



Silvia Meseguer Velasco*, Belén Rodrigo Lara**

(*profesora titular de Derecho Eclesiástico del Estado en la Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del Derecho - ** profesora contratada Doctora de Derecho Eclesiástico del Estado en la Universidad Internacional de la Rioja)

**Enseñanza religiosa, identidad y ciudadanía.
A propósito de la reforma de la Ley de Educación española ***

SUMARIO: 1. Enseñanza religiosa, identidad y ciudadanía - 2.- La nueva Ley de Educación - 2.1. Un cambio normativo con escasa participación ciudadana y durante una pandemia - 2.2. Los enfoques adoptados en la nueva Ley de Educación - 2.3.- El nuevo currículo basado en competencias - 3. Algunas cuestiones controvertidas sobre la enseñanza de la religión - 3.1. La ausencia de asignatura alternativa - 3.2. El valor de la asignatura de Religión en el expediente académico - 3.3. Enseñanza no confesional de Cultura de las Religiones - 3.4. Calendario de implantación de la LOMLOE y cuestiones pendientes de desarrollo reglamentario - 4. Consideraciones finales: Una reforma operada de espaldas a la sociedad civil.

1 - Enseñanza religiosa, identidad y ciudadanía

Desde hace unos años, las cuestiones relativas a la presencia de la religión en el espacio público europeo vienen planteándose desde dos puntos de vista antagónicos. De un lado, están las posiciones de secularismo militante o laicismo radical que se caracterizan por el empeño en erradicar lo religioso de la sociedad y del ámbito estatal, exigiendo además el apoyo explícito de los gobernantes. De otro lado, están las posiciones que, desde una perspectiva de laicidad inclusiva, y sin perjuicio de la autonomía recíproca de las esferas civil y religiosa, abordan el hecho religioso como un fenómeno social de perfiles específicos, que atiende no sólo a la presencia de las religiones mayoritarias, sino también al incremento de

* El origen de este trabajo, sometido a evaluación, se encuentra en el Informe realizado por las autoras por encargo de la Fundación Sociedad Europea y Educación bajo el título: *Enseñanza y profesorado de religión en Europa: radiografía de un sistema en evolución*. Las actualizaciones se han realizado en el marco del Proyecto HUDISOC, PID2019-106005GB-I00 del Ministerio de Ciencia e Innovación, cuyo investigador principal es el Profesor Javier Martínez-Torrón, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid.



otras religiones que han contribuido a una mayor diversidad religiosa y cultural de las sociedades actuales.

En estos casos, es frecuente invocar la dimensión que ha adquirido el fenómeno migratorio¹, junto al fuerte proceso de secularización que ha afectado a las sociedades occidentales², como denominadores comunes de algunas de las controversias jurídicas actuales que, en no pocas ocasiones, son consideradas como el motor que inspira a ciertas políticas legislativas que se están promoviendo en nuestro entorno jurídico para garantizar la convivencia en las sociedades democráticas plurales³. Naturalmente, el primero de estos factores incide directamente en las políticas públicas de los Estados, puesto que en la medida en la que éstos reciben dentro de los límites de su territorio un número significativo de personas pertenecientes a religiones y culturas diferentes, los elementos religiosos o culturales se constituyen en marcadores identitarios de estos grupos. De igual modo, superadas las primeras etapas del proceso de secularización desarrollado en las sociedades occidentales⁴, la tendencia general es reconocer la pluralidad de creencias, de índole religiosa, ideológica y culturales que se muestran en el espacio público y, en paralelo, integrarlas en los marcos normativos de ámbito nacional, regional e internacional⁵.

Es natural, por otra parte, que esa diversidad identitaria propia de una sociedad democrática se refleje en diversos ámbitos públicos; y en particular, por sus características propias, en las escuelas. Tradicionalmente, las escuelas de titularidad pública constituyen un escenario propicio dentro del espacio público en el que dichos criterios

¹ Cfr. **A. CASTRO JOVER** (dir.), *Interculturalidad y Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2013; **A. INGOGLIA Y M. FERRANTE** (coords.), *Fenomeni migratori, diritti umani e libertà religiosa*, libreriauniversitaria.it, Padova, 2017; **F. PÉREZ-MADRID**, *Derechos culturales, identidad y libertad religiosa en el Mediterráneo*, en F. PÉREZ-MADRID (coord.), *La gestión de la diversidad religiosa en el área mediterránea*, Comares, Granada, 2011.

² Cfr. **R. PALOMINO LOZANO**, *Neutralidad del Estado y espacio público*, Aranzadi Thomson Reuters, Cizur Menor (Navarra), 2014.

³ Cfr. **G. SARTORI**, *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, Madrid, 2001, pp. 88-95; **R. BOTTONI, R. CRISTOFORI y S. FERRARI** (edits.), *Religious Rules, State Law, and Normative Pluralism. A Comparative Overview*, Springer International Publishing Switzerland, 2016, pp. 1-75.

⁴ Cfr. **J. BOYLE**, *The Place of Religion in the Practical Reasoning of Individuals and Groups*, en *American Journal of Jurisprudence* vol. 43, núm. 1 (1998), pp. 1-24; **M. RHONHEIMER**, *Secularidad cristiana y cultura de los derechos humanos*, en *Nueva Revista* núm. 118 (2008), pp. 64-65.

⁵ Cfr. **C. GARCIMARTÍN MONTERO**, *La religión en el espacio público*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2016, pp. 12-20.



identitarios - no solo religiosos, sino también étnicos, raciales, sexuales y de género - se manifiestan, al tiempo que una buena parte de los conflictos jurídicos y de las tensiones se trasladan a su entorno. En consecuencia, la escuela presenta análogos desafíos relacionados con el respeto y el ejercicio de la libertad religiosa de toda la comunidad educativa. Concretamente, en el ámbito internacional, europeo y nacional, la enseñanza de la religión en el contexto de la escuela pública ha sido objeto de atención tanto por el legislador como por la jurisprudencia y la doctrina académica, resaltando las aportaciones positivas que dicha enseñanza representa en el respeto a la diversidad de las tradiciones culturales y las identidades y creencias religiosas. Al mismo tiempo, la enseñanza de la religión se percibe como herramienta imprescindible para crear un ambiente de respeto a la igual dignidad personal, y como un factor que contribuye a lograr un mayor grado de tolerancia y de cohesión social para convivir en sociedades plurales.

El objeto del presente trabajo es analizar algunas cuestiones que suscita la enseñanza de la religión en España a la luz de la reciente reforma legislativa, en la que se varían algunos aspectos esenciales en la materia. Este cambio se ha operado a través de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE)⁶. En concreto, a la espera del correspondiente desarrollo reglamentario, es necesario hacer un análisis que valore cuál es el sentido e importancia que la Ley atribuye a la enseñanza de la religión en el entorno de las escuelas de titularidad pública, dejando al margen del estudio otras cuestiones no menos importantes directamente relacionadas con la libertad de enseñanza y las escuelas concertadas subvencionadas con fondos públicos⁷.

2 - La nueva ley de educación

⁶ BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. Modifica a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

⁷ Un estudio completo sobre las modificaciones de la Ley se puede consultar en **I. BRIONES MARTÍNEZ** y **A. OÑATE CANTERO**, *La aventura de la LOMLOE. Un acercamiento a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado* núm. 55 (2021), pp. 1-82.



2.1 - Un cambio normativo con escasa participación ciudadana y durante una pandemia

La LOMLOE comenzó a gestarse en la anterior legislatura como respuesta política inmediata a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). El Consejo de Ministros dio luz verde al proyecto el 15 de febrero de 2019. No obstante, la premura de la reforma se vio frenada por la disolución de las Cortes. Durante la actual legislatura, el Proyecto de Ley se presenta nuevamente a aprobación el 3 de marzo de 2020. Poco después, la OMS informa de la situación de pandemia provocada por la COVID-19 y el 14 de marzo, en virtud del RD 463/2020, en España se declara el Estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria por COVID-19⁸. A partir de entonces, la pandemia es el punto de atención sobre el que va a pivotar el interés y los esfuerzos en el ámbito legislativo, ejecutivo y judicial. No obstante, el Gobierno decide seguir adelante con la reforma educativa, a pesar de contar con un ambiente poco propicio causado, por una parte, por la situación sanitaria y, de otra, por la falta de consenso político y también de escasa consulta y atención a la comunidad educativa.

En definitiva, a pesar de que no resulta acertado presentar la aprobación del proyecto de reforma educativa en estas fechas, se continúa con el trámite parlamentario pertinente, siguiendo atajos para evitar la participación de la comunidad educativa de forma sosegada y efectiva, así como un debate político que genere el tan ansiado pacto educativo. Es evidente que el pacto de Estado en materia educativa no puede conseguirse si en cada cambio de legislatura, el gobierno en cuestión trata de enmendar la ley de educación anterior abordando esa modificación de espaldas a la ciudadanía y a los agentes educativos, o al menos sin la profundidad que requiere un cambio normativo de esta envergadura. En consecuencia, se hace necesario retomar la necesidad del pacto de Estado,

⁸ Sobre la gestión de la pandemia en el ordenamiento jurídico español, vid. **B. RODRIGO LARA**, *La libertad religiosa en España durante la pandemia de COVID-19*, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado* núm. 54 (2020), pp. 1-27. Desde una perspectiva de Derecho comparado, vid. **J. MARTÍNEZ-TORRÓN** y **B. RODRIGO LARA** (coords.), *Covid-19 y libertad religiosa*, Iustel, Madrid, 2021. Igualmente, vid. **P. CONSORTI** (coord.), *Law, Religion and COVID-19 emergency*, DiReSom, Pisa, 2020, <https://diresom.net/2020/05/07/diresom-papers-1-ebook-law-religion-and-covid-19-emergency/>; y la sección monográfica coordinada por **A. MADERA**, *The Crisis of Religious Freedom in the Age of COVID-19 Pandemic*, en *Laws* 10:39 (2021).



algo que no se desprende de la LOMLOE⁹, y que ya desde reformas anteriores venía recomendando el Consejo de Estado¹⁰.

2.2 - Los enfoques adoptados en la nueva Ley de Educación

En el Preámbulo de la LOMLOE se justifica la necesidad de la reforma educativa sobre la base de que “[l]os años transcurridos desde la aprobación de la LOE aconsejan revisar algunas de sus medidas y acomodarlas a los retos actuales de la educación, que compartimos con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030”.

Precisamente una de las novedades más significativas de la Ley para conseguir la adaptación del sistema educativo a las exigencias de los tiempos actuales es la consideración de distintos enfoques. Los enfoques a los que se refiere el Preámbulo se trasladan en la nueva redacción del art. 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en el que se modifican e incluyen nuevos apartados¹¹.

A los efectos de este trabajo, brevemente merece la pena detenerse en aquellos que inciden directamente en nuestro objeto de estudio y, sobre todo, en sus consecuencias sobre los actores principales implicados en el proceso educativo.

En primer lugar, la Ley incluye “el enfoque de derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema, según lo establecido en la

⁹ Vid. I. BRIONES MARTÍNEZ y A. OÑATE CANTERO, *La aventura de la LOMLOE*, cit., p. 50.

¹⁰ El Consejo de Estado lamenta “el desconcierto que supone el mero hecho de tener que ajustarse cada breve periodo de tiempo a toda una revisión sistemática y pretendidamente total del sistema educativo”. Dictamen del Consejo de Estado 1125/2005, relativo al Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE), de 14 de julio de 2005.

¹¹ Artículo único. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Uno. Se modifica el apartado a), se añaden unos nuevos párrafos a bis) y r) y se modifican los apartados b), k) y l) del artículo 1 en los siguientes términos: “a) El cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, ratificada el 30 de noviembre de 1990, y sus Protocolos facultativos, reconociendo el interés superior del menor, su derecho a la educación, a no ser discriminado y a participar en las decisiones que les afecten y la obligación del Estado de asegurar sus derechos. a bis) La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social [...]”.



Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), reconociendo *el interés superior del menor*, su derecho a la educación y la obligación que tiene el Estado de asegurar el cumplimiento efectivo de sus derechos¹². Desde esta aproximación, llama especialmente la atención la ausencia de referencia a los padres en este párrafo con relación al interés del menor y a sus derechos¹³. Recordemos las figuras jurídicas de la patria potestad y la tutela legal. En síntesis, la institución de la patria potestad se configura como un conjunto de derechos y deberes en relación con los hijos en aras a su protección y cuidado y que, según recoge el artículo 154 del Código civil español, “se ejercerá siempre en beneficio de los hijos, de acuerdo con su personalidad”. Esto significa que en todas las situaciones en los que intervengan o se vea afectado el hijo menor de edad, se atenderá al interés superior del niño¹⁴. En consecuencia, los padres son los

¹² Fuente directa interpretativa del “interés del menor” la constituye la Observación General n.º 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial. Aprobada por el Comité de Derechos del Niño en su 62º período de sesiones (14 de enero a 1 de febrero de 2013). Este documento viene a establecer unas bases, unas líneas interpretativas para poder aplicarlo en todas las decisiones que afecten a los menores, incluidas las que provengan de la Administración Pública. Esta Observación del Comité de los Derechos del Niño ha inspirado reformas legislativas para aclarar este concepto; entre otras, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, reformada en 2015.

¹³ La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 determina en su artículo 5: “Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención”.

¹⁴ El interés del menor es un tema ampliamente tratado por la doctrina jurídica y abarca múltiples perspectivas - civil, penal, procesal, administrativa, derechos fundamentales, etc. Dos trabajos recientes de interés sobre el tema que nos ocupa son **M^a.P. GARCÍA RUBIO**, *Aproximación al significado, contenido y alcance del interés del menor*, en **AA. VV.**, *Relaciones transfronterizas, globalización y derecho*, Civitas-Thomson Reuters, Cizur Menor (Navarra), 2020; **B. VERDERA IZQUIERDO**, *La actual configuración jurídica del interés del menor de la discrecionalidad a la concreción*, Aranzadi Thomson Reuters, Cizur Menor (Navarra), 2019. También, **M.A. ASENSIO SÁNCHEZ**, *Interés del menor y derecho a la educación*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017; **B. RODRIGO LARA**, *El menor de edad y su derecho de libertad religiosa como agentes determinantes del interés superior del niño*, en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 35 (2019).



primeros garantes, responsables e interesados en velar por el interés de sus hijos¹⁵.

Tomando como premisa lo establecido en la regulación de estas instituciones jurídicas civiles, la acción del Estado se determina como un “vigilante” y “facilitador” de los derechos del menor. Su papel en relación con los padres y el interés del menor sería de coadyuvador y, en su caso, en situaciones que lo requieran, por ejemplo, de desamparo de los menores o conflictos intrafamiliares, la intervención por parte del Estado sería preceptiva para velar por los derechos y el interés de los menores.

Sin embargo, en la LOMLOE se deja entrever por parte del Estado una forma de erigirse en el único garante y protector de los derechos e intereses del menor en el ámbito educativo, operando bajo el paraguas de la novedosa mención en la norma al enfoque basado en los derechos de la infancia. Es decir, sitúa el interés superior del niño como objetivo legítimo de las políticas educativas, lo cual es muy loable y necesario, pero no debería hacerse eludiendo, en “sustitución” o en contraposición - dependiendo de la interpretación más o menos estricta que realicemos del texto legal - al derecho de los padres sobre la educación integral de sus

¹⁵ En palabras del Tribunal Europeo de Derechos Humanos: “cumplen con un deber natural hacia sus hijos”. Entre las sentencias del Tribunal de Estrasburgo más representativas sobre esta cuestión destacan, entre otras, *Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen c. Dinamarca*, de 7 de diciembre de 1976; *Campbell y Cosans c. Reino Unido*, de 25 de febrero de 1982; *Folgerø y otros c. Noruega*, de 29 de junio de 2007; *Hasam y Eylem Zengin c. Turquía*, de 9 de octubre de 2007; *Grzelak c. Polonia*, de 15 de junio de 2010; *Lautsi y otros c. Italia [GC]*, de 18 de marzo de 2011; *Mansur Yalçın y otros c. Turquía*, de 16 de septiembre de 2014; *Osmanoğlu y Kocabaş c. Suiza*, de 10 de enero de 2017; *Wunderlich c. Alemania*, de 10 de enero de 2019; *Papageorgiou y otros c. Grecia*, de 31 de octubre de 2019 y *Perovy c. Rusia*, de 20 de noviembre de 2020. En relación con la interpretación del Tribunal Europeo de Derechos Humanos sobre el derecho de los padres a educar a sus hijos y las competencias estatales en materia de enseñanza religiosa, vid. **M.A. JUSDADO y S. CAÑAMARES**, *La objeción de conciencia en el ámbito educativo. Comentario a la sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos Folgero v. Noruega*, en *Revista General de Derecho Canónico y Derechos Eclesiástico del Estado* núm. 15, (2007), pp. 1-14.; **J. MARTÍNEZ TORRÓN**, *La objeción de conciencia a ciertos contenidos docentes en la Jurisprudencia de Estrasburgo*, en *Aequitas sive Deus. Studi in onore di Rinaldo Bertolino*, vol. II., Giappichelli, Torino, 2011, pp. 904-920; **R. PALOMINO LOZANO**, *Religion and Education in the Council of Europe: Toward a “Soft” Constitutionalization of a Model of Religious Teaching?*, en W.C. DURHAM, S. FERRARI (edits.), *Law, Religion, Constitution. Freedom of Religion, Equal Treatment, and the Law*, Ashgate, 2013, pp. 377-381; **J. TEMPERMAN**, *Education and Freedom of Religion or Belief under the European Convention or Human Rights and Protocol NO 1*, en J. TEMPERMAN, J., T.J. GUNN y M. EVANS (eds.), *The European Court of Human Rights and the Freedom of Religion or Belief*, Brill Nijhoff, Leiden Boston, 2019.



hijos¹⁶; cuando en realidad el papel del Estado debe ser de mero apoyo en el cumplimiento de las obligaciones parentales, en lugar de eludir o usurpar su autoridad educativa, excepto en caso de abuso o negligencia¹⁷.

El Tribunal Constitucional español ha tenido ocasión de manifestarse en la sentencia n° 81/2021, de 19 de abril¹⁸ al enfoque de los derechos de la infancia citando la LOMLOE y, en concreto, a la implicación del Estado y en particular en este caso, del centro educativo, para velar por

“[e]l cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los derechos del niño [...] reconociendo el interés superior del menor, su derecho a la educación, a no ser discriminado y a participar en las decisiones que les afecten y la obligación del Estado de asegurar sus derechos”.

Por todo ello, los centros de enseñanza, al tiempo que prestan el servicio de formación y educación, y como responsables de la guarda y custodia de los alumnos durante la jornada lectiva, deben garantizar en todo momento su integridad, atendiendo a la primacía del “interés superior del menor”, por mandato del citado art. 39.4 CE¹⁹.

En segundo lugar, la LOMLOE

“adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista”.

¹⁶ Sobre el derecho de los padres a educar a sus hijos conforme a sus convicciones religiosas y morales existe abundante bibliografía española, vid. por todas: **J. FERRER ORTIZ**, *Los derechos educativos de los padres en una sociedad plural*, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado* n° 10, (2006); **E. GARCÍA-ANTÓN PALACIOS**, *La objeción de conciencia de los padres a ciertos contenidos docentes en España y la jurisprudencia de Estrasburgo*, Dykinson, Madrid, 2017; **M^a.J. GUTIÉRREZ DEL MORAL**, *Reflexiones sobre el derecho de los padres a decidir la formación religiosa y moral de sus hijos y la enseñanza de la religión en los centros públicos*, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado* n° 14 (2007); **M^a.E. OLMOS ORTEGA**, *El derecho de los padres a decidir la formación religiosa y moral de sus hijos*, en I. CANO RUIZ (ed.), *La enseñanza de la religión en la escuela pública*, Comares, Granada, 2014.

¹⁷ Vid. **M. MOSCHELLA**, *To Whom Do Children Belong? Parental Rights, Civic Education, and Children's Autonomy*, University Press, Cambridge, 2016, pp. 64-66.

¹⁸ BOE núm. 119, de 19 de mayo de 2021.

¹⁹ “Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”.



Sin entrar en las cuestiones que suscita la educación sobre la diversidad afectivo-sexual que, en la práctica, suele plantear objeciones de conciencia de los padres para que sus hijos no reciban determinados contenidos desde una perspectiva contraria a sus convicciones religiosas o morales²⁰, la principal consecuencia de este enfoque se ha trasladado a la supresión de los conciertos educativos de aquellos colegios que incorporan en su ideario educativo la segregación entre sexos - la denominada educación diferenciada - por razones principalmente de carácter pedagógico²¹.

Por último, reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030²².

“La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social”.

Este enfoque, acorde con las declaraciones internacionales y europeas sobre la educación del menor en derechos humanos, no se refleja sin embargo en asignaturas como la enseñanza no confesional de las religiones, aunque es posible que se incorpore en su desarrollo normativo posterior.

2.3 - El nuevo currículo basado en competencias

²⁰ En la misma dirección, recuérdese a estos efectos la oleada de objeciones de conciencia que planteó la asignatura Educación para la Ciudadanía, implantada en la LOE y derogada en la LOMCE. Vid. sobre esta cuestión, **R. NAVARRO-VALLS y J. MARTÍNEZ-TORRÓN**, *Conflictos entre conciencia y ley. Las objeciones de conciencia*, Iustel, Madrid 2012, pp. 298 y ss; **L. RUANO ESPINA**, *Objeción de conciencia a la Educación para la Ciudadanía*, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado* 17 (2008).

²¹ Sobre esta cuestión, vid. **M. CALVO CHARRO**, *Apoyo de la jurisprudencia española a la educación diferenciada como una opción legítima dentro de la libertad de elección de centro docente de los padres*, en *La Ley* núm. 6711 (2007); **A. GONZÁLEZ-VARAS IBÁÑEZ**, *Régimen jurídico de la educación diferenciada en España*, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 31 (2012); **S. MESEGUER VELASCO**, *Neutralidad religiosa y enseñanza privada en España*, en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 29 (2013).

²² Vid. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>; fecha de consulta 5 de mayo 2021.



Retomando el hilo de los distintos enfoques en la nueva Ley, toma una posición relevante y novedosa el enfoque competencial. Se trata de desarrollar en los alumnos una serie de competencias potenciando la interdisciplinariedad, de tal forma que se descarga de contenidos cada una de las asignaturas para hacer un currículo integrador y relacionado entre sí. El legislador afirma que con este marco competencial se está en consonancia con los países de nuestro entorno, así como con las directrices internacionales. De acuerdo con lo establecido en el documento base para la reforma del currículo del Ministerio de Educación y Formación Profesional²³, se tiene como referencias competenciales las establecidas por organizaciones supranacionales, concretamente, las recogidas por la Comisión Europea en la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018²⁴, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente y Marco europeo de cualificaciones (MEC) para el aprendizaje permanente (EQF) de 2017²⁵; los documentos de la OCDE (Marco de aprendizaje 2030 - Brújula 2030²⁶ y Marco de competencia global PISA 2018)²⁷; y los documentos de la UNESCO (Agenda 2030 para el desarrollo sostenible 2015 y Marco de competencias interculturales)²⁸.

Las ocho competencias clave que van a vertebrar el nuevo currículo y que se derivan de los documentos mencionados son: 1. Comunicación lingüística; 2. Plurilingüe; 3. Matemática y en ciencia y tecnología (STEM); 4. Digital; 5. Personal, social y de aprender a aprender; 6. Ciudadana; 7. Emprendedora; 8. En conciencia y expresión culturales²⁹. Ciertamente la mayoría de las competencias pueden desarrollarse a través de la

²³ Vid. <https://curriculo.educacion.es/wp-content/uploads/2020/11/DOCUMENTO-BASE-CURRICULO-MEFP-NOV-2020.pdf>. La fecha de consulta de este documento y de los que se mencionan en las notas posteriores es 05/05/2021.

²⁴ Vid. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>.

²⁵ Vid. <https://europa.eu/europass/es/european-qualifications-framework-eqf>.

²⁶ Vid. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>.

²⁷ OCDE, Marco de Competencia Global Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible, 2018. (recuperado de [https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)).

²⁸ Vid. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>.

²⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, *Nuevo currículo para nuevos desafíos. Presentación de las líneas maestras del nuevo currículo* (en <https://www.youtube.com/watch?v=MCPPrRhDKBfs>).



asignatura de religión³⁰, destacando especialmente tres de ellas: Personal, social y de aprender a aprender, Ciudadana y Conciencia y expresión cultural. Naturalmente, la elaboración del nuevo currículo de la asignatura de religión tendrá como punto de referencia el desarrollo competencial y procurará que este enfoque sirva para potenciar tanto el valor de la asignatura como el de su profesorado. En esta línea, en abril de 2021 se presentaron las conclusiones del Foro «Hacia un nuevo currículo de religión», organizado por la Comisión Episcopal para la Educación y Cultura. En síntesis, se formularon diez conclusiones para orientar la elaboración del nuevo currículo de la asignatura desde una perspectiva global e interdisciplinar³¹.

3 - Algunas cuestiones controvertidas sobre la enseñanza de la religión

Como se sabe, España se incardina entre los países europeos que adoptan un sistema de enseñanza de la religión de carácter multiconfesional, en el que se imparte enseñanza de la religión tradicionalmente mayoritaria, con tendencia a incluir a otras confesiones religiosas. Su objeto principal lo constituye la transmisión de convicciones religiosas de un determinado credo o doctrina, acompañada o no de la práctica en una religión, con contenidos determinados por las autoridades religiosas e impartidos por las personas habilitadas por ellas³². Desde el principio conviene advertir

³⁰ Cfr. **C. ESTEBAN**, *Un enfoque competencial para el nuevo currículo de Religión, en Religión y Escuela*, mayo 2021.

³¹ Estas conclusiones son: “1. Una Iglesia que apuesta por la centralidad de la persona en la educación; 2. El Espacio Europeo de Educación y la creciente preocupación por la humanización; 3. La LOMLOE: un nuevo marco pedagógico para los currículos de todas las áreas y materias; 4. La Teología como fuente epistemológica del currículo de Religión católica; 5. El diálogo fe-cultura como actitud fundante de la enseñanza de la religión; 6. Un currículo de Religión católica en línea con las finalidades propias de la escuela; 7. Un currículo de Religión católica con un enfoque competencial; 8. Un currículo que se puede programar por ámbitos de forma globalizada e interdisciplinar; 9. Un currículo abierto a las metodologías activas y cooperativas; 10. Un currículo común contextualizado en los entornos locales” (disponible en <https://www.conferenciaepiscopal.es/sintesis-del-foro-hacia-un-nuevo-curriculo-de-religion/>).

³² STC 38/2007, de 15 de febrero, FFJJ 9 y 10. Sobre el sistema español, vid. **B. RODRIGO LARA** y **S. MESEGUER VELASCO**, *La diversidad religiosa en la escuela: orientaciones jurídicas. Documentos del Observatorio del pluralismo religioso en España*, 2018 (en https://www.observatorioreligion.es/upload/21/41/Doc.Obs.7-Diversidad_Religiosa_en_la_escuela.pdf); y **S. MESEGUER VELASCO** y **B. RODRIGO LARA**, *Enseñanza y profesorado de religión en Europa: radiografía de un sistema en evolución*, 2021 (en <https://www.socie>



que en la nueva Ley, el sistema pacticio sobre la enseñanza de la religión de carácter confesional³³, en sus distintas modalidades - católica, evangélica, judía e islámica -, se mantiene en los términos acordados³⁴, mientras que las modificaciones principales basculan sobre la relevancia que se otorga a dicha enseñanza en los planes de estudios; en concreto, sobre la supresión de la asignatura alternativa; su evaluación y la asignatura de enseñanza religiosa no confesional³⁵.

3.1 - La ausencia de asignatura alternativa

En cada una de las reformas legislativas operadas sobre esta cuestión se han presentado diversas soluciones que no han terminado de contentar a todas las partes involucradas en el proceso educativo. Sin remontarnos a antecedentes más lejanos, hasta que entre en vigor la Ley, la asignatura alternativa se había resuelto satisfactoriamente para una parte importante de la comunidad educativa. Los padres o alumnos pueden optar - sigue vigente hasta que entre en vigor la LOMLOE - por cursar, tanto en Educación Primaria como Secundaria, entre las asignaturas específicas *Religión o Valores Cívicos o Valores Éticos*, respectivamente. Además, estas asignaturas se incluyen entre las asignaturas específicas optativas, por lo que ambas se podrán cursar simultáneamente dentro del horario escolar³⁶.

dadyeducacion.org/publicaciones/informes/). Igualmente, **A. SEPÚLVEDA SÁNCHEZ**, *La asignatura de Religión católica y su anclaje en la escuela pública (estudio jurisprudencial)*, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 53 (2020).

³³ Un recorrido por la enseñanza religiosa en España en la etapa constitucional se puede consultar **J. MARTÍNEZ-TORRÓN**, *La enseñanza de la religión en el sistema educativo español*, en *Rivista di Storia del Cristianesimo*, 9 (2012).

³⁴ En concreto, Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, de 3 de enero de 1979, firmado entre el Estado español y la Santa Sede (BOE núm. 300, de 15 de diciembre), y artículo 10 de las Leyes 24, 25 y 26/1992, de 10 de noviembre, por las que se aprueban los Acuerdos de cooperación entre el Estado español y la Federación de Entidades Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Judías y la Comisión Islámica de España, respectivamente (BOE núm. 272, de 12 de noviembre).

³⁵ Trabajos que realizan distintas aproximaciones a la nueva ley educativa son **C. GARCÍA DE ANDOIN MARTÍN**, *Algo se mueve. La LOMLOE y las enseñanzas de la religión*, en *Cuadernos de pedagogía*, nº 518 (2021), pp. 76-82; **F. TRUJILLO SÁEZ**, *La LOMLOE a debate: ¿qué modifica la nueva ley?*, en *Aula de innovación educativa* nº 302 (2021), pp. 31-35; número monográfico de la revista *Religión y escuela: la revista del profesorado de religión*, titulado *Proyecto de Ley de educación. Reordenar viejas soluciones*, 2020.

³⁶ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, art. 8.3 b): "Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales."; Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el



En Bachillerato, según lo regulado por la normativa autonómica, se establece la posibilidad de elegir como optativa la asignatura de Religión, sin que en este supuesto se pueda escoger otra asignatura alternativa. En todo caso, al menos una de las asignaturas se ha de cursar con carácter obligatorio, por lo que en el expediente académico de todos los alumnos figura una de ellas, lo que equipara en relación de igualdad a las materias exigidas dentro del currículo escolar.

La LOMLOE realiza un cambio drástico en esta regulación. Nada dice en relación con la asignatura alternativa, ni tampoco se refiere a la atención educativa que habrá de recibir el alumno que no curse la enseñanza de la religión. Esta cuestión queda al arbitrio de la regulación autonómica, por lo que es probable que se ofrezcan diversas soluciones más o menos respetuosas con los derechos fundamentales en juego. Sin embargo, en cada etapa educativa se prevé que los estudiantes cursarán *Educación en Valores cívicos y éticos*, con diversos contenidos según los ciclos, en consonancia con los enfoques establecidos en la Ley y a los que nos hemos referido anteriormente. Por ejemplo en primaria, el Preámbulo establece que en el área de Educación en Valores cívicos y éticos

“se prestará especial atención al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la función social de los impuestos y la justicia fiscal, a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico, la cultura de paz y no violencia y el respeto por el entorno y los animales”.

En Educación Secundaria, en alguno de sus cursos

“todo el alumnado cursará la Educación en Valores cívicos y éticos, que prestará especial atención a la reflexión ética e incluirá contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución Española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia”.

Las consecuencias de no determinar una asignatura “espejo” o alternativa definida son significativas y bien conocidas en otros

que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, arts. 13.3 b) y 14.4. b) con la misma redacción: “Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna”.



ordenamientos jurídicos en los que como en Italia o Portugal se establece un sistema similar³⁷. Mantener la enseñanza de religión confesional y al mismo tiempo eliminar la asignatura alternativa, sitúa a la primera en condiciones de inferioridad respecto de otras materias y poco a poco la desvirtuará, al menos, en el contexto de la enseñanza pública. Por otra parte, la ausencia de asignatura alternativa, en la práctica, puede derivar en discriminaciones en el currículo de los alumnos y en su carga lectiva.

3.2.- El valor de la asignatura de Religión en el expediente académico

Como cualquier asignatura fijada en el currículo, los profesores tienen que evaluar y determinar si los alumnos han cumplido con los objetivos y adquirido las competencias y los contenidos. No obstante, el valor de la nota de la asignatura de religión ha sido objeto de las mismas oscilaciones que la propia asignatura en las distintas leyes de educación.

Es evidente que si la asignatura no se evalúa y/o no tiene efectos académicos para quienes la cursan, se está “devaluando” la asignatura en sí. La enseñanza de la religión confesional, tras la derogación de la LOMCE, retoma en cierto modo la regulación establecida por la LOE en su redacción original³⁸, y ha previsto una solución “salomónica”. Se mantiene el carácter evaluable, pero la nota no computará para hallar la media cuando los expedientes entren en concurrencia.

En la práctica, esto tiene sus principales consecuencias en Bachillerato, que es donde la nota de religión entra en competencia con otras asignaturas y puede influir en la variación del expediente. El hecho de que la nota no compute en el acceso a la universidad condiciona en gran medida la elección de la asignatura. Los alumnos en Bachillerato centran sus esfuerzos en conseguir las mejores calificaciones para el acceso a los estudios superiores. En estas condiciones, los alumnos difícilmente cursarán una asignatura que les va a suponer un esfuerzo académico añadido y que no valdrá para mejorar la media final, por lo que

³⁷ Sobre el sistema de enseñanza religiosa en estos países se puede consultar respectivamente: **A. GONZÁLEZ-VARAS**, *Confessioni religiose, diritto e scuola pubblica in Italia*, Clueb, Bologna, 2005; **A. TORRES GUTIÉRREZ**, *El derecho de libertad religiosa en Portugal*, Dykinson, Madrid, 2010, pp. 308-337.

³⁸ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Disposición adicional segunda. Enseñanzas de religión; Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Disposición adicional tercera.



naturalmente optarán por otras que materias que les permita incrementar la nota media del expediente académico.

Recordemos que, en la LOMCE, la asignatura de Religión o su alternativa eran evaluables y computaban en el expediente académico a todos los efectos. De igual forma, las asignaturas *Valores Sociales o Cívicos* (en Educación Primaria) y *Valores Éticos* (en Educación Secundaria Obligatoria), con el fin de equipararlas a los alumnos que cursaban la asignatura de religión, eran evaluables y computaban en sus expedientes académicos.

3.3 - Enseñanza no confesional de Cultura de las Religiones

Es bien sabido que la tendencia del Consejo de Europa - también de la Organización de Naciones Unidas³⁹ -, es otorgar una mayor relevancia a enfrentar los retos actuales en materia de ciudadanía democrática, derechos humanos y tolerancia en el contexto escolar. Desde hace unos años, es habitual que se recomiende a los Estados miembros que en los niveles primarios y secundarios de los planes de estudios escolares se imparta una formación específica que comprenda el estudio general *sobre* las religiones y creencias - o sobre lo que se denomina el “hecho religioso” -, como parte del conocimiento de la historia y de las civilizaciones, y de la formación y educación intercultural, al margen en todo caso de otro tipo *de* enseñanza de la religión⁴⁰.

En particular, se desprende de la lectura la Recomendación CM/Rec(2005)1720 sobre *Educación y Religión*, que resulta de especial interés porque en ella se alienta a los gobiernos de los Estados miembros a velar por la enseñanza del hecho religioso sobre la base de los siguientes

³⁹ Por ejemplo, a través de la Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas (UNAOC), y la actual Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, firmada en 2015 por los Estados Miembros de la Organización Nacional de Naciones Unidas (disponible en: <https://www.un.org/es/>; fecha de consulta 12/03/2021).

⁴⁰ Sin ánimo exhaustivo, destacan, entre otras: Recomendación CM/Rec(1989)1111 sobre la *Dimensión europea de la educación*; Recomendación CM/Rec(1993)1202 relativa a la *Tolerancia religiosa en una sociedad democrática*; Recomendación CM/Rec(1997)1346 referente a la *Educación sobre los Derechos Humanos*. Igualmente, la Recomendación CM/Rec(1999)1396 sobre *Religión y Democracia* aconseja a los Estados miembros “reforzar el aprendizaje de las religiones en cuanto conjunto de valores respecto de los cuales los jóvenes deben desarrollar un sentido crítico, en el marco de una educación ética y de la ciudadanía democrática”.



criterios de actuación⁴¹. Por un lado, el objetivo es descubrir a los alumnos las religiones que se practican en su país y las de los más cercanos, haciéndoles notar que cada uno tiene el mismo derecho a creer que su religión “es la verdadera” y que el hecho de que otros tengan una diferente religión, o no la tengan, no los hace diferentes como seres humanos. Por otro, incluye la enseñanza de la historia de las principales religiones, así como la opción de no tener religión, desde una perspectiva neutral. Insiste en la necesidad de facilitar materiales pedagógicos que permitan rebatir a los partidarios de enfoques religiosos fanáticos. Por último, defiende que tal enseñanza no debe traspasar el límite entre lo cultural y lo cultural, incluso en países con religión de Estado. No se trata de transmitir una fe, sino de hacer comprender la trascendencia del hecho religioso⁴².

Pues bien, en este contexto y con denominación y matices diferentes respecto a leyes anteriores⁴³, esta enseñanza se ha incorporado al apartado tercero de la disposición adicional segunda de la LOMLOE que queda redactado en los siguientes términos: “En el marco de la regulación de las enseñanzas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, se podrá establecer la enseñanza no confesional de cultura de las religiones”⁴⁴.

⁴¹ Por su parte, la Recomendación CM/Rec(2008)12 sobre la *Dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural* establece una serie de principios, objetivos y métodos de enseñanza para desarrollar competencias dirigidas a fomentar el diálogo intercultural y eliminar los obstáculos que impiden un tratamiento adecuado de la diversidad de religiones y convicciones en los entornos escolares.

⁴² De modo análogo, la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE), desde la *Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos (ODIHR)* publicó los *Principios Orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas* (2007), en el que se apuntan unos criterios dirigidos a ayudar a aquellos Estados que promueven este tipo de enseñanza en el ámbito escolar como herramienta para garantizar el respeto de la libertad religiosa y de creencias. Un estudio de los Principios se puede consultar en **J. MARTÍNEZ-TORRÓN**, *Principios de la OSCE para la enseñanza sobre las religiones y creencias en las escuelas públicas*, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 16 (2008); **C.J. RODRÍGUEZ ACEVEDO**, *La religión como asignatura no confesional*, tesis doctoral, 2015 (disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/32880/1/T36308.pdf>).

⁴³ Sobre esta cuestión, **C.J. RODRÍGUEZ ACEVEDO**, *La religión como asignatura no confesional*, cit.; **F. DÍEZ DE VELASCO**, *La enseñanza de las religiones en la escuela en España: avatares del modelo de aula segregada*, en *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 4 (2016), pp. 277-306.

⁴⁴ Artículo único 78 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.



No dice nada más. Sin embargo, en su configuración actual se aprecian algunas diferencias significativas respecto a formulaciones anteriores. Por un lado, en su denominación se incluye explícitamente el “carácter no confesional” de la asignatura al tiempo que se suprime la referencia a la historia y no se alude a las creencias y cosmovisiones no religiosas. Esta omisión, en principio, no debe preocuparnos en exceso porque el nombre que reciba la asignatura se podrá matizar en la normativa posterior que la desarrolle. No obstante, puede llevarnos a pensar que la asignatura se pretende implementar desde una perspectiva del “contexto actual” que permita poner el foco de atención en la explicación de cosmovisiones contemporáneas, con el riesgo de dejar a un lado la explicación que las aportaciones de las religiones tradicionales han tenido - y siguen teniendo - en la configuración de las actuales dinámicas culturales, las identidades y creencias religiosas y en su proyección de futuro.

Por otro, la asignatura se podrá impartir tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria. Este dato unido a que, como ha quedado dicho, no se contempla asignatura “espejo” para la enseñanza de la religión confesional hace pensar que, a diferencia de lo que era habitual en regulaciones anteriores, dicha enseñanza se configurará como asignatura obligatoria, al margen de la enseñanza de la religión de carácter confesional. Este hecho merece una valoración positiva porque como ya se ha apuntado no se trata de asignaturas incompatibles, ni antagónicas. Por el contrario, la enseñanza de la religión “confesional” y la “no confesional” en el ámbito educativo tienen lugar en el contexto de una sociedad plural religiosa y cultural, por lo que ambas, desde aproximaciones convergentes, pueden abordar la educación intercultural dentro de un marco que respete la dignidad humana⁴⁵.

Sin embargo, quedan pendientes otras cuestiones relacionadas con su enfoque que en todo caso son objeto de preocupación. Por un lado, recordemos que en las diversas Recomendaciones del Consejo de Europa se manifiesta con claridad que la asignatura a la que nos estamos refiriendo debe entenderse en el contexto de la enseñanza de los derechos humanos y la educación para una ciudadanía democrática. En la Ley, por el contrario, como ya se ha apuntado únicamente se hace una breve una referencia indirecta al asumir la necesidad de atender a los objetivos de la

⁴⁵ Cfr. **R. JACKSON**, *Señales. Políticas públicas y prácticas para la enseñanza de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas en la educación intercultural*. 2016 (disponible en <https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/6869-pdf>).



Agenda 2030. En nuestra opinión, este debe ser necesariamente el punto de partida. El legislador y las administraciones educativas deben determinar con claridad los objetivos que pretenden con dicha enseñanza para, a continuación, abordarlos desde unos parámetros constructivos e inclusivos, dando participación a toda la comunidad educativa.

Por otro, se ha de tener en cuenta que esta asignatura exige la aplicación de unos *criterios de neutralidad* real, no meramente aparente, que implica abordar la explicación de las diferentes religiones y creencias desde una perspectiva interreligiosa e intercultural, situando el foco de atención en alcanzar el equilibrio entre la enseñanza de las religiones mayoritarias y las minoritarias, sin obviar la importancia histórica que una religión concreta ha representado en la herencia del contexto cultural de un determinado país⁴⁶. Naturalmente, el deber de neutralidad alcanza a los *profesores* que desempeñan su función docente en el ámbito de la educación intercultural⁴⁷. La especificidad de los contenidos, ya lo hemos dicho, exige que la formación del profesorado se dirija no sólo a adquirir conocimientos académicos sino también habilidades pedagógicas para adoptar un enfoque imparcial que les permitan desarrollar estrategias que fomenten la tolerancia y la cohesión social en un marco de respeto a los derechos humanos⁴⁸. Especialmente relevante es el *enfoque ético* que les faculte para explicar unos contenidos pluriconfesionales e interculturales, desde una aproximación objetiva, bien documentada y no partidista⁴⁹.

3.4 - Calendario de implantación de la LOMLOE y cuestiones pendientes de desarrollo reglamentario

Son varias las cuestiones pendientes que serán objeto de desarrollo por el cauce reglamentario. Los tiempos vienen marcados por el calendario de implantación de la LOMLOE, que ha comenzado desde su entrada en

⁴⁶ Cfr. *Lautsi y otros c. Italia* [GC], de 11 de marzo de 2011.

⁴⁷ En relación con la neutralidad de los profesores de religión católica, vid. **M.J. VALERO ESTARELLAS**, *Autonomía institucional de las confesiones religiosas y derecho al respeto de la vida privada y familiar en Estrasburgo: la Sentencia de la Gran Sala del TEDH Fernández Martínez c. España*, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado* núm. 36 (2014).

⁴⁸ Cfr. **R. JACKSON** y **J. EVERINGTON**, *Teaching inclusive Religious Education Impartially: An English Perspective*, en *British Journal of Religious Education* 39 (2016).

⁴⁹ Cfr. **L. PÉPIN**, *Teaching about Religions in European School Systems Policy issues and trends*, Alliance Publishing Trust, 2009.



vigor el 19 de enero de 2021⁵⁰ y que se desarrollará hasta el curso 2023/24 incluido. La Ley lo detalla en la Disposición final quinta⁵¹. Por lo tanto, la LOMCE seguirá en vigor hasta la paulatina puesta en marcha de la nueva ley. El tiempo previsto para la creación de los nuevos currículos de las distintas asignaturas se ajustará a este calendario, que de acuerdo con lo establecido en su Preámbulo “combina la conveniencia de incorporar los cambios previstos sin excesiva dilación con la necesidad de que las administraciones dispongan de tiempo para la regulación de aquellos aspectos que exigen una preparación más laboriosa”.

No será hasta el curso 2022/23 cuando comience a aplicarse los nuevos currículos, en los cursos impares de las distintas etapas educativas (primero, tercero y quinto de educación primaria, primero y tercero de educación secundaria obligatoria y primero de bachillerato). Finalmente, el proceso concluirá en el curso 2023-2024 con la implantación de las modificaciones en los cursos pares (segundo, cuarto y sexto de educación primaria, segundo y cuarto de educación secundaria obligatoria y segundo de bachillerato).

Entre las cuestiones a desarrollar y que regularán aspectos esenciales están la elaboración de los contenidos curriculares de las asignaturas de cultura de las religiones y de Educación cívica o ética. En paralelo, entre las preocupaciones que se derivan del marco legislativo actual destaca la concreción del número de horas de clase semanales de religión para que realmente contribuyan a la formación integral del alumno, y la necesidad de repensar un nuevo currículo de la asignatura de religión, necesidad que venía ya de tiempo atrás, y que constituye un reto pendiente sobre el que está situado el foco de atención. Como hemos referido anteriormente en este trabajo, la Conferencia Episcopal española

⁵⁰ A partir de esta fecha, entra en vigor lo relativo a la participación y competencias de Consejo Escolar, Claustro y director del centro; la autonomía de los centros docentes; la selección del director en los centros públicos y la admisión de alumnos.

⁵¹ Disposición final quinta. En relación con las modificaciones introducidas en el currículo, la organización y objetivos de: “3. [...] educación primaria se implantarán para los cursos primero, tercero y quinto en el curso escolar que se inicie un año después de la entrada en vigor de esta Ley, y para los cursos segundo, cuarto y sexto en el curso que se inicie dos años después de dicha entrada en vigor. 4. [...] de educación secundaria obligatoria se implantarán para los cursos primero y tercero en el curso escolar que se inicie un año después de la entrada en vigor de esta Ley, y para los cursos segundo y cuarto en el curso que se inicie dos años después de dicha entrada en vigor. 5. [...] de bachillerato se implantarán para el primer curso en el curso escolar que se inicie un año después de la entrada en vigor de esta Ley, y para el segundo curso en el curso que se inicie dos años después de dicha entrada en vigor”.



está trabajando en esta dirección. Sin alejarse de los planteamientos propiamente confesionales, percibe la transformación del currículo de enseñanza religiosa católica como una oportunidad para avanzar en la educación integral y “plantar nuevos paradigmas sobre la presencia de la religión en el sistema educativo”⁵².

En conexión con esta idea, es preciso destacar el papel del profesor de religión en el trabajo de las competencias que constituyen la base del nuevo currículo y que tienen como finalidad la formación integral del alumnado. Además, el trabajo interdisciplinar de las competencias puede implicar un mayor compromiso e involucración del profesorado de religión a través de la impartición de un nuevo currículo pensado y adaptado para cumplir los objetivos establecidos en la LOMLOE y que se concentra en la formación integral en la esfera personal, emocional, intelectual, social y afectiva. En consecuencia, la formación del profesorado, no sólo el de religión, va a ser un elemento fundamental para garantizar un desarrollo adecuado y efectivo del currículo⁵³.

4 - Consideraciones finales: una reforma operada de espaldas a la sociedad civil

La enseñanza religiosa confesional en las escuelas públicas españolas presenta unas características similares con la enseñanza de esta misma naturaleza que se imparte en otros países europeos. Incluso, desde el rumbo adoptado en la reforma educativa operada por la LOMLOE se aproxima en buena parte a los criterios determinados en otros países europeos cercanos como Italia y Portugal.

El planteamiento de la nueva Ley, por otra parte, es similar al establecido en anteriores leyes educativas españolas, y coincide en esencia con numerosos aspectos recogidos en la LOE de 2006. Sin embargo, el verdadero talón de Aquiles de la reforma educativa lo constituye el rechazo que ha generado la ausencia de un debate pausado en el que se

⁵² Se puede consultar en: <https://hacianuevocurriculo.educacionyculturacee.es/>; fecha última consulta, 16 de mayo de 2021.

⁵³ Varios estudios relativos al profesorado se recopilan en la obra colectiva de J. VALLE LÓPEZ y J. MANSO AYUSO (coords.), *La cuestión docente a debate: nuevas perspectivas*, Narcea, 2016. Igualmente, se ha tratado esta cuestión desde la perspectiva de la necesidad de formación de los profesores tanto de enseñanza de la religión confesional como no confesional, en S. MESEGUER VELASCO y B. RODRIGO LARA, *Enseñanza y profesorado de religión en Europa*, cit., pp. 54-62.



hubiera podido discutir los aspectos más controvertidos y lograr un consenso, para lo que hubiese sido preciso dar un papel más activo a la comunidad educativa y a la ciudadanía. Así se ha manifestado desde las asociaciones de padres, los representantes de la escuela concertada, y también las confesiones religiosas.

Por otra parte, desde instituciones europeas se observa con cierta preocupación hasta que punto determinados aspectos de la Ley y su puesta en marcha pueden vulnerar el ejercicio del derecho fundamental de los padres a educar a sus hijos conforme a sus convicciones religiosas y morales. Sin ir más lejos, la Comisión Europea⁵⁴, tras reconocer que las competencias sobre las cuestiones educativas son de alcance nacional, recuerda que la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea reconoce a los padres la potestad de poder elegir para sus hijos la educación que esté de acuerdo con sus creencias religiosas, convicciones morales o pedagógicas, por lo que advierte que estará atenta al desarrollo e implementación de dicha Ley, sin desvirtuar la protección del derecho fundamental de los padres⁵⁵.

La Comisión ha dado en el *quid* de la cuestión. Desde que el Estado ha tomado conciencia de que la educación formal y la enseñanza son vehículos para la formación cívica democrática, en virtud de esta justificación, se atribuye unas prerrogativas sobre la educación de los menores que únicamente le corresponden de manera indirecta o subsidiaria⁵⁶. No olvidemos que los padres son los principales responsables de su educación, no el Estado ni la comunidad política⁵⁷. Las competencias de los padres sobre la educación de sus hijos son primarias y directas; sólo cuando se trata de objetivos sobre formación cívica -en lugar

⁵⁴ Disponible en: https://www.abc.es/sociedad/abci-union-europea-avisa-padres-libres-elegir-educacion-para-hijos-202102042227_noticia.html; fecha última consulta, 5 de febrero de 2021.

⁵⁵ Vid. artículo 14.3 de la Carta Europea de Derechos Fundamentales, de 7 de diciembre de 2000: “

⁵⁶ Cfr. **M. MOSCHELLA**, *To Whom Do Children Belong?*, cit., pp. 64-66.

⁵⁷ A estos efectos, recordemos la sentencia del Tribunal Supremo norteamericano *Pierce v. Society of Sisters of the Holy Names of Jesus and Mary*, en la que consagra la expresión: “el niño no es una mera criatura del Estado, quienes lo alimentan y lo dirigen tienen el derecho, junto con el alto deber, de educarlo y prepararlo para el cumplimiento de sus deberes futuros”. 268 U.S. 510 (1925), 534-535. Sobre esta cuestión, E. GARCÍA-ANTÓN PALACIOS, *Conflictos jurídicos entre ciencia y religión en la programación escolar de Estados Unidos*, en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XXXVII, 2021 (en prensa), que hemos podido consultar por cortesía de la autora.



de centrados en los niños -, el Estado tiene competencias educativas directas⁵⁸.

En definitiva, la nueva Ley de Educación española suscita poco consenso en la sociedad civil y una buena dosis de preocupación, entre otras cuestiones, por la posición en la que se sitúa a la enseñanza de la religión de carácter confesional, su difícil equilibrio con la enseñanza sobre Cultura de las Religiones, y la implementación de nuevo en el sistema educativo español de las asignaturas sobre Educación en Valores cívicos y éticos. Un planteamiento adecuado requiere, por un lado, avanzar en la integración de la enseñanza religiosa, confesional o no, en el conjunto de metas escolares, que favorezcan el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y el respeto hacia los derechos humanos en sociedades plurales⁵⁹. Por otro, acercar posiciones que verdaderamente equilibren el interés superior del menor, el derecho-deber de los padres y la función y responsabilidad del Estado en el ámbito educativo.

El desarrollo reglamentario, así como la regulación por parte de las Comunidades Autónomas, puede ser una buena oportunidad, que merece la pena no dejar pasar, para recuperar el diálogo de los principales actores implicados y alcanzar escenarios de acuerdo y consenso que no fracturen a la sociedad civil en una cuestión de máximo interés para toda la comunidad educativa.

⁵⁸ Cfr. **M. MOSCHELLA**, *To Whom Do Children Belong?*, cit., p. 64.

⁵⁹ Sobre esta cuestión, **J-P. WILLIAIME**, *Different Models for Religion and Education in Europe*, en R. JACKSON, S. MIEDEMA, W. WEISSE y J-P. WILLAIME (eds.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster, Waxmann, 2007, p. 62.