un factor social significativo, por lo que el sistema educativo público debe dar cuenta de él si desea socializar eficazmente a las nuevas generaciones. Las instituciones coinciden en que lo contrario sería un error de graves consecuencias para la sociedad futura. No obstante, también resulta evidente que en el sistema educativo

75 Flavio Pajer, “El dilema de la enseñanza religiosa en Europa: ¿Enseñar a creer o a convivir?”, *Revista de Educación Religiosa* 1 (2019): 29-33. <https://repositorio.uft.cl/xmlui/bitstream/handle/20.500.12254/1958/EI%20Dilema%20de%20la%20Ense%C3%B1anza%20Religiosa%20en%20Europa%20en%C3%B1a%20a%20creer%20o%20a%20convivir.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

público no se ha alcanzado un consenso a la hora de definir las estrategias pedagógicas para la enseñanza del fenómeno religioso.

El modelo no confesional se sitúa lúcidamente en el contexto de una sociedad plural que acoge diferentes doctrinas comprensivas del bien, desde tradiciones religiosas hasta un amplio abanico de cosmovisiones, y propone una estrategia educativa para gestionar dicha pluralidad en el ámbito escolar. Las ventajas del modelo son claras, tal y como se describe en el texto, pero la práctica mayoritaria de los Estados europeos es el modelo confesional de ER, lo cual contrasta con dicha preferencia institucional. En el artículo apuntamos posibles razones de esta discordancia, como la especificidad histórica de cada región y varias consideraciones que dejamos abiertas ante la necesidad de profundizar en el análisis de las causas.

El estado de la cuestión descrito parece sugerir que no nos encontramos al final de un camino, sino que más bien estamos recorriendo un largo proceso de reflexión hasta lograr resolver las contradicciones y los interrogantes pendientes. Finalizamos proponiendo una intuición fértil: cada uno de los modelos de ER tiene sus propias fortalezas que coinciden, precisamente, con las debilidades de otros modelos. Por ello necesitamos elaborar una síntesis que beneficie a las futuras generaciones desarrollando una sociedad más cohesionada y justa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkari, Abdeljalik y Myriam Radhouane. *Intercultural Approaches to Education: From Theory to Practice*. Dordrecht: Springer, 2022.
- Antoun, Richard. *Understanding Fundamentalism*. New York: Rowman-Littlefield, 2008.
- Beck, Ulrich. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Beit-Hallahmi, Benjamin y Michael Argyle. *The Psychology of Religious Behaviour, Belief and Experience*. New York: Routledge, 1997.
- Berger, Peter. *Los numerosos altares de la modernidad. En busca de un paradigma para la religión en una época pluralista*. Salamanca: Sígueme, 2016.
- Berlinerblau, Jacques. *Secularism: The Basics*. New York: Routledge, 2022.
- Bîrzéa, Cesar. "The education policy perspective". En *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*, editado por John Keast, 11-14. Strasbourg: Council of Europe, 2007.
- Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley

- Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>.
- Brömsen, Kerstin vom y Graeme Nixon “Religious Education Curriculum Constructions in Northern and Western Europe: A Three-Country Analysis”. En *Religious Education in a Post-Secular Age. Case Studies from Europe*, editado por Olof Franck y Peder Thalen, 57-82. London: Palgrave Macmillan, 2021.
- Casanova, José. *Religiones públicas en el mundo moderno*. Madrid: PPC, 2000.
- Čepar, Drago. “Religious education in the Republic of Slovenia”. En *The Routledge International Handbook of Religious Education*, editado por Derek Davis y Elena Miroshnikova, 318-324. Taylor & Francis Group: London-New York, 2012.
- Chang, Han. “Germany: Coping with diversity in Religious Education”. En *Education and Religion in Europe. A dossier by EARS on the role of religion in education in 17 European countries*, editado por Ghila Amati, Anne Clerx y Martha Scott-Cracknell, 29-31. EARS-European Academy on Religion and Society, 2021. <https://europeanacademyofreligionandsociety.com/wp-content/uploads/2021/06/EARS-dossier-Education-and-Religion-in-Europe.pdf>.
- Conroy, James C. “Religion Education at Schools in Scotland”. En *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, editado por Martin Rothgangel, Robert Jackson y Martin Jäggle, 233-260. Vienna University Press: V & R unipress, 2014.
- Consejo de Europa. *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. IPEDEHP – Instituto EDUCA - IESPP CREA, Lima, 2018. Versión original inglesa realizada en Estrasburgo en 2016. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>.
- Council of Europe. *The Religious Dimension of Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004.
- Davis, Derek H. y Elena Miroshnikova (eds.). *The Routledge International Handbook of Religious Education*. London y New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2012.
- Dogan, Pinar Usta. “Religious Education at Schools in Turkey”. En *Religious Education at Schools in Europe. Part 5: Southeastern Europe*, editado por Martin Rothgangel, Ednan Aslan y Martin Jäggle, pp. 245-275. Göttingen: V & R Unipress, 2020.
- Duch, Lluís. *Antropología de la Ciudad*. Barcelona: Herder, 2015.
- Essomba, Miquel Àngel. “Implicaciones organizativas de la diversidad religiosa y de creencia en la escuela. Principios, valores y temas clave”. En *Dioses en las Aulas. Educación y Diálogo Interreligioso*, editado por José Luis Álvarez y Miquel Àngel Essomba, 189-209. Barcelona: Graó, 2012.
- Fabretti, Valeria. “Learning from religions. Post-secular Schools and the Challenge of Pluralism”. *Italian Journal of Sociology of Education* 5 (2013): 46–66. http://ijse.pado.vauniversitypress.it/system/files/papers/2013_2_3.pdf.

- Franken, Leni y Patrick Loobuyck. “Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim?”. *British Journal of Religious Education*, 39, nº1 (2017): 1-6, DOI:10.1080/01416200.2016.1218219.
- Franken, Leni. “Autonomy and Shared Citizenship: A ‘Neutral’ Justification for RE”. En *Religious Education in a Post-Secular Age. Case Studies from Europe*, editado por Olof Franck y Peder Thalen, 207-228. London: Palgrave Macmillan, 2021.
- Garreta-Bochaca, Jordi, Monica Macia-Bordalba y Núria Llevot-Calvet. “Religious education in state primary schools: the case of Catalonia (Spain)”. *British Journal of Religious Education*, 41, nº 2 (2019): 145-154, DOI: 10.1080/01416200.2018.1437392.
- Gates, Brian y Robert Jackson. “Religion and Education in England”. En *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, editado por Martin Rothgangel, Robert Jackson y Martin Jäggle, 65-98. Vienna University Press: V & R unipress, 2014.
- Gerjolj, Stanko y Andrej Saje. “Religious Education at Schools in Slovenia”. En *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, editado por Martin Rothgangel, Martin Jäggle and Thomas Schlag, 249-267. Göttingen: V & R Unipress, 2016.
- González-Varas, Alejandro. *La Enseñanza de la Religión en Europa*. Madrid: Digital Reasons, 2018.
- Grimmit, Michael. *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. Essex: McCrimmon, 2000.
- Habermas, Jürgen. *¡Ay Europa! Pequeños escritos políticos*. Madrid: Trotta, 2009.
- Habermas, Jürgen. *Mundo de la vida, política y religión*. Madrid: Trotta, 2015.
- Huseynov, Rashad. “Religious Education at Schools in Azerbaijan”. En *Religious Education at Schools in Europe. Part 5: Southeastern Europe*, editado por Martin Rothgangel, Ednan Aslan y Martin Jäggle, 53-69. Göttingen: V & R Unipress, 2020.
- Jackson, Robert. “Introduction: Diversity and Change regarding “Religious Education” in Western Europe”. En *Religious Education at Schools in Europe. Part 2”: Western Europe. Vol. 2 of Religious Education at Schools in Europe*, editado por Martin Rothgangel, Philipp Klutz y Monika Solymar, 15-18. Vienna: Vienna University Press, 2014.
- Jackson, Robert. “Is diversity changing religious education? Religion, diversity and education in today’s Europe”. En *Religious Diversity and Education: Nordic Perspectives*, editado por Geir Skeie, 11-28. Münster: Waxmann, 2009.
- Jackson, Robert. “Religious diversity and education for democratic citizenship: The contribution of the Council of Europe”. En *International Handbook of Inter-Religious Education*, editado por Kath Engebretson, Marian Souza, Gloria Durka y Liam Gearon, 1121-1152. Dordrecht: Springer, 2010.
- Jackson, Robert. “Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach”. *Numen* 55 (2008): 151–82. <https://doi.org/10.1163/156852708X283032>.

- Jackson, Robert. "The European Dimension: Perspectives on Religious Education from European Institutions, Professional Organisations and Research Networks". En *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe. Vol. 2 of Religious Education at Schools in Europe*, editado por Martin Rothgangel, Philipp Klutz y Monika Solymar, 19-41. Vienna: Vienna University Press, 2014.
- Jackson, Robert. *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014.
- Kennedy, David. "Encounters with Truth: The Hermeneutical Task of Religious Education in the Republic of Ireland". Tesis doctoral, Institute of Education, School of Human Development, Dublin: Dublin City University, 2021. <https://doras.dcu.ie/26194/>.
- Kenngott, Eva-Maria. "Life Design-Ethics-Religion Studies: non-confessional RE in Brandenburg (Germany)". *British Journal of Religious Education* 39 n°1 (2017): 40-54. DOI: 10.1080/01416200.2016.1218223.
- Kolb, Jonas. "Modes of Interreligious Learning within Pedagogical Practice. An Analysis of Interreligious Approaches in Germany and Austria". *Religious Education* 116 (2021): 142-156. <https://doi.org/10.1080/00344087.2020.1854416>.
- Llevot-Calvet, Núria, Olga Bernad-Cavero, Jordi Garreta-Bochaca. "Religious Education in Schools as a Necessity in a Secular State: the Perspective in Catalonia. Religion in Secularized and Post-Secularized Europe". En *Migrants and Religion: Paths, Issues, and Lenses. A multi-disciplinary and Multi-sites Study on the Role of Religious Belongings in Migratory and Integration Processes*, editado por Laura Zanfrini, 770-782. London: Brill, 2020.
- Löffler, Winfried. "Secular Reasons for Confessional Religious Education in Public Schools". *Daedalus* 149 (2020): 119-34. doi.org/10.1162/DAED_a_01807.
- Mardones, José María. *Postmodernidad y cristianismo*. Santander: Sal Terrae, 1988.
- Mardones, José María. *Postmodernidad y neoconservadurismo: reflexiones sobre la fe y la cultura*. Estella: Verbo Divino, 1991.
- Martinelli, Monica. "Religion in Secularized and Post-Secularized Europe". En *Migrants and Religion: Paths, Issues, and Lenses. A multi-disciplinary and Multi-sites Study on the Role of Religious Belongings in Migratory and Integration Processes*, editado por Laura Zanfrini, 74-110. London: Brill, 2020.
- Mendieta, Eduardo y Jonathan Van Antwerpen (eds). *The Power of Religion in the Public Sphere. Jürgen Habermas, Charles Taylor, Judith Butler, Cornell West*. New York: Columbia/SSRC Book, 2011.
- Millán Jiménez, Ana y Sánchez-Mora Molina, María Isabel. "¿Contribuyen las creencias religiosas a la polarización social?". *Cauriensia. Revista Anual De Ciencias Eclesiásticas*, 18 (2023): 285-304. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.285>.

- Milot, Michelin. “The religious dimension in intercultural education”. En *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*, editado por John Keast, 19-30. Strasbourg: Council of Europe, 2007.
- OIDDH y OSCE. *Directrices para educadores sobre la manera de combatir la intolerancia y la discriminación contra los musulmanes: Afrontar la islamofobia mediante la educación*, 2012. <https://www.osce.org/files/f/documents/a/2/91301.pdf>.
- Osbeck, Christina y Geir Skeie.. “Religious Education at Schools in Sweden”. En *Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe*, editado por Martin Rothgangel, Martin Jäggle y Thomas Schlag, 237-266. Vienna University Press: V & R unipress, 2014.
- OSCE y ODIHR. *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas. Elaborado por el Consejo Asesor de Expertos sobre Libertad de Religión o Creencia de ODIHR*, Varsovia: OSCE and ODIHR, 2008. <https://www.osce.org/files/f/documents/b/3/29155.pdf>.
- OSCE y ODIHR. *Freedom of Religion or Belief and Security. Policy Guidance*. Warsaw: OSCE and ODIHR, 2019. <https://www.osce.org/files/f/documents/e/2/429389.pdf>.
- Pajer, Flavio. “Cómo y por qué Europa enseña las religiones en la escuela: Los tres paradigmas”. *Revista Electrónica de Educación Religiosa* 5 (2015): 1–24. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/40>.
- Pajer, Flavio. “El dilema de la enseñanza religiosa en Europa: ¿Enseñar a creer o a convivir? *Revista de Educación Religiosa* 1 (2019): 9–36. <https://repositorio.uft.cl/xmlui/bitstream/handle/20.500.12254/1958/EI%20Dilema%20de%20la%20Ense%C3%B1anza%20Religiosa%20en%20Europa%20ense%C3%B1ar%20a%20creer%20o%20a%20convivir.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Pajer, Flavio. *Escuela y Religión en Europa. Un Camino de Cincuenta Años*. Madrid: PPC, 2012.
- Pelayo Olmedo, José Daniel (coord.); Rodríguez, Almudena y Antón, Concha, “Conviv@la: ¿preparados para lo diverso? Escuela, factor religioso y gestión de la diversidad”, Observatorio del pluralismo religioso en España, 2022. https://observatorioreligion.es/informes/conviv_ula__preparados_para_lo_diverso__escuela__factor_religioso_y_gestion_de_la_diversidad/index.html.
- Rawls, John. *Teoría de la Justicia*. México: FCE, 1978.
- Rothgangel, Martin, Hans-Georg Ziebertz en cooperación con Philipp Klutz. “Religious Education at Schools in Germany”. En *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, editado por Martin Rothgangel, Martin Jäggle y Thomas Schlag 115-148. Vienna University Press: V & R unipress, 2016.
- Saggau, Emil, Sabina Pacariz, Vladimir Bakrac. “Religious Education at Schools in Montenegro”. En *Religious Education at Schools in Europe. Part 5: Southeastern Europe*, editado por Martin Rothgangel, Ednan Aslan y Martin Jäggle, 169-190. Göttingen: V & R Unipress, 2020.

- Schlag, Thomas. "Religious Education at Schools in Switzerland". En *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, editado por Martin Rothgangel, Martin Jäggle y Thomas Schlag, 269-307. Göttingen: V & R Unipress, 2016.
- Skeie, Geir. "Dealing with Religion in Education in Post-religious and Post-secular Times". En *Religious Education in a Post-Secular Age. Case Studies from Europe*, editado por Olof Franck y Peder Thalen, 37-56. London: Palgrave Macmillan, 2021.
- Štimac, Zrinka. "Religious Education at School in Bosnia and Herzegovina". En *Religious Education at Schools in Europe. Part 5: Southeastern Europe*, editado por Martin Rothgangel, Ednan Aslan y Martin Jäggle, 45-93. Göttingen: V & R Unipress, 2020.
- Swedish School Law. 2010. 800.6§. :http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800.
- Taylor, Charles. "Por qué necesitamos una redefinición radical del secularismo". En *El poder de la Religión en la Esfera Pública*, editado por Eduardo Mendieta y Jonathan Vanantwerpen, 39-60. Madrid: Trotta, 2011.
- Taylor, Charles. *La era secular*. Barcelona: Gedisa, 2015.
- Telleschi, Tiziano. "Educación en valores para una convivencia intercultural menos conflictiva: perspectivas morales y religiosas". *Revista de Paz y Conflictos* 10 (2017): 41-63. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v10i2.6498>.
- The Swedish National Agency for Education. *Curriculum for the compulsory school, pre-school class and school-age educare*, 2008. <https://www.skolverket.se/download/18.31c292d516e7445866a218f/1576654682907/pdf3984.pdf>.
- Torradeñot, Francesc. "El modelo Unesco: una propuesta educativa integral para tratar la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso en la escuela". En *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*, coordinado por José Luis Álvarez Castillo y Miguel Àngel Essomba Gelabert, 211-231. Barcelona: Grao, 2012.
- Unión Europea. *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. 2000/C 364/01. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf.
- Uriarte, Luzio y Lidia Rodríguez. "Religion at School in Secular Europe". *Religions* 14 (2023): 700. <https://doi.org/10.3390/rel14060700>.
- Vilà, Ruth, Montserrat Freixa, Angelina Sanchez-Martí y María José Rubio. "Head teachers' attitudes towards religious diversity and interreligious dialogue and their implications for secondary schools in Catalonia". *British Journal of Religious Education* (2019): 180-192. doi: 10.1080/01416200.2019.1584742.
- Waldl, Elisabeth. "Austria: Education on religion in a transformation process". En *Education and Religion in Europe. A dossier by EARS on the role of religion in education in 17 European countries*, editado por Ghila Amati, Anne Clerx y Martha Scott-Cracknell, 4-7. EARS-European Academy on Religion and Society, 2021. <https://europeanacademyofreligionandsociety.com/wp-content/uploads/2021/06/EARS-dossier-Education-and-Religion-in-Europe.pdf>.

- Watson, Brenda. "Secularism, Schools and Religious Education". En *Inspiring Faith in Schools: Studies in Religious Education*, editado por Marius Felderhof, Penny Thompson and David Torevell. 3-15. London: Taylor and Francis, 2007.
- Zeien, Jean-Louis y Jean-Marie Weber. "Religious Education at Schools in Luxembourg". En *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, editado por Martin Rothgangel, Robert Jackson y Martin Jäggle, 145-170. Vienna University Press: V & R unipress, 2014.
- Zygmunt Bauman. *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

Lidia Rodríguez Fernández

Facultad de Teología

Universidad de Deusto

48007 Bilbao, Bizkaia (España)

<https://orcid.org/0000-0003-0844-0222>

Juan Luis de León Azcárate

Facultad de Teología

Universidad de Deusto

48007 Bilbao, Bizkaia (España)

<https://orcid.org/0000-0002-9574-1834>

Luzio Uriarte González

Facultad de Teología

Universidad de Deusto

48007 Bilbao, Bizkaia (España)

<https://orcid.org/0000-0002-0164-8656>

