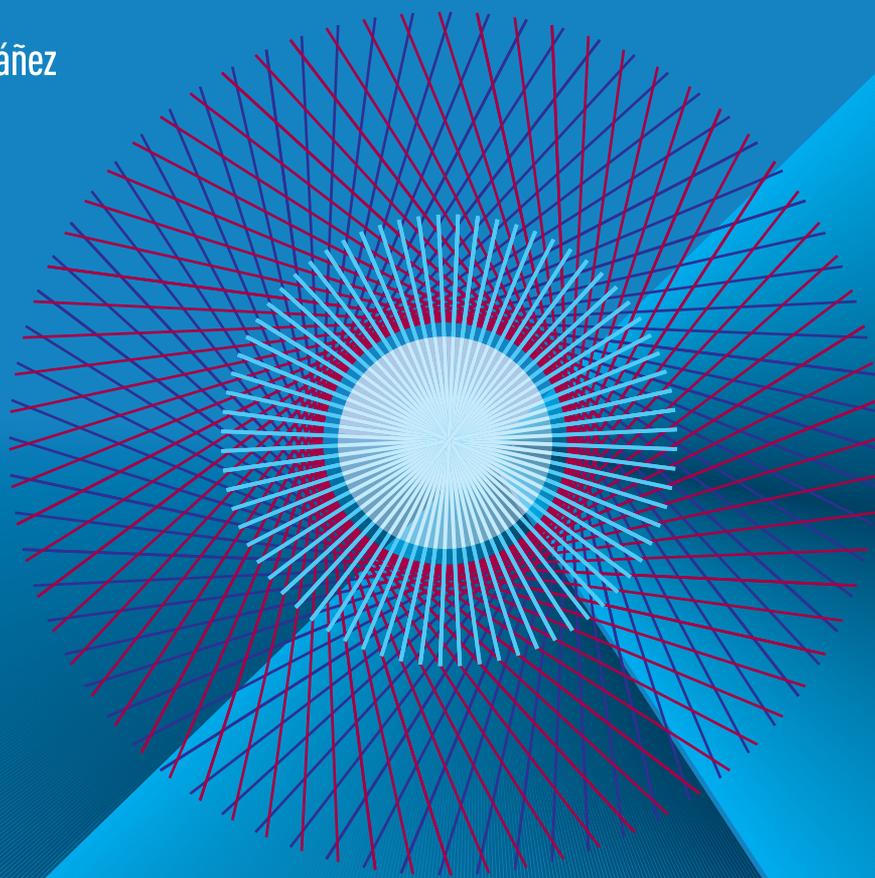


PROYECTO SOCIEDAD CIVIL, RELIGIOSIDAD Y EDUCACIÓN

El tratamiento de de la religión en la legislación educativa actual: revisión crítica y perspectivas para el futuro

DOCUMENTO DE TRABAJO 3

Alejandro González-Varas Ibáñez



PROYECTO SOCIEDAD CIVIL, RELIGIOSIDAD Y EDUCACIÓN

El tratamiento de la religión en la legislación educativa actual: revisión crítica y perspectivas para el futuro

DOCUMENTO DE TRABAJO 3

Alejandro González-Varas Ibáñez

EFSE Fundación Europea
Sociedad y Educación
European Foundation
Society and Education

Con la colaboración de

PORTICUS

SOCIEDAD CIVIL, RELIGIOSIDAD Y EDUCACIÓN

Un proyecto desarrollado por la Fundación Europea Sociedad y Educación en colaboración con Porticus.

Dirección

Miguel Ángel Sancho y Mercedes de Esteban Villar. Fundación Europea Sociedad y Educación.

Coordinación

Lola Velarde. Fundación Europea Sociedad y Educación.

EL TRATAMIENTO DE LA RELIGIÓN EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ACTUAL: REVISIÓN CRÍTICA Y PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

Documento de trabajo 3

Autor

Alejandro González-Varas Ibáñez. Catedrático. Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza.

Las opiniones expresadas en este documento pertenecen a su autor y no reflejan necesariamente las de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Edición

Mercedes de Esteban Villar

Departamento de Publicaciones de la Fundación Europea Sociedad y Educación

<http://www.sociedadyleducacion.org/publicaciones/informes>

Revisión ortotipográfica

Letropía: <https://www.letropia.net/>

Reservados todos los derechos.

Ni la totalidad ni parte de este estudio puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Edición 2022

© Fundación Europea Sociedad y Educación

José Abascal, 57 - 28003 Madrid

www.sociedadyleducacion.org

© Autor

Diseño

KEN / www.ken.es

ISBN

978-84-09-41304-1

Depósito Legal

M-14964-2022

Índice

PRÓLOGO	7
RESUMEN EJECUTIVO	9
MONOGRAFÍA	
SUMARIO	13
1. INTRODUCCIÓN	15
2. CONTEXTO NORMATIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN ESPAÑA	17
2.1. La enseñanza de la religión en la legislación española	17
2.2. Derechos fundamentales y principios constitucionales afectados	19
3. LA ENSEÑANZA CONFESIONAL DE LA RELIGIÓN	23
4. LA SITUACIÓN A PARTIR DE LA APROBACIÓN DE LA LOMLOE Y SU RELACIÓN CON OTRAS CUESTIONES DEBATIDAS EN TIEMPOS RECIENTES	25
4.1. Consideraciones preliminares sobre su tramitación, contenido y resultados	25
4.2. Configuración académica	27
4.3. Actividades alternativas	32
4.4. Cultura religiosa no confesional	37
4.5. Evaluación de la asignatura	39
4.6. La carga horaria de la enseñanza de la religión	40
4.7. Situación de los profesores de religión	43
5. EL VALOR AÑADIDO DE LA CLASE DE RELIGIÓN	47
5.1. Planteamiento	47
5.2. Capacidad formativa y cultural	48
5.3. Educación cívica y su aportación al desarrollo integral de la persona	49
5.4. Contribución a la integración y cohesión social	54
5.5. El esfuerzo por adaptarse a los nuevos planteamientos educativos: la elaboración de los nuevos currículos de religión	55

6. CONCLUSIONES	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXO. TRATAMIENTO DE LA ALTERNATIVA A LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA (1991-2022)	65

ABREVIATURAS UTILIZADAS

ATC	Auto del Tribunal Constitucional.
BOE	Boletín Oficial del Estado.
CEE	Conferencia Episcopal Española.
CIE	Comisión Islámica de España.
ESO	Educación secundaria obligatoria.
FCI	Federación de Comunidades Israelitas de España.
FEREDE	Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España.
FJ	Fundamento jurídico.
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de Educación.
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la Educación.
LOE	Ley Orgánica de Educación.
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.
LOLR	Ley Orgánica de Libertad Religiosa.
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.
LOMLOE	Ley Orgánica por la que se modifica la LOE.
ODS	Objetivos del Desarrollo Sostenible.
OSCE	Organización por la Seguridad y Cooperación en Europa.
STC	Sentencia del Tribunal Constitucional.
STEDH	Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.
STS	Sentencia del Tribunal Supremo.
STSJ	Sentencia del Tribunal Superior de Justicia.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Las páginas webs citadas se han consultado por última vez el 10 de enero de 2022.

Prólogo

MERCEDES DE ESTEBAN VILLAR

Vicepresidenta de la Fundación Europea Sociedad y Educación

Con este último documento de trabajo completamos la serie de publicaciones que han formado parte del proyecto *Sociedad civil, religiosidad y educación*, impulsado por la Fundación Europea Sociedad y Educación. Desde su inicio, ha contado con el apoyo de Porticus, una organización internacional que asesora y gestiona los fondos filantrópicos de los empresarios de la familia Brenninkmeijer, aportando soluciones a los retos sociales y medioambientales para crear un futuro justo y sostenible para todos. Y, en particular, ha recibido el aliento y la colaboración de María González y del equipo de Porticus Iberia, cuya sede está en Madrid.

A lo largo de más de dos años de trabajo, hemos tenido la oportunidad de plantear nuevas bases teóricas acerca del papel de la religión en la sociedad y en la educación contemporáneas. Sin embargo, no solo nos hemos conformado con proponer una discusión profunda y afirmativa. Hemos querido hacer partícipes a una importante variedad de disciplinas académicas, que nos han permitido romper los límites entre ellas para completarse unas a otras (*El hecho religioso en la España actual. Apuntes de un curso de verano*, en esta misma colección). En efecto, bajo la mirada atenta de los sociólogos Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez hemos profundizado en la presencia de lo religioso en las sociedades “seculares” y en la capacidad de la educación para despertar el interés por experiencias que nos trascienden. Con las juristas Silvia Meseguer y Belén Rodrigo, en su trabajo *Enseñanza y profesorado de religión en Europa: radiografía de un sistema en evolución*, se han recordado los principios jurídicos que sustentan los derechos de libertad, entre ellos el derecho a la libertad religiosa en nuestro marco nacional y europeo. Por último, la catedrática de Derecho Constitucional, María J. Roca, abre nuevas perspectivas a la investigación, situando su texto *La enseñanza de la religión en la escuela y los derechos culturales* en el marco europeo de decidida integración (y, por tanto, de un conocimiento cada vez mayor de la herencia cultural común) y a la vez de respeto a las peculiares identidades nacionales.

El Derecho, garante de las libertades individuales, ha sido el fundamento de esta investigación. Si bien muchas de las consideraciones jurídicas se han realizado desde la perspectiva de protección del ciudadano ante posibles intromisiones en nuestro espacio de libertad por parte de los poderes públicos, no está de más recordar que su ejercicio es un instrumento imprescindible para una “vida que se hace”, como decía Julián Marías, siguiendo a Ortega: “La vida me es dada, pero no me es dada hecha, sino por hacer”. De ahí

que, en cada publicación, se esconde el espíritu de quienes van edificando los pilares de su vida y tomando las decisiones que dependen del ejercicio de su libertad.

Ese sentido de la “vida por hacer” se concreta en una amplia diversidad de espacios, privados y públicos. Entre estos últimos, probablemente la escuela sea uno de los más decisivos. No se puede entender, por tanto, el trabajo realizado en estos meses sin referir cualquier análisis sobre el hecho religioso a la experiencia escolar, mediada o no por la elección de la religión confesional.

El trabajo del profesor González-Varas, dedicado al tratamiento de la religión en la actual legislación (LOMLOE), tiene la particularidad de ser uno de los primeros estudios que ahonda en esta cuestión bajo una perspectiva que, a juicio del autor, debería ir más allá de los acuerdos de cooperación con las confesiones religiosas. Esta pista es de extraordinaria importancia para lo que el autor llama “perspectivas de futuro”, ya que, en nuestra opinión, el diálogo de las religiones con la cultura de su tiempo es una exigencia estructural que, probablemente, inquiete a quienes piensan que la libertad se asegura mediante una explosión normativa y reguladora.

Las perspectivas de futuro que aborda el autor, si bien pudieran desanimar a veces a quienes creemos que la educación es también combatir la soledad de la ignorancia y que la escuela debe poner los medios para que niños y jóvenes amplíen su margen de libertad positiva (el hecho de creer o no, por ejemplo), dejan espacio para ser optimistas.

Llegan nuevas generaciones capaces de aprender para mejorar el ideal político democrático. Si en muchas ocasiones el principio democrático y representativo de las mayorías puede ser suficiente, podemos enseñarles que, cuando están en juego la dignidad humana, las evidencias éticas y morales básicas, la libertad frente a los nihilismos y totalitarismos y el bien común, el principio de las mayorías no basta. De ello, tenemos amplia experiencia en el siglo XX y, desgraciadamente, empezamos a tenerla en el XXI.

¿No sería mejor aprovechar las verdades (algunas comunes) que las tradiciones religiosas, nos han ido mostrando y abrir una discusión pública? ¿No deberían quienes orientan su vida bajo algún tipo de credo comportarse como “minorías creativas” (A.J. Toynbee) en vez de anclarse en un pasado que no volverá? ¿No habrá que plantear el debate sobre la influencia recíproca entre sociedad y religión (M. Weber) como una “valiosa aportación” en vez de como un problema? ¿No contribuyen temas como la igualdad, la solicitud por los pobres, la no violencia, la ecología humana, la justicia y la paz a desdibujar las fronteras de las trincheras culturales? ¿No será la vuelta a la vida del espíritu un instrumento para superar las debilidades de las democracias liberales y de unas sociedades cada vez más anónimas, emotivas y fragmentadas?

Pudiera ser. O no. En cualquier caso, no nos corresponde a nosotros contestar, sino a las generaciones de jóvenes, a quienes no podemos negar la capacidad de intentarlo, enfrentándolos, en y desde la escuela, a los desafíos de la razón filosófica y científica, de la verdad y de la libertad, de la vida como si Dios no existiera o de la vida como si Dios existiera. Esperamos que este proyecto y su recorrido futuro contribuyan a hacerlo.

Resumen ejecutivo

La Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación¹ (en adelante, LOMLOE) ha supuesto la última reforma del sistema educativo español dentro del conjunto de una amplia lista. En efecto, podría decirse que prácticamente cada vez que ha habido cambio de composición de las Cámaras, estas han procedido a concluir una nueva reforma educativa. A partir de este dato puede inferirse fácilmente que en España no se ha logrado una deseable estabilidad en el ámbito escolar que, a su vez, se debe a la ausencia de un necesario pacto educativo.

Como ha sucedido en las ocasiones anteriores, también en torno a la tramitación de la LOMLOE se ha vuelto a discutir sobre la presencia de la enseñanza de la religión en las escuelas. En este caso, ha salido mal parada, pues la ley se expresa con un elocuente silencio sobre esta materia. La opción por su desconocimiento tiene un claro significado, como es llevarla a la insignificancia y a la reducción de su presencia a un nivel apenas testimonial.

La LOMLOE ha introducido novedades en múltiples ámbitos. De entre ellas, se centrará la atención en lo que constituye el objeto principal de estudio de este trabajo, cual es la situación jurídica en que queda la enseñanza de la religión. Me refiero a la tradicional asignatura de religión de carácter confesional, como también a la posibilidad de establecer en el futuro otra de tipo aconfesional denominada “cultura de las religiones”, según lo dispuesto en el apartado tercero de la disposición adicional segunda de la LOE –tal como queda redactada tras la modificación propiciada por la LOMLOE–. Todo ello tendrá como telón de fondo el intento por evidenciar la importancia intrínseca de esta enseñanza, de tal manera que llegue a apreciarse por sí misma, es decir, por su irremplazable contribución a la formación no solo religiosa, sino también cultural y humana del alumno. Si esto se consiguiera, su presencia en la escuela sería aceptada de forma natural, en lugar de ser un constante objeto de discusión y de considerarse como un elemento distorsionador en el quehacer diario de las escuelas.

En un primer momento se estudiará en este documento la regulación que ofrece la LOMLOE partiendo de los antecedentes que han ofrecido las anteriores leyes orgánicas en esta materia, así como su relación con los derechos fundamentales consagrados en la Constitución y los principios que emanan de ella, y con otras normas como son los acuerdos suscritos entre el Estado español y las confesiones religiosas. Se atenderá también al contenido de los textos que han aprobado diferentes instituciones internacionales. A partir de aquí se analizará cómo se ha tramitado la propia LOMLOE y las críticas a las que se ha visto sometida.

1. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Sobre esta base se edificará la siguiente parte de este estudio, cual es el resultado que presenta la actual regulación. Se abordarán aspectos como las actividades alternativas, la evaluación, la carga lectiva de la asignatura o el régimen de su profesorado.

También se cotejará la situación de la enseñanza de religión con otras materias conexas. Por una parte, se hará referencia a la posibilidad de implantar la asignatura de “cultura de las religiones”, según lo dispuesto en el apartado tercero de la disposición adicional segunda de la LOE –en la redacción que le ha ofrecido la LOMLOE–. Por otro lado, se fijará la atención en otras enseñanzas que pretenden ofrecer una formación ética y cívica a los estudiantes, como son las asignaturas sobre educación en valores cívicos y éticos, aparte de la importancia que se concede a otros contenidos como la educación afectivo-sexual y a la perspectiva de género. La ley les confiere un espacio propio en los planes de estudio –caso de educación en valores éticos y cívicos–, o bien erigiéndola a la categoría de contenido transversal –como sucede con los segundos elementos antes mencionados–.

No puede desconocerse que la dimensión religiosa de las personas ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad como, por supuesto, sigue sucediendo ahora. La religión no solo es fundamental para comprender nuestro pasado, sino que debe tenerse presente que la religión no ha muerto y sigue informando la vida, los comportamientos, y la cultura de millones de personas aún hoy en día. Aparte de facilitar una cuestión jurídica como es que esta enseñanza contribuye –como ya se ha anunciado que se estudia en la primera parte– al ejercicio de la libertad religiosa y libertad de enseñanza de los padres y los alumnos (artículos 16 y 27.3 de la Constitución), no puede desconocerse que nos encontramos ante una asignatura que fomenta la educación en valores, la responsabilidad ciudadana y ayuda a los jóvenes a ser solidarios y críticos y a entender lo que pasa a nuestro alrededor. Por esto mismo contribuye de un modo esencial al logro de uno de los objetivos del sistema educativo como es el desarrollo de la personalidad del alumno (artículo 27.2 de la Constitución) y ha de tener una cabida asegurada en aquel. De lo contrario, perderemos mucho en el camino de la formación de nuestros estudiantes. Se les privará de una manera irreversible de la posibilidad de recibir una formación que les permitirá apreciar mejor nuestra historia y nuestra cultura, entenderse mejor a sí mismos y contribuir al crecimiento de su autoestima y a que se forjen como ciudadanos ejemplares a partir de unos valores que sienten propios y no ajenos ni impuestos.

Es preciso atender al esfuerzo que han realizado las diferentes confesiones religiosas provistas de asignatura confesional en la escuela (Iglesia católica y comunidades protestantes e islámicas) por actualizar sus currículos. Los que hemos tenido hasta ahora ya dan buena muestra de que además de explicar la doctrina propia de cada religión, también se esfuerzan en explicar cabalmente aspectos éticos y cívicos, del mismo modo que también dirigen la mirada a otras religiones con la ambición de que el estudiante entre en diálogo con ellas. Aspecto este último, por cierto, que contribuye a la integración de otras culturas y a la paz y armonía social en un mundo globalizado e intercultural.

A propósito de esta última cuestión mencionada, resulta interesante añadir otro factor que confiere una particular importancia a la enseñanza de la religión, especialmente de aquellas culturas minoritarias en España. Se trata de la importancia que reviste para una adecuada integración de estos grupos, tal como han sostenido organizaciones como

la Unión Europea, el Consejo de Europa y la OSCE. Su presencia en las aulas despliega, desde esta perspectiva, un doble efecto. Por una parte, normaliza la presencia de la religión en esta parte de la sociedad que es la escuela. De este modo, el alumno podrá comprobar que sus creencias son valoradas y tienen carta de naturaleza en el ámbito escolar y, por tanto, también social. En segundo lugar, resulta preferible que el estudiante aprenda el verdadero significado de su religión de la mano de un profesor con una titulación que le explica en español tales contenidos, y según unos currículos publicados en el BOE, en lugar de hacerlo de la mano de cualquier persona que aparece por internet u otros lugares ofreciéndole una versión adulterada. Con ello prevenimos brotes de radicalización de niños y adolescentes en riesgo de ser adoctrinados desde postulados integristas.

Con todo lo descrito se pretende que la enseñanza confesional de la religión se ofrezca en las escuelas no solo porque es un compromiso adquirido por el Estado con las confesiones a través de los acuerdos de cooperación con las confesiones religiosas, sino porque se tenga el convencimiento de que es verdaderamente útil, formativa, e irremplazable para el correcto desarrollo de la personalidad del alumno y para su formación. A partir de aquí se ofrecerán algunas reflexiones sobre la regulación que ofrezca una mayor estabilidad para la asignatura y sus profesores. Su incorporación a un área más amplia, siempre que le permita seguir configurándose como una asignatura autónoma que garantice su confesionalidad, se presenta como una solución que debe explorarse cabalmente. Puede ser una garantía no solo para su presencia sino para que, por fin, tenga una alternativa estable, una carga horaria adecuada, y se evalúe como las demás asignaturas. En caso de no conseguirse esta estabilidad, el sistema educativo se verá privado de unas encomiables aportaciones que contribuyen a la completa formación académica y humana de los alumnos, y al logro de la paz y armonía social.

Este estudio se completa con los decretos de desarrollo de la LOMLOE, aprobados entre febrero y abril de 2022, con lo que se ofrece un trabajo plenamente actualizado.

Sumario

La Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) ha supuesto la última reforma del sistema educativo español dentro del conjunto de una amplia lista. Como ha sucedido en las ocasiones anteriores, también en torno a la tramitación de la LOMLOE se ha vuelto a discutir sobre la presencia de la enseñanza de la religión en las escuelas y ha introducido novedades en múltiples ámbitos.

De entre ellas, se centrará la atención en lo que constituye el objeto principal de estudio de este trabajo, cual es la situación jurídica en que queda la enseñanza de la religión de carácter confesional, como también a la posibilidad de establecer en el futuro otra de tipo aconfesional denominada “cultura de las religiones”, según lo dispuesto en el apartado tercero de la disposición adicional segunda de la LOE –tal como queda redactada tras la modificación propiciada por la LOMLOE–.

Aparte de facilitar una cuestión jurídica como es que esta enseñanza contribuye al ejercicio de la libertad religiosa y libertad de enseñanza de los padres y los alumnos (artículos 16 y 27.3 de la Constitución), no puede desconocerse que nos encontramos ante una asignatura que fomenta la educación en valores, la responsabilidad ciudadana y ayuda a los jóvenes a ser solidarios y críticos y a entender lo que pasa a nuestro alrededor. Por esto mismo contribuye de un modo esencial al logro de uno de los objetivos del sistema educativo como es el desarrollo de la personalidad del alumno (artículo 27.2 de la Constitución) y ha de tener una cabida asegurada en aquel.

Este documento argumenta que el hecho de que la enseñanza confesional de la religión se ofrezca en las escuelas no solo es un compromiso adquirido por el Estado con las confesiones a través de los acuerdos de cooperación con las confesiones religiosas, sino porque se tenga el convencimiento de que es verdaderamente útil, formativa, e irremplazable para el correcto desarrollo de la personalidad del alumno y para su formación.

1. Introducción

En 2020 se ha aprobado una nueva ley orgánica en materia de educación, la LOMLOE, que modifica la LOE de 2006. Se sigue con ello la pauta constante que nos acompaña en los últimos cuarenta años de reformar el sistema educativo español cada vez que hay nueva composición de las Cámaras. Esta situación también afecta a la enseñanza de la religión, pues la LOMLOE y su normativa de desarrollo nos retrotraen a una situación muy cercana a la que presentó la LOE en su origen. La principal novedad se presenta en la posibilidad de que se instaure una asignatura no confesional de cultura religiosa, y se prevé un nuevo marco de competencias al que deberá adaptarse también la enseñanza de la religión confesional en las escuelas. De hecho, las confesiones religiosas han trabajado durante los últimos meses en presentar unos nuevos currículos para sus correspondientes enseñanzas. Por su parte, la Conferencia Episcopal Española ha hecho pública la propuesta de crear un ámbito o área sobre valores que sin duda debe ser objeto de reflexión.

Este trabajo pretende examinar la situación en la que queda la enseñanza de la religión en España tras esta nueva modificación legislativa. Al mismo tiempo que se efectúa este análisis, se intentarán realizar propuestas de futuro que permitan estabilizar su situación de un modo que garanticen el ejercicio de los derechos fundamentales de las personas afectadas, así como lograr la máxima formación y desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Para abordar esta tarea, se comienza estudiando cuál es el contexto normativo de la enseñanza de la religión en España que exige necesariamente tener en consideración la evolución y principios generales del sistema educativo en nuestra nación, además de tener en cuenta la distribución de competencias que existe en esta materia entre el Estado y las comunidades autónomas. También se examinarán cuáles son los derechos fundamentales antes aludidos (apartado 2). A continuación, se expondrá en qué consiste la enseñanza confesional de la religión pues es la que se ha explicado tradicionalmente en nuestras aulas (apartado 3).

Sobre esta base se profundizará en el núcleo de este trabajo que consiste en comprobar cuáles son las novedades que incorpora la LOMLOE y cómo podría lograrse una situación estable para esta asignatura y sus profesores (apartado 4). En cualquier caso, su plena normalización requiere indefectiblemente que se la valore adecuadamente. Solo desde la convicción de que es una materia útil y que contribuye a la formación integral del alumno se puede conseguir un consenso que garantice su continuidad con solvencia. Por ello se ha considerado oportuno dedicar un apartado (el 5) a estudiar qué valor añadido aporta esta asignatura a la escuela y, por tanto, al alumnado.

2. Contexto normativo de la enseñanza de la religión en España

2.1. La enseñanza de la religión en la legislación española

No es una sorpresa que tras unas elecciones generales que cambian la composición de las Cámaras se promulgue una ley orgánica en materia de educación. Estas continuas alteraciones del panorama normativo han convertido en normalidad lo que debería ser excepcional. En efecto, desde el advenimiento del nuevo régimen de 1978 podemos contar con la aprobación de ocho leyes orgánicas sobre esta materia². De entre ellas, se encuentra parcialmente en vigor la LODE, así como la LOE de 2006, reformada posteriormente por la LOMCE (2013) y, más recientemente, por la LOMLOE.

Esta prolífica actividad del Parlamento es una clara muestra de la falta de consenso en materia educativa que, aun ya bien entrado el siglo XXI, sigue arrastrándose desde tiempos pasados. La relación dialéctica del derecho a la educación y la libertad de enseñanza que se había producido históricamente³ intentó conciliarse a través de su unión en el artículo 27.1 de la Constitución que proclama: “todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”. En el momento presente⁴, el derecho a la educación se presenta como un derecho subjetivo de prestación que pretende asegurar que toda persona tenga garantizado un puesto en el sistema educativo. Por medio de este derecho se asienta el concepto de igualdad dentro del sistema educativo. Por su parte, la libertad de enseñanza pretende apuntalar, precisamente, el concepto de libertad. No muestra tanto un carácter prestacional –que definiría el derecho a la educación– como de libertad o

2. Se ha tratado, en total, de las siguientes:

- Ley Orgánica 5/1980, del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, en BOE núm. 154, de 27 de junio de 1980).
 - Ley Orgánica 8/1985, del Derecho a la Educación (LODE, en BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985).
 - Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, en BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).
 - Ley Orgánica 9/1995, de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Docentes (BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995).
 - Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de Educación (LOCE, en BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).
 - Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE, en BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
 - Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, en BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).
 - Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la LOE (LOMLOE, en BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
3. En relación con estos antecedentes históricos, es de necesaria referencia la monografía de M.M. Martín García: *El sistema educativo español en sus precedentes normativos*. Comares. Granada, 2019.
4. A. Fernández-Miranda Campoamor: *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación*. Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid, 1988, p. 37. Más recientemente, sobre esta cuestión, *idem*: “El artículo 27 de la Constitución española”, en M. Á. Sancho Gargallo y M. de Esteban Villar (Dirs.): *Educación y Democracia*. Fundación Europea Sociedad y Educación-Comunidad de Madrid. Madrid, 2004, pp. 74- 89. Véase también J.L. Martínez López-Muñiz: “La educación en la Constitución española: derechos fundamentales y libertades públicas en materia de enseñanza”, en *Persona y Derecho*, 6 (1979), pp. 215-296.

autonomía⁵. Se trata de un campo de acción libre, sin injerencias de los poderes públicos y un respeto por parte de estos a la iniciativa individual y social⁶. Derecho a la educación y libertad de enseñanza encuentran su correspondiente reflejo en cada uno de los demás apartados que componen el amplio artículo 27 de la Constitución. La opción por un derecho u otro es lo que ha determinado el contenido y orientación de cada una de las leyes orgánicas que se han ido aprobando hasta ahora.

Por otra parte, sigue faltando consenso en la interpretación y aplicación del artículo 27. De ahí que aún no hayamos alcanzado el pacto escolar que haga vivo el contenido de este precepto en un modelo educativo generalmente aceptado y dotado de estabilidad y permanencia. Así se reclama, por lo demás, por parte del propio Consejo de Estado⁷ –incluso reiteradamente–, pues las iniciativas que ha habido hasta ahora no han tenido el éxito esperado⁸. Puede sostenerse, sin demasiado riesgo de equivocación, que mientras no se logre el deseado pacto educativo, la configuración de esta asignatura seguirá siendo fluctuante.

Otro factor determinante de la estructura del sistema educativo español y, en consecuencia, de la regulación final de la asignatura de religión, se halla en la descentralización de España. En atención a ello, debe atenderse al reparto de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas en materia de educación. En virtud de lo dispuesto en el artículo 149.1.30 de la Constitución, le corresponde al Estado la aprobación de la legislación básica en desarrollo del artículo 27 del mismo texto. Asimismo, se encarga de establecer las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos, así como las cuestiones referentes a los derechos fundamentales relacionados con la materia (artículo 81 de la Constitución), y la comprobación de que los poderes públicos cumplen sus obligaciones en este ámbito.

Las comunidades autónomas, por su parte, disfrutan de un amplio margen de actuación. Ostentan competencias compartidas o de ejecución de las estatales que les permiten legislar sobre esta materia. La práctica totalidad de las autonomías han incorporado a sus estatutos las correspondientes competencias en educación, aunque no todas al mismo tiempo. Algunas de ellas las han detallado de tal modo que se han arrogado todas las que no son exclusivas del Estado, hasta el punto de haber aprobado unas leyes de educación con pretensión de ser auténticos *códigos educativos*⁹.

5. STC 5/1981, FJ 7.

6. J. A. Muñoz Arnau: *Derechos y libertades en la política y la legislación educativas españolas*. EUNSA. Pamplona, 2010, p. 118.

7. Consejo de Estado: *Dictamen sobre el anteproyecto de la LOE de 2006*, expediente núm. 1125/2005, de 14 de julio de 2005, § III. Asimismo, *idem*: *Dictamen n. 172/2013, al anteproyecto de la LOMCE*, de 18 de abril de 2013, documento CE-D-2013-172, en <http://www.boe.es>, § V.

8. En este sentido, Isabel Celaá, ministra de Educación y Formación Profesional advertía, en el momento de presentar el proyecto de la LOMLOE, que en legislatura anterior se había creado una subcomisión para un pacto por la educación en el Congreso de los Diputados. Duró un año y medio, hubo más de ochenta comparecencias, “pero el pacto no se logró, nada siguió al año y medio de trabajo de esta subcomisión”, en *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente*, núm. 30, de 17 de junio de 2020, p. 45. Véase también la consideración al respecto de la Sra. Moneo Díez, perteneciente al Grupo Parlamentario Popular, en *ibid.*, p. 50.

9. J. A. Muñoz Arnau: *Derechos y libertades...*, cit., p. 147, cursiva en el original. En relación con estas cuestiones, véanse asimismo A. Embid Irujo: “Derecho a la educación y Comunidades Autónomas”, en *idem* (Dir.): *Derechos económicos y sociales*. Iustel. Madrid, 2009, pp. 155-186. R. Valencia Candalija: *La enseñanza de la religión en el ordenamiento estatal y autonómico*. Dykinson. Madrid, 2013, pp. 229-236.

Su capacidad de actuación les permite incluso ostentar un claro protagonismo en la determinación de las enseñanzas mínimas. Según la LOMLOE, el Estado deberá diseñar la ordenación general del sistema educativo, así como la fijación de esas enseñanzas. Esto significa que diseñará, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo, que constituyen tales enseñanzas mínimas, pero deberá realizar esta tarea previa consulta a las comunidades autónomas. Estas, a su vez, serán las responsables de establecer el currículo correspondiente a su ámbito territorial, del que formarán parte los aspectos básicos antes mencionados¹⁰.

Según la LOMLOE, el Estado deberá diseñar la ordenación general del sistema educativo, así como la fijación de las enseñanzas, previa consulta a las comunidades autónomas.

Lo expuesto hasta ahora constituye un conjunto de datos que permitirán conocer mejor los debates que han existido y siguen desarrollándose en torno a la enseñanza de la religión, y por qué aparece regulada del modo en que está.

2.2. Derechos fundamentales y principios constitucionales afectados

El modo de impartición tradicional de la religión en España, y que se mantiene en la legislación actualmente vigente, es el confesional. Esto no excluye, como se tendrá ocasión de examinar, que pueda concurrir otro tipo de enseñanzas sobre el hecho religioso afrontado desde un punto de vista cultural.

La existencia de la enseñanza confesional en las escuelas públicas es una manifestación de dos derechos fundamentales: la libertad religiosa y la libertad de enseñanza. La primera aparece recogida en el artículo 16 de la Constitución, y tiene por titulares tanto a los padres, como a los hijos que reciben la enseñanza, y a la propia confesión religiosa cuya doctrina se explica y que también tiene un interés cierto en que se haga correctamente. Por su parte, la libertad de enseñanza (artículo 27 del mismo texto) garantiza, entre otras cosas, el derecho de los padres para elegir la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones (artículo 27.3). Este derecho lo recuerda el artículo 2.1.c) de la LOLR¹¹, añadiendo su artículo 2.3 que los poderes públicos adoptarán las medidas adecuadas para desarrollar la formación religiosa en los centros públicos. Asimismo, ha sido reconocido por un amplio número de declaraciones internacionales de derechos humanos¹², que incluso permiten considerar que esa libertad de elección no se circunscribe solo al ámbito moral o religioso sino, más ampliamente, a otros aspectos como los

10. Art. 6 y 6bis de la LOE según la redacción conferida por la LOMLOE. Asimismo, preámbulo de los reales decretos que establecen la ordenación de las enseñanzas mínimas de la educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Se trata, más exactamente, de los siguientes Reales Decretos: 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación infantil, en BOE núm. 28 de 2 de febrero; 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria, en BOE núm. 52, de 2 de marzo; 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria, en BOE núm. 76, de 30 de marzo; 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del bachillerato, en BOE núm. 82, de 6 de abril.

11. Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa, en BOE núm. 177, de 24 de julio.

12. Con el ánimo de no ser exhaustivos y citar el amplio elenco de fuentes internacionales, me remito a S. Meseguer y B. Rodrigo Lara: *Enseñanza y profesorado de religión en Europa: radiografía de un sistema en evolución*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid, 2021, pp. 23-27.

pedagógicos¹³. Estos preceptos sirven de criterio interpretativo en esta materia en virtud de lo dispuesto en el artículo 10.2 de la Constitución. Todo ello dentro de un contexto internacional que, en aras de lograr el mejor interés del niño, proclama que a quienes corresponde la responsabilidad fundamental de su crianza y desarrollo es a ambos padres¹⁴. Es interesante observar que algunas instituciones internacionales¹⁵ han calificado esta facultad como un “derecho natural” de los padres.

La posibilidad de que estos elijan la formación que consideren más oportuna, especialmente la moral y religiosa, aparece garantizada por el pluralismo de centros con sus correspondientes proyectos educativos, y una igual libertad a la hora de elegirlos. Estos centros se pueden agrupar en dos conjuntos principales. Por una parte, los centros privados que, por el ideario que presentan, mejor se adapta a la formación que los padres desean para sus hijos. Por otro lado, contamos con las escuelas públicas, que deben ser neutrales desde el punto de vista religioso e ideológico. Esto significa que no resultará posible que impongan unas creencias o ideologías determinadas a los alumnos. En este sentido, el Tribunal Constitucional español ha afirmado que el artículo 27.3 de la Constitución lleva ínsito el derecho de los padres a que sus hijos no reciban enseñanzas contrarias a sus convicciones religiosas y morales¹⁶.

Sin embargo, no se encuentran afectados solamente los derechos fundamentales de los padres y sus hijos, sino que también entran en juego los intereses de las confesiones religiosas en cuanto titulares colectivos del derecho de libertad religiosa. Esto se traduce en varias cuestiones que afectan también a la enseñanza de la religión. Por una parte, los poderes públicos tienen el deber –es una obligación, no una simple opción– de cooperar con ellas –artículo 16.3 de la Constitución–. En consecuencia, la enseñanza de la religión

es una muestra de esta cooperación en favor de las confesiones que redundará en beneficio de sus fieles¹⁷. A ello se añade que el Estado no es competente en materia religiosa y que las confesiones religiosas tienen garantizada su plena autonomía¹⁸, así como el derecho a difundir y propagar su propio credo¹⁹. En consecuencia, deberán ser ellas quienes determinen de qué modo debe explicarse su doctrina en las escuelas, acordando con los poderes públicos las cuestiones de interés común. Tal como ha afirmado recientemente el Tribunal Constitucional, el artículo 27.1 de la Constitución confiere a la educación un doble contenido, pues lo configura como un derecho de libertad y, al mismo tiempo un derecho prestacional²⁰.

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha aceptado que los estados están legitimados para incorporar la explicación de conocimientos e informaciones que tengan, directamente o no, un contenido religioso o filosófico.

13. Artículo 14.3 de la Carta Europea de Derechos Fundamentales aprobada en el Consejo Europeo de Niza de 2000, en *Diario Oficial de las Comunidades Europeas* C 364, de 18 de diciembre de 2000, pp. 1-22.

14. Artículo 18 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

15. Por ejemplo, EURYDICE, *La place des parents dans les systemes educatifs de l'Union Européenne*. Bruselas 1997, § 1.1, 9.

16. STC 5/1981, FJ 9. STC 38/2007, particularmente el FJ 5. STC 31/2018, FJ 6. Véase también la STS, Sala Tercera, de 18 de marzo de 2019, FJ 6.

17. STC 31/2018, FJ 6.

18. Artículo 6.1 de la LOLR. Véase sobre esta cuestión M.J. ROCA: *Derechos fundamentales y autonomía de las Iglesias*, Dykinson, 2005, *passim*.

19. STC 31/2018, FJ 6.

20. STC 81/2021, FJ 2.

Sentadas estas cuestiones relativas a la enseñanza de la religión y los derechos fundamentales afectados, es posible centrarse en algunas cuestiones referentes a su relación con el principio de laicidad o neutralidad de las escuelas públicas. Desde el momento en que su seguimiento es voluntario, se trata de una enseñanza plenamente compatible con este principio. Por cuanto se refiere al Tribunal Constitucional²¹ ha considerado expresamente que la neutralidad del Estado y de sus centros escolares “no impide la organización en los centros públicos de enseñanzas de seguimiento libre para hacer posible el derecho de los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.

Por su parte, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha aceptado que los estados están legitimados para incorporar la explicación de conocimientos e informaciones que tengan, directamente o no, un contenido religioso o filosófico²². Advierte que las mencionadas propuestas educativas han de ser compatibles con la libertad religiosa, ideológica y de conciencia de los alumnos –reconocida en el artículo 9 del Convenio Europeo de Derechos Humanos– y con el derecho de los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral²³. Además, ese respeto a las creencias no es una simple toma de consideración o que se tengan en cuenta, sino que constituye una obligación positiva para el Estado²⁴. Por estos motivos, el mismo tribunal añade que, en la programación de esas enseñanzas con contenidos religiosos o filosóficos, los estados habrán de asegurar que no se lesionen estos derechos fundamentales.

A partir de aquí no puede resultar extraño que el Tribunal Europeo de Derechos Humanos asegure la posibilidad de que en las escuelas públicas se impartan enseñanzas religiosas también de tipo confesional, con tal de que los padres tengan reservado el derecho a solicitar que se exonere a sus hijos de la asistencia si así lo deciden²⁵. Interesa señalar que también ha confirmado la compatibilidad entre la neutralidad de los poderes públicos y sus escuelas con este tipo de materia²⁶. No solamente ha sido así, sino que ha sostenido en varias ocasiones que entre las distintas manifestaciones de la libertad religiosa se encuentra la enseñanza de la religión²⁷, de acuerdo con lo establecido en el artículo 2 del Protocolo primero al Convenio Europeo de Derechos Humanos.

21. STC 5/1981, FJ 9. STC 38/2007, FJ 5. Asimismo, STC 31/2018, FJ6, y STC 38/2007, FJ 5.

22. STEDH del caso Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen contra Dinamarca, de 7 de diciembre de 1976, § 53. STEDH del caso Jiménez Alonso y Jiménez Marino contra España de 25 de mayo de 2000, § 1. STEDH del caso Perovy contra Rusia, de 20 de octubre de 2020, § 57.

23. Artículo 2 del Protocolo adicional al Convenio Europeo de Derechos Humanos de 1952.

24. STEDH del caso Horváth y Kiss contra Hungría, de 29 de enero de 2013, § 32. Asimismo, sentencias de los casos *Campell and Cosans*, de 25 de febrero de 1982, § 37. *Valsamis* contra Grecia, § 27. *Efstratiou* contra Grecia, § 28, estas dos últimas sentencias con fecha de 18 de diciembre de 1996. STEDH del caso *Papageorgiou* y otros contra Grecia, de 31 de octubre de 2019, § 75. STEDH del caso *Perovy* contra Rusia, de 20 de octubre de 2020, § 56.

25. SSTEDH de los casos *Valsamis* contra Grecia, de 18 de diciembre de 1996, § 24 y *Efstratiou* contra Grecia, § 25. STEDH del caso *Grzelak* contra Polonia, de 22 de noviembre de 2010. STEDH del caso *Mansur Yalçın* y otros contra Turquía, de 16 de septiembre de 2014, § 75. STEDH del caso *Papageorgiou* y otros contra Grecia, de 31 de octubre de 2019, § 82.

26. Así lo ha ido sosteniendo en múltiples ocasiones la sentencia del caso *Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen* contra Dinamarca, del 7 de diciembre de 1976, § 53.

27. Cfr. las sentencias de los casos siguientes: caso *Kokkinakis* contra Grecia, de 25 de mayo de 1993, § 31. *Cha'are Shalom Ve Tsedek* contra Francia, de 27 de junio de 2000, § 73. Asimismo, sentencias de los casos *Kalaç* contra Turquía, de 1 de julio de 1997, § 27. *Serif* contra Grecia, de 14 de diciembre de 1999, § 39, y del caso *Aga* contra Grecia, de 17 de enero de 2003, § 52. Sentencia del caso *Leyla Sahin* contra Turquía, de 29 de junio de 2004, § 66.

A su vez, ahora dentro del ámbito de las Naciones Unidas, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales²⁸, junto con el Comité de Derechos Humanos²⁹, ha aceptado también que una institución pública incluya en su oferta educativa la instrucción en una determinada religión o creencia siempre que se prevea la posibilidad de exonerarse o de realizar una actividad alternativa.

28. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: *Observación general n. 13, sobre el derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, 21.º período de sesiones, 1999, § 28.

29. Comité de Derechos Humanos: *Comentario general n. 22, sobre el artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, de 30 de julio de 1993, § 6.

3. La enseñanza confesional de la religión

Como ya se ha adelantado, la modalidad de enseñanza de la religión que ha existido en España³⁰ y en una buena parte de los países de nuestro entorno³¹, es la confesional. Es preciso recordar que el artículo 27.3 de la Constitución proclama no solo el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que deseen que reciban sus hijos, sino que consistirá en una formación que “esté de acuerdo con sus propias convicciones”. No se trata, pues, del reconocimiento de una formación moral o religiosa afrontada solo desde un punto de vista cultural, sino de una actividad que responda a unas convicciones³². Se pretende, en definitiva, asegurar que se está explicando una doctrina religiosa en conformidad y fidelidad con el depósito de esa fe. Esto tampoco quiere decir que esta asignatura se pueda identificar con una catequesis³³, o la práctica de actos de culto, ni que pueda confundirse con la asistencia religiosa³⁴. La presencia de esta asignatura supone la aceptación del carácter institucional³⁵ de la educación religiosa como el medio de satisfacer la reconocida pretensión de los padres. La posibilidad de que sea la confesión quien fije estos extremos relativos a la enseñanza de religión se puede considerar como una manifestación de la neutralidad del Estado en materia religiosa y del derecho de autonomía de las confesiones religiosas³⁶. Por eso mismo, los poderes públicos no pueden agotar por sí solos la totalidad de la regulación de esta asignatura, sino que han de hacerlo de forma conjunta con las confesiones religiosas, verdaderos sujetos competentes en este campo.

La presencia de esta asignatura supone la aceptación del carácter institucional de la educación religiosa que no debe confundirse con la asistencia religiosa.

30. Puede comprobarse la evolución de la enseñanza de la religión en España desde la entrada en vigor de la Constitución de 1978 en A. M. Vega Gutiérrez y J. A. Muñoz Arnau: “La gestión de la diversidad religiosa en las políticas educativas españolas”, en A. M. Vega Gutiérrez (Coord.): *La gestión de la diversidad religiosa en el sistema educativo español*. Thomson-Reuters Aranzadi. Cizur Menor (Navarra), 2014, pp. 117-148.

31. A. González-Varas Ibáñez: *La enseñanza de la religión en Europa*. Digital Reasons. Madrid, 2018. S. Meseguer y B. Rodrigo Lara: *Enseñanza y profesorado de religión en Europa...*, cit., pp. 33-49.

32. Véanse al respecto los razonamientos que ofrece la STS, Sala Tercera, de 18 de marzo de 2019, FJ 6.

33. Véanse las diferencias establecidas entre los conceptos de educación, enseñanza e instrucción realizadas por la sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos del caso Campbell and Cosans contra el Reino Unido, del 25 febrero 1982, § 33. A.

34. J. M. González del Valle: “La enseñanza religiosa”, en AA.VV.: *Tratado de Derecho eclesiástico*. EUNSA. Pamplona, 1994, p. 1016.

35. Cfr.: J. M. González del Valle “La enseñanza religiosa”, cit., pp. 1015-1018. Véase, en relación con estas cuestiones, A. González-Varas Ibáñez: *Derechos educativos, calidad de enseñanza, y proyección jurídica de los valores en las aulas*. Tirant lo Blanch, Valencia, 2015, pp. 103 y ss.

36. En este sentido se pronuncia la STC 38/2007, particularmente en el FJ 9. Cfr. I. Briones: “La enseñanza de la religión en centros públicos españoles”, *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, IX (1993), p. 200.

Este planteamiento explica que la disposición adicional segunda de la LOE –inalterada en este aspecto por la LOMCE y la LOMLOE– indiquen expresamente que estas enseñanzas se ajustarán a los términos suscritos mediante pacto entre el Estado y las confesiones. Se trata, en concreto, del acuerdo suscrito con la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales de 1979³⁷, y las leyes 24, 25, y 26 de 1992 que contienen respectivamente los acuerdos de cooperación con la FEREDE, FCJ y CIE³⁸. Ello no evita que la enseñanza judía no se imparta pues la FCJ aún no ha desarrollado los currículos de la asignatura. En estas normas se reconocen todas las facultades que caracterizan la enseñanza confesional de la religión. Sus contenidos, así como los libros de texto relativos a la misma, serán los señalados por las confesiones religiosas³⁹. Otro de los componentes esenciales de la confesionalidad de la asignatura es la necesidad de que las personas que la impartan tengan la condición de “idónea” desde el punto de vista de la autoridad religiosa correspondiente, aspecto en el que se centrará la atención en el apartado 4.7.

La confesionalidad de la materia da lugar a que su oferta pueda ser obligatoria, pero su seguimiento ha de ser voluntario, tal como se ha comprobado en el apartado anterior. Así lo han recordado las distintas leyes de educación de España, como ha sucedido con la reforma más reciente propiciada por la LOMLOE⁴⁰.

Interesa añadir, finalmente, que el artículo primero del referido acuerdo sobre enseñanza suscrito con la Santa Sede asegura el derecho a recibir esta enseñanza en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales. Este último aspecto –la mencionada equiparación– ha sido frecuentemente discutido, pues el régimen que la legislación ha ofrecido habitualmente a la enseñanza de la religión plantea serias dudas a su debido cumplimiento. Se volverá sobre esta cuestión más adelante.

37. Instrumento de ratificación de 4 de diciembre de 1979, en BOE núm. 300, de 15 de diciembre de 1979, rectificación en el BOE de 20 de febrero de 1980, núm. 44.

38. Todos ellos publicados en el BOE núm. 272, de 12 de noviembre de 1992.

39. Artículo 6 del acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales de 1979. Artículo 10 de los acuerdos de cooperación entre el Estado español y la FEREDE, FCJ y CIE.

40. Véase su disposición adicional segunda. Asimismo, disposición adicional primera de los Reales Decretos 95/2022, 157/2022, 217/2022, y 243/2022 que desarrollan la LOE-LOMLOE.

4. La situación a partir de la aprobación de la LOMLOE y su relación con otras cuestiones debatidas en tiempos recientes

4.1. Consideraciones preliminares sobre su tramitación, contenido y resultados

La LOMLOE ha introducido novedades en distintos ámbitos como es el correspondiente a la educación inclusiva, la atención a las barreras que puedan dificultar el proceso de aprendizaje, el aprendizaje permanente, y otras cuestiones de carácter sobre todo pedagógico en las que no podremos entrar en este estudio⁴¹. Se ha de centrar la atención, en cambio, en la situación jurídica en que queda la enseñanza de la religión. Me refiero a la tradicional asignatura de carácter confesional, como también a la posibilidad de establecer en el futuro otra de tipo aconfesional denominada “cultura de las religiones”, según lo dispuesto en el apartado tercero de la disposición adicional segunda de la LOE –en la redacción que le ha ofrecido la LOMLOE–.

Desde un inicio, esta ley se ha visto sujeta a diferentes críticas. En primer lugar, desde distintos sectores se ha considerado que la mayor parte de su tramitación se ha realizado estando vigente un estado de alarma, en medio de una pandemia, de un modo rápido para tratarse de una ley orgánica en una materia de particular importancia. Se ha percibido, en consecuencia, que ha habido un escaso debate parlamentario, y tampoco ha disfrutado de participación suficiente de la comunidad educativa⁴².

41. En relación con estas novedades que introduce la LOMLOE, así como los escollos que pueden presentarse en su ejecución, véanse AA.VV.: “LA LOMLOE: la urgencia de responder a los desafíos del siglo XXI”, en *Religión y Escuela*, 337 (2020), pp. 22-27. F. Trujillo Sáez: “La LOMLOE a debate: ¿Qué modifica la nueva ley?”, en *Aula de Innovación Educativa*, 302 (2021), pp. 31-35.

42. Se percibe esta opinión tanto en la doctrina como por parte de distintos agentes sociales. Véanse al respecto I. M. Briones Martínez y M. 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 Eclesiástico del Estado*, 55 (2021), pp. 48 y ss. FEUSO: FEUSO seguirá trabajando por el prestigio del profesorado de Religión y la consideración académica de la asignatura, de 19 de enero de 2021, p. 1, en <http://www.feuso.es/actualidad/13093-feuso-seguira-trabajando-por-el-prestigio-del-profesorado-de-religion-y-la-consideracion-academica-de-la-asignatura>. CEE: Nota de prensa *Sobre la nueva Ley de educación*, correspondiente a la CXVI Asamblea Plenaria, de 20 de noviembre de 2020. CEE: *Nota con motivo del proyecto de Ley de educación LOMLOE*, de 17 de junio de 2020. CEE: *Nota de la Comisión Episcopal para la Educación y Cultura*, de 4 de noviembre de 2021. Han acusado también este modo de tramitar la ley los tres grupos parlamentarios que elevaron enmiendas a la totalidad del proyecto de LOMLOE, en concreto, Ciudadanos, Vox y Grupo Popular, como puede apreciarse en *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente*, núm. 30, de 17 de junio de 2020, pp. 46, 48, y 51 respectivamente.

Por otra parte, el debate que ha suscitado la tramitación de la LOMLOE se ha visto polarizado por motivos ideológicos y políticos, lejos de haber estado centrado en aspectos que tuvieran como protagonista principal a la comunidad educativa⁴³.

En relación, más en concreto, con la asignatura de religión, desde algunos sectores se percibe que se la ha presentado como una anomalía, una excepción –incluso en el panorama europeo–, y una fuente de conflictos⁴⁴. Sin embargo, los datos desmienten esta percepción negativa, pues en torno al 62,2% de los alumnos de educación primaria siguen eligiendo religión de forma libre y voluntaria, pasando al 58% en secundaria, y descendiendo al 36,4% en bachillerato⁴⁵. Se imparte con normalidad, y eso a pesar de las dificultades que aparecen habitualmente para el ejercicio del derecho de elección de esta asignatura que han denunciado tanto las propias confesiones⁴⁶, como los sindicatos⁴⁷. Por otra parte, los profesores de religión se sienten bien considerados por sus compañeros, con quienes mantienen por lo general una buena relación⁴⁸. Tampoco perciben una actitud hostil de estos hacia la presencia de la clase de religión en los centros públicos sino neutra o, incluso, positiva⁴⁹.

Más allá de la tramitación y la polémica que ha girado en torno a esta ley, conviene centrarse en el resultado que ofrece sobre esta cuestión. El primer aspecto que llama la atención es que la LOMLOE no dice nada en relación con la asignatura de religión, más allá de su mención en la disposición adicional segunda, como gesto de atención a la obligación de ofertarla como consecuencia del compromiso legal adquirido en los acuerdos suscritos con las confesiones religiosas. Este modo de silenciar esta materia denota claramente el concepto que tiene el legislador de esta enseñanza, que parece no merecer siquiera una mención en el articulado, o estar incorporada con tal categoría en las escuelas públicas. En coherencia con esta escasa consideración, su regulación se ha completado con un cercenado alcance de la evaluación, una carga horaria discutible, y con un insatisfactorio régimen de actividades alternativas que no pasan de ser una mera atención educativa en los términos que se explicarán en el apartado 4.3.

La conclusión a la que nos lleva esta situación se traduce –del modo en que han advertido distintos colectivos– en que estaremos ante una asignatura “decorativa, secundaria y prescindible”⁵⁰. Preocupa, por tanto, que esta ley introduzca limitaciones a los

43. F. Trujillo Sáez: “La LOMLOE a debate...”, cit., p. 33.

44. FEUSO: *FEUSO seguirá trabajando...*, cit., p. 1.

45. Estas cifras se corresponden con el último curso sobre el que el Consejo Escolar del Estado ha publicado el correspondiente informe titulado *Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo* (curso 2019-2020), pp. 422-425. Estos informes se pueden consultar en <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo.html>. Por su parte, las confesiones ofrecen información sobre el seguimiento de sus respectivas enseñanzas en sus webs.

46. En efecto, las confesiones suelen lamentar la falta de información que se ofrece a los padres para que puedan elegir la enseñanza confesional de la religión en los centros públicos, e incluso los obstáculos que presentan en ocasiones las administraciones autonómicas para que se pueda impartir. Así queda reflejado en el apartado sobre “la libertad religiosa en el ámbito educativo” del *Informe anual sobre la situación de la libertad religiosa en España* que, hasta 2017, elaboraba el Ministerio de Justicia. Se hallan disponibles en <https://www.mpr.gob.es/mpr/subse/libertad-religiosa/Paginas/informe-anual.aspx>.

47. FEUSO: *FEUSO seguirá trabajando...*, cit., pp. 1 y ss.

48. V. Pérez-Díaz y J. C. Rodríguez: *Perspectivas ciudadanas y del profesorado hacia la religión, su presencia pública y su lugar en la enseñanza*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid, 2021, p. 71. Debe advertirse que estos resultados están circunscritos al ámbito de los profesores de religión católica.

49. V. Pérez-Díaz y J. C. Rodríguez: *Perspectivas ciudadanas...*, cit., pp. 73 y ss.

50. FEUSO: *FEUSO seguirá trabajando...*, cit., p. 3.

derechos fundamentales de libertad de enseñanza y al derecho a la educación, limitando el ejercicio de la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos⁵¹. En estrecha relación con esta cuestión, a pesar de que esta ley se erige en protectora de la defensa de los derechos de la infancia y la salvaguarda del interés superior del menor⁵², obvia los efectos de vetustas instituciones jurídicas como la patria potestad y la tutela legal, o el ya mencionado derecho de los padres a educar a sus hijos según sus convicciones. De hecho, el Consejo Escolar del Estado ha observado, en el momento de valorar los reales decretos de desarrollo de la ley, que apenas hay referencias a la familia en estos textos, hasta el punto de advertir que “sería conveniente añadir algún artículo que reconozca su importancia clave y su necesaria cooperación en el proceso educativo”⁵³. En consecuencia, podría advertirse –como hacen algunos autores⁵⁴– que los poderes públicos acaban asumiendo funciones que les deberían corresponder a los padres, verdaderos agentes educadores de los menores. En efecto, los derechos educativos que derivan de la patria potestad, deben ejercerse siempre en interés del menor –entendido en el ámbito educativo sobre todo como el libre desarrollo de su personalidad– y, en cualquier caso, como derechos de los padres frente al Estado o a terceros que se les atribuyen para facilitarles el cumplimiento de los deberes educativos para con los hijos⁵⁵.

4.2. Configuración académica

La Conferencia Episcopal Española ha planteado la creación de una estructura académica –llámese área, ámbito o del modo que mejor convenga, en definitiva, un “espacio específico” como dirá la propia Conferencia en los términos que se examinarán más adelante– relativa a los valores, dentro de la cual estaría ubicada la enseñanza de religión. Antes de examinar esta cuestión, conviene revisar la categoría que la LOMLOE y otras normas han conferido habitualmente a las enseñanzas religiosas. Se realizará para ello un breve recorrido histórico por la legislación. La disposición adicional segunda de la LOGSE establecía que se incluiría la religión como área o materia en los niveles educativos que correspondiera, si bien su normativa de desarrollo le ofreció un tratamiento desigual⁵⁶. Por su

51. CEE: *Nota con motivo del proyecto de Ley de educación LOMLOE*, de 17 de junio de 2020. CEE: *Nota de prensa Sobre la nueva Ley de educación*, correspondiente a la CXVI Asamblea Plenaria, de 20 de noviembre de 2020, § 2.

52. Véase la referencia a esta cuestión en el preámbulo de la LOMLOE. Por su parte, la ministra de Educación y Formación Profesional destacaba en la presentación del proyecto de ley que aparece por primera vez “como principio rector el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia [...]. Reconoce [la ley] el interés superior del menor, su derecho a la educación y la obligación del Estado de asegurar el cumplimiento de sus derechos”, en *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente*, núm. 30, de 17 de junio de 2020, p. 43.

53. Consejo Escolar del Estado: *Dictamen al proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*, 26/2021, de 26 de octubre de 2021, p. 14. En los dictámenes sobre los proyectos de los reales decretos relativos a los otros niveles educativos se realizan algunas propuestas en este sentido, si bien de un modo más atenuado que en el de educación infantil. De este modo, en el *Dictamen al proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, 27/2021, de 18 de noviembre de 2021, propone añadir referencias a la colaboración con las familias en los artículos 17 y 20 del texto. Se sugiere lo mismo en relación con el artículo 20 del proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria, en el dictamen 32/2021, de 30 de noviembre de 2021.

54. S. Meseguer y B. Rodrigo Lara: “Enseñanza religiosa, identidad y ciudadanía. A propósito de la reforma de la Ley de Educación española”, en *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 12/2021, pp. 55-59.

55. M. Á. Asensio Sánchez: “Las funciones educativas paternas y su proyección en el sistema educativo constitucional”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 52 (2020), pp. 5 y 7.

56. Los Reales Decretos 1006 (art. 14), 1007 (art. 16), y 1700 (art. 16) de 1991, establecían que la religión católica era un área de oferta obligatoria. Sin embargo, no aparecía mencionada en el artículo 3 de los dos primeros decretos, ni

parte, la LOCE⁵⁷ instauró el área de Sociedad, Cultura y Religión en educación primaria, ESO y bachillerato. Comprendía dos opciones de desarrollo: una de carácter confesional –acorde con la confesión por la que optaran los padres–, y otra no confesional. La elaboración del currículo de la primera quedaba reservado a las confesiones, mientras que el de la opción no confesional aparecía redactado en el anexo I de la propia ley. La entrada en vigor de la LOE en 2006 recuperó el sistema de la LOGSE, pues su disposición adicional segunda repetía sus mismos términos⁵⁸. Era la única identificación de la enseñanza de la religión como área o materia en la ley, pues en el articulado se omitía. Ello a diferencia de otras asignaturas como educación para la ciudadanía y los derechos humanos que aparecía expresamente contemplada como área en educación primaria⁵⁹, como materia en secundaria⁶⁰, y en bachillerato existía como materia común la filosofía y ciudadanía⁶¹.

Tras el paréntesis producido por la LOMCE –que vuelve a calificar a la asignatura de religión como área en primaria⁶², y materia en secundaria y bachillerato⁶³, dentro del bloque de las asignaturas específicas–, la LOMLOE retoma el sentido original de la LOE. De este modo, se puede observar en primer lugar que la LOMLOE prevé en la disposición adicional segunda la inclusión de la religión confesional como área o materia en los niveles educativos que corresponda, pero no se refiere a ello en el articulado. Aparte de que podría haber hecho merecedoras de esta consideración a las demás enseñanzas religiosas –que no aparecían mencionadas al respecto–, lo cierto es que los artículos de la ley solo prevén la creación de un área de educación en valores cívicos y éticos en primaria, para que se explique esta materia en alguno de los cursos del tercer ciclo⁶⁴. En el caso de la ESO se refiere expresamente a una materia, también denominada educación en valores cívicos y éticos, que deberá estudiarse en uno de los cursos de la etapa⁶⁵. Nada se dice sobre un área o materia específica de este tipo en relación con educación infantil o bachillerato

en el artículo 6 del Real Decreto 1700/91, que es donde se agrupaba el conjunto de áreas propiamente dichas de cada nivel educativo. En cambio, el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la religión, aseguraba en su artículo 1.1 que figuraría entre las áreas o materias en los diferentes niveles educativos.

57. Así aparecía en el art. 16 en relación con la educación primaria; en el art. 23 para la ESO; y en el 35 para bachillerato. También encontraba reflejo en su disposición adicional segunda. La normativa de desarrollo reiteraba este planteamiento, como puede observarse en la disposición adicional primera de los reales decretos 830, 831, y 832 de 2003 para educación primaria, ESO, y bachillerato respectivamente, así como en el art. 4, 6 y 8 de cada uno de los reales decretos mencionados. Cabe añadir que en primaria se presenta como área, mientras que en ESO y bachillerato encontramos asignaturas.

58. Esta era la única referencia que aparecía a la asignatura de religión en la ley.

59. Art. 18 de la LOE en su versión original de 2006. Asimismo, art. 4 del Real Decreto 1513/2006.

60. Según los artículos 24.3 y 25 de la LOE de 2006, la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos figuraba como materia del primer al tercer curso de la ESO –debiendo estudiarse en uno de ellos–. En cuarto curso era materia de estudio obligatorio la educación ético-cívica. En este sentido, artículos 4 y 5 del Real Decreto 1631/2006.

61. Art. 34.6 de la LOE. Asimismo, art. 6 del Real Decreto 1467/2007.

62. Art. 18 de la LOE tras la reforma propiciada por la LOMCE, así como el art. 8 del Real Decreto 124/2014. La asignatura de religión se configura como área dentro del bloque de asignaturas específicas, del mismo modo que sucedía con la de valores sociales.

63. Artículos 24 y 25 (en relación con la ESO), y 34 bis y ter para bachillerato. Asimismo, artículos 13 y 14, y 27 y 28 para ESO y bachillerato respectivamente del Real Decreto 1105/2014.

64. Artículo 18.3 de la LOE tras la reforma de la LOMLOE. También aparece identificada como área en el preámbulo y en el artículo 8.2 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria, con el currículo desarrollado en el anexo II.

65. Artículo 27.5 de la LOE, reformada por la LOMLOE. Aparece asimismo identificada como materia en el artículo 10 del Real Decreto 217/2022, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de ESO, con descripción de su currículo en el anexo II.

–más allá, como se tendrá ocasión de comprobar en el apartado 5.3, de que la educación en valores tenga que tratarse en todas las materias–. En cualquier caso, la identificación en el articulado de la enseñanza de religión como materia –y no solo en una disposición adicional– hubiera sido signo de una mayor consideración hacia ella por parte del legislador. Tampoco puede resultar extraña esta actitud si tenemos en cuenta que un grupo de diputados del mismo grupo que ahora ha impulsado la LOMLOE, hace unos años recurrió al Tribunal Constitucional la configuración que ofrecía la LOMCE porque “eleva la religión a la condición de asignatura”, lo cual entendían que era inconstitucional. El Tribunal se aprestó a desmontar esta afirmación señalando que “las normas cuestionadas no vulneran el marco constitucional, como afirman los recurrentes, por haber configurado como asignatura la enseñanza de la religión”⁶⁶.

Esta situación puede interpretarse como un reflejo de la reducida consideración que merece esta asignatura y del escaso valor académico que se le concede. Desde luego que disponer de un área propia reforzaría la posición de la asignatura de religión en las escuelas. Podría ser positivo que se incardinara en un área compartida con otras asignaturas, salvaguardando las especificidades que le confiere su carácter confesional, tal como se verá a continuación partiendo de una reciente propuesta proveniente de la Iglesia en España.

En efecto, la Conferencia Episcopal ha defendido, en el momento de presentar “Pacto educativo global” de Francisco, así como la propuesta de pacto educativo propio⁶⁷ –a los que se hará referencia con más detalle en el apartado 5.5–, la necesidad de que en el ámbito educativo haya un “espacio específico” para el estudio de la dimensión personal que afecte a la comprensión de los valores, de la moralidad, de las creencias y del desarrollo de la persona. En ese mismo momento, como ha reiterado en otras ocasiones⁶⁸, ha propuesto que la enseñanza religiosa escolar quede integrada en un área de conocimiento común para todos los alumnos de primaria y secundaria, en un modo que no genere para nadie agravios comparativos. Esa área estaría articulada en asignaturas, de tal manera que la enseñanza religiosa confesional no desapareciera como asignatura, ni quedaría diluida dentro de una materia genérica sobre valores.

A efectos de garantizar el desarrollo integral de la persona sería preciso que, dentro de esa área, existiera la posibilidad de recorrer el estudio siguiendo la identidad real del niño, motivo por el cual debe ofrecerse también un itinerario confesional católico. No es posible, por tanto –continúa explicando la Conferencia Episcopal–, que haya un único formato definido por las autoridades públicas. Sí se admite, en cambio, que pueda haber unas competencias mínimas definidas por el Estado, pues entienden que resulta razonable que haya una serie de competencias o contenidos comunes para todos (como puede ser

Podría ser positivo que la religión se incardinara en un área compartida con otras asignaturas, salvaguardando las especificidades que le confiere su carácter confesional.

66. STC 31/2018, FJ 6. En el mismo sentido, STC 66/2018, FJ 6, y 67/2018, FJ 4.

67. Puede verse un texto explicativo, además de oír y visualizar en el correspondiente vídeo la presentación que realizó la CEE el 23 de octubre de 2020 en <https://www.conferenciaepiscopal.es/pacto-educativo-cee/>. También en la nota de prensa de la misma fecha titulada *Presentación de la propuesta de la Conferencia Episcopal Española sobre el «Pacto educativo»*.

68. CEE: Nota de prensa *Sobre la nueva Ley de educación*, correspondiente a la CXVI Asamblea Plenaria, de 20 de noviembre de 2020, § 6.

la relación con la naturaleza o con el prójimo) para asegurarse que cada itinerario respete los grandes valores que son la base de la sociedad.

Si esta propuesta recibiera aceptación, la asignatura de religión ganaría en estabilidad y reconocimiento, y ello aunque no fuera un área propia sino compartida con otra u otras materias. De hecho, como área compartida, existe el precedente que –como ya se ha indicado– ofreció la LOCE a través del área de “Sociedad, Cultura y Religión” con una opción confesional y otra que no lo era. Bien es cierto que el Gobierno solo detallaba el currículo de la opción no confesional, sin inmiscuirse en modo alguno en la configuración de la confesional, lo que no constituye un dato irrelevante.

En el caso de que en algún momento se volviera a establecer un área o unidad del tipo que fuere en la que tuviera cabida la religión confesional, debería seguir asegurándose su confesionalidad y los elementos esenciales que se derivan de ella y ya han quedado analizados en el apartado 3. Si tan solo se encuadrara allí la asignatura de religión, no parece que se presente riesgo alguno para salvaguardar esas características. Sin embargo, es probable que fuera compartida con otra asignatura, sobre todo teniendo en cuenta que la disposición adicional segunda de la LOE recibe un nuevo apartado –el tercero– que le añade la reforma de 2020, en virtud del cual se prevé que se pueda establecer la enseñanza no confesional de cultura de las religiones en educación primaria y en la ESO. Si se consolidara el establecimiento de esta nueva asignatura, se podría configurar una nueva área con

una opción confesional, y la otra de tipo cultural y aconfesional⁶⁹. Otra posibilidad sería que compartiera ese ámbito con la asignatura de educación en valores cívicos y éticos. En cualquier caso, sería recomendable que, como sucedió con la LOCE, los decretos correspondientes se encargaran de detallar solamente el currículo, competencias, y demás extremos referentes de la asignatura no confesional⁷⁰.

En el supuesto de que, como incluso sugiere la Conferencia Episcopal, el Estado pueda establecer unas competencias mínimas para el conjunto del área, debería precisarse bien su alcance. En primer lugar, debe advertirse que, desde el momento en que esas competencias van a afectar a las enseñanzas confesionales de religión, en virtud del principio de cooperación y de igualdad resultaría exigible que las administraciones educativas las redactaran en colaboración con las confesiones religiosas, de modo que resultara un texto aceptable para todos. Por esto mismo, en el

El ámbito de regulación de las administraciones educativas debería ceñirse a los mínimos aspectos posibles: que no trascendiera el ámbito de las competencias clave y que no se adentrara en los contenidos referidos a las competencias específicas, contenidos, perfiles de salida, criterios de evaluación y saberes básicos.

69. Su concurso con la asignatura de cultura de las religiones en un área común es lo que ha propuesto el sindicato ANPE: “Propuestas de ANPE para el desarrollo estatal de la LOMLOE”, en *Acción Sindical Estado*, mayo-junio 2021, p. 6. Por su parte, APPRECE señala que en esa área o ámbito estarían incluidas la educación en valores, la ciudadanía mundial, la educación intercultural e interreligiosa, las religiones y su servicio a la fraternidad humana, la libertad religiosa, la cultura del cuidado de la casa común, etc., que supondrá un nuevo currículum, con dos opciones, una confesional y otra no confesional, en APPRECE: *A los cristianos socialistas*, de 31 de enero de 2021, p. 1, en <http://www.apprece-a.es/vernoticia.php?id=913>.

70. Los reales decretos dictados en 2022 en desarrollo de la LOE tras su reforma por la LOMLOE se encargan de desarrollar en sus anexos los currículos de educación en valores cívicos y éticos, pero no así, obviamente, de religión, pues esta tarea queda reservada a las confesiones religiosas tal como establecen la disposición adicional segunda de la LOE, y la primera disposición adicional de cada real decreto.

caso de que llegara hipotéticamente a compartir área con una asignatura que ya dispone de sus propias competencias y currículo –como es el caso de educación ética y cívica– no sería aceptable que se trasladara su configuración a la nueva área común. Esto supondría una absorción de la asignatura de religión por parte de aquella.

Por otra parte, considero necesario que el ámbito de regulación de las administraciones educativas se ciña a los mínimos aspectos posibles. En este sentido, no sería aconsejable que trascendiera el ámbito de las competencias clave (es decir, aquellas que aparecen en el anexo I de los reales decretos de desarrollo de la LOE-LOMLOE), sin llegar a adentrarse en los contenidos del anexo II referidos a las competencias específicas, contenidos, perfiles de salida, criterios de evaluación y saberes básicos.

Finalmente, debería subrayarse que tales competencias sean mínimas, pero no máximas. Con ello quiere decirse que las asignaturas deberían capacitar al alumno para alcanzar tales competencias, sin que eso excluya que puedan presentarse otras. Parece previsible que a los poderes públicos les interese que las asignaturas del área capaciten al alumno para desarrollar aquellas competencias que les incumben, como son las de carácter histórico o cultural, o bien la competencia ciudadana o relacionadas con la ética. Si nos ajustamos solo a este tipo de competencias, por muy confesional que sea la asignatura de religión, arriesga a exponer sus doctrinas como creencias del pasado o como simples ideologías o sistemas de pensamiento, o mostrar un concepto de las confesiones como si se trataran de unas ONG. En definitiva, no debe apreciarse que las entidades renuncian en mayor o menor medida a la confesionalidad de las asignaturas propias de su religión por el hecho de que existan unas competencias establecidas por parte del Gobierno en los decretos⁷¹.

Por tanto, el establecimiento de esta área –unidad, ámbito, departamento o cualquiera que sea la denominación que reciba– puede reportar efectos positivos. No obstante, deberá obrarse de un modo adecuado para salvaguardar que la asignatura confesional de religión mantenga este carácter con plena integridad. El establecimiento de un área a la que se incorpore no debería suponer necesariamente un desvanecimiento de las notas esenciales de la asignatura, pues estas vienen consagradas en los acuerdos de cooperación entre el Estado español y las confesiones religiosas, pero se trata de algo que debe ser recordado. El currículo de religión podrá adaptarse a las nuevas exigencias que traigan los tiempos y las leyes y decretos que las recojan –como, de hecho, ha sucedido para adaptarse a los criterios que presenta la LOMLOE, tal como se comprobará en el apartado 5.5– pero siempre de acuerdo con su carácter confesional. Todo ello preservando también su signo científico. En este sentido, el hecho de que pudiera incardinarse dentro de un área sobre valores o comportamientos éticos o cívicos –si esta fuera la denominación o carácter general del área– no debería inducir a pensar que la asignatura de religión debiera quedar centrada en aspectos morales o prácticos dirigidos a la voluntad, pues no tiene por qué prescindir de la formación previa dirigida a la inteligencia (formación en conocimientos). Esto significaría restarle carácter científico y se la distanciaría del contexto de los

71. Cfr. C. García de Andoain: “Algo se mueve. La LOMLOE y las enseñanzas de la religión”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 518 (2021), pp. 77 y ss.

La ubicación académica de la religión no podrá menoscabar su naturaleza propia, tanto en su carácter confesional, como científico y formativo, o en la construcción ética o moral de la persona.

derechos culturales que, en la medida que corresponde, también justifican su impartición⁷².

Se llegue a ubicar hipotéticamente dentro de la escuela en una estructura u otra, no podrá menoscabarse la naturaleza propia de esta asignatura, tanto en su carácter confesional, como científico y formativo, o en la construcción ética o moral de la persona.

4.3. Actividades alternativas

Dentro del elocuente silencio que la LOMLOE guarda en torno a la asignatura de religión, resulta coherente que menos aún diga de sus alternativas. Deben ser, por tanto, los decretos que la desarrollen los que se tengan que pronunciar sobre esta materia. Y, en efecto, así ha sido, al menos para educación primaria y secundaria, puesto que los decretos de infantil y bachillerato no son del todo explícitos. Estos últimos advierten que las administraciones educativas deben garantizar al inicio del curso que los padres puedan manifestar su voluntad acerca de que sus hijos reciban o no enseñanza de religión⁷³.

Por cuanto se refiere a los primeros niveles educativos mencionados –primaria y secundaria obligatoria–, las disposiciones adicionales de cada real decreto establecen que los centros docentes deberán determinar medidas organizativas, de planificación y programación, para que los alumnos que no cursen religión reciban la debida atención educativa, lo que reproduce de un modo muy cercano el contenido de los reales decretos dictados en 2006 en desarrollo de la LOE⁷⁴. Tal atención estará dirigida “al desarrollo de las competencias clave a través de la realización de proyectos significativos para el alumnado y de la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. En todo caso, las actividades propuestas irán dirigidas a reforzar los aspectos más transversales del currículo, favoreciendo la interdisciplinariedad y la conexión entre los diferentes saberes”⁷⁵. Como puede comprobarse, no se habla en ningún momento de una asignatura o materia alternativa (lo que popularmente se conoce como “asignatura espejo”), sino de una simple atención educativa cuya programación y organización corre a cargo, por lo demás, de cada centro escolar. Los reales decretos se limitan a ofrecer una vaga orientación que no va más allá de identificar las competencias

72. Sobre estas cuestiones, véanse M. J. Roca Fernández: *La enseñanza de la religión en la escuela y los derechos culturales*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid, 2021, pp. 22-24. *Ídem*: “La enseñanza de la religión en la escuela y los derechos culturales”, en *Revista General de Derecho Constitucional*, 35 (2021), pp. 13-15.

73. Disposición adicional primera del Real Decreto 243/2002 (bachillerato) y del Real Decreto 95/2022, referente a educación infantil. Este último añade que las administraciones educativas también deberán garantizar que las enseñanzas de religión respeten los derechos de todo el alumnado y de sus padres, y para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas.

74. Véase la disposición adicional primera del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, y la disposición adicional segunda del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

75. Disposición adicional primera del Real Decreto 157/2022, que ordena las enseñanzas mínimas de educación primaria. En términos cercanos se expresa la disposición adicional primera del Real Decreto 217/2022 en relación con la ESO.

que deben desarrollarse y su carácter interdisciplinar, y que esto se hará a base de proyectos y resolución colaborativa de problemas.

Resulta interesante indicar desde el primer momento que la ausencia de una asignatura alternativa supone una quiebra del compromiso adquirido por el Estado de que la enseñanza confesional se imparta en condiciones equiparables a las demás asignaturas fundamentales. Constituye también una desatención del deber de los poderes públicos de adoptar las medidas oportunas para que el hecho de recibir o no la enseñanza religiosa no comporte discriminación alguna en la actividad escolar⁷⁶. Por otra parte, tal como se examinará a continuación, supone una discriminación hacia los estudiantes que eligen religión. Esto ha supuesto que la Conferencia Episcopal haya lamentado esta regulación⁷⁷.

La ausencia de una asignatura alternativa supone una quiebra del compromiso adquirido por el Estado de que la enseñanza confesional se imparta en condiciones equiparables a las demás asignaturas fundamentales.

Antes de adentrarnos en esta cuestión conviene detenerse en lo que ha ido estableciendo la jurisprudencia con el paso de los años⁷⁸. Debe partirse, en primer lugar, de que en 1994 el Tribunal Supremo⁷⁹ dictó una serie de sentencias que anularon los reales decretos dictados en desarrollo de la LOGSE que regulaban la alternativa a la asignatura de religión. En ellos se establecía que estas actividades consistirían en el estudio adecuado a la edad de los alumnos, y orientado por el profesor, relacionado con las enseñanzas mínimas de las áreas correspondientes a cada curso escolar.

Una primera conclusión que puede extraerse de las mencionadas sentencias y otras posteriores es la siguiente: es necesario que haya, cuanto menos, algún tipo de actividades complementarias paralelas y simultáneas a la clase de religión. Aunque el tribunal no exige que se trate de una asignatura propiamente dicha, sí requiere que al menos se regulen y desarrollen actividades como las mencionadas. En el supuesto de que no se establecieran, estaríamos “ante una penalización de la Religión y un motivo disuasorio en contra de ella pues se dejaría a los alumnos que no opten [por esta] en una situación ventajosa respecto de aquellos, pues evidentemente tendrían menos horas de clases, y menos actividades a realizar con la posibilidad de dedicar esas horas a juegos y ocio, lo que atraería a la

76. Arts. 2.1 y 2.3 del acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito con la Santa Sede en 1979.

77. CEE: *Nota de la Comisión Episcopal para la Educación y Cultura*, de 4 de noviembre de 2021.

78. Realiza un recorrido por las materias alternativas a la clase de religión desde el concordato de 1953 en adelante I. Cano Ruiz: “Las materias alternativas al estudio de la religión”, en *idem*: (Ed.): *La enseñanza de la religión en la escuela pública*. Comares. Granada, 2014 pp. 297-328. Asimismo, dentro de la misma obra colectiva, J. Mantecón Sancho: “La alternativa a la asignatura de religión”, pp. 531-538.

79. Se trató de varias sentencias de la Sala Tercera del Tribunal Supremo que resolvían los recursos contra algunos artículos de los Reales Decretos 1006/91, 1007/91, y 1700/91, que regulaban respectivamente las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria obligatoria, a la secundaria obligatoria y al bachillerato. Los recursos fueron resueltos a través de la STS de 9 de junio de 1994, FJ 7, y STS 30 de junio de 1994, FJ 5 (en relación con el Real Decreto 1006/91); la STS de 3 de febrero de 1994, FJ 8 (en relación con el Real Decreto 1007/91); la STS 17 de marzo de 1994, FJ 10 (referido al Real Decreto 1700/91). Anularon los artículos correspondientes al contenido de esas actividades de estudio alternativas dado que eran contrarias a la equiparación que el acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito en 1979 entre el Estado y la Santa Sede. La necesidad de una precisión en los términos que evita la inseguridad jurídica, así como que las actividades alternativas no supongan discriminación alguna por sus contenidos hacia los estudiantes que cursan religión lo ha reiterado la misma Sala de este tribunal en las SSTS de 1 de abril de 1998, FJ 2; 14 de abril de 1998, FJ 2. Sobre estas cuestiones, cfr.: J. M. Vázquez García-Peñuela: “La enseñanza de la religión católica en España: algunos aspectos de sus regulaciones tras la Constitución de 1978”, en *Ius Canonicum*, 89 (2005), pp. 162-165.

mayoría de los alumnos a no optar por ninguna clase de Religión”⁸⁰. El efecto disuasorio se puede agrandar desde el momento en que, de no haber actividad alternativa, se llegue a ubicar la enseñanza de la religión dentro del horario lectivo mínimo⁸¹, de forma que quede establecida fuera de este, como si se tratase de una actividad extraescolar cualquiera.

Podríamos plantearnos si esas actividades alternativas deben revestir necesariamente un carácter académico –como puede ser una asignatura propiamente dicha o, al menos, actividades de estudio– o pueden resultar de tipo lúdico. Es cierto que la jurisprudencia no exige expresamente que sean del primer tipo indicado –académico o de estudio–, pero puede inferirse que así debería ser, de manera que no sean actividades puramente lúdicas o recreativas. Aparte de que en algún momento no ha admitido la validez de “juegos deportivo-recreativos” o “juegos de mesa o pasatiempos”⁸² –si bien no tanto por su contenido en sí sino porque tal carácter contravenía la normativa en vigor en ese momento–, puede sostenerse esta afirmación con base en tres motivos. El primero es que, como acabamos de ver, no puede tratarse de tareas que presenten un carácter disuasorio frente a la clase de religión –como son las recreativas–, sino de una “alternativa o disciplina académicamente equiparable”⁸³. Por otra parte, si se tratara de juegos o actividades de ocio, no tendría sentido que el propio Tribunal Supremo exigiera –como se analizará a continuación–, una regulación detallada de las mismas. Por último, si debe impartirse en condiciones equiparables a las demás asignaturas fundamentales, resulta lógico pensar que su alternativa deba ser una asignatura o materia propiamente dicha.

En conexión con lo expuesto –y como segundo criterio– tales actividades alternativas deben estar reguladas con suficiente detalle⁸⁴. No basta con una regulación superficial, sino que requiere que se encuentren correctamente descritos cuáles van a ser y en qué van a consistir esas actividades, a qué área pertenecerán, y otros extremos que permitan a los padres conocer de qué se tratan. Si no tienen tal conocimiento, no podrán elegir de una forma razonada. Una regulación que resulte ambigua supone una inseguridad jurídica inadmisibles que da lugar a la nulidad de la norma.

En tercer lugar, el Tribunal Supremo advierte de que tales actividades no podrán consistir en el estudio de otras materias impartidas por la escuela, pues quienes las siguieran tendrían una preparación mayor que los que estuvieron cursando la religión católica y obtendrían mejores calificaciones. Esta situación supondría un agravio para estos últimos y, por tanto, una discriminación.

Por otra parte –estaríamos ante la cuarta conclusión–, no es necesario que las actividades alternativas tengan contenido moral o religioso. Tal como ha establecido el mismo tribunal

No es necesario que las actividades alternativas tengan contenido moral o religioso ya que los artículos 27.1 y 27.2 de la Constitución ya garantizan un contenido moral al conjunto de la educación, al menos en un sentido amplio o cívico y aconfesional.

80. STS, Sala Tercera, de 1 de abril de 1998, FJ 2.4. Retoma estos razonamientos la STS, Sala Tercera, de 20 de julio de 2012, FJ 6.

81. STS, Sala Tercera, de 20 de julio de 2012, FJ 6.

82. SSTS, Sala Tercera, de 23 de marzo de 2004, FJ 6.

83. STS, Sala Tercera, de 20 de julio de 2012, FJ 6.

84. SSTS de 1994 ya citadas. STS, Sala Tercera, de 23 de marzo de 2004, FJ 7.

en distintos momentos⁸⁵, se entiende que los artículos 27.1 y 27.2 de la Constitución ya garantizan un contenido moral al conjunto de la educación, al menos en un sentido amplio o cívico y aconfesional. Es así desde el momento en que aseguran que la educación en España tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Desde esta perspectiva, el artículo 27.3 añade un plus que ya se adentra en el ámbito de las convicciones personales. Es perfectamente compatible con lo que establecen los dos primeros apartados de este artículo, pero va más allá de esos objetos y por eso no puede haber asignaturas que se refieran a las convicciones morales o religiosas obligatorias para todos.

De la jurisprudencia del Tribunal Supremo se infiere que la asignatura de religión debe ofertarse como mínimo con una alternativa correctamente regulada que, en su caso, podría configurarse como actividades de estudio⁸⁶. Por su parte, el Tribunal Constitucional ha avalado también la relación de alternatividad entre religión y otra asignatura. Es más, considera que no solo no suponen ninguna discriminación hacia los alumnos que no eligen aquella, sino que contribuyen a asegurar que reciban una formación adecuada para el pleno desarrollo de su personalidad⁸⁷. A partir de aquí, se abren otras posibilidades como que se oferte entre un conjunto de optativas compartiendo las características de las otras que la acompañan en el correspondiente bloque⁸⁸, u optativa con una sola asignatura espejo⁸⁹. En cualquier caso, no es exigible que esas actividades o materias alternativas muestren un carácter moral ni –como se examinará en el apartado siguiente– que sean evaluables.

Sin embargo, la jurisprudencia de Estrasburgo permite acotar más el modo de configurarse esta alternativa. De la sentencia del caso *Grzelak contra Polonia*⁹⁰ se deriva que la alternativa correcta es una asignatura propiamente dicha, y no unas simples actividades de estudio. En este caso, el supuesto partía justamente de la situación contraria a la que aquí se analiza, pero el razonamiento es perfectamente trasladable. Se trataba de que los padres de un alumno reclamaban la posibilidad de estudiar ética en lugar de religión,

85. STS, Sala Tercera, de 31 de enero de 1997, FJ 2. Asimismo, SSTS de la misma Sala de 26 de enero de 1998, FJ 2, y de 14 de abril de 1998, FJ 4. Recuerdan el contenido de estos pronunciamientos las SSTS, Sala Tercera, de 23 de marzo de 2004, FJ 3, reproducida en la de 20 de julio de 2012, FJ 5. Más recientemente, el mismo tribunal ha afirmado sobre esta cuestión que “con base en el artículo 27.2 de la Constitución, corresponde al Estado la transmisión de valores a través del sistema educativo, en concreto los que constituyen el sustrato moral del sistema constitucional y que se identifican con los derechos fundamentales”, sentencia de la Sala Tercera de 18 de marzo de 2019, FJ 6. En términos análogos, STS, Sala Tercera, de 8 de abril de 2019, FJ 12.

86. SSTS de 1994, 1997 y 1998 y otras relacionadas con ellas mencionadas en este mismo apartado.

87. ATC 40/1999, FJ 2. STC 31/2018, FJ 6. En relación con la doctrina del Tribunal Constitucional en esta materia, véase M. J. Roca Fernández: *La enseñanza de la religión en la escuela...*, cit., p. 19. Ídem: “Propuesta de modificación de la Ley Orgánica de Educación en España: consecuencias sobre el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral de sus hijos”, en C. Ohly, S. Haering y L. Müller: *Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche*. Duncker & Humblot. Berlín, 2020, p. 1164.

88. SSTS, Sala Tercera, de 22 de noviembre de 2016, FJ 4, y de 21 de febrero de 2017, FJ 4, que legitiman este sistema en el nivel de estudios de bachillerato y la ESO respectivamente según el sistema previsto por la LOMCE y su normativa de desarrollo. Asimismo, en relación con educación primaria, STS, Sala Tercera, de 8 de abril de 2019, FJ 12.

89. STS, Sala Tercera, de 25 de enero de 2005, FFJJ 4 y 5, aceptando que la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión prevista en la LOCE y normativa de desarrollo tenga una opción confesional y otra que no lo es.

90. STEDH del caso *Grzelak contra Polonia*, de 15 de junio de 2010, §§ 99, y 102-105. Véase M. J. Roca Fernández: *La enseñanza de la religión...*, cit., pp. 20 y ss. Ídem: “Propuesta de modificación de la Ley Orgánica de Educación en España...”, cit., p. 1165.

pues esta última asignatura no tenía alternativa. El tribunal entendió que la ausencia de una opción entre religión y ética era discriminatoria. No apreciaba justificación alguna para la diferencia de trato entre los alumnos que querían cursar religión –que sí tenían su propia asignatura–, y los que deseaban estudiar ética, que no disponían de ella. Por tanto, podría concluirse que, en aras de garantizar la igualdad de los estudiantes y sus padres, la LOMLOE también debería haber previsto dos opciones (religión u otra asignatura). Enfocado desde otra perspectiva, también podría considerarse que, si la educación ético-cívica es obligatoria en algunos cursos, y la educación en valores e incluso la educación afectivo-sexual son transversales, es obvio que también debe haber un espacio asegurado para quien desee estudiar religión, al menos como alternativa a la primera materia mencionada, e incluso a la de cultura religiosa si llega a establecerse. Otra cosa es que, al no impartirse en todos los cursos, el número de horas resultante de religión o sus alternativas se reduzca aún más.

La previsión como alternativa de una asignatura propiamente dicha sería, por otra parte, la actitud más respetuosa para lograr las condiciones equiparables a las que se refiere el acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede que, por cierto, se comunicarían a las demás confesiones en virtud del principio de igualdad. Se concretaría en que quienes no elijan religión cursen una disciplina alternativa, y en que la religión sea evaluable⁹¹. En consecuencia, la falta de asignatura alternativa supone una discriminación para quienes cursan religión.

Esta es la situación a la que –a mi modo de ver– llegamos con la regulación que ofrecen los decretos aprobados en 2022 en desarrollo de la LOMLOE. En modo alguno aparece

La previsión como alternativa de una asignatura propiamente dicha sería, por otra parte, la actitud más respetuosa hacia las confesiones para lograr las condiciones equiparables.

una asignatura alternativa –como sería necesario a la luz de lo establecido por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos–, sino una simple atención educativa debida al alumno que no curse religión. Se trata, como se ha tenido ocasión de exponer, de una situación cercana a la que establecieron los reales decretos dictados en 2006 en desarrollo de la LOE y que, como se ha expuesto en este epígrafe, desde mi punto de vista no ha colmado las exigencias legales necesarias. Debe añadirse, además, que el Real Decreto 1631/2006, referente a la ESO, incluía como alternativa a la enseñanza de religión también la enseñanza de historia

y cultura de las religiones, aparte de la atención educativa para quien no cursara religión en la modalidad confesional o no confesional. En cualquier caso, es preciso recordar que el Tribunal Supremo ha exigido que al menos exista una regulación suficientemente detallada de las actividades alternativas. En el caso presente, podríamos plantearnos si los términos que emplean los decretos de 2022 permiten identificar con claridad suficiente el contenido de las actividades que deben desarrollarse, o las áreas que se encargarán de llevarlas a cabo, o cuáles de las varias competencias transversales deberán priorizarse, o en qué consistirán las resoluciones de esos indefinidos problemas a los que se refieren los

91. M.J. Roca Fernández: “Propuesta de modificación de la Ley Orgánica de Educación en España...”, cit., p. 1162. En este sentido, 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*, 53 (2020), pp. 13-23.

reales decretos. Los decretos formulan una delegación de funciones en los centros escolares que podría llegar a poner en riesgo la debida seguridad jurídica para los padres.

4.4. Cultura religiosa no confesional

La LOMLOE añade un tercer apartado a la disposición adicional segunda de la LOE en virtud de la cual prevé que se pueda establecer la enseñanza no confesional de cultura de las religiones en educación primaria y secundaria obligatoria.

Uno de los antecedentes más claros lo encontramos en la opción no confesional del área de sociedad, cultura y religión que estableció la LOCE y su normativa de desarrollo. El Tribunal Supremo⁹² tuvo ocasión de corroborar la legalidad también de la opción no confesional, pues su currículo permitía comprobar que abordaba “el fenómeno religioso en un plano puramente intelectual o académico”, resaltando las facetas o dimensiones de esta perspectiva, como son la histórica, cultural o científica. De este modo, preconizaba el estudio de las filosofías o doctrinas que afirman el hecho religioso, como el análisis de las que lo niegan. Por lo tanto, no encontraba base para entender que esta asignatura no respetara la neutralidad y pluralismo que debía presidir la actuación de los poderes públicos.

Por lo demás, en aquel momento no se cuestionaba que la versión confesional y la no confesional pudieran ser optativas entre sí. En cualquier caso, como también afirmó el tribunal, no podía entenderse que tal opción lesionara el artículo 16.2 de la Constitución, pues tal opción aparece en un plano puramente académico, sin que pueda identificarse como una declaración de ideologías o creencias⁹³.

Puede recordarse, por otra parte, que durante el régimen de la LOE de 2006 existió también la asignatura de “Historia y cultura de las religiones”, con carácter opcional dentro del modelo de triple opción que se estableció en ese momento en ESO⁹⁴.

Debe añadirse, finalmente, que el Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha afirmado la posibilidad de implantar el estudio de las religiones desde un punto de vista cultural o histórico, e incluso acepta que pueda presentar carácter obligatorio, siempre que se explique de un modo objetivo, crítico y plural, de manera que los alumnos puedan reflexionar sobre cuestiones de tipo religioso o filosófico en un ambiente exento de proselitismo o adoctrinamiento, y sin que se lesione el debido respeto a las convicciones religiosas y filosóficas de los padres⁹⁵. Admitir lo contrario significaría que el derecho a elegir la formación filosófica, ideológica o religiosa de los alumnos les corresponde a los poderes públicos y no a aquellos⁹⁶. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha pensado en la

92. STS, Sala Tercera, de 25 de enero de 2005, FJ 5.

93. STS, Sala Tercera, de 25 de enero de 2005, FJ 4.

94. Véanse el tercer y cuarto párrafo de la disposición adicional segunda del Real Decreto 1631/2006.

95. STEDH del caso Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen contra Dinamarca, de 7 de diciembre de 1976, §§ 50 y 53. Sentencias de los casos Campell and Cosans, de 25 de febrero de 1982, § 35. Valsamis contra Grecia, § 28 y Efstratiou contra Grecia, § 29, ambas de 18 de diciembre de 1996. STEDH del caso Jiménez Alonso y Jiménez Marino contra España, de 25 de mayo de 2000, § 1. STEDH del caso Folgerø contra Noruega, de 29 de junio de 2007, § 84. STEDH del caso Hasan y Eylem Zengin contra Turquía, de 9 de enero de 2008, §§ 51 y 52. STEDH del caso Catan and Others contra Moldavia y Rusia, de 19 de octubre de 2012, § 15. STEDH del caso Mansur Yalçın y otros contra Turquía, de 16 de septiembre de 2014, §§ 72, 75 y 76. STEDH del caso Osmanoglu y Kokabaş contra Suiza, de 10 de enero de 2017, § 91. STEDH del caso Papageorgiou y otros contra Grecia, de 31 de octubre de 2019, § 75. STEDH del caso Perovy contra Rusia, de 20 de octubre de 2020, §§ 56 y 57.

96. STEDH del caso Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen contra Dinamarca, de 7 de diciembre de 1976, § 52. STEDH

escuela pública como lugar de encuentro de diferentes religiones y convicciones donde los alumnos puedan tener conocimiento de sus respectivos credos y tradiciones⁹⁷. De hecho, numerosos países europeos disponen de enseñanzas de este tipo, particularmente entre los de tradición protestante⁹⁸.

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha pensado en la escuela pública como lugar de encuentro de diferentes religiones y convicciones donde los alumnos puedan tener conocimiento de sus respectivos credos y tradiciones.

Volviendo nuevamente sobre la legislación en vigor en España, sorprende que los reales decretos no hagan referencia a la asignatura de cultura de las religiones que, a juicio de la Conferencia Episcopal, podría constituir una propuesta de atención educativa para el alumnado que no escoja religión⁹⁹. No olvidemos tampoco que, como ya se indicó en el apartado 4.2, algún sindicato veía a esta materia como una compañera idónea de la religión confesional para formar una posible área.

Desde otras perspectivas se ha entendido que, habida cuenta de que la enseñanza confesional no tendrá asignatura espejo, podría pensarse que, en caso de establecerse esta opción no confesional, esta se plantee como obligatoria¹⁰⁰. El abanico de concreciones sobre su posible régimen aumenta, pues podría esta-

blecerse en un único curso o ampliarla a más, o se podría ubicar en primaria y secundaria o solo en una de estas etapas¹⁰¹. En cualquier caso, habida cuenta de la omisión de los reales decretos respecto de esta materia, corresponderá su hipotético establecimiento a los decretos autonómicos, por lo que no resultaría extraño que su implantación fuera distinta en las diferentes regiones de España.

De un modo u otro, el establecimiento de esta asignatura debería constituir una oportunidad y no un problema. Será así si se imparte de un modo cabal, persiguiendo el desarrollo de la personalidad del alumno y su completa formación sin dejarse llevar por prejuicios ideológicos o sirviéndose de esta materia para ofrecer un concepto sesgado y tendencioso de la religión. En este sentido, resulta exigible que tanto la asignatura como los profesores sean realmente neutrales, de tal manera que se aborde la explicación de las diferentes religiones y creencias desde una perspectiva interreligiosa e intercultural, con un equilibrio entre las religiones mayoritarias y minoritarias, y teniendo en cuenta la importancia histórica de la concreta religión a la formación de la cultura del país¹⁰².

Por otra parte, debería instaurarse de manera tal que no se aspire al logro de una futura sustitución de la enseñanza confesional. Es cierto que, por el momento, esta se seguirá ofreciendo –entre otros motivos– porque existe una obligación jurídica para las administraciones educativas derivadas de los pactos firmados entre el Estado y las confesiones religiosas. Pero no puede invocarse el establecimiento y, en su caso, consolidación,

del caso Folgerø contra Noruega, de 29 de junio de 2007, § 84, c) y e). STEDH del caso Hasan y Eylem Zengin contra Turquía, 9 de enero de 2008, § 52. STEDH del caso Catan and Others contra Moldavia y Rusia, de 19 de octubre de 2012, § 15. En este sentido, STEDH del caso Osmanoglu y Kokabaş contra Suiza, de 10 de enero de 2017, §§ 91 y 95.

97. STEDH del caso Folgerø contra Noruega, de 29 de junio de 2007, § 88.

98. A. González-Varas Ibáñez: *La enseñanza de la religión en Europa*, cit., pp. 41-49.

99. CEE: *Nota de la Comisión Episcopal para la Educación y Cultura*, de 4 de noviembre de 2021.

100. S. Meseguer y B. Rodrigo Lara: “Enseñanza religiosa, identidad y ciudadanía...”, cit., p. 67.

101. C. García de Andoain: “Algo se mueve...”, cit., p. 77.

102. S. Meseguer y B. Rodrigo Lara: “Enseñanza religiosa, identidad y ciudadanía...”, cit., p. 68.

de esta asignatura como un criterio que coadyuve en un futuro a la defensa de la supresión de la opción confesional habida cuenta de que con la oferta de la cultura de las religiones ya se satisface plenamente la formación de los alumnos y demás objetivos de la escuela, de modo que se entienda que sobra la modalidad confesional. Deben ser, por tanto, complementarias entre sí, sin necesidad de que la existencia de la asignatura de tipo histórico-cultural vaya en detrimento de la confesional.

4.5. Evaluación de la asignatura

En relación con la cuestión de la evaluación se han suscitado dos debates: uno que sigue vivo, cual es si resulta discriminatorio que la calificación de religión no compute para la obtención de becas o para la media de acceso a la universidad; y otro, ya prácticamente cerrado, como es el relativo a que la ausencia de evaluación de la alternativa sea discriminatoria.

Por cuanto se refiere a la primera cuestión –los efectos de la calificación de la asignatura de religión–, se regresa al sistema original de la LOE y los reales decretos que la desarrollaban. En su virtud, la asignatura de religión debía ser objeto de evaluación, pero sus calificaciones no computaban en las convocatorias en que debieran entrar en concurrencia los expedientes académicos, ni en la obtención de la nota media a efectos de admisión de alumnos, cuando hubiera que acudir a ella para realizar una selección entre los solicitantes¹⁰³. Este criterio conllevaba –como sigue sucediendo en el momento presente con los nuevos decretos aprobados– una diferencia de tratamiento jurídico entre la enseñanza religiosa y la de las otras materias impartidas en la escuela. Por cuanto se refiere a la enseñanza de la religión católica, la consecuencia es el incumplimiento del contenido del artículo 2.1 del acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre el Estado español y la Santa Sede que, como se ha tenido ocasión de comprobar, afirma expresamente que esta asignatura se impartirá “en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales”. Esto ha llevado a la Conferencia Episcopal a protestar nuevamente por que la evaluación de la religión no sea tenida en cuenta en las etapas superiores¹⁰⁴. Se trata, por otra parte, de una situación recurrente en nuestra historia educativa, pues lo habitual ha sido que no se haya tenido en cuenta la nota de religión cuando entraban en concurrencia los expedientes académicos.

El modo que ha tenido el Tribunal Supremo de interpretar esta cuestión no deja de suscitar interrogantes. Entiende que, si la calificación de religión computara a los efectos señalados, podría determinar la libertad de opción del alumno¹⁰⁵. Se estaría primando –según sigue afirmando– a quienes optasen por ella¹⁰⁶, sin exponer en qué se basa para identificar esa ventajosa situación. No parece, pues, que sea un argumento del todo sólido

La asignatura no confesional debería abordar la explicación de las diferentes religiones y creencias desde una perspectiva interreligiosa e intercultural, con un equilibrio entre las religiones mayoritarias y minoritarias, y teniendo en cuenta la importancia histórica de la concreta religión a la formación de la cultura de cada país.

103. Disposición adicional primera, § 6, del Real Decreto 1513/2006. Disposición adicional segunda, § 7, del Real Decreto 1631/2006. Disposición adicional 3.5 del Real Decreto 1467/2007.

104. CEE: *Nota de la Comisión Episcopal para la Educación y Cultura*, de 4 de noviembre de 2021.

105. STS, Sala Tercera, de 31 de enero de 1997, FJ 2.

106. STS de 26 de enero de 1998, FJ 3; y STS de 14 de abril de 1998, FJ 5, Sala Tercera en ambos casos. Véase la crítica que realiza a estos argumentos A. Sepúlveda Sánchez: “La asignatura de religión católica...”, cit., p. 21.

la identificación de “calificar” con “primar”. Por otra parte, resulta paradójico que el mismo tribunal¹⁰⁷ había considerado anteriormente que lesionaba la necesaria equiparación de la asignatura de religión desde el momento en que sus calificaciones no computaban a la hora de la concurrencia de los expedientes académicos de los alumnos.

Según nuestro ordenamiento jurídico es exigible que la evaluación se realice con criterios objetivos, allí donde haya actividades evaluables. Pero esto no quiere decir que todas las actividades o asignaturas tengan que ser objeto de evaluación.

Dirijamos ahora la atención al segundo aspecto debatido. Se trata de la evaluación de las actividades alternativas. En los años noventa se entendió por parte de determinadas entidades que recurrieron la normativa que lo regulaba, que la ausencia de evaluación suponía una quiebra de esas condiciones equiparables de la religión a las demás asignaturas fundamentales. Se añadía que suponía también una discriminación hacia los estudiantes que habían elegido el estudio de la religión. Sin embargo, el Tribunal Supremo no aceptó estos argumentos¹⁰⁸. Desde su punto de vista, la ausencia de evaluación no produce esos efectos porque las “condiciones equiparables” no quieren decir que la regulación tenga que ser idéntica. El ordenamiento jurídico no prohíbe tanto la diferencia de trato, como que esa desigualdad esté injustificada.

Para el tribunal, lo importante es que esté asegurada la libertad de opción entre unos y otros estudios. Con la ausencia de evaluación se evitan cargas desproporcionadas para los alumnos que no eligen religión. A estos, además de intensificárseles su horario lectivo con la actividad alternativa como consecuencia de la presencia de aquella, no se les tiene por qué trasladar otro de sus efectos como es la evaluación –con independencia, como ya hemos examinado, del limitado alcance de la misma–.

Por otra parte, continúa afirmando el tribunal¹⁰⁹, lo que es exigible según nuestro ordenamiento jurídico es que la evaluación se realice con criterios objetivos, allí donde haya actividades evaluables. Pero esto no quiere decir que todas las actividades o asignaturas tengan que ser objeto de evaluación.

4.6. La carga horaria de la enseñanza de la religión

Los horarios de las distintas enseñanzas los establecen para toda España los reales decretos que desarrollan la LOE. A partir de ahí, las comunidades autónomas dispondrían de autonomía para proceder a su distribución. Por cuanto se refiere a la enseñanza de la religión, el resultado que ofrecen los nuevos reales decretos establecen lo siguiente¹¹⁰: para educación primaria corresponden 70 horas en cada uno de los tres ciclos; 105 horas para los tres primeros cursos de la ESO, y 35 para el cuarto curso; en bachillerato, los alumnos que cursen enseñanzas de religión dispondrán de una asignación horaria mínima de 70 horas en el conjunto de la etapa.

107. STS, Sala Tercera, de 9 de junio de 1994, FJ 7.

108. STS, Sala Tercera, de 31 de enero de 1997, FFJJ 2 y 3. Asimismo, SSTS de la misma Sala de 26 de enero de 1998, FJ 3; 1 de abril de 1998, FJ 5; 14 de abril de 1998, FJ 3; 15 de abril de 1998, FJ 3.

109. SSTS, Sala Tercera, de 14 de abril de 1998, FJ 3; 15 de abril de 1998, FJ 2.

110. Esta regulación aparece en el anexo IV del Real Decreto 157/2022 (educación primaria), Real Decreto 217/2022 (ESO), y 243/2022 (bachillerato).

La experiencia demuestra que la función de las regiones en este ámbito es crucial. Tanto es así que la reducción del tiempo asignado a la clase de religión ha venido dada –allí donde se ha producido– por vía de normas autonómicas de rango reglamentario. Esto ha supuesto una merma importante que hace inviable que se pueda desarrollar de una forma satisfactoria el currículo. Esta situación también permite preguntarse dónde queda la necesaria equiparación de esta asignatura con las demás fundamentales a la que se refiere, como se ha tenido ocasión de exponer en otras ocasiones, el acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre el Estado español y la Santa Sede.

Estos cuestionamientos los plantearon las entidades que recurrieron estos decretos ante los tribunales, llegando incluso al Tribunal Supremo. Para este órgano, tal reducción horaria ha resultado legítima. En su opinión, no puede considerarse que “esa sea una carga lectiva irrelevante o, al menos, no se ha demostrado que en ese tiempo sea imposible desarrollar un programa didáctico coherente y completo de enseñanza de la religión”¹¹¹. Para él, la carga horaria es un asunto secundario, pues lo relevante es “si las que se le asignan en la programación o en el currículo escolar son las necesarias para impartirla adecuadamente”¹¹².

En cuanto a la equiparación, el tribunal aduce que el referido acuerdo no explica “en qué consisten las condiciones equiparables ni cuáles son las disciplinas fundamentales a las que debe equipararse su tratamiento educativo”¹¹³. Concluye, pues, que “condiciones equiparables no significa condiciones idénticas [...]. La precisión de esas nociones debe hacerse atendiendo principalmente a elementos cualitativos, no a los cuantitativos”¹¹⁴. Esos criterios los identifica con que es una enseñanza de oferta obligatoria y evaluable¹¹⁵.

Se trata de unos argumentos escasos y poco convincentes. Por una parte, la consideración referente a que en una hora semanal se puede explicar el currículo, no se sostiene si se observa atentamente su extensión y amplitud de temas que trata. Es preciso recordar que la reducción horaria ha sido posterior a la aprobación de los currículos que elaboraron algunos años antes las confesiones religiosas, por lo que han sido estas las que se han visto obligadas a adaptar la impartición de la asignatura a la reducción horaria sobrevenida. Aun así, es obvio que, si no hay más opción que explicarlo en la mitad de tiempo de lo habitual, los profesores y alumnos deberán adaptarse forzosamente, como sucedería con cualquier otra asignatura –por ejemplo, matemáticas o lengua– si su horario se viera cercenado de este modo. Por tanto, una cosa es que, de hecho, deba obrarse de un determinado modo, y otra que eso permita desarrollar y asimilar correctamente una

111. STS, Sala Tercera, núm. 472/2018, de 21 de marzo, FJ 4. STS de la misma Sala, núm. 458/2018, de 20 de marzo, FJ 5. En este sentido, SSTS, Sala Tercera, núm. 840, de 22 de mayo, FFJJ 4 y 5; núm. 1189/2018, de 11 de julio, FJ 4. En este sentido, STS, Sala Tercera, 50/2020, de 21 de enero de 2020, FJ 6.

112. *Ibid.*

113. STS, Sala Tercera, núm. 472/2018, de 21 de marzo, FJ 2. STS de la misma Sala, núm. 458/2018, de 20 de marzo, FJ 4. Se remite directamente a ellas, copiando la argumentación, la STS, Sala Tercera, núm. 1189/2018, de 11 de julio, FJ 2.

114. *Ibid.*

115. En este sentido, STS, Sala Tercera, 50/2020, de 21 de enero de 2020, FJ 6. Véase también la SSTS, Sala Tercera, núm. 840, de 22 de mayo, FJ 5. Las SSTS anteriormente mencionadas refuerzan este argumento aduciendo que, en relación con el caso que tienen en autos, en conformidad con la normativa en ese momento vigente (LOE tras la reforma de la LOMCE) y en los niveles educativos examinados (ESO y bachillerato), la asignatura de religión debía ser superada para pasar al siguiente curso y computaba a efectos de becas y del acceso a la universidad. Sin embargo, como se sabe, esa concreta situación ha sido excepcional y, además, la STS 50/2020 solo habla de que sea evaluable, sin añadir ninguna otra consideración.

asignatura de tal manera que se garantice la continuidad y sistematicidad de la transmisión de un cuerpo de conocimientos y valores que, según el Tribunal Constitucional, definen a la enseñanza¹¹⁶. En efecto, queda amenazada esa sistematicidad y continuidad ya que imposibilita que los alumnos relacionen y asimilen los conceptos cabalmente. Por otra parte, la continuidad queda afectada por la falta de horario y de intensidad en la acción de la enseñanza¹¹⁷. En cualquier caso, si tenemos en cuenta que los poderes públicos no son competentes en materia religiosa y, en consecuencia, no elaboran ellos los currículos de la religión, tampoco parecería adecuado –a mi modo de ver– que identificaran unilateralmente el tiempo necesario para explicarlo. En coherencia con este principio, en mi opinión hubiera resultado acertado que hubieran consultado a las confesiones antes de realizar un cambio de horario con un alcance como el descrito. También resultaría exigible en virtud de la necesaria cooperación que deben mantener los poderes públicos con las confesiones religiosas –art. 16.3 de la Constitución–, argumento que encontramos reforzado en el artículo 16 del acuerdo suscrito entre el Estado y la Santa Sede¹¹⁸.

Por lo que se refiere a la incolumidad de la equiparación, es obvio que el resultado presente ahonda aún más en el modo de obviarla. En efecto, la equiparación no depende –al menos únicamente– de criterios cuantitativos, sino también cualitativos. Precisamente por eso se está conculcando. Estamos ante una asignatura que, como reconocen las propias sentencias, es la única que ha quedado reducida a un horario semejante, lo cual constituye un agravio comparativo –como constataron, por lo demás, varias sentencias de instancia pronunciadas por distintos Tribunales Superiores de Justicia¹¹⁹–. Por otra parte, apelar a que es evaluable no resulta satisfactorio si tenemos en cuenta que, como ya se ha examinado, tal evaluación apenas tiene relevancia. En cuanto a la oferta obligatoria, es ya lo último que le queda a la clase de religión. Sin embargo, este efecto de los acuerdos queda minimizado –al menos por cuanto se refiere a verificar si está equiparada a las demás asignaturas fundamentales– si no disfruta de una alternativa sólida. Todo parece indicar que nos encontramos, en esencia, más ante una actividad extraescolar que ante una asignatura propiamente dicha.

Desde luego que, si este es el concepto que se baraja de equiparación y de criterios cualitativos que la deberían situar en un plano de igualdad con las demás asignaturas, nada impide que en cualquier momento se reduzca su presencia aún más. Llegados a este punto ¿qué impediría que se cursara dos horas al mes solo en la mitad de los cursos? Al fin y al cabo, se estaría igualmente ofertando y seguiría evaluándose.

116. STC 5/1981, FJ 7.

117. A. Sepúlveda Sánchez: “La asignatura de religión católica...”, cit., p. 26. *Ídem*: “Comentario a las SSTs (Sala de lo Contencioso) de 20 y 21 de marzo de 2018 (recursos de casación números 1430 y 1432/2017: reducción horaria y asignaturas equiparables en religión”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 47 (2018), p. 9.

118. Su tenor es el siguiente: “La Santa Sede y el Gobierno español procederán de común acuerdo en la resolución de las dudas o dificultades que pudieran surgir en la interpretación o aplicación de cualquier cláusula del presente Acuerdo, inspirándose para ello en los principios que lo informan”. Sobre la cuestión indicada en el texto, véase A. Sepúlveda Sánchez: “La asignatura de religión católica...”, cit., p. 26. Asimismo, F. La Moneda Díaz: “La nueva jurisprudencia del Tribunal Supremo y el art. 6bis 2 c) de la Ley Orgánica de Educación: comentarios a las sentencias de 20 y 21 de marzo del 2018 a propósito de la asignatura de religión”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 47 (2018), pp. 38 y ss.

119. Sirva de ejemplo la STSJ de las Islas Baleares, Sala de lo contencioso, núm. 543, de 14 de diciembre de 2017, FFJJ 6 y 7, que apreció que, en educación primaria, el cambio de horas lectivas había supuesto una reducción de 33% del cómputo de la asignatura. Las siguientes asignaturas afectadas tuvieron una reducción de 16% de las horas, es decir, menos de la mitad, lo que suponía una discriminación. A esto se añadía que la administración no había motivado en ningún momento a qué obedecía esta minoración.

4.7. Situación de los profesores de religión

El régimen de los profesores de religión sigue partiendo de lo establecido en la disposición adicional tercera de la LOE. La reforma que le propició la LOMCE no afectó a este texto, mientras que la LOMLOE lo hace solo para aclarar que lo allí dispuesto se refiere a los profesores de enseñanza religiosa *confesional*. Tal vez con ello ha querido enfatizar que este específico régimen afecta a estos concretos profesores y no a otros como podrían ser los de la enseñanza no confesional de la religión que, como se ha tenido ocasión de indicar, es una nueva materia a la que hace referencia la disposición adicional segunda de la misma ley. Habida cuenta de la carencia de novedades en la ley, simplemente se formulará una somera relación de las notas más características de su régimen, y se expondrán a continuación algunas propuestas de reforma orientadas sobre todo a garantizar su estabilidad.

En primer lugar, es preciso partir de que, como consecuencia del carácter confesional de la religión, esta asignatura deben impartirla personas que hayan sido consideradas idóneas por parte de la autoridad religiosa correspondiente¹²⁰, siempre que dispongan de las debidas titulaciones académicas¹²¹ como garantía de su competencia. Entre los nombres propuestos por las autoridades religiosas, el centro educativo elige a quienes estime más oportunos. Es el centro de enseñanza el verdadero empleador que contrata a los docentes en régimen laboral, sea a tiempo completo o parcial según las necesidades de los centros¹²². Su contratación se realizará por tiempo indefinido¹²³, y la retribución será la correspondiente a los profesores interinos del mismo nivel educativo¹²⁴.

En caso de que la autoridad religiosa correspondiente considere que una de las personas propuestas como docentes deje de cumplir con los requisitos necesarios para ocupar este cargo, puede retirar su certificación de idoneidad¹²⁵. Este sistema había sido confirmado por los tribunales españoles en diferentes ocasiones. En el concreto caso del Tribunal Constitucional, lo había hecho por última vez en su sentencia 38/2007. Sin embargo, unos años más tarde cambió de criterio. La sentencia 51/2011¹²⁶ parte de reconocer que la retirada de la idoneidad “responde a una razón cuya caracterización como de índole religiosa y moral no puede ser negada”. Sin embargo, añade que esto no impide que tanto los órganos jurisdiccionales como el mismo Tribunal Constitucional puedan ponderar los derechos fundamentales que entran en conflicto. Como resultado, este órgano indica¹²⁷ que la decisión eclesial ha supuesto una violación de los derechos fundamentales de igualdad, libertad ideológica y del derecho a contraer matrimonio de una profesora.

120. Art. 3 del acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales. Art. 10 de los acuerdos de cooperación entre el Estado español y la FEREDE, CIE y FCJ.

121. Disposición adicional tercera, § 1 de la LOE.

122. Disposición adicional tercera, apartado segundo, de la LOE. Art. 4.2 del Real Decreto 696/2007. Realiza una interesante revisión del significado y alcance del contrato laboral como instrumento para la vinculación del profesorado de religión con los centros de enseñanza públicos Z. Combalía: *La contratación del profesorado de religión en la escuela pública*. Tirant lo Blanch. Valencia, 2013, pp. 139-156.

123. Art. 4.1 del Real Decreto 696/2007, de 1 de junio, por el que se regula la relación laboral de los profesores de religión prevista en la disposición adicional tercera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en BOE núm. 138, de 9 de junio de 2007.

124. Disposición adicional tercera, apartado segundo, de la LOE.

125. M. J. Roca: *Derechos fundamentales y autonomía de las Iglesias*, cit., p. 128.

126. STC 51/2011, FJ 10.

127. STC 51/2011, FJ 12.

Ante este pronunciamiento, cabe preguntarse cuál es el valor que otorga a la autonomía de las confesiones reconocida en el artículo 6.1 de la LOLR. Por otra parte, en esa ponderación de los derechos fundamentales afectados, apenas aparece mencionado, sino en ocasiones muy concretas, el derecho de libertad religiosa colectiva, así como el de los alumnos y padres. En relación con estos últimos, tampoco resulta suficientemente valorado su derecho fundamental a elegir la formación moral y religiosa de sus hijos. Por último, se presentan problemas para la ejecución del nuevo pronunciamiento que haya de dictar el tribunal de instancia siguiendo el fallo de la STC 51/2011. En efecto, desde que este tribunal considerara que se habían vulnerado los derechos de la profesora recurrente

El sistema tradicional de contratación de profesores de religión, basado en el libre otorgamiento o denegación de la idoneidad eclesiástica, ha quedado confirmado por obra del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

en amparo, se han dictado otras sentencias por parte del TSJ de Andalucía y del Tribunal Supremo que establecen la obligación de que la profesora en cuestión se reincorpore a su puesto docente¹²⁸. Sin embargo, al mismo tiempo debe tenerse presente que la renovación del contrato por parte de la administración sin previo otorgamiento de la *missio canonica*, supondría una situación anómala que puede identificarse con un quebrantamiento de la legalidad.

El sistema tradicional de contratación de profesores de religión, basado en el libre otorgamiento o denegación de la idoneidad eclesiástica, ha quedado confirmado por obra del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Así lo ha expuesto en la sentencia del caso Fernández Martínez contra España de 15 de mayo de

2012, confirmada por la Gran Cámara en la sentencia de 14 de junio de 2014, y ha vuelto a pronunciarse en un sentido similar en la sentencia del caso Travas contra Croacia de 30 de enero de 2017. El tribunal acepta en estos casos que no se pueda volver a contratar a un docente a quien la autoridad religiosa le había removido la idoneidad por los motivos que se consideraron oportunos desde el punto de vista confesional.

Cabe añadir que, más recientemente, la STC 140/2014 ha confirmado la constitucionalidad del sistema de contratación previa declaración de idoneidad por parte de la autoridad religiosa correspondiente¹²⁹. Sigue echándose en falta, no obstante, mayores

128. Como consecuencia del tenor de la STC 51/2011 y de la obligación que incorpora de retrotraer las actuaciones al momento inmediatamente anterior a dictarse la sentencia del Juzgado de lo Social núm. 3 de Almería de 13 de diciembre de 2001 –que estimó la legitimidad de la retirada de la idoneidad de la profesora y de la no renovación de contrato–, el mencionado juzgado ha debido pronunciar una nueva sentencia. Lo ha hecho con fecha de 3 de mayo de 2011, en la que ha tenido que reproducir los razonamientos efectuados por el Tribunal Constitucional. Esta sentencia fue recurrida por el Obispado de Almería ante el TSJ de Andalucía, que lo ha desestimado en su sentencia de 22 de diciembre de 2011 en atención a la doctrina expuesta por el Tribunal Constitucional, y a pesar de no omitir las debidas críticas hacia los razonamientos que expone. Finalmente, el Tribunal Supremo ha considerado que debe admitírsela como profesora de religión –con independencia de que haya o no idoneidad– en la sentencia de la Sala de lo Laboral de 20 de octubre de 2016, lo cual abre dudas sobre la viabilidad de la ejecución de esta sentencia. Como he comentado en el texto principal, la ejecución de estas sentencias se mostraba difícil mientras no concurriera el otorgamiento de la *missio canonica* por parte del obispado. Aun así, se ha infringido la legalidad al contratarla aun faltando este requisito. Estos últimos datos no han podido extraerse sino a través de noticias de prensa, como las que aparecen por orden cronológico en: <https://elpais.com/noticias/resurreccion-galera-navarro/> o en este lugar: <https://conciencianacional.org/espana-adolfo-gonzalez-montes-yo-no-he-otorgado-la-venia-docendi-a-resurreccion-galera/>

129. Sobre esta cuestión, véanse M. Gas Aixendri: “Teaching catholicism in public schools in Spain: the declaration of suitability at the intersection of religious autonomy and state neutrality”, en *British Journal of Religious Education*, 2021, p. 5. R. Palomino Lozano: “Profesores de religión en la escuela pública: autonomía de los grupos

referencias por parte de este tribunal a otros derechos apenas mencionados, como son la libertad religiosa colectiva, la autonomía de las confesiones religiosas, o la relación de confianza que existe en todo caso entre el profesor de religión y la autoridad religiosa. En este sentido, algunas sentencias del Tribunal Supremo¹³⁰ realizan una aproximación más certera a la debida ponderación entre estos derechos e intereses en conflicto.

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que el profesorado de religión debe hacer frente en ocasiones a una falta del reconocimiento de sus méritos por parte de la administración, lo que les obliga a recurrir a los tribunales para garantizar sus derechos. Esta situación se presenta en diferentes situaciones como son las siguientes. En primer lugar, la experiencia como docente ha de ser valorada a efectos de puntuación en el concurso de acceso a la función pública –cuando sea el caso– como si se tratara de cualquier otra asignatura. Lo contrario vulneraría la equiparación que a los efectos educativos establecen los acuerdos con las confesiones, según han indicado diferentes órganos jurisdiccionales¹³¹. No en vano, se trata de unos profesores igualmente sujetos al reglamento de régimen interior del centro, a sus normas disciplinarias, permisos, régimen de sanciones¹³². También deberán recibir el complemento de antigüedad de acuerdo con lo que dispone el Estatuto de los Trabajadores y los convenios colectivos aplicables, y tener reconocidos los trienios del modo que así corresponda¹³³, así como la equiparación de su sueldo respecto a los profesores interinos¹³⁴. Quedan asimismo asemejados a los funcionarios en relación con la recepción de los complementos de formación permanente o sexenios¹³⁵.

Otra cuestión preocupante es la reducción de las jornadas, fenómeno que puede acentuarse si tenemos en cuenta la merma horaria que han aprobado en los últimos años distintas comunidades autónomas, y que ha sido avalada por el Tribunal Supremo, como se ha tenido ocasión de comprobar en el apartado 4.6. Según este mismo órgano jurisdiccional¹³⁶, la duración de la jornada la determina la administración al inicio de cada curso

religiosos, neutralidad del Estado y desconcierto final”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 43 (2017), pp. 31-34.

130. En este sentido, véase la STS, Sala de lo social, 667/2017, de 12 de septiembre de 2017. Ofrece también unas interesantes propuestas de ponderación M. Gas Aixendri: “Teaching catholicism...”, cit., pp. 6 y ss. Véase también Á. López-Sidro López: “La idoneidad para la enseñanza de la religión católica con relación al matrimonio en las decisiones oscilantes del Tribunal Supremo”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 57 (2021).
131. Véanse las siguientes SSTSJ, Sala de lo contencioso-administrativo de Andalucía, de 21 de enero, de 29 de julio, y 16 de septiembre de 2010; del mismo TSJ, de 5 de septiembre y 26 de septiembre de 2013, FJ 2. SSTSJ de Valencia, de 14 de octubre de 2009; 25 de junio de 2012; de 3 de diciembre de 2015. STSJ de Extremadura, de 29 de octubre de 2009. Asimismo, STS, Sala de lo contencioso-administrativo, de 14 de octubre de 2009, y de 17 de julio de 2006.
132. STSJ de Andalucía, Sala de lo contencioso-administrativo, de 5 de septiembre de 2013. STS, Sala de lo contencioso-administrativo, de 3 de junio de 2009.
133. STS, Sala de lo social, de 16 de abril de 2013, y jurisprudencia allí citada; STS de la misma Sala de 1 de diciembre de 2016.
134. STS, Sala de lo social, de 1 de diciembre de 2016. STSJ de Andalucía, Sala de lo contencioso-administrativo, de 1 de julio de 2003.
135. STS, Sala de lo social, de 7 de julio de 2014; SSTS de la misma Sala de 9 de febrero y de 1 de diciembre de 2016, FJ 4. STS, Sala de lo contencioso-administrativo, de 22 de octubre de 2012. STSJ de Aragón, Sala de lo social, de 6 de octubre de 2017.
136. SSTS, Sala de lo social, de 14 de mayo de 2007; de 19 de julio, 7 de octubre, y de 20 de diciembre de 2011. SSTS, misma Sala, de 24 de octubre de 2013; de 25 de abril y 20 de mayo de 2014. SSTS, Sala de lo social, de 13 de julio de 2020, FFJJ 5 a 7, y de 14 de julio de 2020. STSJ de Valencia, Sala de lo social, de 5 de diciembre de 2017. De la misma Sala, STSJ de Aragón de 1 de junio de 2016. Es interesante observar que, según el TSJ de Extremadura, de estas reducciones de jornada no se deriva conculcación alguna del derecho fundamental de libertad religiosa, en STSJ, Sala de lo social, de 15 de septiembre de 2016. En relación con esta cuestión, véase J. Otaduy: “La

escolar a la vista de las necesidades de cada centro. En consecuencia, la jornada del profesor no resulta invariable, sino que está sujeta a cambios a lo largo de la relación laboral. No se puede considerar, por tanto, una modificación sustancial del contrato de trabajo en el sentido establecido en el artículo 41 del Estatuto de los Trabajadores, sino que debe entenderse que es el fruto de una característica de los contratos de estos profesores cual es la variabilidad de su jornada en atención a las mencionadas necesidades de los centros y de sus planificaciones educativas.

Ante las situaciones descritas, algunos sindicatos han propuesto algunas medidas que tienen por objeto clarificar el régimen de estos profesores en aras de garantizar sus

Sería preciso reconocer de forma explícita en los procesos de acceso a la función pública docente la experiencia profesional del profesorado de religión en condiciones semejantes a los trabajadores y profesores de otras materias.

derechos y otorgarles una mayor estabilidad. No en vano, los propios profesores de religión muestran una sensación de incertidumbre ante su futuro profesional¹³⁷. Por una parte, sería preciso reconocer de forma explícita en los procesos de acceso a la función pública docente la experiencia profesional del profesorado de religión en condiciones semejantes a los trabajadores y profesores de otras materias¹³⁸. Se aboga, asimismo, por que se haga explícita la vinculación jurídica sujeta al Estatuto de los Trabajadores, se clarifique el carácter ordinario de dicha relación, tanto para su contratación como para su remoción, eliminando cualquier otra connotación que pueda dar a pensar que se trata de una relación laboral de carácter “especial”¹³⁹.

En cuanto a la posible pérdida de puestos de trabajo o de reducción de las jornadas de los profesores, también se ofrecen algunas soluciones de interés que pasan por una actualización del Real Decreto 696/2007 en el siguiente sentido. Por una parte, sería oportuno que reconociera una jornada laboral de 37,5 horas semanales para los profesores que tengan contrato indefinido¹⁴⁰. Por otra parte, el número de horas de trabajo, así como la distribución en horas lectivas complementarias o de libre disposición, debería asimilarse a las del personal funcionario docente de los centros en los que presten servicios, en lo que no se oponga a su régimen jurídico laboral. Con el objeto de formalizar contratos con jornada completa podrán acumularse horas lectivas de centros docentes distintos¹⁴¹. Se aboga también por mejorar la representación del profesorado en cada comunidad autónoma, de modo que puedan constituirse como comités de empresa en su centro de trabajo, organizar su propia comisión negociadora y, de ese modo, negociar el convenio colectivo del profesorado de religión en cada región¹⁴².

Se trata, como puede observarse, de medidas que pueden aplicarse con independencia de que se haya aprobado una ley orgánica de educación, pudiéndose hacer mediante disposiciones de rango reglamentario.

jurisprudencia española sobre profesores de religión”, en I. Cano Ruiz (Ed.): *La enseñanza de la religión...*, cit., pp. 180 y ss.

137. V. Pérez-Díaz y J.C. Rodríguez: *Perspectivas ciudadanas...*, cit., pp. 70 y sp.

138. FEUSO: *FEUSO seguirá trabajando...*, cit., p. 5.

139. *Ibid.*

140. APPRECE: *A los cristianos socialistas*, cit., p. 2.

141. APPRECE: *A los cristianos socialistas*, cit., p. 2.

142. *Ibid.*

5. El valor añadido de la clase de religión

5.1. Planteamiento

Llegados a este punto de este trabajo, da la impresión de que la clase de religión se oferta fundamentalmente porque de este modo viene establecido en los acuerdos entre el Estado español y las confesiones religiosas. Así se desprende de la única mención que aparece a esta asignatura fuera de su articulado, en una disposición adicional que, casi forzada o resignadamente, no tiene más opción que remitirse a esos acuerdos por simple respeto a la legalidad vigente. En definitiva, parece que se imparte “porque no hay más remedio”.

Debemos formularnos la siguiente pregunta: ¿es suficiente que la enseñanza de religión se oferte solo porque existe una obligación legal de hacerlo? La respuesta creo que ha de ser necesariamente negativa. No solo porque aun mediando tal compromiso se regula de un modo insatisfactorio, sino por un motivo más trascendente. El mejor modo de permanecer dentro de las aulas consiste en que se tenga la persuasión de que es una asignatura necesaria para el alumno, los padres y, en definitiva, para la sociedad. En el momento que se parta de esta convicción, no solo se tendrá por segura su impartición, sino que esta se desarrollará con la dignidad suficiente. No haría falta un texto normativo que exija su equiparación –aunque, obviamente, este será siempre un sólido apoyo– con las demás disciplinas fundamentales, pues este resultado llegaría por sí solo.

Se pretende en este momento alertar de lo que podemos perder si se elimina esta asignatura. Es cierto que estos argumentos probablemente no tengan el alcance esperado dentro de un debate donde radican enquistados prejuicios ideológicos¹⁴³, pero es preciso en cualquier caso elevar la visión, reflexionar crítica y no ideológicamente, y comprobar las aportaciones de esta asignatura, en tantas ocasiones oscurecidas por no querer verlo como consecuencia de la aludida ideologización.

Es preciso elevar la visión, reflexionar crítica y no ideológicamente, y comprobar las aportaciones de esta asignatura.

143. En relación con ello, véase C. Esteban: “Estereotipos y realidades de la religión en la escuela”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 518 (2021), pp. 58-63.

5.2. Capacidad formativa y cultural

No es extraño que se considere que la religión es uno de los elementos que configuran la cultura de un grupo de personas¹⁴⁴. El Tribunal Constitucional¹⁴⁵ ha sostenido el valor cultural de la religión en algunos de sus pronunciamientos. Por su parte, la UNESCO ha declarado expresamente que la religión forma parte de la cultura de los pueblos. Ha reconocido la función que desempeñan en la consolidación de los valores morales en la sociedad, en la defensa de la tolerancia, en el diálogo intercultural y en la paz civil¹⁴⁶ –aspectos, estos últimos, sobre los que se profundizará más adelante–. Por ello podría decirse que el intento o pretensión de comprender los hechos que han sido influidos o determinados por la religión prescindiendo de ella o infravalorándola supone falsearlos o deformarlos¹⁴⁷. No

La religión muestra una indefectible proyección cultural, tanto desde un punto retrospectivo como presente, y así seguirá sucediendo en el futuro. Por ello, el conocimiento de la religión se convierte en un derecho cultural de los estudiantes.

puede extrañar, por tanto, que en las disciplinas de tipo humanista se realicen múltiples referencias a la religión¹⁴⁸.

Por su parte, el Consejo de Europa ha recomendado expresamente que en los programas de los estudios escolares se incorporen materias que favorezcan el conocimiento de las religiones¹⁴⁹. También las OSCE¹⁵⁰ se ha mostrado a favor de que se estudie la materia religiosa del modo que cada Estado considere más apropiado. De todo ello podemos concluir que la religión muestra una indefectible proyección cultural, tanto desde un punto retrospectivo –ha contribuido a formar la cultura de cada pueblo en la historia–, como presente –pues lo sigue haciendo–, y así seguirá sucediendo en el futuro. Por ello, el conocimiento de la

religión se convierte en un derecho cultural de los estudiantes¹⁵¹.

Una interesante muestra de que la incultura en materia religiosa provoca carencias en la cultura general lo encontramos en Francia. Se trata de prácticamente el único país en el que no se enseña religión en la escuela en su modalidad confesional o simplemente cultural. En este contexto, el informe que preparó Régis Debray a instancias del ministro de Educación sobre esta materia muestra sin ambages la necesidad de reforzar en la escuela la transmisión de los elementos que conforman la cultura religiosa, o sobre “las religiones como elementos de civilización”¹⁵². Allí se reconoce que la incultura sobre la religión

144. En relación con esta cuestión, M. J. Roca Fernández: *La enseñanza de la religión...*, cit. *passim*.

145. ATC 40/1999, de 22 de febrero, FJ 2.

146. UNESCO: Resolución titulada *Aportación de la religión al establecimiento de una cultura de paz y a la promoción del diálogo entre las religiones*, aprobado, previo informe de la Comisión V, en la 27.ª sesión plenaria, de 12 de noviembre de 1997. Se encuentra, en su versión española en las *Actas de la Conferencia General* de la UNESCO, París, 21 de octubre-12 de noviembre de 1997, vol. I, § III, 48, p. 80.

147. L. Gómez Llorente: “El papel de la religión en la formación humana”, en *Iglesia Viva*, 202 (2000), p. 34.

148. P. Stefani: “Saperi essenziali e cultura religiosa”, en *Il Regno-attualità*, 1998/12, p. 375.

149. Consejo de Europa: *Recomendación 1202 (1993) relativa a la tolerancia religiosa en una sociedad democrática*, de 2 de febrero de 1993, *Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica*, 1994/2, p. 455 y s. Sobre esta cuestión, véase J. L. Martínez López-Muñiz: “Religion as Compulsory subject in State Schhols: comparative trends, international and European Communities”, en J. de Groof, G. Lauwers, y K. Singh: *The right to education and rights in education*. Wolf Legal Publishers. Nijmegen, 2006, pp. 177-193.

150. OSCE, *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*. Varsovia, 2008, en <https://www.osce.org/es/odihr/29155>. Sobre esta cuestión véase J. Martínez Torró: “Principios de la OSCE para la enseñanza sobre las religiones y creencias en las escuelas públicas”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 16 (2008).

151. M. J. Roca Fernández: *La enseñanza de la religión...*, cit., pp. 25-29.

152. R. Debray: “L’insegnamento del fatto religioso in Francia”, en *Il Regno-documenti*, 15 (2002), p. 514.

desemboca en una falta de cultura general y dificulta la identificación de los jóvenes con la sociedad en la que viven. Por tanto, se recomienda la incorporación del estudio de este hecho, aunque sea simplemente desde un punto no confesional, sino cultural o descriptivo e informativo de las religiones más importantes.

En definitiva, si la escuela pretende conseguir el desarrollo y la formación completa de la persona, podríamos decir que existen motivos curriculares que inspiran la incorporación de la religión entre las materias que allí se explican, sea de un modo confesional o, al menos, desde una perspectiva cultural. Si prescindiéramos de ella, no se alcanzarían plenamente los objetos que habría de alcanzar el sistema escolar¹⁵³.

5.3. Educación cívica y su aportación al desarrollo integral de la persona

El legislador parte, como en otras ocasiones anteriores¹⁵⁴, de conferir una singular importancia a la formación ético-cívica y en valores. En sí mismo considerado, se trata de un planteamiento cabal y, en principio, acorde con el desarrollo de la personalidad del alumno que es el fin del sistema educativo, tal como aparece estipulado en el artículo 27.2 de la Constitución y en los términos que ha ido desarrollando la jurisprudencia. Las dudas se plantean en el modo de lograr ese fin. Es posible partir de una premisa ciertamente sencilla, pero que no siempre brilla con la luz suficiente. El sistema educativo admite la presencia de contenidos filosóficos, éticos, morales y religiosos. Es más, es necesario que se hallen presentes para asegurar esa deseada formación integral del alumno¹⁵⁵. Sin embargo, en aras de respetar los derechos fundamentales indicados en el apartado 2, así como la laicidad de las escuelas públicas, aquellos aspectos que se proyecten sobre el ámbito moral o religioso y que se desee que estudie el conjunto de los alumnos, deberán afrontarse con objetividad y neutralidad. En el caso de que se ofrezca una determinada orientación religiosa o –no lo olvidemos– ideológica, no podrán tratarse de unos contenidos obligatorios para todos, sino optativos o, al menos, sobre los que quepa la posibilidad de solicitar la exención¹⁵⁶. Este es el motivo que explica que la enseñanza confesional de la religión tenga carácter voluntario para los alumnos, como debería tenerlo cualquier otra materia que afecte a la moral de la persona.

La asignatura de religión ofrece también una ética y una moral para las personas, y les orienta en el modo de configurar una conciencia cívica que convierta al alumno en un ciudadano responsable.

153. J. M. Martí Sánchez: “El lugar de lo religioso en Europa (especial atención a la escuela pública)”, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 6 (2004), pp. 15-20. *Ídem*: “La urgencia de transmitir. Cómo puede el derecho ayudar a los agentes educativos”, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 44 (2017), *passim*.

154. Puede realizarse una aproximación al modo de incorporarse la educación en valores, o ética y cívica, o para la ciudadanía, bien sea como materia o contenido transversal, en la legislación española desde la LOGSE hasta ahora en R. Vázquez Ramil y Á. S. Porto Ucha: “Temas transversales, ciudadanía y educación en valores. De la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020)”, en *Innovación Educativa*, 30 (2020), pp. 113-125.

155. La misma Conferencia Episcopal ha sostenido que para que la persona pueda crecer como un sujeto y libre, abierto a la búsqueda de la verdad y comprometido con el bien común, no puede excluirse del ámbito escolar la educación de la dimensión moral y religiosa de la persona, en CEE: *Nota con motivo del proyecto de Ley de educación LOMLOE*, de 17 de junio de 2020. CEE: *Nota de prensa Sobre la nueva Ley de educación*, correspondiente a la CXVI Asamblea Plenaria, de 20 de noviembre de 2020, § 6.

156. En este sentido, J. M. Murguítio García: *Educación y creencias religiosas. Bases legales para la comprensión de la diversidad religiosa en el aula*. Thomson-Reuters Aranzadi. Pamplona, 2021, p. 65.

La asignatura de religión ofrece también una ética y una moral para las personas, y les orienta en el modo de configurar una conciencia cívica que convierta al alumno en un ciudadano responsable. Basta ver, simplemente, las múltiples referencias que se realizan a estas cuestiones en los currículos de enseñanza religiosa¹⁵⁷. Lo hará, obviamente, sobre la base de la antropología y la ética que se deriva de la correspondiente doctrina, pero no por ello la formación ético-cívica que ofrecerán será menor que una versión laica o enfocada desde una determinada ideología. Así lo ha entendido el propio Tribunal Constitucional en varias sentencias recientes¹⁵⁸ corroborando que la enseñanza de la religión contribu-

La ética y el código moral que se deriva de un credo religioso informan el modo de ser de la persona en todas sus dimensiones, conociendo no solo qué se deriva de esa fe en este ámbito –aspecto científico, académico o racional–, sino también qué exigencias prácticas conlleva.

ye a alcanzar uno de los objetivos del sistema educativo que es, como indica el artículo 27.2 de la Constitución, el libre desarrollo de la personalidad.

A partir de este dato, puede comprenderse fácilmente que, lo que ahora se denominan “valores éticos” o “cívicos”, encuentran su origen en las tradicionales virtudes. Por ello, el estudio de la religión nos ofrecerá una perspectiva rica y profunda de esos valores que ayudará a que quienes la estudien tengan comportamientos también más cívicos y éticos. Directamente conectado con este factor, la antropología o concepto del ser humano que lleva ínsita la religión facilitará que el estudiante tenga un elevado concepto de las demás personas –es decir, del prójimo– que le lleve a respetar su dignidad y libertad, y a no verlas como seres inferiores o sujetos de los que sacar un determinado provecho.

Resulta, además, que el objeto formal que ofrece la asignatura confesional es insustituible, pues contribuye a formar y comprender la identidad de las personas. Se trata de

157. Pueden consultarse los trabajos de elaboración de los nuevos currículos de religión de cada confesión en la nota núm. 183. Mientras tanto, pueden indicarse, a título meramente ejemplificativo, algunas expresiones que se contienen en los currículos de enseñanzas religiosas. De este modo, en el anexo de la resolución de 13 de febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de religión católica de bachillerato, en BOE núm. 27 de 25 de marzo, aparecen expresiones como estas: “la enseñanza de la religión católica ayuda a iluminar la historia personal y social, a respetar e interpretar el conjunto de valores y significados presentes en la realidad, ofreciendo claves de interpretación que dan sentido a lo que hacemos”. Se afirma también que esta asignatura contribuye igualmente a la “comunicación y el diálogo en un mundo cada vez más plural” y que “ayuda a la promoción de los derechos humanos y al ejercicio de la verdadera ciudadanía, fomentando la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa”. Por su parte, la resolución de 26 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo del área de enseñanza religión islámica de la educación primaria (BOE núm. 299, de 11 de diciembre de 2014), establece que “las competencias sociales y cívicas son un elemento muy importante en el currículo del área religión islámica. En esta materia se pretende ayudar a los alumnos y alumnas de estas edades a descubrir e interpretar el entorno y a comprender mejor el mundo en el que viven, según las enseñanzas islámicas, potenciando el respeto a las personas, la convivencia, la resolución de conflictos de forma pacífica y el cuidado del medioambiente. Por otro lado, se suscita en el alumnado el espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios”. Finalmente, la resolución de 23 de julio de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la materia de religión evangélica en educación secundaria obligatoria, se refiere a que esta materia “tiene la finalidad de capacitar al alumnado para que conozca la fe evangélica desde una perspectiva bíblica, la comunice en su vida cotidiana en situaciones de convivencia religiosa y cultural, y participe activa y responsablemente en la sociedad de la que forma parte. Con este enfoque, la enseñanza de religión evangélica supera el marco de la instrucción y adquiere una nueva dimensión, donde no todo se restringe a lo tangible y temporal, sino que se abre un camino hacia la trascendencia y la eternidad. Las respuestas que el alumnado en esta etapa comience a darse respecto a interrogantes trascendentes influyen poderosamente sobre el desarrollo integral de su persona”.

158. STC 31/2018, FJ 6. Asimismo, SSTC 53/2018, FJ 6; 66/2018, FJ 6; 67/2018, FJ 6.

una cuestión sobre la que se centrará la atención en el epígrafe siguiente. Baste mencionar aquí que la ética y el código moral que se deriva de un credo religioso informan el modo de ser de la persona en todas sus dimensiones, conociendo no solo qué se deriva de esa fe en este ámbito –aspecto científico, académico o racional–, sino también qué exigencias prácticas conlleva, de modo que pueda entender mejor los comportamientos en la vida social de las personas que profesan tal credo. Esta asignatura permite conocer estas cuestiones desde la experiencia religiosa, y favorece el desarrollo de la inteligencia espiritual, la apertura a la trascendencia y el cultivo de la interioridad y de los valores del espíritu en el sentido más amplio¹⁵⁹.

Por otra parte, en un mundo que en tantos ámbitos aparece disgregado –también en el ético y moral–, cada vez se valora más la autenticidad. En efecto, no deja de resultar interesante que, dentro de esta descomposición de los criterios que informan la actuación de las personas, sigan presentándose como válidos unos inveterados principios y valores con siglos de antigüedad que dicen ajustarse a la naturaleza humana. Algo tendrán de valioso esta ética y estos valores que han resistido el paso de los siglos y siguen interpelando con fuerza al ciudadano de hoy, y que no solo no pretenden ocultar su origen religioso, sino que afirman abiertamente que ese es su fundamento.

Precisamente esta honestidad en el planteamiento es una característica en sí misma sugerente. No oculta su proyección axiológica y su incidencia en la razón y voluntad humanas, sino que se defiende que sea así. Precisamente por esto puede servir también de barrera frente a otras propuestas que, bajo una aparente neutralidad y un pretendido carácter universal y vinculante, pueden ofrecer cuanto menos algunas dudas de que sean realmente así. Permítase ofrecer simplemente dos datos que facilitan advertir que el sistema educativo español se encuentra en riesgo de ofrecer una orientación en el ámbito ético y de los valores que podría resultar sesgada.

Por una parte, perfila una cuestión de claro alcance moral, como es la sexualidad humana, enfocada desde una perspectiva ideológica concreta sin admitir otros enfoques legítimos: la ideología de género¹⁶⁰, que ha sido objeto de particular debate durante la tramitación de la ley¹⁶¹. De este modo, la educación afectivo-sexual se convierte en un principio pedagógico¹⁶², o en un contenido que deberá explicarse con carácter transversal¹⁶³ fundamentado, en cualquier caso, en la perspectiva de género¹⁶⁴. De hecho, aparece como

159. L. Ramón Carbonell: “¿Necesitamos saber de las religiones?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 518 (2021), p. 93.

160. En relación con la proyección de esta ideología sobre el sistema educativo español y, más en concreto, en el ámbito de la educación afectivo-sexual, véase E. García-Antón Palacios: *La educación sexual en el sistema educativo público: conflictos en el Derecho comparado y el ordenamiento jurídico español*. Bosch. Barcelona, 2020, pp. 175-209.

161. Véase la crítica a la perspectiva de género que preside la LOMLOE y las alternativas que propone el grupo parlamentario Vox en *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente*, núm. 30, de 17 de junio de 2020, p. 48. En el extremo opuesto, enfatizando esta perspectiva, la escuela feminista, y cuestiones conexas, pueden verse las intervenciones desde los grupos parlamentarios Euskal Herria Bildu, Grupo Parlamentario Republicano y Unidas Podemos, en *ibid.* pp. 54, 58, y 59.

162. Así lo es en educación primaria, según el artículo 19.2 de la LOE y art. 6 del Real Decreto 157/2022. Para bachillerato, la consolidación de la madurez afectivo-sexual se erige en un objetivo de la etapa, según el artículo 33.b).

163. Así sucede en la ESO, según los artículos 24.5, y 25.6 de la LOE. Véanse exposición de motivos y el art. 6.5 del Real Decreto 217/2022, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO.

164. Aparece esta perspectiva como fundamento en los artículos 22.3 y 35 de la LOE. Art. 5.2 del Real Decreto 157/2022, sobre ordenación y enseñanzas mínimas de la ESO, y art. 6.1 del Real Decreto 243/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del bachillerato.

competencia específica de distintas asignaturas¹⁶⁵, haciéndose referencia expresa a la “importancia de las prácticas sexuales responsables, [...] la prevención de enfermedades de transmisión sexual, [y] el uso adecuado de anticonceptivos y de métodos de prevención de ITS” como saberes básicos de algunas asignaturas¹⁶⁶. El análisis de esta cuestión debe completarse con otro dato relevante. Se trata de que la impartición de esta materia aparece ya prevista en los artículos 5, 8 y 9 de la Ley orgánica 2/2010, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo¹⁶⁷. Lo impone con carácter obligatorio en diferentes niveles de educación primaria y secundaria y tendrá que explicarse –una vez más– exclusivamente desde la perspectiva de la ideología de género, excluyendo cualquier otro enfoque. Lo mismo corresponde hacer con los profesionales de la salud.

En segundo lugar, la LOMLOE consolida la educación en valores cívicos como materia en los diferentes niveles educativos debiendo estudiarse sin posibilidad de exoneración –como se tuvo ocasión de advertir en el apartado 4.2– en determinados cursos de distintos niveles educativos. Es cierto que se tratará de escasas horas al cabo del curso¹⁶⁸ y que no todas las características descritas en los currículos de cada nivel educativo afectan por igual al ámbito moral de la persona. Sin embargo, no deja de mostrarse alguna expresión susceptible de inducir a la desconfianza como sucede con la promoción de conductas y actitudes acordes con determinados valores éticos y cívicos –sin especificar cuáles sean–, el estudio de las diferencias entre el ser y el deber ser¹⁶⁹; el fomento de un compromiso ético personal con ciertos principios y valores. Estos no quedan claramente identificados, pero sí sabemos que se trata de unos valores que *pretende* transmitir la materia¹⁷⁰. Toda esta tarea de asimilación debe contrastarse en el diálogo sobre los problemas éticos más acuciantes. Finalmente, se observa que una competencia específica de esta materia consiste en inquirir e investigar sobre la propia identidad y sobre cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, lo cual es evidente que tiene una trascendencia de amplio alcance pues está en juego –como dice la normativa– la propia identidad de la persona¹⁷¹.

Las dudas de la legitimidad de estas llamadas a la formación de la moral del estudiante en un determinado sentido resultan más llamativas si tenemos en cuenta que el Tribunal Supremo hace décadas que ha advertido que la educación en España ofrece un contenido moral al conjunto de la educación, y que ulteriores contenidos morales o religiosos suponía un “plus” que no todos los alumnos debían soportar. Precisamente por

165. De este modo, la educación afectivo-sexual se encuentra dentro de la competencia específica cuarta de la asignatura de conocimiento del medio natural, social y cultural en educación primaria (anexo II del Real Decreto 157/2022). Asimismo, dentro de la ESO figura dentro de los criterios de evaluación de la asignatura de educación en valores éticos y cívicos, como puede comprobarse en el anexo II del Real Decreto 217/2022. La perspectiva de género invade los reales decretos de desarrollo de la LOE. Así podemos ver que aparece –como simples ejemplos– como competencia específica –la quinta– de la asignatura de ciencias generales, o en la competencia segunda de dibujo artístico de bachillerato (anexo II del Real Decreto 243/2022).

166. En concreto –y a ello se refieren los textos entrecomillados– de la asignatura de biología y geología en la ESO, según el anexo II del Real Decreto 217/2022.

167. Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo, en BOE núm. 55, de 4 de marzo.

168. Se trata de 50 horas en tercer ciclo de educación primaria, según el anexo IV del Real Decreto 157/2022, y 35 horas en algún curso de ESO, según el anexo IV del Real Decreto 217/2022.

169. Currículo de educación en valores cívicos y éticos de educación primaria, anexo II del Real Decreto 157/2022. En este sentido, véase también el currículo de esta materia en la ESO, en el anexo II del Real Decreto 217/2022.

170. Currículo de educación en valores cívicos y éticos en ESO, anexo II del Real Decreto 217/2022.

171. Competencia específica primera del currículo de educación en valores cívicos y éticos en ESO, anexo II del Real Decreto 217/2022.

ello no consideraba admisible que las asignaturas que contuvieran contenidos religiosos o morales fueran obligatorias para todos¹⁷². Pues bien, entonces ¿por qué traslada al alumno –sin posibilidad de exoneración– un plus ético o moral que sobrepasa esos mínimos aceptables?

Con lo expuesto no se ha pretendido mostrar una actitud alarmista, pero tampoco ingenua. Simplemente se ha querido advertir de que hay algunos contenidos concretos dentro del conjunto de los reales decretos que desarrollan la LOE-LOMLOE que se proyectan sobre el ámbito moral de la persona de forma obligatoria y sin posibilidad de exoneración. A ello debe unirse que, si realizamos una interpretación sistemática de la ley y sus decretos, no parece que se vaya a ayudar al alumno en el progreso de sus habilidades y conocimientos desde una posición neutral sino inspirada, en todo caso, en la ideología de género. Todo ello redundará indefectiblemente en la formación ética y moral de la persona, y en la construcción de su identidad, de un modo que no tiene por qué ser el libremente elegido por el alumno o sus padres o tutores.

Es posible que, si esto se cumple, se vuelva a repetir la oleada de objeciones de conciencia que se despertó en el momento de la aprobación de la LOE en 2006 y los correspondientes reales decretos que acabaron de perfilar la asignatura de educación para la ciudadanía¹⁷³. Sin embargo, antes de que el fenómeno objetor pueda llegar a propagarse, tal vez resulte conveniente revisar las normas citadas y, en el caso de observar que contienen disposiciones que se adentran ilegítimamente en el campo moral de las personas, debería plantearse la posibilidad de depurar el ordenamiento jurídico mediante los correspondientes recursos directos o indirectos de legalidad contra las normas de rango reglamentario¹⁷⁴. De este modo, si se anularan las disposiciones que lo merecieran, quedaría resuelto el problema para todas las familias sin necesidad de acudir a una objeción de conciencia que, por lo demás, difícilmente prosperará¹⁷⁵.

La mejor opción es que sean los padres, alumnos y profesores quienes elijan lo que consideran que es la mejor opción a efectos de adquirir una adecuada formación ética y moral.

Ante esta situación y en aras de preservar los derechos fundamentales de los padres, alumnos y profesores, la mejor opción es que sean aquellos quienes elijan lo que consideran que es la mejor a efectos de adquirir una adecuada formación ética y moral. La clase de religión consigue, desde una declarada perspectiva confesional –y, por eso mismo, necesariamente voluntaria, como deberían serlo todas las materias que afecten a este ámbito– este tipo de formación que contribuye con solvencia al desarrollo de la personalidad del

172. Véase apartado 4.3 de este estudio.

173. Véanse, entre la amplia bibliografía existente en torno a esta cuestión, I. M. Briones Martínez y M. A. Oñate Cantero: “La aventura de la LOMLOE...”, cit., pp. 30-35. J. M. Martí Sánchez: “La ‘Educación para la Ciudadanía’ en el sistema de la Ley Orgánica de Educación (una reflexión desde la libertad religiosa)”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 10 (febrero 2006). *Ídem*: *Sistema educativo y dirigismo*. Aldebarán. Cuenca, 2014, pp. 125 y ss. M. 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...*, cit., pp. 34-38. L. Ruano Espina: “Objeción de conciencia a la educación ciudadana”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 17 (2008).

174. A. González-Varas Ibáñez: “La educación para la ciudadanía: entre la objeción de conciencia y recursos contencioso-administrativos”, en *Anuario de Derechos Humanos*, 10 (2009), particularmente pp. 354 y ss.

175. Véanse las sentencias del Tribunal Supremo, Sala Tercera, de 11 de febrero de 2009 (recursos de casación núm. 905, 1013, y 948 de 2008), que rechazan las objeciones de conciencia presentadas contra el estudio de las partes de educación para la ciudadanía que presentaban contenidos morales contrarios a las creencias de los padres.

alumno, y a su formación integral como persona y como ciudadano. Y lo hará sobre la base de una reflexión madurada durante siglos que avalan su encaje en el sistema educativo.

5.4. Contribución a la integración y cohesión social

Tampoco podemos olvidar el valor integrador de esta asignatura, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de las religiones minoritarias o que llevan menos tiempo presentes en un país. En efecto, puede mostrar una faz integradora, pues permite relacionarla con otros contenidos que se explican al alumno, se sitúa esa religión en una situación de normalidad en la escuela y la sociedad, y se estudia con un currículo, libros y profesores que garantizan la corrección de la enseñanza, lo que –llegado el caso– contribuye a que se eviten radicalismos. Esta es una cuestión de particular importancia en un contexto de sociedades cada vez más plurales y heterogéneas desde diferentes puntos de vista, incluyendo el de las creencias¹⁷⁶. Precisamente por ello, el Consejo de Europa ha entendido que medidas como el estudio reglado de una religión en la escuela puede ayudar a que la población –especialmente los grupos más vulnerables, como los menores– caigan en el

campo de acción de las sectas, movimientos esotéricos o espiritualistas, o incluso grupos terroristas, que les causen daño¹⁷⁷.

Centrándonos nuevamente en el más concreto caso del ejercicio de la libertad religiosa y una de sus manifestaciones como es la enseñanza de un determinado credo es un medio que facilita la integración. En cambio, una reclusión forzada de la religión tiene el peligro de traducirse en una radicalización de esta, mientras que, si se arbitra su convivencia en la sociedad y se inserta adecuadamente en el sistema, el riesgo se aminora¹⁷⁸. Su exclusión del ámbito educativo se traduce en una ignorancia pasiva

de los significados religiosos, y puede crear hostilidad e intolerancia hacia las creencias religiosas en la sociedad¹⁷⁹. La enseñanza de la religión se perfila, por tanto, como un instrumento de articulación y armonización en estas sociedades plurales, pues facilita no solo conocer lo que los otros hacen, sino por qué lo hacen. Permite que los alumnos hagan explícitos los motivos últimos de sus actuaciones, que los conozcan en profundidad, que sean críticos y creativos al abordarlos y, de este modo, se sentirán acogidos en la sociedad y la escuela, y también seguros y no amenazados en relación con los que son diferentes¹⁸⁰.

La enseñanza de un determinado credo es un medio que facilita la integración. En cambio, una reclusión forzada de la religión tiene el peligro de traducirse en radicalización.

176. J. M. Murguítio García: *Educación y creencias religiosas...*, cit., pp. 83 y ss. F. Pajer: *Escuela y religión en Europa*. PPC. Madrid, 2012, pp. 67-90. Véase también P. Buselli Mondin: “La enseñanza de la religión en el contexto multi-religioso. La educación religiosa como instrumento de protección del menor: ¿qué relevancia jurídica tiene?”, en *Ius Canonicum*, 120 (2020), pp. 609-646.

177. Consejo de Europa (Asamblea Parlamentaria): *Recommandation 1412 (1999) concernant les activités illégales des sectes*, de 22 de junio de 1999, arts. 8, 9 y 10 § II.

178. Z. Combalía: “Derecho islámico: ¿libertad o tolerancia religiosa?”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 2 (2003), p. 34. *Ídem*: “Nuevos desafíos sociales y jurídicos derivados de la presencia del Islam en las sociedades occidentales del s. XXI”, en Z. Combalía, M. P. Diago y A. González-Varas: *Derecho e Islam en una sociedad globalizada*. Tirant lo Blanch. Valencia, 2016, pp. 33-37.

179. A. M. Vega Gutiérrez: “Diversidad, religión y cultura en la educación”, en A. M. Vega Gutiérrez (Coord.): *La gestión de la diversidad religiosa...*, cit., pp. 59 y 63.

180. C. Pellicer: “Aprender «sobre», «de» y «con» las religiones”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 518 (2021), p. 4. Véanse L. Gómez Llorente: “El papel de la religión...”, cit., pp. 26 y ss. A. M. Vega Gutiérrez: “Diversidad, religión y cultura en la educación”, cit., pp. 69-71. Esta última autora añade en *ibid.*, p. 61, que precisamente una de las

En efecto, los alumnos, lo queramos o no, se formularán inevitablemente preguntas sobre el sentido profundo de su vida y desarrollarán creencias. El sistema educativo no puede desconocer esta realidad tan propia del ser humano y debe atender a ella para el logro del pleno desarrollo de la persona. Por ello es oportuno que exista un espacio donde se pueda ahondar en estas reflexiones, forjar su identidad, madurar la pertenencia a una comunidad propia y consolidar su propia cosmovisión, y también conocer las respuestas que se ofrecen desde otras tradiciones y la importancia que tiene creer en algo para quien postula una determinada creencia¹⁸¹. De este modo, esta materia contribuye a forjar una “ciudadanía cosmopolita” a partir de un diálogo y deliberación entre personas con convicciones diferentes¹⁸².

No debería desatenderse a la importancia de la enseñanza religiosa como un factor que contribuye al logro de la cohesión social y la convivencia pacífica.

Por tanto, no debe desatenderse a la importancia de la enseñanza religiosa como un factor que contribuye al logro de la cohesión social y la convivencia pacífica.

5.5. El esfuerzo por adaptarse a los nuevos planteamientos educativos: la elaboración de los nuevos currículos de religión

Estamos ante otra cuestión que también debería ser valorada en el grado que le corresponde, y que consagra el carácter académico de esta disciplina. Se trata de la adaptación de los currículos que están llevando a cabo las confesiones religiosas para ahormarlos al nuevo marco de competencias que establece la LOMLOE¹⁸³. Con ello se muestra que la asignatura no se complace con seguir viejas inercias, sino que se encuentra a la vanguardia del sistema educativo y reclama el puesto que merece en los centros de enseñanza.

Por cuanto se refiere a la Iglesia, la Conferencia Episcopal ha iniciado desde hace unos meses los trabajos preparativos de los nuevos currículos para los diferentes niveles educativos. El objeto es que queden correctamente adaptados a las exigencias de la LOMLOE, particularmente en lo que se refiere al nuevo marco competencial. No obstante, la idea de presentar unos nuevos textos se remonta a tiempos anteriores, retro trayéndose particularmente al lanzamiento del “Pacto educativo global” por parte de Francisco en septiembre de 2019¹⁸⁴.

Con el fin de contextualizar el trabajo de la Conferencia Episcopal Española, debe tenerse en cuenta el pacto educativo anunciado desde Roma. El romano pontífice con

fuentes de legitimidad de la enseñanza confesional consiste “en la necesidad incluso pedagógica de tener clara conciencia y conocimiento de la propia identidad religiosa y/o cultural para así poder comprender mejor las otras identidades y entablar relaciones y comparaciones”.

181. En este sentido, véase C. Pellicer: “Aprender «sobre», «de»...”, cit., p. 5.

182. L. Ramón Carbonell: “¿Necesitamos saber de las religiones?”, cit., p. 92.

183. Tal como se comentará más adelante, la Conferencia Episcopal abrió en febrero de 2021 el denominado Foro sobre el nuevo currículo de religión, como puede observarse en <https://hacianuevocurriculo.educacionyculturacee.es/> En esta misma página aparece la propuesta de currículos de religión de los diferentes sistemas educativos, pasados al Ministerio de Educación para su posterior publicación en el BOE. Por su parte, la Comisión Islámica de España ya ha aprobado la propuesta de currículo de educación infantil y de primaria: <https://comisionislamica.org/?s=curriculo>. La FEREDE dará noticia asimismo de los trabajos de adaptación que se están llevando a cabo.

184. *Mensaje del Santo Padre Francisco para el lanzamiento del pacto educativo*, de 12 de septiembre de 2019, disponible en español en <https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2019/documents/pa-pa-francesco-20190912-messaggio-patto-educativo.html>

esta iniciativa ha invitado a firmar este pacto a todos aquellos que se preocupan por la educación de las personas más jóvenes, generando un cambio de mentalidad a escala planetaria a través de la educación. Deberá tratarse de una educación inclusiva, portadora de paz, que tenga en cuenta a toda la comunidad educativa y, particularmente, a las familias como principales agentes educadores. Se trata de una alianza que nos eduque en la solidaridad universal, en un nuevo humanismo sobre el que se fundamenten otras formas de entender la economía, la política, el crecimiento y el progreso. Para ello considera necesario colocar a la persona en el centro, invertir las mejores energías con creatividad y responsabilidad, y formar personas que estén dispuestas a ponerse al servicio de la comunidad. No ha sido un acto repentino, sino que el mismo pontífice lo había abordado anteriormente en distintos discursos y textos, particularmente en las encíclicas *Laudato si'*¹⁸⁵ y *Fratelli tutti*¹⁸⁶, y en la exhortación apostólica *Evangelii gaudium*¹⁸⁷. Francisco ha continuado exponiendo los criterios que sustentan esta propuesta en otros discursos¹⁸⁸, además de convocar el evento mundial *Reconstruir el pacto educativo global*, previsto para el 14 de mayo de 2020, pero que ha tenido que posponerse como consecuencia de la pandemia. No obstante ello, la Congregación para la educación católica pudo aún elaborar con anterioridad un *instrumentum laboris*¹⁸⁹ de singular valor, y ha podido celebrarse algún encuentro presencial como el mantenido con los representantes de las religiones el 5 de octubre de 2021¹⁹⁰.

Mientras estos trabajos continúan en Roma, la Conferencia Episcopal Española ha adaptado los currículos al marco eclesial descrito, a los nuevos contenidos de la LOMLOE y su nuevo marco de competencias¹⁹¹, y a una perspectiva internacional determinada principalmente por la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas¹⁹²; el modelo de las ocho competencias clave propuesto por el Consejo de

185. En especial, §§ 209-215.

186. Sobre todo en los §§ 29-31, 47-50, 112-113, y 198 y ss.

187. Particularmente §§ 20-23, 61-67, 87-92, y 132-134.

188. Entre otros, resulta particularmente significativo el *Discurso a los miembros del cuerpo diplomático acreditado ante la Santa Sede con motivo de las felicitaciones del año nuevo*, de 9 de enero de 2020. Asimismo, el *Discurso a los participantes en la asamblea plenaria de la Congregación para la educación católica (de los institutos de estudios)*, de 20 de febrero de 2020. Ambos textos se encuentran respectivamente en <https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2020/january/documents/papa-francesco-20200109-corpo-diplomatico.html>, y en <https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2020/february/documents/papa-francesco-20200220-congregaz-educaz-cattolica.html>

189. Disponible en <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-sp.pdf>

190. <https://www.educationglobalcompact.org/it/eventi/>. El conjunto de iniciativas planteadas en torno al pacto pueden consultarse en <https://www.educationglobalcompact.org/it/>

191. Véase el documento base (claves para el diálogo) que ha diseñado el Ministerio de Educación en noviembre de 2020 titulado *La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE*, disponible en <https://curriculo.educacion.es/wp-content/uploads/2020/11/DOCUMENTO-BASE-CURRICULO-MEFP-NOV-2020.pdf>. Véanse las referencias a la explicación que ha realizado Antonio Tiana, Secretario de Estado de Educación, sobre este nuevo marco competencial que aparecen en el Documento de Síntesis del foro de discusión de la Conferencia Episcopal Española denominado *Hacia un nuevo currículo de religión*, al que se hará referencia más adelante.

192. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>. Véanse las distintas referencias que realiza a la Agenda 2030 la ministra de Educación y Formación Profesional en el momento de presentar el proyecto de la LOMLOE en *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente*, núm. 30, de 17 de junio de 2020, pp. 42-45. Acerca de la relación entre la enseñanza de la religión y los ODS –particularmente el cuarto–, que trata de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, véase M. J. Roca Fernández: *La enseñanza de la religión...*, cit., pp. 31 y ss. A. M. Vega Gutiérrez: *La educación, un derecho y una responsabilidad para mejorar el mundo*. Universidad de La Rioja. Logroño, 2021, pp. 84-95.

la Unión Europea¹⁹³, entre las cuales la de carácter “personal, social, y aprender a aprender” se proyecta con particular intensidad en este campo¹⁹⁴. Tampoco deben olvidarse los inveterados *Principios sobre la enseñanza de religiones en escuelas públicas* de la OSCE¹⁹⁵ (los denominados “Principios de Toledo”) de 2007.

Sus trabajos han cristalizado en el establecimiento de un foro de discusión denominado *Hacia un nuevo currículo de religión* que se desarrolló entre febrero y marzo de 2021¹⁹⁶. Su documento de síntesis se presentó poco después¹⁹⁷. Este texto, particularmente sus diez conclusiones finales, constituye la base de los nuevos currículos de religión. Entre los múltiples contenidos que los informan¹⁹⁸, a efectos de lo que interesa en este momento, cabe destacar distintas cuestiones. Una de ellas es la propuesta de una visión del ser humano y del planeta interrelacionadas. Son conscientes, por tanto, de que existe una pluralidad de cosmovisiones con las que se debe entrar en diálogo desde la asignatura de religión, rompiendo los muros del exclusivismo, promoviendo valores compartidos capaces de generar un humanismo pleno y compasivo, e impulsando el diálogo fe-cultura desde la interdisciplinariedad. Del mismo modo, pretende formar alumnos responsables que contribuyan a construir una sociedad democrática e inclusiva. Por otra parte, se plantean aspectos de interés como la construcción del mundo interior del alumno, la contribución a que forje su identidad, el desarrollo integral de la persona, su socialización y promoción de la integración entre individuos y grupos diferentes, lo que nuevamente muestra la plena concordancia de esta asignatura con las finalidades del sistema educativo enunciadas en el artículo 27.2 de la Constitución –cuestión, por lo demás, ya sentada por el Tribunal Constitucional¹⁹⁹–.

Este planteamiento, descrito de un modo necesariamente sucinto, confirma que la enseñanza de la religión continuará estando plenamente integrada dentro de los fines de la escuela, con metodologías adecuadas para ello, con un enfoque competencial plenamente adaptado a las exigencias pedagógicas del marco curricular de la LOMLOE y demás requisitos académicos que provienen del ámbito internacional.

El currículo de religión católica reconoce la pluralidad de cosmovisiones con las que se debe entrar en diálogo desde la asignatura de religión, rompiendo los muros del exclusivismo, promoviendo valores compartidos capaces de generar un humanismo pleno y compasivo, e impulsando el diálogo fe-cultura desde la interdisciplinariedad.

193. Consejo de la Unión Europea: *Recomendación relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*, de 22 de mayo de 2018, en *Diario Oficial de la Unión Europea*, C189, de 4 de junio de 2018.

194. Cfr. C. García de Andoain: “Algo se mueve...”, cit., pp. 78-81. S. Meseguer y B. Rodrigo Lara: “Enseñanza religiosa, identidad y ciudadanía...”, cit., p. 60. En relación con las competencias y habilidades convenientes en el momento presente para las distintas enseñanzas de religión, véase C. Pellicer: “Aprender «sobre», «de»...”, cit., pp. 3-5.

195. Véase nota 150.

196. Puede encontrarse la documentación de este foro en la siguiente dirección: <https://hacianuevocurriculo.educacionyculturacee.es/>

197. En concreto, el 22 de abril de 2021. Su texto se encuentra en: <https://www.conferenciaepiscopal.es/sintesis-del-foro-hacia-un-nuevo-curriculo-de-religion>

198. Desbordaría los límites de este trabajo el análisis de cuestiones de tipo teológico, como los contenidos bíblicos prioritarios, la antropología teológica, cristología o eclesiología más convenientes, los datos más relevantes de la historia de la Iglesia, y otros tantos temas de este cariz, aparte de cuestiones de psicopedagogía. El propio *Documento de síntesis* los aborda con mayor detalle, por lo que me remito a lo que allí viene expuesto.

199. Véanse las referencias del Tribunal Constitucional respecto a esta cuestión expuestas en el apartado 5.3.

6. Conclusiones

1. El solo hecho de que en 2020 se haya producido una nueva reforma del sistema educativo es signo suficiente de que el alcance del deseado pacto educativo en España es un horizonte aún lejano. Sin embargo, sería necesario llegar a él para evitar cambios cada pocos años y, en lo que interesa a efectos de este trabajo, se alcanzara un consenso en torno al régimen de la asignatura de religión que le confiera estabilidad a ella y a sus docentes.

La modificación que ha llevado a cabo la LOMLOE ha desmontado la configuración que le había ofrecido la LOMCE y, en consecuencia, prácticamente un regreso al diseño inicial de la LOE: la asignatura de religión encuentra mención en una disposición adicional de la ley, no se configura como área ni materia propiamente dicha, carecerá de asignatura alternativa y su evaluación no se tendrá en cuenta en las situaciones en las que tenga que concurrir el expediente académico de los alumnos. Ante este panorama, el término “equiparación” de esta asignatura con las demás fundamentales al que se refiere el acuerdo con la Santa Sede en materia de enseñanza, queda tan indeterminado como hasta ahora. Es posible que, como indica el Tribunal Supremo, ese concepto no quiera decir que la regulación deba ser idéntica; pero tampoco significa que deba admitir situaciones tan dispares.

Todo ello permite entender que lo que subyace en este planteamiento es una escasa consideración de esta materia, que se asimila más a una actividad extraescolar que a una asignatura fundamental, y que se mantiene simplemente porque debe cumplirse con el compromiso legal de ofertarla desde el momento en que así viene establecido en los acuerdos entre el Estado y las confesiones religiosas. Si fuera así, nos encontraríamos ante un desconocimiento de las ricas y variadas aportaciones de esta enseñanza para la formación cultural, ética, moral y ciudadana del alumno. En definitiva, para el pleno desarrollo de la personalidad del alumno al que se refiere el artículo 27.2 de la Constitución.

2. Ante la situación descrita, considero que es cada vez más necesario evidenciar el valor añadido que representa esta asignatura para el estudiante y, en general, para el conjunto de la sociedad. En consecuencia, su oferta no debería plantearse solo como el fruto de una simple obligación legal, sino como el resultado del convencimiento de su utilidad y de su trascendencia para la plena formación de los estudiantes. Todo ello además de satisfacer ciertos derechos fundamentales de padres, alumnos y confesiones religiosas, como son la libertad religiosa y de enseñanza. En este sentido puede resultar interesante volver a recordar cuál es la identidad y sentido de la enseñanza confesional de la religión –distinto

Es cada vez más necesario evidenciar el valor añadido que representa esta asignatura para el estudiante y, en general, para el conjunto de la sociedad.

Se hace difícil conocer en profundidad la cultura de un pueblo sin el previo acercamiento a las creencias religiosas que han contribuido a conformarla.

de un enfoque simplemente cultural o, en el otro extremo, de una catequesis–; enfatizar su aportación para la formación ética y cívica de los estudiantes; su contribución a la cohesión y armonía social, y la prevención de prejuicios y radicalismos; el conocimiento de los modos de vivir y pensar de personas con diferentes creencias; y, por supuesto, la imposibilidad de conocer en profundidad la cultura de un pueblo sin el previo acercamiento a las creencias religiosas que han contribuido a conformarla.

Todo ello se realiza, además, desde la probidad de no ocultar –antes bien, se defiende que es su fundamento– el origen confesional de este planteamiento y que, por eso mismo, su seguimiento ha de ser voluntario. Se aportan siglos de reflexión y experiencia para quien desee aprovecharse libremente de la autenticidad de estos mensajes. Se trata, sin duda, de una propuesta más transparente y honesta que la de transmitir de forma obligatoria a todos los estudiantes, sin posibilidad de exoneración, una formación ética y moral enfocada desde un punto de vista ideológico determinado. Esta sigue siendo la tentación del legislador a través de ciertas partes de la asignatura de educación ético-cívica, y de una ideología de género que aparece como transversal y que incide de forma particular en la educación afectivo-sexual que presenta, como es fácil de entender, una clara proyección sobre la moral de la persona.

3. La LOMLOE presenta también algunas novedades de interés. Por una parte, diseña un nuevo sistema de competencias y unos nuevos currículos que alcanzan a todas las asignaturas. En este sentido –y en relación con lo que acaba de mencionarse– es meritorio el esfuerzo que han realizado las confesiones religiosas por redactar unos nuevos currículos para sus enseñanzas confesionales. Supone un nuevo refuerzo al carácter académico de esta materia que consolida su identificación con el funcionamiento y objetivos del sistema educativo, así como una adaptación a las necesidades formativas de los tiempos actuales.

Por otra parte, menciona la posibilidad de que se implante una asignatura sobre la enseñanza de la religión desde un punto de vista cultural. Se trata de una propuesta de interés que, en sí misma, supone una estima por los contenidos de tipo religioso. Sin embargo, resultaría óptimo que apareciera complementándose con la asignatura confesional, de modo que no suponga un rival que, antes o después, permita la desaparición de esta.

Otra cuestión también novedosa que no propone la ley, pero que ha venido dada a partir de su aprobación, ha sido la propuesta que ha lanzado la Conferencia Episcopal Española sobre la creación de un “ámbito” sobre valores en el que se podrían incluir las enseñanzas religiosas confesionales. Podría ser viable siempre que quede incólume su carácter confesional, de modo que en su configuración no se admitan injerencias indebidas por parte de los poderes públicos. Esta idea asentaría esta asignatura en los centros de enseñanza y la dotaría de estabilidad.

7. Referencias bibliográficas

- AA.VV.: “La LOMLOE: la urgencia de responder a los desafíos del siglo XXI”, en *Religión y Escuela*, 337 (2020), pp. 22-27.
- Asensio Sánchez, M. Á.: “Las funciones educativas paternas y su proyección en el sistema educativo constitucional”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 52 (2020).
- Briones Martínez, I. M.: “La enseñanza de la religión en centros públicos españoles”, en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, IX (1993), pp. 167-206.
- Briones Martínez, I. M. y Oñate Cantero, M. A.: “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 Eclesiástico del Estado*, 55 (2021).
- Buselli Mondin, P.: “La enseñanza de la religión en el contexto multirreligioso. La educación religiosa como instrumento de protección del menor: ¿qué relevancia jurídica tiene?”, en *Ius Canonicum*, 120 (2020), pp. 609-646.
- Cano Ruiz, I.: “Las materias alternativas al estudio de la religión”, en *idem*: (Ed.): *La enseñanza de la religión en la escuela pública*. Comares. Granada, 2014, pp. 297-328.
- Combalía, Z.: “Derecho islámico: ¿libertad o tolerancia religiosa?”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 2 (2003).
- Combalía, Z.: *La contratación del profesorado de religión en la escuela pública*. Tirant lo Blanch. Valencia, 2013.
- Combalía, Z.: “Nuevos desafíos sociales y jurídicos derivados de la presencia del Islam en las sociedades occidentales del s. XXI”, en Z. Combalía, M. P. Diago y A. González-Varas: *Derecho e Islam en una sociedad globalizada*. Tirant lo Blanch. Valencia, 2016, pp. 17-44.
- Debray, R.: “L’insegnamento del fatto religioso in Francia”, en *Il Regno-documenti*, 15 (2002), pp. 514-520.
- Embid Irujo, A.: “Derecho a la educación y Comunidades Autónomas”, en *idem* (Dir.): *Derechos económicos y sociales*. Iustel. Madrid, 2009, pp. 155-186.
- Esteban Garcés, C.: “Estereotipos y realidades de la religión en la escuela”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 518 (2021), pp. 58-63.
- Fernández-Miranda Campoamor, A.: *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación*. Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid, 1988.
- Fernández-Miranda Campoamor, A.: “El artículo 27 de la Constitución española”, en M. Á. Sancho Gargallo y M. de Esteban Villar (Dirs.): *Educación y Democracia*. Fundación Europea Sociedad y Educación-Comunidad de Madrid. Madrid, 2004, pp. 74- 89.

- García de Andoain, C.: “Algo se mueve. La LOMLOE y las enseñanzas de la religión”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 518 (2021), pp. 76-82.
- García-Antón Palacios, E.: *La educación sexual en el sistema educativo público: conflictos en el Derecho comparado y el ordenamiento jurídico español*. Bosch. Barcelona, 2020.
- Gas Aixendri, M.: “Teaching catholicism in public schools in Spain: the declaration of suitability at the intersection of religious autonomy and state neutrality”, en *British Journal of Religious Education*, 2021, pp. 1-12.
- Gómez Llorente, L.: “El papel de la religión en la formación humana”, en *Iglesia Viva*, 202 (2000), pp. 17-59.
- González del Valle, J.M.: “La enseñanza religiosa”, en AA. VV.: *Tratado de Derecho eclesiástico*. EUNSA. Pamplona, 1994, pp. 991-1018.
- González-Varas Ibáñez, A.: “La educación para la ciudadanía: entre la objeción de conciencia y recursos contencioso-administrativos”, en *Anuario de Derechos Humanos*, 10 (2009), pp. 331-388.
- González-Varas Ibáñez, A.: *Derechos educativos, calidad de enseñanza, y proyección jurídica de los valores en las aulas*. Tirant lo Blanch. Valencia, 2015.
- González-Varas Ibáñez, A.: *La enseñanza de la religión en Europa*. Digital Reasons. Madrid, 2018.
- La Moneda Díaz, F.: “La nueva jurisprudencia del Tribunal Supremo y el art. 6bis 2 c) de la Ley Orgánica de Educación: comentarios a las sentencias de 20 y 21 de marzo del 2018 a propósito de la asignatura de religión”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 47 (2018).
- López-Sidro López, Á.: “La idoneidad para la enseñanza de la religión católica con relación al matrimonio en las decisiones oscilantes del Tribunal Supremo”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 57 (2021).
- Mantecón Sancho, J.: “La alternativa a la asignatura de religión”, en I. Cano Ruiz: (Ed.): *La enseñanza de la religión en la escuela pública*. Comares. Granada, 2014, pp. 531-538.
- Martí Sánchez, J. M.: “El lugar de lo religioso en Europa (especial atención a la escuela pública)”, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 6 (2004).
- Martí Sánchez, J. M.: “La ‘Educación para la Ciudadanía’ en el sistema de la Ley Orgánica de Educación (una reflexión desde la libertad religiosa)”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 10 (2006).
- Martí Sánchez, J. M.: *Sistema educativo y dirigismo*. Aldebarán. Cuenca, 2014.
- Martí Sánchez, J. M.: “La urgencia de transmitir. Cómo puede el derecho ayudar a los agentes educativos”, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 44 (2017).
- Martín García, M. M.: *El sistema educativo español en sus precedentes normativos*. Comares. Granada, 2019.
- Martínez López-Muñiz, J. L.: “La educación en la Constitución española: derechos fundamentales y libertades públicas en materia de enseñanza”, en *Persona y Derecho*, 6 (1979), pp. 215-296.
- Martínez López-Muñiz, J. L.: “Religion as Compulsory subject in State Schools: comparative trends, international and European Communities”, en J. de Groof, G. Lauwers y

- K. Singh: *The right to education and rights in education*. Wolf Legal Publishers. Nijmegen, 2006, pp. 177-193.
- Martínez Torrón, J.: “Principios de la OSCE para la enseñanza sobre las religiones y creencias en las escuelas públicas”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 16 (2008).
- Meseguer, S. y Rodrigo Lara, B.: “Enseñanza religiosa, identidad y ciudadanía. A propósito de la reforma de la Ley de Educación española”, en *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 12/2021, pp. 51-72.
- Meseguer, S. y Rodrigo Lara, B.: *Enseñanza y profesorado de religión en Europa: radiografía de un sistema en evolución*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid, 2021.
- Muñoz Arnau, J. A.: *Derechos y libertades en la política y la legislación educativas españolas*. EUNSA. Pamplona, 2010.
- Murgoitio García, J. M.: *Educación y creencias religiosas. Bases legales para la comprensión de la diversidad religiosa en el aula*. Thomson-Reuters Aranzadi. Pamplona, 2021.
- Olmos Ortega, M. E.: “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, pp. 19-41.
- Otaduy, J.: “La jurisprudencia española sobre profesores de religión”, en I. Cano Ruiz (Ed.): *La enseñanza de la religión en la escuela pública*. Comares. Granada, 2014, pp. 165-186.
- Pajer, F.: *Escuela y religión en Europa*. PPC. Madrid, 2012.
- Palomino Lozano, R.: “Profesores de religión en la escuela pública: autonomía de los grupos religiosos, neutralidad del Estado y desconcierto final”, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 43 (2017).
- Pellicer, C.: “Aprender «sobre», «de» y «con» las religiones”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 518 (2021), pp. 3-5.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C.: *Perspectivas ciudadanas y del profesorado hacia la religión, su presencia pública y su lugar en la enseñanza*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid, 2021.
- Ramón Carbonell, L.: “¿Necesitamos saber de las religiones?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 518 (2021), pp. 90-95.
- Roca Fernández, M. J.: *Derechos fundamentales y autonomía de las Iglesias*, Dykinson, 2005.
- Roca Fernández, M. J.: “Propuesta de modificación de la Ley Orgánica de Educación en España: consecuencias sobre el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral de sus hijos”, en C. Ohly, S. Haering y L. Müller: *Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche*. Duncker & Humblot. Berlín, 2020, pp. 1059-1170.
- Roca Fernández, M. J.: *La enseñanza de la religión en la escuela y los derechos culturales*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid, 2021.
- Roca Fernández, M. J.: “La enseñanza de la religión en la escuela y los derechos culturales”, en *Revista General de Derecho Constitucional*, 35 (2021).
- Ruano Espina, L.: “Objeción de conciencia a la educación ciudadana”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 17 (2008).

- Sepúlveda Sánchez, A.: “Comentario a las SSTS (Sala de lo Contencioso) de 20 y 21 de marzo de 2018 (recursos de casación números 1430 y 1432/2017: reducción horaria y asignaturas equiparables en religión)”, en *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 47 (2018), pp. 1-10.
- Sepúlveda Sánchez, A.: “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*, 53 (2020), pp. 1-28.
- Stefani, P.: “Saperi essenziali e cultura religiosa”, en *Il Regno-attualità*, 1998/12, p. 375.
- Trujillo Sáez, F.: “La LOMLOE a debate: ¿Qué modifica la nueva ley?”, en *Aula de Innovación Educativa*, 302 (2021), pp. 31-35.
- Valencia Candalija, R.: *La enseñanza de la religión en el ordenamiento estatal y autonómico*. Dykinson. Madrid, 2013.
- Vázquez García-Peñuela, J. M.: “La enseñanza de la religión católica en España: algunos aspectos de sus regulaciones tras la Constitución de 1978”, en *Ius Canonicum*, 89 (2005), pp. 143-181.
- Vázquez Ramil, R. y Porto Ucha, Á. S.: “Temas transversales, ciudadanía y educación en valores. De la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020)”, en *Innovación Educativa*, 30 (2020), pp. 113-125.
- Vega Gutiérrez, A. M.: “Diversidad, religión y cultura en la educación”, en *idem*: (Coord.): *La gestión de la diversidad religiosa en el sistema educativo español*. Thomson-Reuters Aranzadi. Cizur Menor (Navarra), 2014, pp. 27-71.
- Vega Gutiérrez, A. M.: *La educación, un derecho y una responsabilidad para mejorar el mundo*. Universidad de La Rioja. Logroño, 2021.
- Vega Gutiérrez, A. M. y Muñoz Arnau, J. A.: “La gestión de la diversidad religiosa en las políticas educativas españolas”, en A. M. Vega Gutiérrez (Coord.): *La gestión de la diversidad religiosa en el sistema educativo español*. Thomson-Reuters Aranzadi. Cizur Menor (Navarra), 2014, pp. 105-154.

Anexo

TRATAMIENTO DE LA ALTERNATIVA A LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA (1991-2022)

LOGSE	LOCE	LOE 2006	LOE/LOMCE 2013	LOE/LOMLOE 2021
<ul style="list-style-type: none"> • DA 2.ª LOGSE • RR. DD. 1006 (primaria), 1007 (ESO), y 1700 (bachillerato) de 1991 	<ul style="list-style-type: none"> • Arts. 16, 23 y 35, y DA 2.ª LOCE • DA 1.ª RR. DD. 830 (primaria), 831 (ESO) y 832 (bachillerato) de 2003 	<ul style="list-style-type: none"> • DA 2.ª LOE • RR. DD. 1513 (primaria) y 1631 (ESO) de 2006, y 1467 de 2007 (bachillerato) 	<ul style="list-style-type: none"> • Arts. 18, 24, 25, 36 bis y ter, y DA 2.ª LOE/LOMCE • RR. DD. 124 (educación primaria) y 1105 (ESO y bachillerato) de 2014 (bachillerato) 	<ul style="list-style-type: none"> • DA 2.ª LOE/LOMLOE • RR. DD. 95 (infantil), 157 (primaria), 217 (ESO), y 243 (bachillerato) de 2022
<p>Los RR. DD. 1006 (art. 14), 1007 (art. 16), y 1700 (art. 16) de 1991, indican que la alternativa la constituirán "actividades de estudio orientadas por un profesor".</p> <p>Para educación primaria y secundaria se añade que esas actividades serán adecuadas a la edad de los alumnos, en relación con las enseñanzas mínimas de las áreas del correspondiente ciclo o curso.</p>	<p>El área de Sociedad, Cultura y Religión comprenderá dos opciones de desarrollo: una, de carácter confesional, acorde con la confesión por la que opten los padres o, en su caso, los alumnos, entre aquellas respecto de cuya enseñanza el Estado tenga suscritos acuerdos; otra, de carácter no confesional.</p> <p>Ambas opciones serán de oferta obligatoria por los centros, debiendo elegir los alumnos una de ellas.</p>	<p>Primaria: DA 1.ª RD 1513/2006: "atención educativa, a fin de que la elección de una u otra opción no suponga discriminación alguna. Dicha atención, en ningún caso, comportará el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier área de la etapa".</p>	<p>En primaria y ESO: elegir religión o valores sociales y cívicos (primaria) / valores éticos (ESO)</p> <p>En bachillerato, posibilidad de elegir religión entre las optativas.</p>	<p>Ed. infantil: no prevé alternativa. Declaran que el hecho de recibir o no recibir enseñanza religiosa no suponga discriminación alguna.</p> <p>Ed. primaria y ESO: recepción de la debida atención educativa. La programarán los centros, de modo que se dirijan al desarrollo de competencias transversales, favoreciendo la interdisciplinariedad y la conexión entre los diferentes saberes.</p>

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Anexo

TRATAMIENTO DE LA ALTERNATIVA A LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA (1991-2022)

LOGSE	LOCE	LOE 2006	LOE/LOMCE 2013	LOE/LOMLOE 2021
<p>En todo caso, estas actividades no versarán sobre contenidos incluidos en las enseñanzas mínimas y en el currículo de los respectivos niveles educativos. [...] Serán obligatorias para los alumnos que no opten por recibir enseñanza religiosa y se adaptarán a la edad de los alumnos.</p>		<p>ESO: RD 1631/2006, DA 2.4: dos opciones: a) enseñanza de religión confesional, o enseñanza de cultura e historia de las religiones; b) no optar por la enseñanza confesional ni cultural de la religión. En este caso, según la DA 2.3, recibirán atención educativa, "garantizando, en todo caso, que la elección de una u otra opción no suponga discriminación alguna. Dicha atención, en ningún caso comportará el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier materia de la etapa".</p> <p>RD 1467/2007, bachelillerato, DA 3: solo menciona su oferta obligatoria, pero nada más. Se entiende que queda como una simple optativa de las referidas en el art. 8.</p>		<p>Estas actividades no compartirán el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier área de la etapa. Bachillerato: no se prevé ninguna alternativa.</p>

Sociedad civil, religiosidad y educación es un proyecto desarrollado por la Fundación Europea Sociedad y Educación, que cuenta con el apoyo institucional de Porticus, una organización que trabaja por un futuro justo y sostenible en el que pueda florecer la dignidad humana. Sociedad y Educación es un centro de conocimiento con vocación de servicio público, que defiende el relevante papel de la educación para el desarrollo de la sociedad.

EFSE Fundación Europea
Sociedad y Educación
European Foundation
Society and Education

www.sociedadyeducacion.org

Con la colaboración de

PORTICUS

www.porticus.com