

**EL VERDADERO DEBATE DE LA ALTERNATIVA A LA RELIGIÓN:
LA INCLUSIÓN O NO DE UNA FORMACIÓN
RELIGIOSA ACONFESIONAL***

María del Carmen Caparrós Soler
Universidad Internacional de La Rioja

Abstract: From the Organic Law 8/2013, of December 9, to improve educational quality, the alternative to religion in Primary Education is the subject of Social and Cultural Values and in Secondary Education is Ethical Values, introduced both as a novelty to replace turn to the subject of Education for Citizenship. In the curriculum of these subjects is highlighted the purpose of educating autonomous citizens, able to build their own moral structure according to a freely chosen values, and at the same time, assume the universally accepted values, derived from human rights and are foundation of coexistence and democratic participation. From my point of view, this ideal could only be achieved by presenting a balanced and impartial manner of different worldviews in society and trying to balance ethical privately subscribed by the citizens, who may well derive from their convictions religious, and public ethics, but making it clear that not every ethical proposal will find a seat, but only that relies on human dignity.

Keywords: alternative subject, religious education, public ethics, private ethics.

Resumen: A partir de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, la alternativa a la religión en la etapa de Educación Primaria es la asignatura de Valores Sociales y Culturales y para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria la de Valores Éticos, introducidas ambas como novedad para reemplazar a su vez a la asignatura de Educación para la Ciudadanía. En el currículo de estas asignaturas se subraya la intención de formar ciudadanos autónomos, capaces de construir su propia estructura moral conforme a unos valores libremente elegidos, y que, al mismo tiempo, asumen

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación financiado por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) con el título *La relevancia social y jurídica de las normas confesionales en la esfera jurídica del Estado*, del Grupo de Investigación "Culturas, religiones y derechos humanos" (GdI-01).

los valores universalmente aceptados, que derivan de los derechos humanos y son fundamento de la convivencia y de la participación democrática. Desde mi punto de vista, este ideal solo podría alcanzarse mediante la presentación de una forma equilibrada e imparcial de las diferentes cosmovisiones presentes en la sociedad, procurando así alcanzar un equilibrio entre las éticas privadamente suscritas por los ciudadanos, que perfectamente pueden derivar de sus convicciones religiosas, y la ética pública, pero dejando claro que no cualquier propuesta ética va a encontrar asiento, sino solo la que se apoye en la dignidad humana.

Palabras clave: alternativa, enseñanza religiosa, ética pública, ética privada.

SUMARIO: 1. La alternativa a la religión en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.- 2. El currículo de las asignaturas de Valores sociales y cívicos y Valores éticos según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa y su desarrollo reglamentario.- 3. Tratamiento de la enseñanza religiosa aconfesional en la legislación educativa.

1. LA ALTERNATIVA A LA RELIGIÓN EN LA LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Como es sabido, el establecimiento de una asignatura alternativa a la enseñanza de la religión se ha entendido en nuestro ordenamiento como una consecuencia necesaria de la inclusión de esta última en los planes de estudio o currículos de los distintos niveles educativos como una asignatura ordinaria y voluntaria, que debe impartirse en horario lectivo. Como acertadamente puso de manifiesto Martínez Blanco, el problema de fondo de la alternativa a la enseñanza de la religión “deriva de la necesidad de conjugar los caracteres de fundamental y voluntaria que tiene la enseñanza de la religión con la nota de igualdad dentro del sistema escolar, es decir, de la elección voluntaria de aquella enseñanza como asignatura fundamental no debe resultar discriminación para nadie. Si no existe una alternativa, inserta la religión en el sistema y horario escolar, el alumno que hace la elección resulta discriminado negativamente con mayor carga lectiva y horario respecto de los que no hicieran la elección”¹.

¹ MARTÍNEZ BLANCO, Antonio, *La enseñanza de la religión en los centros docentes: a la luz de la Constitución y del acuerdo con la Santa Sede*, 2ª ed. aum., Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia, 1994, p. 146.

Pero, una vez aceptado el presupuesto de su existencia, ha sido ciertamente su contenido el que mayor polémica ha suscitado, especialmente desde que el desarrollo reglamentario de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo² (en adelante LOGSE) suprimió la ética, reemplazándola por el “estudio asistido”. A partir de ese momento, la cuestión de si dichas actividades de estudio debían servir para profundizar y repasar el resto de materias del currículo, si debían o no impartirse en ella contenidos morales desde una perspectiva aconfesional o si debía ser o no evaluable se encontraron en la década de los noventa en el origen de numerosas decisiones del Tribunal Supremo, en cuyos pronunciamientos procuró siempre alcanzar una solución que despejara cualquier sombra de discriminación tanto para los que recibían religión como para los que decidían no cursarla³. Tras un breve paréntesis coincidente con la aprobación y, posteriormente, fracasada implantación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación⁴ (en adelante LOCE), en la que la religión y su alternativa constituían, respectivamente, la vertiente confesional y aconfesional de una misma asignatura, “Sociedad, cultura y religión”, los problemas de indeterminación del contenido de la alternativa a la religión resurgen a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación⁵. Y ello porque, además de conservarse la prohibición de que dicha atención comportara el aprendizaje de contenidos curriculares asociados a cualquier área de la etapa —introducida con anterioridad por el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre de 1994, por el que se regulaba la enseñanza de la Religión⁶—, a esto se añadía que eran los propios centros docentes los encargados de disponer las medidas organizativas necesarias para prestarla.

El último hito importante de los numerosos avatares protagonizados por la alternativa a la religión ha tenido lugar con la reciente aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa⁷ (en adelante LOMCE) y, además, se ha visto especialmente influido por la supresión llevada a cabo por esta Ley de la asignatura de Educación para la Ciudadanía; dado que esta ha sido reemplazada por dos asignaturas, Valores Sociales y Culturales para la etapa de Educación Primaria y Valores Éticos para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, que constituyen, al mismo tiempo, la otra opción que deben cursar los que no elijan religión. Ahora bien, en este punto

² Boletín Oficial del Estado núm. 238, de 4 de octubre.

³ Sobre este tema puede consultarse Ferreiro Galguera, J., “La enseñanza de la religión en la escuela pública: respuesta legislativa y jurisprudencial a un debate inacabado”, en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, 1 (1997), pp. 277-290.

⁴ Boletín Oficial del Estado núm. 307, de 24 de diciembre.

⁵ Boletín Oficial del Estado núm. 106, de 4 de mayo.

⁶ Boletín Oficial del Estado núm. 22, de 26 de enero de 1995.

⁷ Boletín Oficial del Estado núm. 295, de 10 de diciembre.

habría que matizar que la inclusión de estas asignaturas en la LOMCE no estuvo contemplada inicialmente en la primera versión del Anteproyecto, de septiembre de 2012, propuesto por el Gobierno⁸ y que el hecho de que se recogieran a partir de la segunda versión, de diciembre del mismo año, fue más bien fruto de la presión ejercida por amplios sectores de la comunidad educativa, que llegaron incluso a denunciar ante el Consejo de Europa la eliminación de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos del currículo escolar español⁹. De manera que, a partir de la LOMCE, la asignatura de religión y su alternativa quedan incluidas dentro del bloque de asignaturas específicas que los alumnos y alumnas deben obligatoriamente cursar, además de las asignaturas troncales. En concreto, se les da a elegir —como ya se ha visto— entre Religión o Valores Sociales y Cívicos en Educación Primaria y Religión o Valores Éticos en Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, este carácter alternativo debe reinterpretarse, ya que la LOMCE prevé como importante novedad que puedan cursarse las dos a la vez¹⁰. En este sentido, ambas asignaturas aparecen ofertadas

⁸ En esta versión la única referencia a una formación ético-cívica la encontramos en el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria con la introducción de la asignatura Educación cívica y constitucional. Por otra parte, no existía intención de modificar lo previsto en la LOE en relación con la enseñanza religiosa y su alternativa.

⁹ Para conocer el texto completo de la denuncia, puede consultarse Fundación CIVES (2012). *Memorandum al Consejo de Europa sobre el Proyecto del Gobierno español de suprimir la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el currículo escolar español*. Recuperado el día 2 de abril de 2014 de [<http://fundacioncives.org/Documentos/noticia14/DOCUMENTO-MEMORANDUM%20CONSEJO-EUROPA%20sf.pdf>].

¹⁰ Esta previsión estuvo motivada en buena medida por el Dictamen emitido por el Consejo de Estado al anteproyecto de la LOMCE, en el que se recriminaba al Gobierno que las asignaturas que habían venido a sustituir a la de Educación para la Ciudadanía no tuvieran carácter obligatorio, con lo que no quedaba plenamente garantizado que todos los alumnos las cursaran. Según el parecer del Consejo de Estado, “Una observación específica merece el que en anteproyecto se excluya como obligatoria una asignatura relativa a formación ético-cívica que puede tener importancia en aras a la educación integral a que se refiere el art. 27.2 de la Constitución. Hasta ahora esa asignatura se preveía como obligatoria en algunas fases del aprendizaje, concretamente en uno de los dos últimos años de la Educación Primaria (art. 19.3 de la actual Ley Orgánica de Educación 2/2006), en uno de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (art. 24.3) y en el cuarto curso de esta misma educación (art. 25.1), aparte una asignatura llamada “filosofía y ciudadanía” en Bachillerato (art. 34.6). En el anteproyecto desaparece tal asignatura como obligatoria. Se prevé una asignatura llamada “valores culturales y sociales” (en ningún caso deberían ser valores culturales y sociales, sino éticos y sociales) en Educación Primaria (proyectado art. 18.3.b.) y “valores éticos” en cada curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (proyectados arts. 24.3.b. y 25.4.b.) en todos los casos como específica obligatoria aunque alternativa a la asignatura de religión, y se añade (solo para el cuarto curso de la enseñanza secundaria obligatoria), que se cuidará, en todas las materias, “el emprendimiento y la educación cívica y constitucional”. Ello significa que a lo largo de toda su formación obligatoria y posobligatoria los alumnos pueden no haber cursado esa asignatura. Acaso procedería imponerla como obligatoria en algún momento, pues han sido numerosos los acuerdos y recomendaciones, suscritas por España, del Consejo de Europa y de la Unión Europea desde 1997 en el sentido de propugnar como objetivos de los sistemas educativos de la Unión el velar por el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para una ciudadanía activa”. Consejo de Estado, *Dictamen 172/2013 emitido en el expediente relativo al anteproyecto de Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*, pp. 64-

de nuevo en la LOMCE, junto con otras materias entre las que los alumnos deben elegir un número mínimo según la etapa¹¹, por lo que cabe la posibilidad de que puedan optar por aquella de las dos que no eligieron en primer término. Si bien, es preciso matizar que tal circunstancia se hace depender en la LOMCE de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes. Por lo que se refiere a la etapa de Bachillerato, la religión se incluye entre las materias optativas y, por tanto, no es necesario disponer alternativa.

6. Recuperado el día 13 de mayo de 2014 de <<http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130426-dictamen-consejo-estado.pdf>>.

¹¹ Los alumnos y alumnas de Educación Primaria deberán cursar, además de las asignaturas troncales, “las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

a) Educación Física.

b) Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales.

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:

1.º Educación Artística.

2.º Segunda Lengua Extranjera.

3.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).

4.º Valores Sociales y Cívicos, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b)”. (Artículo 18.4).

Los alumnos y alumnas de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria deberán cursar, además de las asignaturas troncales, “las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

a) Educación Física.

b) Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna.

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y, máximo de cuatro, de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:

1.º Cultura Clásica.

2.º Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

3.º Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.

4.º Música.

5.º Segunda Lengua Extranjera.

6.º Tecnología.

7.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b).

8.º Valores Éticos, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b)”. (artículo 24.4).

En el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria estas últimas se amplían a once; pero, en todo caso, incluyen Religión y Valores Éticos (artículo 25.6).

2. EL CURRÍCULO DE LAS ASIGNATURAS DE VALORES SOCIALES Y CÍVICOS Y VALORES ÉTICOS SEGÚN LA LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y SU DESARROLLO REGLAMENTARIO

Como adelanto del currículo de las asignaturas de Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos puede consultarse el Proyecto de real decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato de 10 de diciembre de 2013¹², que hasta el momento solo ha sido aprobado y publicado oficialmente de forma parcial mediante el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria¹³. A este respecto, es fundamental tener en cuenta que las reformas operadas por la LOMCE también afectaron a las competencias estatales y autonómicas relativas a la fijación de los distintos elementos del currículo en función de la triple clasificación en asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica. De manera que, respecto de las asignaturas específicas, entre las que se incluyen las de Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos, el Estado se limita a definir los estándares de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación¹⁴, mientras que los contenidos son establecidos por las Comunidades Autónomas. Por consiguiente, hasta que estas dicten los correspondientes reglamentos de desarrollo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y de los mencionados reales decretos no podremos contar con un currículo completo de estas asignaturas. Por tanto, nuestro objeto de análisis se reduce a los mencionados criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, que, eso sí, aparecen precedidos de una introducción, en la que se ponen de manifiesto los objetivos fundamentales y la contribución de estas asignaturas a la adquisición de las competencias básicas. Así, respecto a la asignatura de Valores Sociales y

¹² Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Proyecto de real decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado el día 1 de abril de 2014 de <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/cerrados/2013/curriculo-basico/especificas.pdf>>.

¹³ Boletín Oficial del Estado núm. 52, de 1 de marzo.

¹⁴ Los estándares de aprendizaje evaluables, que han sido introducidos por primera vez en el currículo por la LOMCE, son definidos por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria como aquellas “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables”. Los criterios de evaluación, por su parte, se definen como “el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura” (artículo 2.1).

Cívicos se declara su intención de preparar a los alumnos “para actuar como ciudadanos participativos e implicados en la mejora de la cohesión, la defensa y el desarrollo de la sociedad democrática. Esta formación incluye la adquisición de competencias sociales y cívicas –personales, interpersonales e interculturales– para participar de una manera eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas”¹⁵. La asignatura de Valores Éticos, por su parte, está orientada, según el proyecto, “a favorecer el desarrollo de la persona en lo relativo a sus capacidades intelectivas y emocionales, con el fin de que viva su proyecto personal, fundamentado en valores éticos libremente elegidos, fomentando la consolidación de su autoestima, su dignidad personal, la libertad y la participación democrática como ciudadano, contribuyendo a la construcción de un mundo basado en la justicia, la igualdad, la libertad y la paz”¹⁶.

Por lo que se refiere a la asignatura de Valores Sociales y Cívicos, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables quedan estructurados en torno a tres bloques: la identidad y la dignidad de la persona, la comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales y la convivencia y los valores sociales. Mientras que en el caso de la asignatura de Valores Éticos se distinguen seis bloques: la dignidad de la persona; la comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales; la reflexión ética; la justicia y la política; los valores éticos, el derecho y la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología.

De acuerdo con un análisis de conjunto de los criterios y estándares incluidos en cada uno de estos bloques, puede concluirse que el enfoque que ha querido darse a estas asignaturas responde a la intención de formar ciudadanos autónomos, capaces de construir su propia estructura moral conforme a unos valores libremente elegidos, y que, al mismo tiempo, asumen los valores universalmente aceptados, que derivan de los derechos humanos y son fundamento de la convivencia y de la participación democrática. Subyace aquí la conocida distinción entre ética pública y ética privada, respecto de la cual cabe plantearse, especialmente en relación con la asignatura de Valores Éticos, qué relevancia se atribuye a la primera sobre la segunda y cómo se resuelven los posibles conflictos que puedan darse entre los valores defendidos desde una u otra.

Para responder a estas cuestiones, a continuación se expondrá un análisis más pormenorizado del contenido de la asignatura de Valores Éticos, que se desprende de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables incluidos en el citado Proyecto de real decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria

¹⁵ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. Anexo II. Asignaturas específicas.

¹⁶ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Proyecto de real...*, cit., Anexo II. Materias específicas.

y del Bachillerato de 10 de diciembre de 2013. En el proyecto se establece que el currículo de la asignatura discurre desde lo individual hacia lo general, y en el es posible distinguir dos partes, coincidente una con los tres primeros bloques mencionados y la otra con los tres últimos. Literalmente dice así, “la primera (parte) se inicia con el estudio de la dignidad de la persona, como fundamento de los valores éticos y la capacidad que esta posee para elegir sus acciones y modelar su propia personalidad, asumiendo la responsabilidad de ser libre. Seguidamente, se plantean las relaciones interpersonales con el fin de entenderlas a partir del respeto y de la igualdad, resaltando la naturaleza social del ser humano, la necesidad de desarrollar la capacidad de relación con la comunidad, la importancia de las influencias sociales en el individuo y los límites que supone para la práctica de su libertad, tomando como criterio normativo de esta relación el respeto a la dignidad y los derechos humanos. Se continúa realizando la reflexión ética acerca de los valores y su relación con la autorrealización humana, su desarrollo moral y el análisis de algunas teorías éticas realizadas por pensadores especialmente significativos. La segunda parte conduce a la aplicación de los valores éticos en algunos ámbitos de la acción humana. Propone el análisis de la relación entre la justicia y la política en el mundo actual, el papel de la democracia, su vinculación con el Estado de derecho y la división de poderes. Continúa con la reflexión sobre los valores éticos que señala la Constitución española y las relaciones que esta establece entre el Estado y el ciudadano, así como con el hecho histórico de su integración en la Unión Europea. En seguida, nos lleva al terreno del Derecho y su relación con la Ética, destacando el papel de la Declaración Universal de los Derechos Humanos como criterio internacional para una justificación ética del Derecho y como establecimiento de ideales irrenunciables para la humanidad. Finalmente, se valora la necesidad de una reflexión acerca de la función de la Ética en lo relativo a la ciencia y la tecnología, la elaboración de códigos deontológicos profesionales y empresariales, con el fin de asegurar que los avances en estos campos y su aplicación no violen el respeto a la dignidad y los derechos humanos, ni a la protección y conservación del medioambiente”¹⁷.

Así, de acuerdo con la concepción kantiana del concepto de persona, en primer lugar se pone el acento en la capacidad de esta para dictar sus propias normas morales de una forma racional y libre. Pero, a continuación y desde una posición consciente de la naturaleza social del hombre, se destaca la influencia en su desarrollo moral del entorno social y cultural. Esto conlleva obligatoriamente la necesidad de abordar con los alumnos la diversidad de fundamentaciones del comportamiento moral del ser humano, que por parte de las distintas

¹⁷ *Ibid.*

teorías éticas se han propuesto, según su clasificación en éticas procedimentales y de fines. Y es precisamente en este punto en el que la omisión de cualquier fundamentación teísta de la moral es, a mi juicio, contraria al principio de libertad religiosa y a su proyección en el ámbito educativo a través de la libertad de enseñanza, desde el momento en que esta última prohíbe al Estado orientar la enseñanza en un determinado sentido ideológico o religioso, inclinado en este caso hacia posturas agnósticas o incluso ateas. Si lo que se persigue con la asignatura de Valores Éticos es “favorecer el desarrollo de la persona en lo relativo a sus capacidades intelectivas y emocionales, con el fin de que viva su proyecto personal, fundamentado en valores éticos libremente elegidos, fomentando la consolidación de su autoestima, su dignidad personal, la libertad y la participación democrática como ciudadano, contribuyendo a la construcción de un mundo basado en la justicia, la igualdad, la libertad y la paz”, no puede obviarse de ningún modo que la asunción racional y libre de esa identidad personal y de un sistema de valores propio excluye cualquier género de imposición, ya sea de signo confesional, agnóstico o ateo; pero, al mismo tiempo, exige la presentación de una forma neutral y, a la vez, integradora de esta pluralidad de opciones con que el alumno cuenta.

Pero, junto a esta dimensión individual de la ética, que quedaría relegada al ámbito estrictamente privado, —como ya se ha apuntado más arriba— en el currículo de esta asignatura se subraya la importancia de una sociedad regida por unos valores éticos compartidos, que garanticen unas relaciones interpersonales justas, respetuosas y satisfactorias. Entre los autores que han abordado esta cuestión de la moral civil, puede citarse a De la Vega-Hazas Ramírez, quien describe a aquella como “un mínimo común denominador compartido que cubre las necesidades de la vida social. El desarrollo personal, la felicidad, la santidad o cualquier otro fin que se presente como ideal ético corresponderían a morales de máximos, que añaden sus propios preceptos al patrimonio ético común, con respecto a los cuales se debe respetar el pluralismo y la opción personal”. Así mismo, la caracteriza como “una moral puramente racional, ajena por tanto a todo credo religioso. Precisamente por ser la variedad de convicciones el obstáculo a salvar para poder asentar pacíficamente la sociedad en valores comunes, esas convicciones —y las entidades que las representan— tendrían que quedar al margen en el establecimiento de esta moral. Quedaría así una moral consistente básicamente en el respeto de los derechos fundamentales derivados de la dignidad humana, asequibles a la razón humana universal”¹⁸. En palabras de Cortina, “las éticas de la justicia o éticas de mínimos se ocupan únicamente de la dimensión universalizable del fenómeno moral, es decir, de aquellos de-

¹⁸ DE LA VEGA-HAZAS RAMÍREZ, Julio, “La ética civil como factor de cohesión en la sociedad pluralista”, en *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 26 (2009), pp. 196-7.

beres de justicia que son exigibles a cualquier ser racional y que, en definitiva, solo componen unas exigencias mínimas. (...) Con lo cual nos encontramos con que es moralmente justo lo que satisface intereses universalizables”¹⁹. Pero, si como pone de manifiesto Ansuátegui, “hablar de universalidad moral implica necesariamente la identificación de un fundamento de los derechos común y compartido, con independencia de las posiciones ideológicas, filosóficas, o religiosas culturales en definitiva— locales”²⁰, el único fundamento posible de dicha universalidad sería el consenso, lo que supondría “negar la razón misma del establecimiento de la moral civil, nacida como un intento de resolver problemas planteados por la realidad de una sociedad pluralista”²¹. En la misma línea, Izquierdo afirma que “la necesidad de dar alguna razón de un comportamiento moral que no cuenta con un fundamento incondicional, sino que solo es validado por el consenso otorgado en un momento determinado, convierte a la ética civil de la que nos ocupamos en algo que corre el riesgo de ser lo contrario de lo que aspiraba a alcanzar” y en apoyo de su argumentación alega que “el juego democrático cuenta con mayorías y minorías, y forma parte de la entraña de la democracia el gobierno de la mayoría junto al respeto de las minorías. En la ética civil, sin embargo, no están previstas estrictamente las minorías, puesto que se trata de exigencias para todos, ya que todos teóricamente pueden acceder a la racionalidad de esos deberes. ¿Qué sucede entonces con las opiniones morales de individuos o grupos que se distancian de la sentencia mayoritaria?”²². En este sentido, en el propio currículo de la asignatura de Valores Éticos se reconoce la inevitable relación dialéctica que se produce entre el ámbito público y privado y la posibilidad de que se produzca un conflicto de valores éticos entre ambos. Y es que, como señala Ollero, “la ética pública en cuanto marca criterios para organizar la vida social (...) acabará condicionando el libre despliegue de las privadas concepciones del bien, en todo aquello en que entren en conflicto”²³. Esta misma conclusión es alcanzada en el llamado

¹⁹ CORTINA, Adela, *Ética civil y religión*, PPC, Madrid, 1995, p. 65.

²⁰ ANSUÁTEGUI ROIG, Francisco Javier, “Derechos fundamentales y dignidad humana”, en *Papeles El tiempo de los derechos*, 10 (2011), p. 17.

²¹ DE LA VEGA-HAZAS RAMÍREZ, Julio, “La ética civil...”, cit., p. 202.

²² IZQUIERDO, César, “Ética civil como ética no religiosa”, en *Scripta Theologica*, 29 (1997/1), pp. 160 y 162.

²³ OLLERO TASSARA, Andrés, “Derecho y moral entre lo público y lo privado. Un diálogo con el liberalismo político de John Rawls”, en *Anuario de Filosofía del Derecho*, XIV (1997), pp. 514 y 516. Esta opinión es compartida por De la Vega-Hazas Ramírez cuando afirma que “es relativamente fácil buscar puntos de confluencia compartidos por casi todos. Todo el mundo coincide en que el asesinato es execrable, salvo algún exponente aislado de ideologías o expresiones religiosas desquiciadas. Pero un sistema ético es algo más que una suma de preceptos: es una explicación global del sentido que debe tener la conducta humana, que cuenta necesariamente con un fundamento, (...) (y que) no queda más remedio que tomarlo o dejarlo en su integridad, sin que sea relevante el que contenga más o menos preceptos”. DE LA VEGA-HAZAS RAMÍREZ, Julio, “La

“Informe Delors”, en el que se declara que “la educación cívica constituye para el alumno un conjunto complejo que abarca a la vez la adhesión a unos valores, la adquisición de conocimientos y el aprendizaje de prácticas de participación en la vida pública. Por consiguiente, no cabe considerarla neutra desde el punto de vista ideológico; plantea forzosamente al alumno problemas de conciencia. Para salvaguardar la independencia de esta, la educación en general, desde la infancia y durante toda la vida, debe forjar también la capacidad crítica que permite un pensamiento libre y una acción autónoma”²⁴.

Se hace preciso, por consiguiente, alcanzar un equilibrio entre las éticas privadamente suscritas por los ciudadanos, que perfectamente pueden derivar de sus convicciones religiosas y la ética pública, pero dejando claro que no cualquier propuesta ética va a encontrar asiento, sino solo la que se apoye en la dignidad humana. Por tanto, esta constituiría el límite infranqueable sobre el que sí podría alcanzarse un consenso. A este respecto, comparto la opinión de Palomino cuando declara que “los tradicionales patrones de estricta separación entre las creencias de la sociedad y la ética pública requieren dar paso a una vía de diálogo en la que los ciudadanos se vean reconocidos de alguna forma también en lo que a sus creencias se refiere. Y no sólo a través de un reconocimiento de la libertad religiosa individual, sobre todo en los casos –cada vez más frecuentes– en los que los individuos entienden que su identidad comprende también los rasgos identitarios colectivos étnicos, religiosos, etc. Tal reconocimiento de rasgos identitarios tiene necesariamente como límite los derechos humanos y el principio de igualdad. Por tanto, la aceptación de normas religiosas abiertamente contrarias a los derechos humanos no resulta aceptable. Pero tampoco lo sería el rechazo de la promoción de determinadas ideas, valores o principios, esgrimidos por ciudadanos creyentes en el respeto a los procedimientos democráticos, por el hecho de que tales ideas tienen un trasfondo religioso”²⁵.

De manera que, volviendo al currículo de la asignatura de Valores Éticos, desde mi punto de vista, lo más respetuoso con la laicidad estatal sería la presentación de una forma equilibrada e imparcial de las diferentes cosmovisiones, religiosas o no, presentes en la sociedad, siempre que, como señala Garcés, no se sitúen “por debajo de la línea ética de los Derechos Humanos, considerando estos como lugar común y como la mejor expresión de una ética mundial y de

ética civil... , cit., pp. 201-2.

²⁴ Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, 1996, pp. 66-7. Recuperado el día 29 de abril de 2014 de <<http://inabima.gob.do/descargas/bibliotecaFAIL/Pedagogia/Delors,%20Jacques%20%20La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf>>.

²⁵ PALOMINO LOZANO, Rafael, “Laicidad, laicismo y ética pública: presupuestos en la elaboración de políticas para prevenir la radicalización violenta”, en *Athena Intelligence Journal*, V. 3, 4 (2008), p. 96.

unos valores universalmente deseables”. En este sentido, coincido con este autor en que “el laicismo puede ser una opción particular legítima en una sociedad plural. Pero esta legitimidad no le otorga ningún pasaporte para que deba ser considerado, y menos impuesto a la ciudadanía, como el lugar común (...) al que todos deben someterse. Su propuesta tiene la siguiente lógica: esa opción, aunque sea particular, se considera como la general —a la vez que la superior—, ser general la convierte en pública, y eso público acaba confundiéndose con el mismo Estado. Ahora bien, ante esta confusión de lo particular con lo común, es necesario recordar (...) que por las mismas razones que es legítimo criticar el nacional-catolicismo, porque se ha tratado de imponer una opción particular, en ese caso religiosa, a toda la sociedad, incluso a través de estructuras propias del Estado, es igualmente legítimo criticar un nacional-laicismo que trate de imponer una cosmovisión particular, en este caso no religiosa, por muy legítima que ésta sea en una sociedad plural, a toda la sociedad, utilizando las estructuras propias del Estado para ese fin”²⁶.

3. TRATAMIENTO DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ACONFESIONAL EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Un vez llegados a este punto, considero indispensable subrayar que la postura estatal ante la presencia de contenidos religiosos²⁷ en el currículo escolar no ha seguido una única dirección, sino que entre los antecedentes legislativos de la LOMCE es posible distinguir una variedad de enfoques, que, según los casos, se han aducido para justificar o no su inclusión. Así, en el contexto del desarrollo reglamentario de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE) puede citarse el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre de 1994, por el que se regula la enseñanza de la Religión. Como es sabido, este Real Decreto diseñaba dos tipos de actividades de estudio alternativas a la religión, diferenciadas según el nivel educativo. De manera que, mientras que durante dos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y durante otro del Bachillerato las actividades de estudio alternativas versarían “sobre manifestaciones escritas, plásticas y musicales de las diferentes confesiones religiosas, que permitan conocer los hechos, personajes y símbolos más relevantes, así como su influencia en las concepciones

²⁶ ESTEBAN GARCÉS, Carlos, “La educación como escenario de la controversia sobre la laicidad”, en *Corintios XIII: Revista de teología y pastoral de la caridad*, 116 (2005), pp. 292-4. En mismo sentido puede citarse a Ollero cuando afirma que “dar por supuesta la tentación fundamentalista de las religiones en general no es sino dejarse llevar de un prejuicio cultural; dar por hecho que dicha tentación es invencible supondría suscribir un paradójico fundamentalismo alternativo de cuño laicista”. OLLERO TASSARA, A., “Derecho y moral...”, cit., p. 518.

²⁷ Se entiende abordados desde una perspectiva aconfesional.

filosóficas y en la cultura de las distintas épocas”; en el resto de etapas (infantil, primaria, los otros dos cursos de educación secundaria obligatoria y el otro curso de bachillerato), estarían orientadas a “facilitar el conocimiento y la apreciación de determinados aspectos de la vida social y cultural, en su dimensión histórica o actual, a través del análisis y comentario de diferentes manifestaciones literarias, plásticas y musicales”. Respecto a las primeras, la Orden de 3 de agosto de 1995, por la que se regulan las actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión establecidas por Real Decreto 2438/1994 de 16 de diciembre²⁸ concretó que serían impartidas en los cursos 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato y que contribuirían “a fomentar entre los alumnos el espíritu de tolerancia” (artículo 2.3). Así mismo, incidía en la dos dimensiones asignadas por el Real Decreto 2438/1994 a estas actividades: la relativa al conocimiento de hechos, personajes y símbolos relevantes de las distintas religiones, y la reflexión sobre la influencia del hecho religioso en el pensamiento, en la cultura y en la vida social, que serían abordadas en función de la edad de los alumnos a los que se dirigían (artículo 5.2). Precisamente la segunda faceta quedaría referida a 1º de Bachillerato, de conformidad con la Resolución de 16 de agosto de 1995, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se desarrolla lo previsto en la Orden de 3 de agosto de 1995 sobre actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión, en lo relativo a las actividades de Sociedad, Cultura y Religión, durante los cursos 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato²⁹, que incluía la relación de contenidos que debían trabajarse con los alumnos en estos cursos. Concretamente, en 1º de Bachillerato serían los siguientes: 1. El hecho religioso. Formas y manifestaciones. 2. Dios y el hombre en las religiones monoteístas. 3. La razón y la fe. Teísmo, agnosticismo, fideísmo, ateísmo. Teología y mística. 4. Política y religión. Las relaciones Iglesia-Estado. Libertad religiosa, tolerancia, fundamentalismos. 5. Sociedad y religión. La «religión civil». Laicismo. 6. Ética y religión. Ética pública y éticas privadas. 7. El hecho religioso en la Constitución española. Me ha parecido importante reproducir los contenidos de esta asignatura, ya que creo que son bastante re-

²⁸ Orden de 3 de agosto de 1995, por la que se regulan las actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión establecidas por Real Decreto 2438/1994 de 16 de diciembre (Boletín Oficial del Estado núm. 209, de 1 de septiembre).

²⁹ Resolución de 16 de agosto de 1995, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se desarrolla lo previsto en la Orden de 3 de agosto de 1995 sobre actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión, en lo relativo a las actividades de Sociedad, Cultura y Religión, durante los cursos 3.º Y 4.º De Educación Secundaria Obligatoria y 1.º de Bachillerato (Boletín Oficial del Estado núm. 213, de 6 de septiembre). De conformidad con el artículo 1 de esta Resolución, “Las actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión durante los cursos 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria y 1.º de Bachillerato se denominarán «Sociedad, Cultura y Religión» I, II y III, respectivamente”.

presentativos; sobre todo, si los ponemos en relación con las reflexiones que se han hecho anteriormente acerca del currículo de la asignatura de Valores Éticos de la LOMCE.

Un planteamiento en cierto modo similar –con algunas salvedades, como se verá a continuación– puede observarse en la solución adoptada en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Ya de entrada, en su Exposición de Motivos se declaraba que “En los niveles de Educación Primaria y de Educación Secundaria, la Ley confiere a las enseñanzas de las religiones y de sus manifestaciones culturales, el tratamiento académico que le corresponde por su importancia para una formación integral, y lo hace en términos conformes con lo previsto en la Constitución y en los Acuerdos suscritos al respecto por el Estado español”³⁰. En esta Ley Orgánica, –como se ya se dicho– la religión y su alternativa constituían, respectivamente, la vertiente confesional y aconfesional de una misma asignatura denominada “Sociedad, cultura y religión”³¹. Esta se configuraba como una asignatura obligatoria, que había que cursar en cualquiera de sus dos opciones en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. De la lectura del currículo de esta asignatura en su vertiente no confesional, fijado –en su aspectos básicos– por el Estado para cada una de estas etapas, puede deducirse que en su definición se partió de un sólido convencimiento de la necesidad de transmitir en la escuela una formación acerca del hecho religioso, no solo desde una perspectiva histórica y social, sino que también debía ser objeto de estudio su dimensión moral, a partir de la cual se analizarían “los diferentes sistemas morales propios de cada religión (...) (así como) las diversas posturas que las distintas religiones mantienen respecto de los grandes problemas actuales de la Humanidad”³². Así mismo, se afirmaba que “la sociedad española se configura cada vez más, no solo como una sociedad multicultural, sino también multirreligiosa (...). Por otra parte, la escuela es hoy considerada como parte del espacio público, en el que la sociedad pone en común, comparte y debate los elementos de las diferentes cosmovisiones y valores presentes en ella. En este sentido, la enseñanza escolar de la religión está llamada a desempeñar un importante papel en la integración de la sociedad multirreligiosa. Y ello por dos razones: en primer lugar, porque la escuela se convierte de este modo en espacio idóneo para la convivencia y la comunicación; y, en segundo lugar, por las actitudes de acer-

³⁰ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (Boletín Oficial del Estado núm. 307, de 24 de diciembre, p. 45191).

³¹ Curiosamente recibió la misma denominación que las actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión previstas en el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre comentado.

³² Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. (Boletín Oficial del Estado núm. 158, de 3 de julio, p. 25716).

camiento mutuo, comprensión y análisis selectivo que cada alumno debe ejercitar en la escuela. En consecuencia, el área de Sociedad, Cultura y Religión deberá contribuir de forma activa y específica, tanto a la adquisición de las nociones básicas de la cultura, entre las que se encuentran concepciones religiosas, como a la creación de hábitos de convivencia e intercambio productivo entre personas que poseen diferentes creencias e ideologías”. A continuación, se transcriben algunos de los objetivos que, según el currículo, debía perseguir la asignatura y que considero más relevantes para el objeto del presente trabajo: “3. Valorar los sistemas éticos propuestos por las diferentes religiones y las consecuencias que han tenido en la vida de las sociedades en que estuvieron o están vigentes. (...) 5. Mantener una actitud de tolerancia y respeto ante las diferencias religiosas. 6. Saber dialogar con personas que posean religiones diferentes a la propia. (...) 8. Conocer las creencias, signos y valores de las religiones y su incidencia en la historia y la sociedad. 9. Valorar la importancia pasada y presente de la tolerancia y la libertad religiosas para la convivencia política pacífica y libre, así como para el desarrollo intelectual, científico y cultural de los pueblos”³³; “3. Analizar las consecuencias de la manipulación totalitaria de las conciencias, bien manipulando, bien destruyendo las creencias religiosas, el pluralismo cultural y político y la libertad de las conciencias”³⁴.

A partir de 2004, con la llegada al Gobierno del Partido Socialista Obrero Español (en adelante PSOE), la inclusión de una formación religiosa en el currículo escolar, al margen de la enseñanza religiosa confesional, experimentaría un giro radical. La premisa fundamental que inspiraría este cambio parte de la idea de que la pluralidad de creencias religiosas presentes en las sociedades actuales, caracterizadas por la multiculturalidad, y la diversidad de códigos de conducta que de ellas se derivan, hacen imposible alcanzar un mínimo común ético, que solo puede lograrse relegando aquellas al ámbito estrictamente privado. Estaríamos, en palabras de Cortina, ante una “ética laicista”, que “se sitúa en las antípodas de la ética creyente, ya que considera imprescindible para la realización de los hombres eliminar de su vida el referente religioso, negar la religión, porque esta no puede ser sino fuente de discriminación y de degradación moral»³⁵. Planteamiento que, salvando las distancias, nos recuerda al adoptado en la asignatura de Valores Éticos; y, dicho sea de paso, llama poderosamente la atención, teniendo en cuenta la diferente orientación política de los gobiernos –PSOE y Partido Popular, respectivamente– que estuvieron

³³ Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. (Boletín Oficial del Estado núm. 33, de 7 de febrero, pp. 5386-7).

³⁴ Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato. (Boletín Oficial del Estado núm. 159, de 4 de julio, p. 26061).

³⁵ CORTINA, Adela, *La ética de la sociedad civil*, Anaya, Madrid, 1994, p. 143 (Cit. por OLLERO TASSARA, Andrés, “Derecho y moral...”, cit., p. 518).

en el origen de estas regulaciones. A este respecto, considero que puede resultar muy ilustrativo hacer una breve referencia al documento “Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate”, publicado por el PSOE en ese mismo año con el fin de promover el máximo consenso en torno a la reforma del sistema educativo que planteaba. Dicho documento contenía un apartado específico dedicado a “La enseñanza de las religiones”, en el que se incurría, a mi juicio, en una incoherencia difícilmente justificable. Por un lado, se reconocía que el “pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y la integración en un mundo cada vez más abierto a influencias diversas, requiere la posesión y asimilación de los elementos fundamentales de su propia historia y cultura. (...) Entre (los que) ocupa un lugar significativo el hecho religioso y sus distintas manifestaciones sociales, morales, culturales, literarias, plásticas y musicales, en cuanto elementos decisivos para la configuración de las culturas contemporáneas”; mientras que, acto seguido, se afirmaba que “Sin embargo, las convicciones religiosas o la ausencia de ellas tienen un carácter privado, que se vincula al ámbito de las creencias personales”³⁶. Aunque, eso sí, entre las propuestas de reforma estaba prevista la posibilidad de incluir una enseñanza no confesional de las religiones de forma transversal en el currículo de algunas asignaturas, especialmente en las de Geografía e Historia, de Filosofía y de educación para la ciudadanía. Y como es sabido, en la LOE al final se optó por introducir una asignatura específica en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, denominada Historia y Cultura de las Religiones.

En cuanto a la asignatura de Educación para la Ciudadanía, configurada por la LOE como obligatoria e impartida en algunos cursos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, el enfoque era bastante similar al de la asignatura de Valores Éticos. Resulta patente en ambas la aspiración de cumplir con las recomendaciones del Consejo de Europa de incluir en los programas de educación formal en todos los niveles educativos la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, que se consagran como el único referente ético común y fundamento de la convivencia. Las dos tienen en común también la omisión deliberada de cualquier fundamentación religiosa del comportamiento moral del ser humano más allá del ámbito estrictamente privado. En línea con lo mantenido anteriormente en este trabajo, niegan la indiscutible contribución a la construcción de esa ética mínima compartida por creyentes y no creyentes de una serie de valores y principios básicos en los que todas las tradiciones religiosas convergen, en igualdad de condiciones a las posturas no teístas que también le sirven de fundamento.

³⁶ Ministerio de Educación y Ciencia, *Una Educación de Calidad para todos y entre todos*, 2004, p. 100. Recuperado el día 4 de mayo de 2014 de <http://debateeducativo.mec.es/pdf/libro_educacion.pdf>.

Dichos valores y principios comunes a todas las religiones fueron sensatamente expuestos en la Declaración del II Parlamento de las Religiones del Mundo “Hacia una ética mundial: Una declaración inicial”, celebrado en Chicago en 1993. En esta Declaración, los representantes de las religiones del mundo, tomando como punto de partida el “compromiso con los derechos humanos, con la libertad, la justicia, la paz y la conservación de la Tierra”, convinieron en que era posible alcanzar “un consenso básico mínimo relativo a valores vinculantes, criterios inalterables y actitudes morales fundamentales” que “pueden ser compartidos por todo ser humano animado de convicciones éticas, estén o no fundamentadas religiosamente”. Esta ética mundial se presenta guiada por una regla básica: “todo ser humano debe recibir un trato humano”. De manera que, “todo ser humano, sin distinción de sexo, edad, raza, clase, color de piel, capacidad intelectual o física, lengua, religión, ideas políticas, nacionalidad o extracción social, posee una dignidad inviolable e inalienable. Por esa razón, todos, individuos y Estado, están obligados a respetar esa dignidad y a garantizar eficazmente su tutela. (...) ¡Todo ser humano, dotado de razón y de conciencia, está obligado a actuar de forma realmente humana y no inhumana, a hacer el bien y evitar el mal! (...) Para conducirse de forma verdaderamente humana vale ante todo aquella regla de oro que, en el transcurso de milenios, se ha ido acreditando en muchas tradiciones éticas y religiosas: No hagas a los demás lo que no quieras para ti. (...) Los egoísmos de todo tipo, sean individuales o colectivos, aparezcan en forma de ideología de clase, de racismo, de nacionalismo o de sexismo, son reprobables. Nosotros los condenamos, porque impiden al ser humano ser verdaderamente humano. Autodeterminación y autorrealización solo son plenamente legítimas cuando no aparecen desligadas de la responsabilidad individual frente a uno mismo y frente al mundo, cuando se vinculan a la responsabilidad para con el prójimo y con el planeta Tierra”³⁷. De esta regla de oro, a su vez, derivan cuatro principios básicos que completarían este consenso ético mínimo: “Compromiso a favor de una cultura de la no violencia y respeto a toda vida”, “Compromiso a favor de una cultura de la solidaridad y de un orden económico justo”, “Compromiso a favor de una cultura de la tolerancia y un estilo de vida honrado y veraz” y “Compromiso a favor de una cultura de igualdad y camaradería entre hombre y mujer”³⁸.

³⁷ Al hilo de esto, considero interesante trasladar aquí las palabras de Hervada, cuando sostiene que “la dignidad no configura al ser humano como un ser desvinculado, con derechos ilimitados y deberes autónomamente surgidos (ser su propia ley, conciencia autónoma sin reglas objetivas), sino como un ser que, (...) está naturalmente reglado por normas inherentes a su ser”. HERVADA, Javier, *Leciones propedéuticas de filosofía del Derecho*, 4ª ed., Eunsa, Pamplona, 2008, p. 450.

³⁸ Parlamento de las Religiones del Mundo, *Hacia una ética mundial: Una declaración inicial*, Chicago, 1993. Recuperado el día 5 de mayo de 2014 de <http://www.weltethos.org/1-pdf/10-stiftung/declaration/declaration_spanish.pdf>.

Obviamente, es innegable que en las tradiciones religiosas también pueden encontrarse doctrinas y códigos morales divergentes. La propia Declaración del Parlamento de las Religiones del Mundo comentada lo reconoce: “somos conscientes de que nuestras diferentes tradiciones éticas y religiosas fundamentan el criterio, a menudo de forma muy diversa, sobre lo que es para el hombre útil o dañino, justo o injusto, bueno o malo. No queremos ignorar ni pretendemos difuminar las hondas diferencias entre las distintas religiones”. E, incluso, resulta indiscutible que muchos de los conflictos ideológicos, políticos y sociales que se han producido a lo largo de la historia han estado predeterminados en buena parte por el hecho religioso; pero limitarse a ofrecer únicamente esta visión negativa de las religiones, tal y como sucedía en el currículo de la asignatura de Historia y Cultura de las Religiones³⁹, responde, a mi parecer, a una concepción demasiado sesgada e ideologizada de la enseñanza. En este sentido, junto al declarado propósito de que esta asignatura sirviera para “acercar al alumnado al conocimiento de las principales religiones y de sus manifestaciones en relación con otras realidades sociales y culturales, así como a la comprensión de la influencia que cada religión ha tenido en el pensamiento, la cultura y la vida social en las distintas épocas y espacios”, paradójicamente en la definición de los contenidos se concedía una papel preponderante a “la interrelación entre las ideas religiosas y el pensamiento científico, la posición de la religión en la justificación o el rechazo al orden social establecido y sus relaciones con el poder en diferentes momentos históricos y en la actualidad, diferenciando el carácter de los Estados según sea su relación con la religión o religiones mayoritarias en su territorio y analizando algunas tensiones o conflictos que incluyen entre sus causas una raíz religiosa”⁴⁰.

Con lo anterior, no quiero decir que esta última perspectiva no deba ser estudiada, pero considero que con estas asignaturas –Educación para la Ciudadanía, Historia y Cultura de las Religiones y Valores Éticos– se ha perdido una magnífica oportunidad de transmitir al mismo tiempo a los alumnos lo que moralmente nos une⁴¹, ya derive de una fundamentación laica o religiosa, consideradas en paridad; ya que, desde mi punto de vista, solo de este modo podría alcanzarse el ideal predicado en el currículo de estas asignaturas de formar ciudadanos libres, responsables y que aceptan la pluralidad y valoran la diversidad cultural y religiosa desde la tolerancia y el respeto.

³⁹ Que constituyó, como ya se ha visto, el receloso intento de la LOE de incluir una formación religiosa aconfesional, aunque solo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

⁴⁰ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (Boletín Oficial del Estado núm. 5, de 5 de enero, pp. 771-2).

⁴¹ Siempre que, como pone de manifiesto Garcés y se ha venido manteniendo en este trabajo, “no se sitúe por debajo de la línea ética de los Derechos Humanos, considerando éstos como lugar común y como la mejor expresión de una ética mundial y de unos valores universalmente deseables. Es esta una exigencia común para todas las cosmovisiones, religiosas o no, que quieran convivir en una sociedad plural”. ESTEBAN GARCÉS, Carlos, “La educación como...”, cit., p. 292.