

Los espacios de transmisión de la educación religiosa. Especial incidencia en el caso español

The spaces for the transmission of religious education. Special impact on the Spanish case

Javier López de Goicoechea Zabala
Universidad Complutense de Madrid
fjlopezg@ucm.es

https://doi.org/10.55104/LYL_00009

Fecha de recepción: 24/06/2025
Fecha de aceptación: 01/07/2025

RESUMEN

La mayor parte de las religiones cuentan con un doble acerbo de contenidos que necesitan transmitir a las diferentes generaciones de creyentes para su mantenimiento y expansión: por un lado, contenidos de carácter sapiencial y, en segundo lugar, un desarrollo sistemático y hasta cierto punto racional de la interpretación que dichas creencias aportan a la existencia humana. El problema habitual en sociedades complejas y plurales suele ser la ubicación adecuada de la transmisión de tales conocimientos, bien en los propios sistemas educativos de carácter estatal o bien reconducidos a esferas propias y privadas de las propias confesiones religiosas, es decir, los llamados lugares de culto. Este trabajo aborda el problema de la complejidad del fenómeno religioso en su ámbito educativo y propedéutico, deslindando los dos tipos de contenido, sapiencial o racional, para proponer una diferenciación de espacios donde se permita desarrollar ambas realidades formativas.

PALABRAS CLAVE

Educación, religión, transmisión sapiencial, espacios educativos, neutralidad.

ABSTRACT

Most religions have a double body of content that they need to transmit to the different generations of believers for their maintenance and expansion: on the

one hand, content of a sapiential nature and, secondly, a systematic and to a certain extent rational development of the interpretation that these beliefs bring to human existence. The usual problem in complex and plural societies is usually the appropriate location for the transmission of such knowledge, either in the educational systems of a state nature themselves or in the spheres of their own and private spheres of their own religious confessions, that is, the so-called places of worship. This work addresses the problem of the complexity of the religious phenomenon in its educational and propaedeutic field, demarcating the two types of content, sapiential or rational, to propose a differentiation of spaces where both formative realities can be developed.

KEYWORDS

Education, religion, sapiential transmission, educational spaces, neutrality.

SUMARIO: *Introducción. 1. La dual transmisión de los contenidos religiosos: lo sapiential y lo racional. 2. La protección jurídica de la enseñanza propia de las confesiones religiosas. 3. Ámbitos de transmisión de los contenidos religiosos y acuerdos con el Estado: el caso español. Conclusiones.*

INTRODUCCIÓN

El debate sobre la presencia de la religión como disciplina formativa en el *pensum* académico de un estudiante ha sido sobradamente tratado y discutido desde multitud de ámbitos académicos: jurídico, sociológico, antropológico...¹ Sin embargo, la cuestión de fondo sigue siendo qué entendemos por contenidos religiosos dentro de un formato académico que ha de establecer el Estado como competencias mínimas garantizadas a un estudiante que egresa de un sistema educativo universalizado. Entendemos que la enseñanza consiste en la transmisión de conocimientos cimentados sobre una metodología adecuada a cada tipo de saber. Existe una metodología científica, otra que sirve a las ciencias sociales y otra distinta para las llamadas humanidades. En

¹ Vid. LÓPEZ DE GOICOECHEA ZABALA, J., «¿Cabe la asignatura de religión en un sistema educativo?, en *Anuario de Derecho a la Educación* (Polo, J. R., y Souto, C., coord.), Dykinson, Madrid, 2014, pp. 113-138. La bibliografía citada en el presente trabajo da buena cuenta de la variedad y profundidad del tratamiento doctrinal que desde diferentes perspectivas y áreas de conocimiento ha merecido este problema jurídico y social.

todas estas áreas del conocimiento, cada una con sus particularidades, se han ido materializando y asentando durante siglos contenidos básicos que hoy entendemos que resultan imprescindibles como factor socializador de los individuos, es decir, imprescindibles para realizarse en un determinado modelo social y productivo.

Cuando obligamos a nuestros estudiantes a adquirir conocimientos de matemáticas, lengua y literatura, geografía o historia, lo hacemos porque pensamos que su desarrollo personal depende de la destreza en el dominio de estas competencias dentro de nuestro marco social. Un ciudadano medio, pensamos, debe entender el mundo que le rodea y para ello debe conocer su ubicación geográfica, su lengua y literatura, su historia y dominar el instrumento matemático que sirve de base para comprender y analizar la realidad física, química o económica en la que nos movemos.

Pues bien, ¿es la religión uno de esos contenidos que un ciudadano actual debe incorporar a su bagaje intelectual para poder desarrollarse normalmente en nuestras sociedades modernas? Aquí surgen dos preguntas independientes, por lo menos de principio: qué entendemos por contenidos religiosos y si esos contenidos religiosos forman parte de lo necesario para ese pleno desarrollo social de un individuo hoy. Alguien podría apuntar que quizás en otros tiempos el hecho religioso formaba parte, sin duda, de eso que hemos denominado proceso socializador. Las sociedades eran esencialmente *monológicas* y, por tanto, la religión debía considerarse como competencia a adquirir por un buen ciudadano. Pero con la secularización de dichas sociedades, la pregunta es si ahora mismo, en nuestro mundo postmoderno y secularizado, la religión sigue siendo necesaria para un normal desarrollo de nuestra participación social². Podríamos entender que la religión puede ser importante para el desarrollo personal de muchos ciudadanos, pero aquí lo que tratamos de determinar no son las necesidades personales, sino las necesidades sociales, porque a esto es lo que tiene un Estado que rendir cuentas a la hora de delimitar las necesidades formativas universalizadas de un estudiante³.

² Vid. CELADOR, O., *Proceso secularizador y sistema educativo en el ordenamiento jurídico inglés*, Marcial Pons, Madrid, 2004, pp. 77 ss.

³ Vid. SUÁREZ PERTIERRA, G., «La enseñanza de la religión en el sistema educativo español», *Laicidad y libertades*, n. 4, 2004, p. 239 ss.

Tema distinto es preguntarse por el condicionante jurídico, es decir, preguntarse si el sistema jurídico que un Estado se ha dado permite la enseñanza universalizada de la religión, de qué religión y de qué contenidos de una religión⁴. En el caso de España, la referencia expresa a las confesiones religiosas en el artículo 16 de la Constitución, parece que apunta hacia un reconocimiento sobre el fenómeno religioso y, más concretamente, hacia el fenómeno religioso institucionalizado a través de las confesiones, aunque siempre enmarcado en el principio de laicidad o neutralidad. El llamado principio de cooperación del 16.3, incluso parece querer decir que el Estado valora lo religioso como un elemento conformador del *ethos* social, si no, no tendría sentido que admitiese los acuerdos de cooperación con las confesiones religiosas. Bien es verdad que este principio de cooperación siempre se interpreta desde el deber del Estado hacia las confesiones y nunca desde los deberes de las confesiones hacia el Estado. Si el Estado reconoce como posibles y positivas (si fueran negativas no tendrían sentido dichos acuerdos) las relaciones con las confesiones, deberíamos entender en reciprocidad que las confesiones también valoran positivamente al Estado que las contempla y cooperan en la construcción de una razón pública de todos.

Por otro lado, también el reconocimiento y desarrollo de la libertad educativa en nuestro marco jurídico hace posible la consideración de incluir o no una materia de contenido religioso en la formación universalizada de nuestros estudiantes. El sí a esta cuestión se encuentra desarrollado en la actualidad en la presencia de la religión, con diferentes estatus académicos según las confesiones, dentro del marco educativo universal. Pero un no también sería posible sin quebrantar el principio constitucional, dado que dicha libertad educativa y la libertad de los padres para elegir la formación de sus hijos no resulta de un derecho-deber de carácter prestacional por parte del Estado, sino de un derecho-libertad, por lo que el Estado no se encuentra atado a un determinado elenco de materias que delimiten el contenido de dicha libertad⁵.

⁴ Vid. POLO SABAU, J. R., «La enseñanza de la religión en la escuela pública fundamental constitucional y desarrollo normativo», *Revista General de Derecho Administrativo*, 33, 2013.

⁵ Vid., RODRÍGUEZ MOYA, A., «Derecho a la educación y libertad de enseñanza», en *Derecho Eclesiástico del Estado* (Suárez Pertierra, G., coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2016, 217-234.

Veamos, así, tres cuestiones consecutivas que resultan esenciales para valorar la posible inserción o no de la religión en la formación de nuestros jóvenes ciudadanos, dando respuesta, finalmente, a la cuestión que da título a esta reflexión, es decir, su adecuado lugar.

1. LA DUAL TRANSMISIÓN DE LOS CONTENIDOS RELIGIOSOS: LO SAPIENCIAL Y LO RACIONAL.

Como acertadamente expone J. A. Estrada, las creencias religiosas y filosóficas forman parte de sistemas metafísicos e imágenes culturales del mundo de los seres humanos; es más, son cosmovisiones orientadoras que ofrecen un horizonte global a partir de la multiplicidad de saberes y especialidades, además de ofrecer valores y orientaciones que apelan, no sólo a la razón, sino también a los sentidos y afectos humanos⁶. Por tanto, parece que las creencias y los diferentes saberes humanos responden a expectativas humanas que superan la racionalidad, dado que el ser humano es una realidad psicosomática que sirve de sustrato de la razón y sus construcciones teóricas y prácticas. Y así, el deseo, la imaginación y la fantasía van mucho más allá de lo que nos permite la razón, por lo que ésta debe estar abierta y en permanente diálogo con tales dimensiones del ser humano.

Precisamente por eso, como afirma A. Cortina, la única forma de normalizar y materializar el hecho religioso en nuestras sociedades, que describíamos como de *ciudadanía compleja*, es asumiendo que una sociedad laica debe permitir crecer en su seno a aquellas creencias que cumplan los mínimos éticos requeridos, sin apostar por ninguna de ellas. Es decir, será esa ciudadanía compleja la que acoga y asuma en su seno las diferentes creencias, cosmovisiones o formas de identidad religiosa, dentro del principio de igualdad y de no discriminación. El discurso de la dignidad, del diálogo, de la comunidad cosmopolita, de la igualdad, de la integridad física y moral, y de la libertad de todos los seres humanos, así como el discurso del libre desarrollo de la personalidad, resulta un discurso de mínimos de justicia y de felicidad humana, es decir, de plenitud. Y esto entra de lleno en el reconocimiento de ese pleno desarrollo de la personalidad que amparan todas las declaracio-

⁶ ESTRADA, J. A., *Razones y sinrazones de la creencia religiosa*, Trotta, Madrid, 2001, pp. 29 ss.

nes internacionales de derechos, así como los textos constitucionales de las democracias avanzadas⁷.

Históricamente, en Occidente, después de siglos de Cristiandad, la modernidad inaugura un nuevo modelo social de convivencia, donde la religión mantiene un papel diferenciado según los autores y los tiempos que tomemos como referencia. Así, por ejemplo, la primera modernidad sostiene desde autores como M. Lutero, J. Bodin, J. Locke o A. de Tocqueville, que la religión supone un elemento imprescindible para cualquier sociedad, puesto que es elemento socializador y catalizador de los ciudadanos, además de otorgar a estos un sustento de identidad individual altamente importante para su vida cotidiana. De esta forma, si Lutero piensa que los gobernantes deben alentar y proteger la religión en sus reinos, porque es fuente de obediencia y cumplimiento por parte de sus súbditos; o Bodin llega a plantear una religión unificada y sincrética como elemento imprescindible para la paz social; y Locke entiende que la religión forma parte de ese núcleo indestructible de la individualidad ciudadana; será Tocqueville, en su afamado recorrido por la naciente democracia norteamericana, el que alabe el espíritu religioso y liberal de católicos y protestantes en sus respectivos Estados fundacionales, otorgando al ideal religioso tolerante ser una de las raíces indiscutibles del nuevo sistema democrático liberal de los nacientes Estados.

Sin embargo, la segunda modernidad, la ilustrada e idealista, desde autores como Voltaire, Comte, Feuerbach, Marx, Nietzsche o Freud, introduce la denominada «sospecha» sobre lo religioso y el papel que juega en las sociedades modernas, entendiendo, más bien, que representa una alienación o un estadio primitivo y superable de la evolución del ser humano, dejando un rastro de inquietud sobre el papel de las religiones en las sociedades seculares y su posible encaje en las mismas. Hoy en día, el debate sigue abierto, y dos autores de tradiciones diferentes como Habermas y Rawls nos dicen que lo que denominan como «razones comprensivas de la realidad» son fruto de la libre autodeterminación del individuo, pero que deben compaginarse con la denominada «razón pública» que es la matriz última de la convivencia social.

⁷ CORTINA, A., *Alianza y contrato. Política, ética y religión*, Trotta, Madrid, 2001, pp. 33 ss.

En efecto, E. Durkheim nos advirtió de que los seres humanos han tenido que elaborar una idea propia de lo que significa el fenómeno religioso, mucho antes de que la fenomenología de las religiones se pusiera a discernir una definición de su objeto y contenidos y mucho antes también de que el Derecho tuviera que regular dicho objeto y contenidos. Así, para Durkheim debemos, antes que nada, referirnos a los caracteres concretos que encontramos en todas y cada una de las formas religiosas que podamos observar. Y observando dichos fenómenos, podemos destacar una primera característica común que es el hecho sobrenatural, es decir, todo orden de cosas que sobrepasa la capacidad de nuestro entendimiento, por lo que entraña de misterioso, incognoscible o sencillamente incomprensible. Por tanto, «la religión sería una especie de especulación sobre todo lo que no llega a comprender la ciencia, y más generalmente, el pensamiento definido»⁸. En definitiva, estamos ante un tipo de discurso que trata de explicar todo lo que en el mundo existe y no se termina de comprender. Pero debemos admitir con Durkheim, que para que pueda darse una cierta idea sobrenatural sobre la realidad de las cosas, primero hace falta tener bien asentado unos principios sobre el llamado orden natural de las cosas, algo que aparece bastante tardíamente en el horizonte cultural de la humanidad. Por tanto, no es cierto que lo religioso venga a darnos una explicación sobre acontecimientos prodigiosos o monstruosos, según se mire, sino más bien mantener el curso normal de la vida y de las cosas.

Una segunda idea vinculada a la religión es la de la divinidad, con la que la humanidad podría tener un vínculo misterioso. Pero si reducimos el concepto de lo religioso a este vínculo con una divinidad suprema, dejaríamos a gran parte de las religiones primitivas fuera de dicho campo de definición, puesto que muchas de ellas apelan a seres espirituales con poderes extraordinarios y a los que se trata de controlar mediante ritos, sacrificios y oraciones. Es más, religiones tan extendidas como el budismo, no cuentan con una idea de divinidad o de espíritus superiores tal y como hemos expuesto. Se trataría, más bien, en este caso, de una especie de moral sin dios o una propedéutica o camino de perfección y liberación personal, al margen de que en muchos lugares Buda ha terminado siendo tratado como una verdadera divinidad, a la que dedican templos y oraciones rituales. Por tanto, tampoco

⁸ DURKHEIM, E., *Las formas elementales de la vida religiosa*, Trad. S. González Noriega, Alianza, Madrid 2003, pp.60 ss.

podemos abordar el fenómeno religioso desde la simple idea de la divinidad, al menos que la entendamos de una forma absolutamente omnicompreensiva, desvirtuando su verdadero significado⁹.

Finalmente, Durkheim opta por un criterio fenomenológico y descriptivo al definir el hecho religioso como un sistema más o menos complejo de mitos, dogmas, ritos y ceremonias, constituyendo dos polos o categorías fundamentales: las creencias y los ritos. Las primeras, nos dice, son estados de opinión y consisten en representaciones de la realidad; los segundos son modos de acción sobre dicha realidad¹⁰. Estas categorías terminan por dividir la realidad en dos dominios del mundo: lo sagrado y lo profano. Y será lo sagrado, el ámbito propio de las creencias, los mitos, los dogmas y los rituales religiosos. Es más, ambos mundos se suelen contemplar en muchos casos como antagónicos y hostiles entre sí, por lo que la praxis moral y soteriológica de dichas religiones suele imponer un camino de tránsito de un campo hacia el otro. Y oposición que suele traducirse externamente en que lo profano no puede o debe tocar siquiera el ámbito de lo sagrado; eso significaría la *profanación* del ámbito de lo sagrado.

Por tanto, cuando nos enfrentamos ante la definición del fenómeno religioso, nos vemos obligados a compartimentar el universo y la realidad misma en dos dimensiones contrapuestas: una corresponde al mundo de lo cognoscible y mensurable; la otra dimensión corresponde a un mundo aislado y protegido de las cosas profanas, debiendo permanecer a distancia de aquel mundo. Es decir, las creencias religiosas aparecen como representaciones que intentan expresar la naturaleza propia de las cosas sagradas y las relaciones que pueden mantener entre sí y con las cosas profanas, acompañándose normalmente de ritos que marcan y prescriben cómo deben comportarse los creyentes respecto de tales cosas sagradas y profanas. Es más, normalmente, las relaciones entre lo sagrado y lo profano suele determinarse religiosamente por una subordinación de lo segundo hacia lo primero. Así que el problema será preguntarse o explicar por qué el ser humano ha querido ver el mundo real escindido en dos mundos heterogéneos y en-

⁹ *Ibid.*, pp.72 ss.

¹⁰ *Ibid.*, p.77.

frentados, mientras que nada de la experiencia sensible parece sugerir tal dualidad¹¹.

Sin embargo, parece evidente que las creencias religiosas aparecen siempre vinculadas a una determinada colectividad que hace profesión de ellas, adhiriéndose a su sistema dogmático y practicando los ritos que les son propios. De hecho, los individuos del grupo se sienten vinculados entre sí por el hecho de profesar una fe común. Es decir, los congregados en torno a una determinada creencia religiosa se sienten representados por ella ante el mundo de lo sagrado y, también, en sus relaciones con el mundo profano. Incluso los llamados cultos privados cumplen esta función social y corporativa, pues siempre son celebrados en familia o por una corporación singular, siendo, en muchos casos, una forma específica de una religión más general. Y si nos fijamos, como es el caso de la actualidad más inmediata, en lo que podríamos denominar estados religiosos interiores, particulares y subjetivos, es decir, un tipo de religiosidad individualizada, también es estos casos deberíamos preguntarnos por los elementos que la componen, cuáles son sus causas y qué funciones cumple, porque, seguramente, al final nos encontraremos con una referencia más general y, por tanto, una proyección igualmente social o corporativa, aunque practicada en la más íntima privacidad¹².

En definitiva, concluyendo con Durkheim, podemos definir el hecho religioso como «un sistema solidario de creencias y prácticas relativas a cosas sagradas, es decir, separadas, prohibidas, creencias y prácticas que unen en una misma comunidad moral, llamada Iglesia, a todos los que se adhieren a ellas»¹³. Definición que contempla, fundamentalmente, el elemento social y colectivo de las prácticas religiosas, incluso en aquellos fenómenos de religiosidad privada, puesto que finalmente tienen un correlato corporativo y social indudable. Por tanto, estamos ante un tipo de fenómeno esencialmente colectivo, por lo que la idea de religión, como concluye Durkheim, aparece ligada de una u otra forma a la idea de iglesia o corporación.

¹¹ *Ibid.*, p.85.

¹² *Ibid.*, p.92. La importancia del elemento corporativo también es descrita y estudiada por, TAYLOR, CH., *El futuro del pasado religioso*, Trotta, Madrid, 2021, cap. II.

¹³ *Ibid.*, pp.92-93.

Por último, podríamos preguntarnos, tal y como hace M. Eliade, si al final aquellos pueblos o grupos que siguen hoy en día optando por prácticas religiosas ancestrales y arcaicas, no terminarán por confrontar sus prácticas y creencias con la cultura secularizada del mundo actual y con el progreso científico y tecnológico, además de político y jurídico, que globalmente impulsa modelos sociales desarrollados en cuanto a la dignidad de la persona humana, sus derechos inalienables y su pleno desarrollo de su personalidad, sin coacciones ni miedos adquiridos¹⁴. En todo caso, como nos recordó Kant, el esfuerzo moral por el que los hombres con su acción política intentan instaurar un orden moral universal en el mundo, choca constantemente con la dialéctica de la razón, cuya única salida es una esperanza que haga posible el esfuerzo moral por universalizar tales principios. Esto, en el terreno de lo religioso, podría llevarnos a una conclusión similar, puesto que la dialéctica permanente entre lo sagrado y lo profano, entre lo particular y lo universal, termina por anularse o crear verdaderos monstruos. Por lo que, también en el terreno religioso, lo único que puede salvar dicha dualidad es la esperanza kantiana de una moralidad o religiosidad universal.

En definitiva, nadie duda de que las creencias religiosas ofrecen respuestas soteriológicas, es decir, no sólo dan respuestas teóricas a las preguntas humanas sobre el significado y sentido de la existencia, sino también proponen un camino de realización personal. Algo que, recordamos, aparece reflejado en todas las declaraciones de derechos fundamentales, como reconoce el artículo 29 de la DUDH de Naciones Unidas: «Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad». Y para este libre y pleno desarrollo personal en el seno de una sociedad concreta, el ser humano necesita un sistema de respuestas, creencias y prácticas, que respondan a su inquietud existencial, dentro de la cual se integra su búsqueda intelectual¹⁵. Pero no nos engañemos, las viejas metafísicas platónicas y aristotélicas que buscaban principios explicativos y constitutivos de la realidad, responden a las mismas inquietudes que los sistemas religiosos antiguos. Es lo que Jaspers denominó era axial de la humanidad. Es decir, esos viejos sistemas filosóficos y científicos, como los credos religiosos, buscan dar respuestas totales al

¹⁴ Cf. ELIADE, M., *Historia de las creencias y de las ideas religiosas*, Trad. López de Castro, J. M., Herder, Barcelona, 1996, pp.559 ss.

¹⁵ Cf. ESTRADA, *op.cit.*, p. 32.

ser humano, tanto en lo que se refiere a su existencia como en lo que atañe a su puesto en el cosmos. Todos buscan, pues, causas y principios desde los que explicar y dar cuenta de la realidad existente, ofreciendo, además, pautas de comportamiento y significaciones simbólicas para la vida¹⁶. El que unas respuestas respondan a paradigmas puramente científicos, naturalísticos, cosmológicos, sociales o personales, sólo dependerá del punto de partida de tales cosmovisiones. Pero todas ellas tienden a un mismo fin: situar al ser humano en la realidad, justificándolo frente a ella.

Por eso es muy difícil encontrar una sociedad sin un sistema de creencias y de prácticas que aporten a los hombres un significado y un significado dignos de protección. Las creencias religiosas, se dice, fomentan la esperanza, relativizan los acontecimientos y permiten mantener abierta la historia para su transformación. Bien es cierto, que en muchas ocasiones ese distanciamiento de la realidad conlleva prácticas ajenas a los principios sociales de la dignidad humana y de los derechos fundamentales. Son casos patológicos de creencias dotadoras de sentido que se convierten en elementos de un fanatismo *anómico* y profundamente antisocial. Pero todas las instituciones sociales tienen su parte alícuota de desestructuración y compulsión autodestructiva: mírese, si no, las graves consecuencias de ciertas ideologías, de las aplicaciones de grandes descubrimientos científicos o del uso y abuso de determinadas tecnologías. El problema siempre ha surgido cuando cualquiera de estas instancias ha querido aislarse y comportarse de una forma autónoma e imponerse sobre las demás.

Cuando el llamado Parlamento de las Religiones se puso a discernir en torno a lo que debía entenderse por hecho religioso, incluyeron una serie de contenidos materiales en línea a lo que venimos considerando¹⁷. Así, incorporan elementos tales como valores vinculantes, pautas inalteradas, actitudes internas fundamentales, con sentido autocrítico y sentido de la realidad. Pero lo fundamental en la estructura del fenómeno religioso está en que es una confrontación del hombre con la realidad esencial; experiencia que se vive y expresa a través del pensamiento, la

¹⁶ Vid. CASSIRER, E., *Filosofía de las formas simbólicas*, FCE, México, 1971, cap. III; MARDONES, J. M., *La vida del símbolo. La dimensión simbólica de la religión*, Sal Terrae, Santander, 2003, último capítulo.

¹⁷ Vid. KÜNG, H. y KUSCHEL, K. J., *Hacia una ética mundial*, Trotta, Madrid, 1994.

acción y la comunidad¹⁸. En todo caso, como advierte Martín Velasco, el desarrollo de un pensamiento, una cultura o una sociedad, que ha tomado conciencia de la autonomía del *ethos* social en relación con la religión, crea las condiciones para un sistema plural en el que muchos sujetos adopten como sentido último de la realidad la relación con una trascendencia bajo la forma de una fe filosófica, moral o religiosa¹⁹.

En definitiva, nos encontramos con la polémica abiertamente planteada por Habermas, sobre si estamos ante Atenas o ante Israel; es decir, si nos encontramos ante la necesidad de fundar lo religioso en la lógica filosófica de los griegos o, por el contrario, podemos escudarnos en una diferenciada lógica *anamnética* de cuño judaizante. En decir, ¿debe lo religioso, para tener carta de naturaleza, travestirse de contenido lógico-filosófico, o puede mostrarse como un hecho social más desde la reivindicación de su carácter sapiencial y rememorativo?²⁰. Concluye Habermas pidiendo un mutuo reconocimiento para ambas tradiciones: la de la ilustración, que ofrece unos principios universales extraídos de la razón secularizada; y la de las religiones *anamnéticas*, que ofrecen el reconocimiento también universal de la dimensión sapiencial del ser humano. Como recordó M. Eliade, también los seres humanos sin religión, de hecho, comparten contenidos propios de pseudoreligiones y mitologías degradadas. Todo ser humano está compuesto de contenidos y estructuras irracionales e inconscientes. Por tanto, lo sagrado y lo profano son dos modos de estar en el mundo, dos situaciones existenciales y dos lecturas de la historia y de la realidad²¹. El problema es cómo y dónde deben transmitirse estos contenidos en los modelos secularizados de nuestras sociedades actuales.

2. LA PROTECCIÓN JURÍDICA DE LA ENSEÑANZA PROPIA DE LAS CONFESIONES RELIGIOSAS

En el marco internacional, Naciones Unidas, tanto en el artículo 18 de la Declaración de 1948, como en resoluciones posteriores del Comité de Derechos Humanos, ha aclarado que la libertad de ideas y creencias

¹⁸ Cf. MARTÍN VELASCO, J., «Religión y moral», *Isegoría*, X (1994) 43-64, p. 52.

¹⁹ *Ibid.*, p. 53.

²⁰ Cf. HABERMAS, J., *Israel o Atenas*, Trotta, Madrid 2002.

²¹ Cf. ELIADE, M., *Lo sagrado y lo profano*, Trad. L. Gil, Herder, Barcelona, 1983, pp.23 ss.

es un haz del que manan libertades tales como la de conciencia, la de pensamiento y la de religión, que a su vez implican tanto el respeto al culto y ritos, a la enseñanza y a la libre expresión de sus contenidos programáticos. Y todo ello desde la dialéctica de entender que dicha libertad implica tanto la libertad de «tener o no una determinada creencia» como la libertad de sus «manifestaciones externas», aunque mientras que la primera sería absoluta la segunda podría limitarse en beneficio del bien común²².

También en el ámbito de Naciones Unidas, en su *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones* (resolución 36/55, 25 de noviembre de 1981), entiende que un Estado democrático que respete la libertad de creencias debe entender por tal cosas como las siguientes: derecho a cambiar de creencias o a no tener ninguna; libertad de culto y reunión; derecho a fundar instituciones y fundaciones; adquisición de materiales propios para sus ritos; libertad de expresión y difusión; reconocimiento expreso de la autonomía interna de funcionamiento; derecho a mantener relaciones exteriores con organismos del mismo credo de otros países; o el respeto a las festividades. Por su parte, el artículo 18 del *Pacto de los derechos civiles y políticos* de 1966, también incorpora como elemento constitutivo de la libertad de creencias, el derecho a la educación moral y religiosa de los hijos, entroncando dicha libertad con la libertad de educación.

En definitiva, en una sociedad democrática y al amparo de los acuerdos internacionales, los grupos religiosos pueden tener, dentro de las estructuras políticas y administrativas de cualquier Estado, alguna de las siguientes consideraciones jurídicas: en primer lugar, ser consideradas como asociaciones ordinarias, amparadas por la libertad de asociación y por los derechos dimanantes de su condición de tales; en segundo lugar, ser consideradas como entidades especialmente reguladas dentro del derecho asociativo y, por tanto, especialmente tratadas en sus derechos y obligaciones; y, por último, ser consideradas como entidades estatalizadas, es decir, parte de la propia Administración del Esta-

²² Vid. SOUTO PAZ, J. A., *Comunidad política y libertad de creencias*, M. Pons, Madrid, 2007, pp.388 ss.

do²³. Esto es fundamental para entender el papel que las diferentes confesiones pueden tener y tienen en nuestros Estados de Derecho y, por tanto, en el proceso socializador que éstos garantizan. Lo cual no es óbice para trasladar el hecho religioso de manera automática a los sistemas educativos de los que aquéllos también son responsables.

La libertad de conciencia debemos entenderla dentro del libre ejercicio por parte de la ciudadanía de sus opciones ideológicas y religiosas, y como manifestación de su autonomía personal, por lo que en su tratamiento los Estados lo que tienen que velar en realidad es por la libertad y la igualdad, o no discriminación, como valores superiores de todo el ordenamiento jurídico y del propio sistema democrático, porque de esta forma, sea la forma que adopten en la regulación concreta del fenómeno religioso, se estará garantizando sobremanera y sin excepciones todo el haz de libertades especiales que manan de ese principio fundante que es la libertad en verdaderas condiciones de igualdad. Sólo así se garantizará de verdad la participación de los grupos religiosos en nuestras sociedades complejas.

En este sentido, podemos afirmar que las Declaraciones de Derechos Humanos contemporáneas reconocen abiertamente el derecho a la educación como un instrumento necesario para el desarrollo personal y para el crecimiento y la prosperidad de los pueblos, tendiendo a garantizarse antes el derecho que la libertad de educación. Se pretende pasar de una educación de élites a una educación universal y gratuita. Y si la primera manifestación del derecho a la educación es su universalidad, a continuación se perfila el derecho de elección del tipo de educación por parte de los padres y alumnos, manifestación donde confluyen la diversidad comprehensiva de las sociedades y culturas a lo largo del mundo. Así, la UNESCO aprobó en 1960 un convenio donde se reconoce el derecho a elegir por parte de los padres la educación de sus hijos, lo que será ratificado en el Pacto del 66 sobre derechos económicos, sociales y culturales. Lo mismo ratificó el Convenio de Roma (protocolo adicional del 52) y el Parlamento Europeo (declaración del 89). Este hecho introduce esa dialéctica a la que hacíamos referencia entre el derecho a la educación y la libertad educativa, algo que debe interpretarse a la luz de esa construcción de una razón pública universaliza-

²³ Véase el lúcido planteamiento de POLO SABAU, J. R., *Estudios sobre la Constitución y la Libertad de Creencias*, Universidad de Málaga, Málaga, 2006, pp. 235 ss.

da. Pero, eso sí, todas estas declaraciones consagran la igualdad de oportunidades en materia educativa²⁴.

Los diferentes Estados de la UE, aparecen vinculados por las declaraciones anteriormente citadas, especialmente por el Convenio Europeo de DDHH de 1950 o Convenio de Roma²⁵. Así, al margen de las constituciones anteriores a estas declaraciones, como el caso francés o inglés, el derecho a la educación aparece como un derecho primario, para a continuación reconocer la libertad de enseñanza. Así se reconoce expresamente en las constituciones de países como Alemania, Austria, Bélgica, España, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos y Portugal. En ellas se declara al Estado como subsidiario, aunque en la escuela pública se debe respetar las convicciones religiosas y morales de todos los alumnos. Otros países no ofrecen referencias, como Dinamarca y Luxemburgo. En el centro se encuentran Bélgica, los Países Bajos o España, donde se reconoce la libertad de creación de centros, la posibilidad de subvencionarlos y la libertad de elección de formación moral y religiosa por parte de los padres. Italia y Portugal proclaman la libertad de enseñanza y prohíben la financiación de la enseñanza privada. Grecia, por su particular vinculación con la Iglesia Ortodoxa, aun no declarando nada sobre la libertad educativa, menciona la educación moral como misión fundamental del Estado, no aclarando qué moral es la prescrita²⁶. Como podemos apreciar, no siempre se deslinda convenientemente el derecho a una educación universalizada de la libertad de elección del tipo de educación a recibir.

Pues bien, si nos fijamos en el caso español, el artículo 27 de la CE reconoce, junto al derecho a la educación, la libertad de enseñanza que incluye la libertad de creación de centros educativos y la libertad de cátedra. Dicha libertad de enseñanza no aparecía en el anteproyecto constitucional, limitándose a declarar la libertad de educación. Sin embargo, un posterior texto consensuado en la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas incluyó expresamente la libertad

²⁴ Vid. SOUTO GALVÁN, E., *La libertad religiosa en Naciones Unidas*, Marcial Pons, Madrid, 1999; POLO SABAU, J. R., *La libertad de enseñanza en el Derecho norteamericano*, Univ. Complutense, Madrid, 1999.

²⁵ Vid. POLO SABAU, J. R., *El estatuto de las confesiones religiosas en el Derecho de la Unión Europea*, Dykinson, Madrid, 2014, pp. 81 ss.

²⁶ Vid. SOUTO PAZ, J. A., *Comunidad política y libertad de creencias*, Marcial Pons, Madrid, 2007, pp.400 ss.

de enseñanza, pasando finalmente al texto definitivo. Las interpretaciones posteriores asentaron los principios de que nuestra Constitución reconoce el monopolio estatal de la enseñanza, a la vez que se reconoce y respeta la iniciativa de la enseñanza privada. La libertad de enseñanza y el derecho a la educación, así entendidos, incluyen la libertad de educación al ser considerados dos principios que iluminan todo el sistema educativo, garantizando el pluralismo ideológico tanto en lo público como en lo privado. El respeto al ideario del centro educativo no excluye el ejercicio del derecho fundamental de libertad de creencias como libertad de pensamiento, conciencia y religión, además de la libertad de expresión de profesores y estudiantes. Como desarrollo normativo y manifestación de las diferentes sensibilidades aparecieron, por un lado, el *Estatuto de Centros Escolares* (LO de 1980) basándose en la libertad de enseñanza, y por otro la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE de 1985) basándose en el derecho universal a la educación. La LODE criticó la interpretación constitucional que impuso el Estatuto de 1980 al centrarse en la ayuda del Estado a los centros privados. Como podemos apreciar, tanto el marco internacional como en el europeo y español, la educación se brinda a una disputa esencialmente política por deslindar el derecho absoluto a la educación de una libertad educativa que sí presenta límites legales²⁷.

De esta manera, el artículo 27.3 CE limita la libertad de educación del estudiante a la elección de la formación moral o religiosa. La LODE interpretó este artículo en un sentido amplio como concepto que abarca todo el conjunto de libertades y derecho en el terreno de la educación, reconociendo la capacidad de los padres para elegir centros docentes distintos de los creados por los poderes públicos. Por tanto, la libertad de enseñanza no se limita a la elección de la formación moral y religiosa, sino que debe ampliarse la metodología, disciplinas optativas, especialidades y profesorado²⁸. Por otra parte, la LODE también recogió la gratuidad y obligatoriedad de la educación básica o formación profesional de primer grado y a la no discriminación por motivos ideológi-

²⁷ Cfr. CÁMARA, G., «Un problema constitucional no resuelto: el derecho garantizado en el artículo 27.3 de la Constitución española y la enseñanza de la religión y su alternativa en los centros educativos», en Balaguer, F. (coord.), *Derecho constitucional y cultura. Estudios en homenaje a Peter Häberle*, Tecnos, Madrid, 2004, págs. 450 y sigs.

²⁸ Vid. FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, A., *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación. Los derechos educativos en la Constitución española*, CERA, Madrid, 1988, pp.139 ss.

cos, religiosos, morales, sociales, de raza o nacimiento, no diciendo nada del motivo económico, para el acceso a niveles superiores. Sin embargo, el artículo 27.5 garantiza el derecho de todos a la educación, por lo que la discriminación por razones económicas debería quedar excluida como limitación, aun en el caso de que los poderes públicos no pudieran alcanzar la escolarización total de los que la requieran. También la LRU dispuso el derecho de todos los españoles a la elección de centro universitario, aunque su regulación posterior para el acceso a las Universidades hizo ilusoria dicha elección de centro, por los mecanismos de pruebas selectivas para el acceso universitario²⁹.

Otro problema para la efectiva concreción de la libertad de enseñanza fueron los acuerdos con la Iglesia Católica de enero 1979 y la formación religiosa en los centros educativos de carácter público. En esta cuestión se visualiza esa dialéctica a la que hacíamos referencia entre las razones comprensivas de los grupos sociales y el carácter esencial de la educación como un bien primario social. En principio, se trataba para el Estado, para cualquier Estado, de un derecho-libertad que debe garantizar y no de un derecho-prestación que deba ejecutar. Pero en los *Acuerdos sobre enseñanza y asuntos culturales* del 3 de enero de 1979 con la Santa Sede, el Estado asumió el compromiso de satisfacer dicha prestación. La suficiencia del régimen común que garantizaba suficientemente a la Iglesia sus prestaciones educativas y la renuncia a cualquier tipo de privilegios a través de un sistema de libre acceso, son compatibles con el principio de cooperación del artículo 16.3 de la CE. Sin embargo, de ahí se pasó a un sistema promocional del hecho religioso donde se reconocía la colaboración *prestacional* con la Iglesia Católica. El Acuerdo declara el derecho de los padres a elegir la educación moral y religiosa de sus hijos, dentro del marco del artículo 27.3 CE, pero también añade el respeto de los centros públicos a los valores de la ética cristiana, algo totalmente innecesario ya que este respeto a cualquier creencia religiosa es una exigencia constitucional. Pero ese derecho-prestación que se asume en los Acuerdos se manifiesta especialmente en la asunción por parte del Estado de incluir la enseñanza de la religión católica en los centros públicos y de formación de profesorado. Así que los padres no sólo pueden elegir, sino que pueden exigir dicha educación religiosa católica en la enseñanza pública. Finalmente, la LOGSE reconoció la obligatoriedad de impartición para los centros y la

²⁹ Vid. SOUTO PAZ, *op.cit.*, pp.108 ss.

voluntariedad para los alumnos, aunque la selección del profesorado, los contenidos y textos didácticos corresponde a la jerarquía eclesiástica y la remuneración del profesorado al Estado, así como la inclusión en los planes de estudios. En cuanto a la enseñanza universitaria, los Acuerdos incluyen la garantía para la Iglesia de poder impartir cursos y actividades, así como utilizar locales dentro de los centros públicos, aunque la enseñanza de la religión católica no es obligatoria³⁰.

Por su parte, los Acuerdos con otras confesiones de 1992, garantizaban a los alumnos y a los padres poder recibir enseñanza de sus religiones respectivas. Así se ha hecho en los acuerdos con la religión judía, islámica y con las iglesias protestantes o evangélicas, al que se han adscrito otras confesiones posteriormente. Según este sistema de libre acceso, opuesto al de integración orgánica impuesto por las Órdenes Ministeriales que desarrollaron tales acuerdos, la enseñanza religiosa no tiene la consideración de asignatura ordinaria, no se menciona su valor académico y se confiere a las confesiones religiosas plena libertad para determinar los contenidos docentes, libros de texto y designación de profesores, siendo cada confesión sus pagadores. Es decir, una interpretación mucho más de acuerdo con el principio de no confesionalidad del Estado. De hecho, el TC ha declarado que no contraviene el artículo 27.3 de la CE el hecho de no establecer como obligatoria un área concreta de enseñanza religiosa en los planes de estudios; aunque sí declara inconstitucional la obligación de elegir entre religión y estudio asistido, cuando entren en concurrencia los expedientes académicos, ya que sería una quiebra de la igualdad (art.14 CE). Lo que parece más adecuado sería el estudio de otras religiones o de otras concepciones filosóficas, o bien el recreo. Pero siempre desde la constatación de que la formación sobre el hecho religioso es algo positivo para las sociedades y, así, el conocimiento de la literatura religiosa, el arte sacro o los sucesos históricos vinculados a las diferentes religiones son imprescindibles para una buena formación que, por tanto, debería ser igualmente obligatoria como alternativa a la formación religiosa confesional. Un Real Decreto del 94, sustituyó, finalmente, el estudio por una asignatura cultural-religiosa alternativa, concretándose sus

³⁰ Vid. POLO SABAU, J. R., «La Universidad Católica en el sistema educativo español (a propósito del dictamen del Consejo de Estado de 16 de octubre de 1997)», *Derecho y Opinión*, 25, 1997, pp.43 ss.

contenidos en una Orden Ministerial del 95, donde se denomina dicha asignatura como «Sociedad, Cultura y Religión»³¹.

La CE también reconoce, en su artículo 27.6, a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, estableciendo además que los poderes públicos ayudarán a los mismos siempre que reúnan las condiciones legales establecidas. Se establece igualmente el principio de autorización administrativa para la apertura y funcionamiento de centros privados, comprobándose los requisitos de titulación académica del profesorado, ratio profesor/alumno, instalaciones docentes y deportivas, y número de puestos escolares. Además, el 27.9 regula la financiación de los centros privados, con un régimen de conciertos a los que pueden acogerse libremente con determinados requisitos de control estatal y con preferencia de aquellos que satisfagan necesidades reales de escolarización. Por tanto, el derecho a una subvención no nace de la CE sino de la ley reguladora³². Es importante para nuestro propósito evidenciar que en este marco normativo sí existe una exigencia de contribución al régimen general de equidad educativa respecto de la educación concertada, mientras que nada se exige al ámbito educativo privado, aunque suponga permitir la gestión privada de un bien público esencial. De nuevo, la confusión entre el derecho a la educación y la libertad educativa hace desaparecer la finalidad última de la educación como elemento conformador de lo social y único camino para la equidad de nuestros modelos sociales.

3. ÁMBITOS DE TRANSMISIÓN DE LOS CONTENIDOS RELIGIOSOS Y ACUERDOS CON LOS ESTADOS: EL CASO ESPAÑOL

A la luz de este recorrido convencional y normativo que hemos recordado, pasemos al núcleo del problema propuesto que no es otro que dilucidar los ámbitos de la transmisión de contenidos religiosos en los sistemas educativos universalizados. Como señala acertadamente Celador Angón, la presencia de la enseñanza de la religión en la escuela pública expresa bien la incoherencia de la gestión de nuestro sistema educativo, dado que aquellos padres que optan por educar a sus hijos

³¹ Vid. CONTRERAS MAZARIO, J. M., *Laicidad del Estado y asistencia religiosa en centros docentes*, Dykinson, Madrid, 2002, cap. I.

³² Vid. SOUTO PAZ, *op.cit.*, pp.409 ss.

en dicha escuela pública parece que optan por un sistema esencialmente neutral en lo ideológico y en lo religioso que debe ser respetado. Sin embargo, el sistema imperante les obliga a elegir entre una asignatura religiosa confesional o una asignatura sustitutoria. También señala Celador la contradicción entre el artículo II del *Acuerdo sobre Educación y Asuntos Culturales con la Iglesia Católica* del año 1979 y el artículo 16.3 CE donde se establece la laicidad del Estado, es decir, que la religión no puede ser «ni fin ni objetivo estatal», cuando en dichos acuerdos ese mismo Estado se compromete a ofertar la enseñanza de la religión en las escuelas públicas³³. Para nuestro propósito, lo importante es que en el mencionado acuerdo con la Iglesia Católica no se hace referencia a un modelo de enseñanza de la religión católica como un hecho cultural de conocimientos objetivos sobre lo religioso, sino a la transmisión de convicciones o creencias «desde una perspectiva proselitista y parcial», lo que supone forzosamente la adhesión personal de los estudiantes a dichas convicciones y creencias. Esa es la razón por la que se establece que los contenidos de tal asignatura confesional serán fijados por la jerarquía eclesiástica, así como la designación de los profesores idóneos para su impartición, aunque la remuneración del profesorado idóneo correrá a cargo del Estado³⁴.

Pero lo más curioso de esta situación contradictoria e incoherente con el artículo 16.3 CE, es que forzó, no sin reticencias, la creación de una auténtica asignatura sobre el hecho religioso desde un punto de vista puramente neutral y objetivo, aunque arrastró la exigencia pactada de no versar sobre materias del currículo escolar, ni poder ser evaluadas (RD 2438/1994). Lo que podía haber supuesto la incorporación a la formación de nuestros jóvenes estudiantes de una materia religiosa desde un punto de vista cultural e histórico, posiblemente importante para comprender buena parte de la evolución del mundo occidental, finalmente por las condiciones pactadas en los Acuerdos de 1979 con la Iglesia Católica devino en una asignatura alternativa y carente de valor académico. De hecho, la LOCE de 2002 culminó esta situación al crear una asignatura evaluable denominada *Sociedad, Cultura y Religión*, desde dos perspectivas: una confesional y otra laica, dejando la primera op-

³³ CELADOR ANGÓN, O., «La laicidad constitucional y modelo educativo», en *Libertad de conciencia, laicidad y derecho* (Fernández Coronado, A., et al. coord.), Civitas, Madrid, 2014, pp. 298 ss.

³⁴ *Ibid.*

ción en manos de las confesiones. Es decir, si extraño fue que una materia que debía haber sido de obligada impartición para todos los estudiantes quedara relegada a la de asignatura alternativa y sin evaluación, más extraño e incoherente resulta que la nueva asignatura propuesta con dos vías de contenido permitiera a la vía confesional auparse a la categoría de materia evaluable, contradiciendo al propio Tribunal Supremo en sus sentencias consecutivas sobre el mencionado RD de 1994, sin atender al hecho fáctico de que la vía confesional podría mezclar libremente contenidos históricos y racionales con contenidos teístas, fideístas y sapienciales, frente a la opción de una materia objetiva basada en hechos históricos contrastables sobre el hecho religioso. Insistimos en que las confesiones tienen derecho a formar a sus fieles en aquellas convicciones, creencias y ritos que consideren esenciales para su pertenencia a dichos grupos religiosos. El problema es insertar este tipo sapiencial de formación en la escuela pública, y más en las mismas condiciones evaluativas como el resto de asignaturas que se imparten. Por eso hablamos de «los lugares de transmisión» de dichos contenidos en plural, puesto que el Estado debe velar por la neutralidad de los espacios públicos, también y especialmente los educativos, mientras que las confesiones tienen sus propios lugares de culto donde pueden impartir este tipo de formación sapiencial, sin forzar los espacios públicos sometidos al principio de laicidad o neutralidad. Otra cosa, como veremos enseguida, es que las administraciones educativas puedan ceder espacios públicos para actividades de todo tipo, incluidas actividades religiosas, pero siempre fuera del horario académico y sin mezclarse con los contenidos objetivos de los planes educativos. Esto no contradice el derecho de los padres a formar en valores a sus hijos y es compatible con el principio de cooperación³⁵.

La LOE de 2006 devolvió la voluntariedad a la enseñanza de la religión confesional sin exigir una asignatura alternativa y sin que su evaluación fuera computable en los expedientes académicos de los estudiantes. De hecho, al permitir a los estudiantes ausentarse del centro educativo en el caso de que dicha asignatura confesional se situara al principio o al final del horario propiamente académico de asignaturas evaluables, en realidad lo que estaba desarrollando es lo que acabamos de apun-

³⁵ *Ibid.*, CUBILLAS, L. M., «La enseñanza de la Religión en el Sistema educativo y su fundamentación en el Derecho de los padres sobre la formación religiosa de sus hijos», *Laicidad y Libertades*, 2, 2002, 157-219.

tar: la cesión de espacios públicos educativos fuera del horario propiamente escolar. Sin duda, esto no era lo que los Acuerdos del 79 habían previsto, pero la solución se dio por buena y, a la manera de un acomodo razonable, se revirtió una situación incompatible con la neutralidad y laicidad del Estado exigida por la Constitución. Sin embargo, en 2013, la LOMCE vuelve a crear una materia alternativa de valores culturales y sociales, o valores éticos, que devuelven el problema al principio de los tiempos, dado que dicha materia bien debiera impartirse de manera obligatoria para todos los estudiantes por su interés formativo en sociedades complejas como la nuestra, como vino a declarar el Consejo de Estado (LOMCE/20130426-dictamen). Pero, además, la inserción de esta materia alternativa hace inviable lo conseguido anteriormente sobre el lugar de transmisión de contenidos confesionales: de nuevo se ubican dentro del horario académico obligatorio en alternativa equiparable al necesario estudio de valores éticos, culturales o sociales, es decir, constitucionales. Afortunadamente, la LOMCE se contradice a sí misma cuando por un lado establece que los estándares de evaluación serán competencia de las autoridades religiosas, pero por otro elimina del bloque de las asignaturas específicas para la evaluación final de la ESO y del Bachillerato tanto la educación física y los valores éticos, como la religión. Es decir, viene a permanecer inalterado el problema de la evaluación, pero vuelve a generar el problema del lugar de transmisión de contenidos confesionales.

Como señala Rodríguez Blanco, el trasfondo o clave de toda esta polémica y de sus distintas soluciones está en un «concepto jurídicamente indeterminado» como es aceptar para la asignatura de religión católica unas «condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales» tal y como aparece redactado el artículo II de los Acuerdos con la Iglesia Católica³⁶. Entiende el autor que la sentencia del Tribunal Supremo (1 de abril de 1998, RJ 3941) aclaró convenientemente la posición del Estado en el RD 2438/1994 ya comentado, con el siguiente argumento: «la norma impugnada satisface esas exigencias de razonabilidad y de salvaguarda de la libertad de opción, pues conjuga el mandato que deriva del Acuerdo de 3 de enero de 1979 [...] con otras pre-

³⁶ RODRÍGUEZ BLANCO, M., «La enseñanza de la religión en la escuela o la permanente conflictividad judicial», en *El Derecho Eclesiástico del Estado. En homenaje al Profesor Dr. Gustavo Suárez Pertierra* (Llamazares, D., et al., coord.), Tirant lo Blanch, Valencia 2021, pp. 714 ss.

visiones que obedecen a reglas de proporcionalidad y de exclusión de desigualdad e ámbitos de especial trascendencia». Sin embargo, después de la aprobación de la LOMCE, el Tribunal Constitucional tuvo que pronunciarse sobre el carácter evaluable de la asignatura de religión confesional en los centros públicos (TC 31/2018). El Tribunal establece que el derecho fundamental de libertad religiosa tiene una dimensión prestacional derivada del artículo 9.2 CE y del artículo 16.3 CE, que obliga a los poderes públicos tener en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española; pero a ser dichos poderes públicos incapaces de determinar los contenidos de dicha materia por el principio de neutralidad, deben ser las confesiones las que los determinen. En este sentido, debemos aclarar que dicho sistema prestacional al que hace referencia la sentencia citada no puede devenir del artículo 16.3 en ningún caso, dado que en este artículo no se obliga al Estado a mantener relaciones de cooperación, se trata de un derecho dispositivo siempre que se den las condiciones para su ejercicio, pero no existe una obligatoriedad *ex lege*. Otra cosa es que los Acuerdos del 79 con la Santa Sede hayan interpretado y desarrollado *de facto* dicho artículo en un sentido claramente prestacional. Así lo hemos indicado. Pero no podemos aceptar que una situación puntual *de facto* en un contexto social y político concreto pueda extenderse como doctrina general para el desarrollo legítimo del principio de cooperación. Éste será siempre dispositivo y en régimen de libertad, y dicha facticidad no puede convertirlo en un derecho prestacional contradiciendo el sentido literal y teleológico de la norma suprema³⁷. Es más, en materia de cooperación educativa siempre debe interpretarse a la luz del artículo 27.3 CE, antes que al 9.2, dado que éste último nos remite en este caso de nuevo a los Acuerdos con la Santa Sede, que son los causantes del problema de interpretación y desarrollo del artículo 16.3 CE en materia educativa. Un acuerdo internacional cursa en el interior de un país en el marco de su Constitución y, por lo tanto, no puede mostrarse abiertamente inconstitucional.

En este sentido, el Estado español ha tenido siempre la posibilidad de renegociar dicho acuerdo con la Iglesia católica, incluso la denuncia del acuerdo, desde la convicción jurídica de la inconstitucionalidad de algunos de sus contenidos. Y, en todo caso, como hemos apuntado lo

³⁷ Vid. SOUTO GALVÁN, B., «La enseñanza de la religión en el sistema educativo español», en *Anuario de Derecho a la Educación*, Dykinson, Madrid, 2012, pp. 293 ss.

que el Estado nunca puede hacer es asumir *de facto* una interpretación y desarrollo del principio de cooperación impuestos desde un acuerdo, cuando éste resulta contrario a la letra y el espíritu de la norma suprema. Así lo expresa con claridad Polo Sabau:

«Así las cosas, se entiende que estamos en presencia de un derecho de libertad en aquellos casos en los que el constituyente delimitó simplemente una esfera de libertad de actuación y, correlativamente, también de inmunidad de coacción en un ámbito objetivo determinado; por el contrario, en otros preceptos constitucionales se asume la obligación, por parte de los poderes públicos, de realizar la prestación que constituye el objeto típico del derecho, y es entonces cuando cabe hablar propiamente de un derecho de prestación en sentido estricto. El derecho fundamental a la libertad de expresión sería un buen ejemplo de la primera categoría y el derecho a la salud lo sería de la segunda»³⁸.

En este sentido, como señala Rodríguez Blanco, una cosa es que los Acuerdos impliquen la presencia de la asignatura de religión católica en centros públicos y otra que la Constitución obligue a introducir una materia de religión confesional en el sistema educativo. De alguna manera, aquella razonabilidad y proporcionalidad a las que hacía referencia el Tribunal Supremo en la sentencia mencionada, quedan borradas al asumir ahora el carácter prestacional sin atisbo de matiz, interpretación o adecuación a la propia evolución del ordenamiento jurídico español. De hecho, como recuerda este autor, incluso cuando los Acuerdos con la Iglesia Católica hablan de «condiciones equiparables», esto no significa sin más asumir «condiciones idénticas», dado el factor cualitativo y no cuantitativo del contenido de una asignatura³⁹. Por el contrario, el Tribunal Supremo sí es coherente a la hora de valorar que los contenidos de una materia confesional les corresponden a las confesiones y no al Estado, dado que este, como hemos dicho, debe mantenerse neutral en todo momento. Por eso, precisamente, la clave está, no en los contenidos que cada confesión pueda determinar imprescindibles para la transmisión de su fe, sino en los lugares de transmisión de cada uno de esos contenidos. Si el Estado no puede entrar a valorar contenidos que se vayan a impartir en centros públicos, no cabe otra

³⁸ POLO SABAU, J. R., «La enseñanza de la religión en la escuela pública: fundamento constitucional y desarrollo normativo», *Revista General de Derecho Administrativo*, 33, 2013, p. 4.

³⁹ *Ibid.*, p. 720-21.

solución razonable y proporcional que dichos contenidos, libremente elegidos por las confesiones, se desarrollen en el ámbito de la escuela pública por el principio de cooperación, pero fuera del horario académico y del pensum obligatorio para un estudiante.

Este planteamiento ya fue desarrollado con claridad hace dos décadas por Suárez Pertierra al insistir en que la inclusión del factor religioso en el ámbito educativo puede hacerse desde dos ámbitos bien diferenciados: o bien dotarlo de una perspectiva aconfesional o bien afrontar una perspectiva confesional y apologética, destinada esta última a la formación de fieles y no de estudiantes de un sistema educativo⁴⁰. Siguiendo este planteamiento, Rodríguez Moya, partiendo de que la enseñanza de la religión es uno de los temas más conflictivos para el derecho, insiste en que el Estado es un sujeto «religiosamente incapaz» (TC 31/2018, de 10 de abril) dado que no es sujeto de la libertad religiosa, siendo sus únicos titulares los individuos y las comunidades⁴¹. Y si son estas comunidades o confesiones a las que compete la formación espiritual o sapiencial de sus fieles, al Estado le compete garantizar a dichas confesiones su autonomía y su derecho a la formación de sus fieles, tal y como reflejó el TC (5/1981, de 13 de febrero), cuando afirmó que un sistema jurídico basado en el pluralismo y la libertad de los individuos, además de la aconfesionalidad, los centros docentes deben ser «ideológicamente neutrales», lo que no impide que puedan organizar enseñanzas de «seguimiento libre» para hacer efectivo el derecho de los padres a la formación moral y religiosa de sus hijos. Es decir, como acertadamente concluye Rodríguez Moya, la enseñanza religiosa se encuentra amparada por la Constitución, pero no obliga al Estado a su impartición en los centros públicos⁴². Este matiz resulta esencial. El Estado, en consecuencia, ampara y permite (art. 9.2 CE) la enseñanza religiosa de las confesiones tanto en los lugares de culto como en centros públicos como actividades libres, al igual que otras actividades deportivas o culturales. Lo que no puede es fomentar nin-

⁴⁰ SUÁREZ PERTIERRA, G., «Educación en valores y multiculturalidad», en *Interculturalidad y Educación en Europa* (Suárez Pertierra, G., y Contreras Mazario, J. M., eds.), Tirant lo Blanch, Valencia, 2005. También véase, SUÁREZ PERTIERRA, G., «La enseñanza de la religión en el sistema educativo español», *Laicidad y Libertades. Escritos jurídicos*, n. 4, 2004.

⁴¹ RODRÍGUEZ MOYA, A., «¿Y si enseñáramos religión?», en *El Derecho Eclesiástico del Estado. En homenaje al Profesor Dr. Gustavo Suárez Pertierra* (Llamazares, D., et al., coord.), Tirant lo Blanch, Valencia, 2021, pp. 741 ss.

⁴² *Ibid.*, p. 745.

guna creencia o convertirse en un instrumento de formación de fieles de ninguna confesión⁴³. Como hemos visto, en España los Acuerdos con la Iglesia Católica lo han convertido *de facto* en un actor prestacional hacia una confesión, eludiendo su responsabilidad de integrar en la formación universalizada de nuestros estudiantes el fenómeno religioso desde un punto de vista objetivo y racional.

CONCLUSIONES

Hoy en día, el mundo occidental vive lo que los sociólogos de la religión denominan proceso de secularización, o siguiendo a Tylor, el *desanclaje* de las antiguas tradiciones religiosas (desencantamiento en lenguaje weberiano)⁴⁴. Es decir, vivimos en un tiempo *posteísta* o, al menos *trans-teísta*, donde una mayoría social se ha desanclado de las prácticas religiosas, siendo el sector mayoritario respecto de aquellos que aún profesan y practican una determinada religión, bien abandonando por imposible la pregunta por la trascendencia, o bien diluyendo la respuesta a dicha pregunta en experiencias individuales que podríamos considerar espiritualistas. Esta consideración puramente sociológica debería ser ajena al Derecho. Pero nuestra Constitución, en su artículo 16.3, vinculó el alcance de los acuerdos con las confesiones al desarrollo y evolución de la sociología religiosa en nuestro país, como reiteradamente ha recordado Fernández-Coronado⁴⁵. Después de Dios o más allá de

⁴³ «Lo que sí exige, en consecuencia, la promoción de la libertad religiosa constitucionalmente requerida es la realización de aquellas prestaciones colaterales al objeto típico del derecho con las que se pretende facilitar su ejercicio, remover las trabas que lo imposibilitan o dificultan, y eso es precisamente aquello a lo que se refieren tanto el artículo 9.2 del texto fundamental como el artículo 2.3 de la ley de libertad religiosa. En este sentido, en principio, los sistemas de libre acceso, como también los llamados sistemas de libertad de salida en los que se permite la salida del sujeto del centro en cuestión para recibir en otro lugar la enseñanza religiosa, son ambos los que mejor se adecúan en esta materia a la naturaleza propia de un derecho de libertad cuya efectividad se ve garantizada por la función promocional o de remoción de obstáculos asumida por los poderes públicos en el ordenamiento constitucional, aunque ello no excluye que, en hipótesis, pueda pensarse en otro tipo de mecanismos tendentes a facilitar el ejercicio del derecho en este terreno». POLO SABAU, J. R., «La enseñanza de la religión en la escuela pública: fundamento constitucional y desarrollo normativo», *Revista General de Derecho Administrativo*, 33, 2013, p.11.

⁴⁴ Cf., TAYLOR, Ch., *El futuro del pasado religioso*, Trotta, Madrid, 2021, cap. III.

⁴⁵ Cf. FERNÁNDEZ-CORONADO, A., «El significado del artículo 16 en el contexto constitucional», en *Libertad de conciencia, laicidad y derecho* (Fernández-Coronado, A.,

Dios, del Dios del teísmo se entiende, las sociedades contemporáneas parece que no aceptan la imagen de una divinidad creadora de nuestro universo (frente al avance de los modelos cosmológicos de la física), todopoderosa (frente a la experiencia del mal), providente (frente al decurso brutalmente injusto de la historia) y retribucionista (habitualmente derivado hacia alguna otra forma de vida después de la muerte). El ser humano racional y secularizado no admite estos cuatro presupuestos habituales en las tradiciones teístas, con las lógicas matizaciones o acomodaciones doctrinales. De ahí que resulte extraño para el *ethos* occidental actual la incorporación de una formación religiosa dentro del espacio de transmisión de aquellos saberes que nuestro mundo sigue considerando válidos y razonables para nuestros sistemas formativos universalizados, al margen del debido respeto a la libertad de pensamiento, conciencia y religión de cada ciudadano.

Es cierto que la sociología de la religión, desde la obra de Tylor, ha venido describiendo últimamente nuestro mundo actual como un tiempo *post-secular*. Es decir, la secularización habría dejado paso a una vuelta de lo religioso, aunque bajo una apariencia más individual que colectiva, más espiritual que eclesial. En realidad, las cifras estadísticas sobre prácticas religiosas siguen empeñadas en describir una ciudadanía cada vez más alejada de las prácticas religiosas confesionales, aunque pudiera haber una búsqueda individualizada de sentido con orientaciones absolutamente diversas. Si esto fuera así, en todo caso se alejaría de la descripción fenomenológica que nos legó Durkheim y que hemos recordado. Y, de todas formas, estaríamos ante un problema interno de las confesiones tradicionales, antes que un problema para las sociedades y sus Estados. Si del diálogo entre las creencias y la racionalidad científica que marca nuestro tiempo se deriva una imposibilidad por parte de las primeras de dar cuenta y razón de sus contenidos sapienciales frente a las certezas apodícticas (juicios sintéticos a priori en lenguaje kantiano) del mundo de las ciencias, estaríamos ante lo anunciado por M. Eliade sobre la imposibilidad de una religiosidad antigua (teísta) por acomodarse o justificarse frente a una razón moderna. Y, por lo tanto, el papel de los Estados y sus administraciones edu-

et al., coord.), Civitas, Madrid, 2014, pp. 87-104; Id., «La posición del Estado laico ante la secularización de la sociedad española», en *El Derecho Eclesiástico del Estado. En homenaje al Profesor Dr. Gustavo Suárez Pertierra* (Llamazares, D., et al., coord.), Tirant lo Blanch, Valencia, 2021, pp. 399-418.

cativas no puede ser valorar o sustentar un supuesto fenómeno sociológico pos-secular en espera de sus resultados.

En este sentido, habría que diferenciar distintos aspectos del contenido de la formación religiosa que acompañan a los creyentes y no creyentes en su crecimiento como personas y ciudadanos⁴⁶. Como hemos desarrollado en un trabajo anterior, en primer lugar, un niño nacido en una familia creyente seguramente recibirá los elementos emotivos y referenciales básicos de lo que significa la presencia de la divinidad o de lo sagrado en su vida y de los elementos mediáticos, simbólicos o sacramentales que lo hacen posible. Lógicamente, esta primera fase de acercamiento al hecho religioso desde la pura sensibilidad y emotividad debe realizarse en el seno familiar y en los lugares de culto correspondientes. No tiene sentido incorporar una materia y unas competencias que traten de conducir a un niño hacia una aceptación emotiva de una experiencia puramente personal. El valor de la oración o el valor de la adhesión a lo sagrado son elementos que sobrepasan con mucho a la formación universal a la que se debe la sociedad y la escuela. Por tanto, no tiene sentido incorporar dicha enseñanza puramente sapiencial y *emotivista* en la educación primaria de nuestros pequeños ciudadanos.

Una segunda fase sería aquella en la que el adolescente comienza a tener criterio para discernir diferentes realidades humanas, incluidas las del hecho religioso. En esta fase el estudiante sí debe tener acceso a los fundamentos y a las fuentes del hecho religioso para valorar su alcance histórico y social. Buena parte de la historia occidental se ha desarrollado bajo un paradigma o cosmovisión teísta, que ha dejado su profunda huella no sólo en la historia misma, sino en multitud de manifestaciones culturales de tipo artístico, literario o filosófico que, obviamente, un estudiante debe conocer como parte conformadora de su propia historia.

Finalmente, un estudiante de bachillerato, al que se le supone una madurez intelectual basada en el razonamiento crítico de las cosas, debe abor-

⁴⁶ Conviene, sobre esta cuestión, volver a la teoría del desarrollo moral de KOHLBERG, L., *Psicología del desarrollo moral*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1992. Vid. KOHLBERG, L., y POWER, C., «Desarrollo moral, pensamiento religioso y la cuestión de una Séptima Etapa», *Postconvencionales: Ética, Universidad, Democracia*, 5, 2012, 163-210.

dar el fenómeno religioso desde una perspectiva esencialmente filosófica, dando cuenta de los problemas que conlleva la creencia en una divinidad y en los determinantes morales que devienen de dicha creencia de cara a su inserción en un marco plural de convivencia social⁴⁷.

Parece claro que el hecho religioso conformó la identidad de buena parte de las sociedades actuales y ha sido un determinante efectivo en la construcción de la historia hasta el presente. Pero la pregunta sigue en pie: ¿conviene a nuestras sociedades actuales incorporar los contenidos religiosos en la educación universal de nuestros estudiantes? Todo esto implica que la religión debe estar en la formación de un estudiante en nuestras sociedades secularizadas y complejas, pero no como una materia apologética y sapiencial sino como contenidos esenciales a su consideración histórica y filosófica de manera consecutiva. Comprendiendo, primero, los elementos historiográficos y de fuentes que corresponden a las principales religiones de nuestro ámbito cultural, para pasar a la pregunta crítica por la existencia de Dios y sus derivaciones morales y existenciales. No es al Estado al que debemos exigir una adecuación de los contenidos religiosos a este tiempo secular o post-secular.

Como hemos apuntado, al Estado le compete permitir y amparar, no fomentar, el desarrollo de cualquier manifestación de la libertad de conciencia de sus ciudadanos, dentro de los límites del orden público en un sentido general del término. Será, entonces, a las confesiones a las que deberíamos trasladar el problema de la adecuación de sus contenidos sapienciales al mundo actual y las formas de transmisión de dichos contenidos, como exige Habermas, respetando y asumiendo que los espacios de transmisión no pueden ser aquellos donde el Estado tiene el deber de formar a sus ciudadanos desde la más estricta neutralidad⁴⁸. Si las confesiones carecieran de espacios propios para el ejercicio de un derecho como el de transmitir a sus fieles sus creencias y preceptos, entonces cabría la discusión. Pero como dichos espacios propios, espacios de culto, existen y se encuentran perfectamente amparados por el Estado y sus leyes, entonces, como dirían los clásicos, cada uno *in suo ordine*. Aceptando, en todo caso, que un Estado neu-

⁴⁷ Cf. LÓPEZ DE GOICOECHEA ZABALA, *op.cit.*, pp. 113 ss.

⁴⁸ Cf. HABERMAS, J., *Mundo de la vida, política y religión*, Trad. Seca, J., Trotta, Madrid, 2015, pp. 114 ss.

tral ante el fenómeno religioso no puede ni debe consentir y convertir los espacios públicos en una plataforma de adoctrinamiento sino mantenerlos en una estricta neutralidad.

Esta constatación debería ser pensada y reflexionada por aquellas confesiones que han suscrito acuerdos con el Estado. No se puede pedir al Estado algo que constitutivamente no puede dar. Ni se pueden extra-polar las condiciones sociales de hace cuatro décadas a las condiciones actuales. Ni tampoco podemos aceptar una interpretación puramente fáctica y anacrónica de los principios constitucionales amparándose en el desarrollo de los acuerdos con la Iglesia Católica en un tiempo que ya no existe. El Estado a través de sus desarrollos legislativos y de la jurisprudencia ha hecho lo indecible por acomodar esa facticidad a los principios de neutralidad o laicidad a los que se debe constitucionalmente, no lográndolo del todo. Toca a las confesiones ser proactivas en acomodar su reconocido derecho a la educación de sus fieles al marco social y jurídico en el que se desarrollan. Como cualquier ciudadano o asociación que disfruta de sus derechos y libertades constitucionales, las confesiones pueden y deben hacer lo propio, pero también reconociendo y asumiendo que al Estado le toca velar por la neutralidad de los espacios públicos, aunque permita el libre acceso a los mismos en condiciones de igualdad y no discriminación pero, sobre todo, sin alterar dicha neutralidad.