

LIBERTAD RELIGIOSA Y ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR EN UNA SOCIEDAD ABIERTA

JOSÉ ANTONIO IBÁÑEZ-MARTÍN
Universidad Complutense de Madrid

La libertad religiosa se ha ido abriendo paso desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, como posibilidad para el cultivo de las identidades de los distintos grupos sociales, y ha encontrado un desarrollo natural, dentro de una sociedad abierta, en la libertad de enseñanza de la religión en la escuela, según las tradiciones constitucionales de los países. La enseñanza en la escuela, concretamente, de la religión católica, se muestra completamente de acuerdo con los orígenes del cristianismo, que siempre consideró que Dios es la Verdad.

En este trabajo se estudia el lugar constitucional de la Enseñanza Religiosa confesional en España, analizando distintas posiciones, y se concluye exponiendo el modelo práctico reflexivo en la docencia, así como sus consecuencias sobre la vida privada de los profesores, teniendo en cuenta la dimensión ejemplar que especifica la acción del docente.

Palabras clave: *Libertad religiosa y derechos humanos, Enseñanza religiosa escolar y sociedad abierta, Enseñanza católica en la España constitucional, Modelo práctico reflexivo.*

Libertad religiosa y Enseñanza Religiosa Escolar

Cuando el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó, sin ningún voto en contra aunque con ocho abstenciones, la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, es evidente que se abría un nuevo horizonte en la defensa de la dignidad humana y de los derechos que le son inalienables para llevarla a su desarrollo y plenitud, horizonte que se consolidó jurídicamente cuando en 1966 se aprobaron los pactos sobre derechos civiles y políticos y sobre derechos económicos, sociales y culturales.

Entre esos derechos, aparecía claramente reconocido el derecho a la libertad religiosa, que

«incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia» (*Declaración Universal de Derechos Humanos*, 1948, art. 18). No se veía, desde la *Declaración de Derechos de Virginia* (1776, art. 16), una mayor claridad, lo que llevaba a pensar que las cosas cambiarían por completo de ahí en adelante, idea a lo que también contribuyó la aprobación en 1981 de la *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o en las convicciones*.

Desgraciadamente la realidad no ha sido así. Basta con leer el último Report de 2007 del relator

especial de las Naciones Unidas para la libertad de religión o creencia (*vid. et. Farr, 2006*), para darse cuenta de cómo ésta es una libertad muy maltratada todavía en la actualidad. Esto explica que el anterior relator especial convocara, en el 2001, una Conferencia Internacional Consultiva sobre la Educación Escolar en relación con la libertad de religión —en la que tuve el honor de participar como experto nombrado por el Gobierno de España (Ibáñez-Martín, 2002)—, con el deseo de implicar al sistema educativo en general, así como también a la enseñanza formal de la religión —especialmente en el nivel primario y secundario— en la tarea de «cultivar el respeto a las religiones o las convicciones, promoviendo así el entendimiento mutuo y la tolerancia» (*Declaración de Madrid, 2001, 7 y 8*).

Obviamente la convocatoria de esta Conferencia se basaba en dos principios. El primero era que la enseñanza de la religión en la escuela no constituye, por sí sola, un ataque a la libertad religiosa de los ciudadanos. Y el segundo radicaba en que la presencia de la religión en el currículo escolar no era algo minoritario, sobre lo que tendría escasa importancia incidir, sino algo ampliamente extendido, lo que se observa en las estadísticas del 2003 proporcionadas por la UNESCO, pues hay 140 países que enseñan la religión en la escuela, enseñanza que es obligatoria en 73 de ellos.

El primer principio exige una explicación más detenida. En efecto, la Declaración Universal de Derechos Humanos, como hemos visto, afirma sin ambages la libertad religiosa, pero nada dice sobre la escuela. Será más adelante en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966, art. 16,3) cuando se afirme que:

«Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres [...] de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas [...] y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.»

Una interpretación de este conjunto de ideas nos lleva a proponer cuatro conclusiones principales sobre la libertad religiosa y la Enseñanza Religiosa Escolar.

La primera es que la religión no tiene por qué estar reducida a la intimidad del hogar. Por supuesto que esa intimidad debe ser defendida y que es un gravísimo ataque a los derechos humanos prohibir a los padres enseñar en su casa posiciones diversas de la dogmática estatal, práctica que se siguió al pie de la letra en la Unión Soviética. Pero, además, es preciso tener en cuenta que la religión no es sólo un asunto privado, que encontraría su desarrollo únicamente en la soledad de la conciencia y en la oscuridad de las catacumbas. Quienes tienen una religión la suelen considerar como una guía que orienta su vida personal y que proporciona un sentido a la organización de la vida social, tantas veces dominada por intereses espurios. Cuando nos encontramos en una sociedad cerrada, en aquella sociedad en la que la persona es sólo un número, la fracción alícuota correspondiente al total de la población, en la que lo social se ha fundido y subsumido con lo estatal, imperando una ideología omnicomprensiva impuesta por el poder, que no está dispuesto a permitir espacio alguno a identidades específicas de personas o grupos que mantengan posiciones diversas a las oficiales, cuando tenemos la desgracia de vivir en ese tipo de sociedad, suele ocurrir que nadie está autorizado a defender en público aquello que no coincide con la ideología dominante.

Pero si nos encontramos en una sociedad abierta, en una sociedad en la que las personas se sienten dueñas de su propia existencia, en la que la identidad nacional no está diseñada por la ideología en el poder, sino que refleja las posiciones mayoritarias consolidadas por la historia del país, si bien de forma que no cubra exhaustivamente todos los ámbitos del comportamiento, de modo que se haga posible la supervivencia de grupos minoritarios que desean cultivar su propia identidad, cuando tenemos la

suerte de vivir en este tipo de sociedad abierta, es evidente que todos estamos igualmente autorizados a comunicar a los demás nuestros pensamientos, y a pedirles que, si les convencen, se sumen a ellos, con independencia del lugar que ocupen en la vida, promoviéndose así la colaboración entre los ciudadanos, aun profesando religiones distintas. De esta forma, en una sociedad abierta, tanto los individuos particulares como las autoridades religiosas, tienen pleno derecho a presentar sus ideas en *la plaza pública*, para usar unas conocidas palabras de Richard Neuhaus (1984), de modo que todos tengan la posibilidad de aceptarlas o rechazarlas según el juicio de su propia conciencia, sin que nadie deba pretender, dictatorialmente, acallar las voces de sus oponentes¹.

La segunda conclusión es que el ámbito escolar es considerado un ámbito propio para la enseñanza de la religión. No todo el mundo tiene que conceder, personalmente, la misma importancia a la religión y siempre ha habido personas que no le han concedido importancia alguna, o, incluso, que la han despreciado. Pero la ONU no se encuentra entre quienes afirman que cualquier enseñanza de la religión ha de estar fuera de la escuela, templo de la razón, como si hubiera que radicarla en el mundo de la mitología, de la afectividad o del chamanismo. Más aún, Habermas hace una observación que me parece especialmente relevante sobre este caso. En un reciente artículo suyo leemos lo siguiente:

«Las tradiciones religiosas tienen un poder especial para articular intuiciones morales especialmente en relación con las formas más vulnerables de la vida en común. En el caso de los debates políticos correspondientes a estos asuntos, este potencial hace que el discurso religioso sea un serio candidato para vehicular posibles contenidos de verdad, que deben ser traducidos desde el vocabulario de una comunidad religiosa concreta a un lenguaje más accesible a la generalidad» (Habermas, 2006: 10).

Obviamente esa *traducción* exige una Enseñanza Religiosa, también confesional, que no sea simplemente histórica o catequética, sino que profundice racionalmente en sus tesis, para que puedan ser estudiadas e incluso compartidas con quienes no posean la misma fe.

Ahora bien, que la enseñanza de la religión tenga en la escuela un ámbito propio no significa que haya de encontrarse necesariamente en el currículum común ni que haya una sola forma de enseñarla. Su inclusión en el currículum, y el modo en que se incluya, dependerá, en primer lugar, de las normas constitucionales de cada país, pues está claro que la cuestión de la enseñanza de la religión no será igualmente resuelta en un Estado confesional —como es el caso de bastantes países de la Unión Europea—, que en un Estado que cultiva la laicidad como un signo de identidad o que en un Estado que se compromete a tener en cuenta las creencias religiosas presentes en la sociedad.

La tercera conclusión significa una matización de lo que acabo de señalar. En efecto, la posición determinante que tienen los padres sobre la enseñanza de la religión a sus hijos impide que sean legítimos algunos modos de enseñar religión. En efecto, la interpretación oficial propuesta por el órgano pertinente de las Naciones Unidas tanto del artículo 18 de la Declaración Universal de Derechos Humanos como del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales —ambos con categoría constitucional en España, merced al artículo 10.2 de nuestra Constitución—, coinciden en afirmar dos principios. El primero es que «una educación pública que incluye la instrucción de una concreta religión o creencia es inconsistente con el artículo 13 (3), a menos que se prevean unas exenciones no discriminatorias o unas alternativas que se acomoden a los deseos de los padres o tutores». Quizá este texto tiene especial interés no sólo por defender que la enseñanza de la religión se mueve en un ambiente no de imposición sino de libertad, sino también por el reconocimiento

que realiza de la licitud de plantear *alternativas* de estudio en la escuela. Está claro que la ONU no considera que la promoción de la cohesión social en la escuela obligara a que en ella hubiera un currículum único: en cualquier sociedad en la que haya religiones o creencias diversas, es legítimo, más aún, obligado, respetarlas a todas ellas. Serán las leyes las que fijen cómo articular ese respeto, lo que puede llevarse a cabo de modos bien distintos, tanto, por ejemplo, enseñando cuantas religiones soliciten los alumnos, como proponiendo otros estudios que satisfagan los deseos de aquellos a quienes no les interese estudiar religión alguna.

El segundo principio establecido por la ONU es que «se permite la instrucción en las escuelas públicas de materias como una historia general de las religiones y una ética si se imparten ajenas a todo prejuicio y de un modo objetivo, respetuoso con las libertades de opinión, conciencia y expresión» (*International Human Rights Instruments*, 1999). Naturalmente, decir «se permite» significa que ningún sistema educativo está obligado a colocar tales asignaturas en su currículum, aunque muy bien podrían ellas figurar entre las que se propusieran como *alternativas* a la enseñanza de una concreta religión. La inclusión final de estas materias en el currículum dependerá no sólo de la estructura constitucional de cada país, sino también de otras muchas circunstancias prudenciales que habrá que ponderar en cada caso.

La cuarta y última conclusión es que la ONU no se ha sumado a la ideología economicista dominante en el mundo educativo sino que, fiel a sus principios, sigue viendo a la enseñanza no como un mero subsistema de la tecnoestructura económica, sino como el gran medio para promover el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, lo que mueve a una reflexión sobre la aportación de las distintas asignaturas del currículum en alcanzar los objetivos citados. Determinar el valor de tal aportación no es tarea sencilla.

Indirectamente, y en relación con el tema que nos ocupa, tienen mucho interés los estudios experimentales realizados en Estados Unidos que muestran, con datos abrumadores, la influencia positiva que tiene la práctica de la religión para el establecimiento de unas cálidas relaciones familiares, los hábitos de conducta más sanos en relación con el uso de drogas, una mayor salud mental, resultados académicos más positivos, mayor compromiso con la comunidad en actividades de ayuda a los demás, etc. Es muy recomendable un largo y reciente informe donde Fagan (2006) analiza cerca de 130 estudios que demuestran la importancia de la práctica de la religión en todos los ámbitos antedichos, cuya importancia para la estabilidad social mueve al autor a concluir que:

«Trabajar para reducir la influencia de las creencias religiosas o su práctica es aumentar la desintegración de la sociedad. Algunos pueden sentirse incómodos con las creencias o las prácticas religiosas de los demás, pero esa incomodidad es pequeña comparada con los efectos de tener una sociedad con poca o ninguna práctica religiosa» (Fagan, 2006: 18; vid. et. Mattis, 2004).

Una vez que hemos hecho este planteamiento general básico, vamos a pasar al estudio más concreto sobre la enseñanza de la religión católica en la escuela dentro de los principios de la libertad religiosa y sobre cuáles sean las formas más procedentes de actuar en este tema en la España constitucional. Estas dos cuestiones han de ser abordadas para mostrar cómo cabe encarnar en una concreta religión los planteamientos básicos expuestos, religión que será la católica, pues sólo sobre ella me siento con capacidad de hacer una propuesta. Concretamente, la primera cuestión analizará hasta qué punto la religión católica puede sentirse expresada en las cuatro conclusiones que hemos comentado. La segunda cuestión, por su parte, obliga a entrar en la especificidad del marco constitucional español y a tomar posiciones prudenciales que concluirán en mantener algunas

propuestas no necesariamente compartidas por todos, ya que las circunstancias de nuestro tiempo histórico no tienen por qué ser igualmente ponderadas por todo el mundo. Sin embargo, es preciso aclarar que no es lo mismo encontrarse ante valoraciones legítimamente diferentes que ante razonamientos erróneos, lo que obligará a advertir sobre algunos errores que circulan sobre estos asuntos, errores que a nadie debe extrañar, pues a la hora de estudiarlos nadie lo hace desde una estrella lejana, como decía Merleau-Ponty, sino desde un ambiente cultural que quizá esté fuertemente influido tanto por las quejas de quienes se sienten incómodos ante la religión, como por las ideologías laicistas que ven entre sus señas de identidad un «ejercicio de defensa, de vigilancia (crítica) contra las iglesias» (Cambi, 1986: 298), y que insisten en que sólo cabe la cohesión social y la libertad en un ámbito de laicidad. Concluiremos este trabajo con la exposición de dos tesis pedagógicas que tienen especial incidencia a la hora de descubrir el sentido de las escuelas católicas y de determinar las condiciones de posibilidad para impartir una eficaz enseñanza escolar de la religión católica.

La enseñanza escolar de la religión católica en el horizonte de la libertad religiosa

Comencemos analizando en concreto la primera conclusión señalada anteriormente, por la que se afirma que la religión no tiene que estar limitada a la intimidad del hogar. Es un hecho que esta tesis planteó problemas en otros tiempos en los países católicos, a veces basándose en la argumentación de que el error no tiene derechos. Esto condujo a que no siempre era permitida la libertad de culto en tales países, a que los lugares de culto no católicos debían estar en emplazamientos secundarios, a que no se permitiera la propaganda pública de otras religiones, etc. Pero hoy se ha advertido que el problema no está en los derechos del error,

sino en los derechos de la persona, aunque esté en el error, y así se ha recuperado un patrimonio originario de la conducta de los primeros cristianos. Concretamente, el documento más autorizado hoy día en la presentación de la fe católica, hace una lúcida interpretación de los textos del Concilio Vaticano II sobre la libertad religiosa señalando que:

«Si, teniendo en cuenta las circunstancias peculiares de los pueblos, se concede a una comunidad religiosa reconocimiento civil especial en el ordenamiento jurídico de la sociedad, es necesario que al mismo tiempo se reconozca y se respete el derecho a la libertad en materia religiosa a todos los ciudadanos y comunidades religiosas.»

«El derecho a la libertad religiosa no es ni la permisión moral de adherirse al error (cf. León XIII, enc. «Libertas praestantissimum»), ni un supuesto derecho al error (cf. Pío XII, discurso de 6 de diciembre de 1953), sino un derecho natural de la persona humana a la libertad civil, es decir, a la inmunidad de coacción exterior, en los justos límites, en materia religiosa por parte del poder político. Este derecho natural debe ser reconocido en el ordenamiento jurídico de la sociedad de manera que constituya un derecho civil (cf. DH 2)» (*Catecismo de la Iglesia Católica*, 1992: 2107-2108).

La lectura del *Report* del relator especial de la ONU para la libertad de religión muestra cómo no todas las religiones admiten, de hecho, esa libertad de los ciudadanos para defender en público el dictado de su propia conciencia, del mismo modo que es interesante advertir que de los 35 países de los que se han recibido quejas sobre el modo en que se trataba la libertad religiosa sólo 8 son de mayoría cristiana. Y, a su vez, sólo 3 de estos 8 son de mayoría católica.

La segunda conclusión, de considerar a la escuela un lugar propio para la enseñanza de la religión, ha sido tradicionalmente defendida por la religión católica, que siempre que ha podido ha erigido escuelas católicas, con gran

frecuencia atendidas por religiosos que en este admirable servicio a la juventud han visto una llamada de Dios. Tanto la configuración de estas escuelas como centros de enseñanza abiertos a todos los ámbitos del saber escolar, como la presencia de profesores de religión católica en todas las instituciones docentes públicas o privadas, desde la enseñanza primaria a la universitaria, que les han abierto las puertas, es muestra de la connaturalidad entre la fe cristiana y la razón.

Recuerdo que en mi originaria *alma mater*, la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, hay un cuadro de 1785 que representa a la primera doctora en Filosofía, D.^a Isidra Quintana de Guzmán y la Cerda, en el que figuran unas conocidas palabras de Virgilio: *Felix qui potuit rerum cognoscere causas*, que creo muy significativas para lo que estamos viendo. En efecto, la cita completa de este texto de Virgilio dice: «Dichoso aquel que pudo conocer las causas de las cosas y sometió bajo sus pies todos los miedos y el hado inexorable y el tropel del Aqueronte avaro»² (Virgilio, 1941), palabras en las que, sintéticamente, se resumen algunas de las más profundas aspiraciones humanas, pues no sólo expresan la felicidad que lleva consigo responder a ese deseo natural de saber —ya señalado por Aristóteles al inicio de su *Metafísica*—, sino también el anhelo por conjurar el temor que inspiran las poderosas fuerzas ocultas que parecen mandar en el mundo, y el deseo por conocer el misterio del más allá, de esa vida después de la muerte cuya existencia intuimos pero de la que no sabemos qué relación tiene con el tipo de vida que conduzcamos en la Tierra. Desde el principio los seguidores de Cristo estaban seguros de que Jesús no sólo era el Camino para ser salvos, sino que era también la Verdad, de forma que todo lo que pudieran haber descubierto los saberes humanos sobre Dios y la persona, habría de estar en sintonía con lo que Jesucristo había revelado. Esa seguridad es la que diversos autores señalan como la última razón por la que la ciencia moderna crece en el

humus de una sociedad cristiana como es la europea: el universo, para quienes tienen fe, no es la consecuencia del enfrentamiento de unos poderosos dioses malignos y arbitrarios, sino el efecto de un ser omnipotente y bueno que ha dotado al ser humano y a la naturaleza de una racionalidad capaz de ser captada por la inteligencia, haciendo posible el descubrimiento de las legalidades morales y de las legalidades naturales, que permitirán tanto identificar las acciones plenamente humanizadoras como descubrir el modo de poner las fuerzas de la naturaleza al servicio de las personas.

Es lógico, así, que los seguidores de Cristo organicen centros de enseñanza y que allí donde puedan enseñen específicamente religión católica, mostrando cómo la fe es un *obsequio razonable* (Rom. 12, 1) y preparando a los jóvenes para que estén en condiciones intelectuales de dar *razón de su esperanza* (I Ped. 3, 15). Es indudable que puede costar a quien desea enseñar la religión católica, dejar el ambiente cálido de la parroquia para acudir a un centro docente, sobre todo si no es confesional, donde no siempre va a ser bien visto por todas las personas que allí se encuentran. Pero es bueno, en estos casos, hacerse dos reflexiones. La primera es de orden simbólico: si los jóvenes católicos ven que su religión no se enseña en lo que el imaginario colectivo tiende a identificar como *lo serio* y *lo científico*, es muy fácil que terminen pensando que su fe se encuentra en el mundo de lo mítico y de lo costumbrista. La segunda es de orden práctico: si la enseñanza de la religión sale de la escuela, serán muchos los que crecerán completamente dirigidos por los modelos dominantes en la subcultura juvenil, en una profunda ignorancia sobre su fe, pues es indudable que sólo unos cuantos tienen posibilidades reales de adquirir esa formación fuera de la escuela y «¿cómo crearán si no oyeran hablar de él?» (Rom. 10, 14).

La tercera conclusión exponía las condiciones para que fuera legítima la enseñanza de la religión teniendo en cuenta los derechos de los

padres. Estos derechos siempre han estado presentes en la doctrina católica, que sistemáticamente se ha opuesto a los regímenes políticos que pretendían imponer su ideología a todos los ciudadanos. Por ello, la enseñanza de la religión católica debe ser siempre solicitada por los padres.

La cuarta y última conclusión a ningún católico extrañará. Son indudables tantas consecuencias positivas que se derivan para la sociedad de quien vive sinceramente la fe católica. Hay tantos ejemplos admirables, con tan considerable repercusión social, que no merece la pena pasar a detallarlos. Pero hay dos asuntos que conviene advertir. El primero es que la fe cristiana, si bien se traduce también en un concreto comportamiento moral, no es un simple moralismo. Con toda claridad afirma Benedicto XVI que la fe es «un don en el que se nos ha dado el amor que nos sostiene y nos proporciona la fuerza necesaria para saber *perder la propia vida*» (Benedicto XVI, 2006). Perder la vida es mucho más que llevar una conducta correcta o que no fumar en lugares públicos. Perder la vida significa no encerrarse en el propio yo, ni tener el centro de la existencia en el éxito personal sin querer salir de las calas tibias del propio egoísmo, condición necesaria para amar a Dios y a los demás en Dios, amor que nos sostiene y nos da la fuerza imprescindible para llegar incluso al holocausto de la propia existencia, como ha ocurrido con los muchos miles de cristianos —católicos, ortodoxos y protestantes— que, en imitación a Jesucristo, han muerto perdonando a quienes los asesinaban por su fe.

El segundo asunto es que vivir la fe católica depende de la gracia y de un conjunto de causas de muy difícil determinación. No es, en ningún caso, consecuencia mecánica de haber acudido a una escuela católica o haber recibido clases de religión católica. Hemos señalado estudios americanos que muestran la positiva influencia que tiene la práctica religiosa (como es obvio no se trata sólo del catolicismo) en

muchos comportamientos que tienen consecuencias no sólo personales sino también sociales muy importantes. Pero tales estudios no buscaban la relación entre la práctica religiosa y los centros docentes frecuentados. Más aún, algunos estudios (Gobernado, 2003) sugieren que los estudiantes de centros religiosos, al responder a encuestas sobre su práctica religiosa y sobre temas que están en el candelero de la discusión pública, difieren sólo en corta medida de los que han estudiado en centros del Estado. La interpretación de estas encuestas es discutible. Una interpretación sociológica sería que la mentalidad dominante en los medios de comunicación de masas tiene más fuerza que lo que se escucha en la escuela, o que muchos no desean responder algo que piensan que no está de moda. Una interpretación pedagógica podría llevar a decir que es expresión del ambiente de libertad de los centros religiosos que han rechazado cualquier práctica adoctrinante. Pero otros mantienen que si a esas estadísticas sumamos la caída de vocaciones para el sacerdocio o la vida entregada a Dios, hemos de sentirnos movidos a preguntarnos por qué antes las escuelas católicas eran mucho más eficaces en la transmisión de la fe que lo son hoy: arrojar esa responsabilidad sobre otras circunstancias externas es dudoso que sea lo procedente, y más cuando tantos padres confían en la tarea realizada en dichas escuelas.

Pasemos a continuación a estudiar la enseñanza escolar de la religión católica en España teniendo en cuenta el marco legal de la Constitución de 1978.

La enseñanza escolar de la religión católica en la España constitucional

Ya hemos advertido que la inclusión de la religión, en sus distintas modalidades, en el currículum escolar común, depende primeramente de las normas constitucionales de cada país. Las que rigen en España se encuentran en los

José Antonio Ibáñez-Martín

artículos 16 y 27. El primero garantiza la libertad religiosa de los individuos, y en su tercer párrafo dice:

«Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia católica y las demás confesiones.»

Este texto muestra una gran clarividencia: se separa, como no podía ser menos, de la tradición confesional española, del mismo modo que evita caer en declaraciones de laicidad o laicismo, palabras que no se encuentran en parte alguna de la Constitución quizá porque los españoles no guardamos de ellas buen recuerdo, a la vista de cómo fueron aplicadas en otro tiempo. Y, a la vez, manteniendo la independencia institucional, se afirma la cooperación que el Estado tendrá con las confesiones religiosas, precisamente como muestra de atención a las creencias religiosas vigentes en la sociedad. El artículo 27, por su parte, se dedica al sistema educativo, y en su tercer párrafo se garantiza «el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones», en pleno acuerdo con los pactos internacionales firmados por España en el tiempo de la transición democrática.

Del juego de ambos artículos se saca la conclusión necesaria de que el Estado llegará a acuerdos con las confesiones religiosas arraigadas en nuestro país para hacer posible que en la escuela se enseñe la religión, atendiendo a las distintas creencias religiosas de los padres españoles. Esos acuerdos se han establecido con la Santa Sede, con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, con la Federación de Comunidades Israelitas de España y la Comisión Islámica de España. Como consecuencia de ello en España hay escuelas confesionales de las citadas confesiones religiosas, así como profesores de las mismas que imparten clases en escuelas públicas o en escuelas de iniciativa

social, atendiendo las peticiones de los padres. Es obvio que ni las escuelas confesionales ni los profesores se reparten a partes iguales entre las confesiones citadas, ya que sólo una pequeña minoría de los españoles declara pertenecer a una fe distinta de la católica.

Durante diversos años, el Gobierno español atendió la propuesta de la ONU de establecer una alternativa a la enseñanza de las religiones confesionales, que consistió en impartir la asignatura de ética a quienes no deseaban recibir enseñanza de ninguna concreta religión. No era una propuesta novedosa —se encontraba ya en otros países europeos— y, dejando a un lado algunos argumentos que se levantaron en su contra —de escasa entidad—, quizá hubiera podido mantenerse largo tiempo. Pero hubo dos circunstancias que no favorecieron su permanencia. La primera fue la mala acogida que tuvo esta solución entre no pocos profesores de ética, solución que algunos ridiculizaron y otros banalizaron. El segundo fue que, contra las expectativas de ciertos grupos ideológicos, el número de alumnos que decidieron escoger religión católica fue mucho más elevado de lo que algunos esperaban.

Dejando a un lado los incidentes jurídicos que han surgido sobre las *alternativas* a la enseñanza de las religiones confesionales, alguno de los cuales ha concluido con propuestas gubernamentales escasamente acertadas, es preciso analizar aquí una posición que afirma que nos encontramos en un camino sin salida, y que es necesario abandonar la enseñanza confesional de la religión al menos en la escuela pública —lo que conduciría por *la force de choses* a su completa eliminación del universo escolar, que es lo que proponen ciertos partidos políticos, como Izquierda Unida y otras asociaciones— y proceder a sustituirla por una común enseñanza de cultura religiosa, en la que se dieran a conocer hechos religiosos que han tenido una importancia señalada en la historia de nuestro país.

Estudiemos esta posición en sus dos aspectos: por qué sería preciso abandonar la enseñanza

confesional de la religión y por qué la mejor solución a este asunto radicaría en realizar unos comunes estudios de cultura religiosa. Sobre el primer asunto, sus proponentes, aparte de subrayar algunos problemas organizativos, que creo que podrían solucionarse con un poco de imaginación y de buena voluntad, se basan, especialmente, en dos razones. Una es que la enseñanza confesional de la religión es divisiva, en un mundo cada vez más plural, también como consecuencia de la inmigración, en el que lo que debe fomentarse es la integración y la cohesión social. La otra es que tal enseñanza es pedagógicamente improcedente tanto porque necesariamente coarta la libertad de conciencia del estudiante, como porque es algo de difícil encaje en la escuela, al no poder ser objeto de evaluación, como las restantes asignaturas, ya que el mundo religioso se encuentra en el corazón del hombre, sin que quepa hablar de una evaluación de tal ánimo íntimo.

Pero, realmente, es difícil justificar estos razonamientos. Sobre el primero ya señalamos cómo la ONU propone la existencia de una *alternativa* a una enseñanza confesional obligatoria, sin establecer a ello reparo alguno. Esto nada tiene de extraño. Lo extraño sería, en una sociedad abierta, pacíficamente dividida, impedir cultivar su identidad religiosa específica a los ciudadanos (Haldane, 1986). Y lo improcedente sería que, desde cualquier religión confesional, se atacara a los derechos humanos o se predicara el odio y la intolerancia con quienes practican religiones distintas, error en el que no caen las escuelas confesionales de Estados Unidos, cuyos alumnos se ha mostrado que son más tolerantes con los de otros credos que los alumnos de las escuelas públicas (Godwin, 2001). Por otra parte, acudir al reciente incremento de la inmigración es poco acertado: conviene ser conscientes de que la mayoría de los inmigrantes lo que sienten como una ofensa es percibir un ambiente secularizado en el que cualquier referencia a Dios y a la fe procura ser eliminada (Daun y Arjmand, 2005).

En relación con la denuncia de que la enseñanza confesional es pedagógicamente inapropiada, hay que comenzar advirtiendo que tal enseñanza en forma alguna coarta la libertad del educando. Esa afirmación es tan poco acertada como creer que para tratar al educando como sujeto reflexivo y libre en la dirección de su propia existencia jamás se le podría enseñar una lengua concreta, sino que, en todo caso, cabría enseñarle la gramática generativa transformacional. Por último, afirmar la presunta imposibilidad de la evaluación de una religión confesional no lo considero justificable, pues la evaluación escolar tiene una finalidad modesta, limitada a dejar constancia de si el estudiante ha captado los conocimientos impartidos. Todo buen profesor sabe que, a la hora de evaluar, debe ponderar si el estudiante conoce las tesis expuestas en clase y las argumentaciones en las que se basan, pero no tiene por qué valorar si tal alumno está o no de acuerdo con dichas tesis y mucho menos, si las lleva a la práctica, por mucho que el profesor desee que el estudiante recorra estos dos últimos pasos, pasos que si en bastantes asignaturas no son fáciles de dar, en el caso de la religión confesional pueden tener la dificultad añadida de que han de contar, en ocasiones, con la previa incorporación a esa fe del alumno, que no tiene por qué tenerla simplemente por matricularse en una enseñanza confesional concreta.

La segunda parte de la propuesta consiste en sustituir la enseñanza confesional de la religión por una común enseñanza de cultura religiosa. Es indudable que los modos de enseñar religión son muy diversos, algunos de los cuales —según mantiene la ONU— pueden ser puestos por el Estado como obligatorios para todos los estudiantes. Una ojeada rápida a esta cuestión nos lleva a descubrir que cabe un interesante estudio de los temas clásicos de la religión tanto desde la filosofía, como desde la historia o la literatura. Ese estudio mostraría las reflexiones de la inteligencia sobre las grandes cuestiones vitales, las realidades de cómo las han vivido los pueblos, los análisis del corazón humano

que leemos en la literatura que por su especial calidad llamamos clásica. Cabe igualmente una perspectiva integradora propia de la filosofía de la religión en la que se recogen las interpretaciones de los fenómenos religiosos ofrecidos por la sociología de la religión, por la psicología de la religión, etc.

Hay también la posibilidad de impartir unos estudios de cultura religiosa, que tienen un especial atractivo. En efecto, produce tristeza comprobar cómo pocos jóvenes son capaces de entender la mayoría de los cuadros que están en el Museo del Prado, de tema religioso. A veces investigo entre mis alumnos universitarios a ver quién conoce la historia de los hermanos de José, al hablar sobre la necesidad de la formación moral, y los resultados son penosos. Una mínima sensibilidad cultural nos lleva a pensar que una ciudadanía comprometida no pueda darse sin el conocimiento de los hechos religiosos que tienen una importancia señalada en la historia del propio país, desde *San Ildefonso* a *La Regenta* pasando por *El entierro del conde de Orgaz*. Y esta misma sensibilidad nos puede llevar a desear tener también un conocimiento de los productos culturales de las otras grandes religiones distintas de la católica que han tenido una importancia considerable a lo largo de los tiempos en nuestro país. No deja de ser llamativo que el monumento español más visitado, que es la Alhambra, lo veamos sin entender una sola palabra de lo que está escrito en sus paredes y sin saber por qué se escriben en ellas textos y no hay allí cuadros figurativos similares a los que entonces se pintaban en la Europa cristiana.

La propuesta antedicha consiste en afirmar que el enfrentamiento con la asignatura confesional de religión se solucionaría si la enseñanza de la religión tuviera una perspectiva culturalista, que sería aceptable por todos. Esa solución pasaría por diseñar un programa en el que se abordaran los principales asuntos que identifican las tradiciones religiosas más relevantes de nuestro país, dando quizá un tiempo mayor a la

tradición cristiana, por razones históricas y sociológicas obvias. Tal programa se daría conjuntamente a todos los alumnos, y para unos serviría también como profundización cultural en su fe y para otros como conocimiento de la realidad cultural española.

Pero esta propuesta tendría real interés si se tratara de hablar de una de las alternativas a la enseñanza confesional de la religión o si se produjera como un primer acercamiento a la religión allí donde la Constitución prohibiera la enseñanza de la religión: es llamativo que la Universidad de Harvard acabe de incluir unos estudios religiosos en su currículum común y que Francia, paraíso de la laicidad, se esté replanteando cómo introducir la religión en el currículum escolar (es muy interesante el *Rapport* Debray, 2002). Ahora bien, es difícil saber qué cabría decir a los 3.245.732 estudiantes (Conferencia Episcopal Española, 2007) que este año han elegido la enseñanza de la religión católica para, sin caer en planteamientos anti-constitucionales y autoritarios, obligarles a que se olviden de sus deseos y se limiten a seguir unos estudios genéricos de cultura religiosa. Más aún, no podemos olvidar que, en ocasiones, medidas tomadas con la mejor intención pueden tener lo que los sociólogos denominan *efectos perversos*, de gran relevancia. En efecto, no es lo mismo hablar de una cultura religiosa que reducirse a un planteamiento *culturalista* de la religión, en donde las *verdades* de la fe son expuestas como particularidades culturales, de no muy distinta cualidad que la que tienen los trajes regionales. Hay una conocida filósofa de la educación americana, Nel Noddings, que en varios foros ha expuesto su rechazo a la fe cristiana por no considerar admisibles por la razón ciertos dogmas cristianos. Su posición es respetable, pero carecería de sentido si ella pensara que los cristianos entendemos, por ejemplo, que la virginidad de María no es una realidad, sino un artificio cultural construido para subrayar la importancia de la castidad y para promover la devoción a la Virgen. En última instancia, ese camino concluye en la posición de Rousseau,

quien hace decir al vicario Saboyardo que «es una presunción inexcusable profesar otra religión que aquella en la que se ha nacido, y una falsedad no practicar sinceramente la que se profesa» (Rousseau, 1990: 442). Es indudable que estas palabras van claramente en contra de lo que los cristianos han considerado siempre como el carácter básico de su fe, por lo que, según hemos señalado anteriormente, buscaban la compañía de los filósofos y estaban siempre dispuestos a dar a los demás razones de su esperanza.

A veces, en España, el asunto de la religión confesional —no sólo, pero principalmente, de la religión católica— en la escuela, me recuerda al enfrentamiento con Israel. Me parece poco lúcido y muy intolerante mantener que la actual situación de violencia sólo cesará cuando los judíos sean echados al mar. Tampoco veo muy acertado defender que la superación del conflicto actual con la enseñanza confesional de la religión en la escuela sólo cabe alcanzarlo con su completa eliminación de la escuela. Considero son precisas actitudes de mayor tolerancia, de mayor imaginación y de más respeto a la Constitución y a las identidades de los ciudadanos.

Pasemos, por último, a exponer dos tesis pedagógicas que entiendo que explican con mayor profundidad el sentido de la fe religiosa en la escuela y alguna de las condiciones de posibilidad para la eficacia de la enseñanza escolar religiosa, primeramente de la católica.

La escuela católica, las condiciones de posibilidad de una eficaz enseñanza de la religión católica y la reflexión pedagógica

Considero que hay dos tesis pedagógicas que son de gran interés para una mejor comprensión del tema que estamos tratando, y que son, una, la urgencia en reconocer la insuficiencia del modelo pedagógico tecnológico eficientista

y la necesidad de sustituirlo por un modelo práctico reflexivo de la docencia, y, otra, las consecuencias que tiene la dimensión ejemplar, característica de la acción del docente, no sólo sobre su comportamiento en la escuela, sino también sobre su vida privada. Analicemos estas dos tesis.

El nuevo modelo práctico reflexivo

Como es lógico, no puedo aquí señalar todas las limitaciones del modelo tecnológico eficientista que ha dominado en la pedagogía durante un tiempo importante en la segunda mitad del siglo XX. Baste decir que en esos años se propagó la idea de que la educación era simplemente un quehacer técnico, presidido por la eficacia. El profesor recibía sus finalidades de la sociedad y estaba llamado, sin compromiso personal alguno, a ser lo más eficaz posible en llevarlos a buen fin.

El tiempo ha ido descubriendo que ese modelo es muy equivocado. En efecto, la acción del profesor no puede ser reducida al convencional modelo de simple *trabajador de la enseñanza*, pues su profesión tiene unas especiales características que le obligan a un compromiso personal, del que otras ocupaciones están exentas.

Por ello, somos muchos los que hemos defendido para la docencia un modelo práctico reflexivo. En este modelo, el profesor no es un técnico menor, obligado a actuar como correa de transmisión de unas finalidades externas, a las que serviría acriticamente. El desprestigio en que incurrieron los profesores de la antigua URSS, al hacerse patente que habían estado defendiendo aquello en lo que no creían, lleva a descubrir la importancia para el profesor de sentirse identificado con los objetivos que persigue, objetivos que, en la medida en que son buscados por todos los profesores de un centro, acaban configurando un concreto *ethos* que tiene una gran eficacia educativa, según han señalado numerosos autores, entre los que cabe

señalar a Charles Glenn (1994), Jane Roland Martin (1995), Terence H. McLaughlin (1999) y Max Van Manen (2002). Al profesor, además, tampoco le es suficiente con realizar una tarea técnicamente eficaz: necesita reflexionar para saber si su actuación favorece la plenitud del alumno con quien trabaja y la humanización del propio profesor. El profesor, por último, ha de reflexionar sobre los medios que usa, pues no basta que sean eficaces para alcanzar las metas previstas, sino que es preciso que tenga en cuenta también si ellas están de acuerdo con la dignidad del estudiante, y si consiguen tratar al alumno no como una mera parte de la clase, sino como una persona cuya individualidad se considera.

Este modelo pedagógico, además, supone una base relevante para la mejor comprensión de la siguiente tesis.

La dimensión ejemplar propia de la acción del docente y sus consecuencias también sobre su vida privada

Es frecuente hoy día observar un gran celo por mantener que la vida privada es, por definición, privada, y que carece de relevancia sobre la actividad que se realice, por lo que, en ningún caso, debería influir sobre su puesto de trabajo.

La experiencia muestra que esa teoría tiene demasiadas excepciones, reconocidas por todos, como para poder afirmarse sin matices. Realmente quienes la defienden con ardor son quienes descubren que su comportamiento les impide aspirar a algún concreto trabajo o a continuar en el que se encuentran. No se trata de exigir la perfección moral para realizar cualquier actividad profesional. Pero hay ciertos comportamientos privados que inhabilitan para el ejercicio de algunas profesiones. Esto se basa, especialmente, en tres razones, que son la teoría de la transferencia de conductas, la dignidad de determinadas actividades y la discrecionalidad que caracteriza a la actividad de ciertos cargos y profesiones.

En efecto, la teoría de la transferencia de conductas nos lleva a descubrir que hay emociones y comportamientos que por su fuerza colorean la entera personalidad del sujeto, transfiriéndose así a ámbitos de competencia cualitativa muy distintos de aquellos en los que se produjeron. Por ello, la naturaleza de ciertos comportamientos privados debe llevar a evitar que un sujeto se pueda dedicar a algunos concretos trabajos, pues no sería prudente olvidar que los errores cometidos en otros escenarios, o en otros tiempos, corren el riesgo de aplicarse a los trabajos en cuestión. Quizá no parece que haya que impedir a una Registradora de la Propiedad que tome posesión de su cargo porque haya maltratado a su marido. Pero no es razonable que a un asesino, una vez cumplida su pena, se le nombre para una Comisión de Derechos Humanos.

En segundo lugar, la dignidad de ciertos cargos igualmente mueve a exigir que las personas que los sirven sean irreprochables, pues sólo esa autoridad personal hace posible el respeto que deben gozar las instituciones para las que se trabaja. Y, por último, no conviene olvidar que bastantes cargos y profesiones actúan con tales márgenes de discrecionalidad que hacen obligado que las personas que los ocupan lleven una vida privada esencialmente honesta, que elimine cualquier duda sobre la justicia de sus decisiones y sobre su compromiso con las causas que públicamente debe defender. Nombrar, o mantener en el cargo, director general de impuestos a quien ha sido condenado por fraude fiscal no dejaría de ofrecer una imagen patética.

Pero estas consideraciones adquieren mayor importancia en la profesión docente, tanto por la necesaria protección a la infancia y a la juventud que la Constitución exige, como porque la coherencia entre la propia vida y la enseñanza es condición precisa no sólo para que el alumno se moleste en considerar si vale la pena escuchar las razones que el profesor ofrece —dudo mucho que si el «Hombre Marlboro» fuera profesor, algún alumno atendiera su defensa

de un ambiente libre de humo—, sino incluso para que el profesor pueda llegar a conocer profundamente el significado de lo que ha de enseñar: es imposible que un tacaño inveterado pueda realmente enseñar generosidad.

Estas ideas pienso que son las que están en la base de la Sentencia del Tribunal Constitucional 38/2007, de 15 de febrero, sobre el recurso de inconstitucionalidad promovido por el Tribunal Superior de Canarias en relación con el procedimiento para proponer o no proponer a los profesores de religión católica, procedimiento que los jueces del Tribunal Constitucional terminan declarando, por unanimidad, no ser inconstitucional. La Sentencia, en varios de sus Fundamentos Jurídicos, expone las siguientes tesis: a) Las confesiones religiosas tienen «la competencia para el juicio sobre la idoneidad de las personas que hayan de impartir la enseñanza de su respectivo credo. Un juicio que la Constitución permite que no se limite a la estricta consideración de los conocimientos dogmáticos o de las aptitudes pedagógicas del personal docente, siendo también posible que se extienda a los extremos de la propia conducta en la medida en que el testimonio personal constituya para la comunidad religiosa un componente definitorio de su credo, hasta el punto de ser determinante de la aptitud o cualificación para la docencia, entendida en último término, sobre todo, como vía e instrumento para la transmisión de determinados valores» (Fundamento Jurídico nº 5), b) «Los órganos judiciales competentes habrán de analizar también si la falta de propuesta por parte del Ordinario del lugar responde a criterios de índole religiosa o moral determinantes de la idoneidad de la persona en cuestión para impartir la Enseñanza Religiosa, criterios cuya definición corresponde a las autoridades religiosas en virtud del derecho de libertad religiosa y del principio de neutralidad religiosa del Estado, o si, por el contrario, se basa en otros motivos ajenos al derecho fundamental de libertad religiosa» (Fundamento Jurídico nº 7) y c) «Resultaría sencillamente irrazonable

que la Enseñanza Religiosa en los centros escolares se llevase a cabo sin tomar en consideración como criterio de selección del profesorado las convicciones religiosas de las personas que libremente deciden concurrir a los puestos de trabajo correspondientes, y ello, precisamente, en garantía del derecho de libertad religiosa» (Fundamento Jurídico, nº 12).

Una declaración oficial sobre la Ley Orgánica de Educación, posterior a esta Sentencia, de la Conferencia Episcopal Española levanta la duda de si estas tesis serán finalmente operativas. Pero un trabajo teórico, como éste, no pretende entrar en los arcanos de la Administración de Justicia: sólo puede limitarse a señalar que estas tesis son educativamente irreprochables y en línea con un concepto de la actividad docente que se mantiene desde hace muchos siglos. En efecto, San Juan Crisóstomo (344-407) afirmaba:

«No hay duda que quienquiera que infringe la ley es culpable; pero nadie tanto como el que tiene la autoridad de maestro. El maestro infractor merece doble y aun triple condenación. Primero, por el sólo hecho de infringirla; segundo, porque, teniendo oficio de enderezar a los otros, es él quien anda cojeando, y su propio honor le hace merecedor de mayor castigo; y tercero, porque obrando así contra la ley el que está en el orden de maestro, su ejemplo tiene más fuerza de corrupción» (San Juan Crisóstomo, 1956, 72, 453).

Esa misma influencia deseducativa la vemos en San Agustín (1957: 50.7) quien, pocos años después, afirma: «Los que se llaman cristianos y viven mal insultan a Jesucristo: de ellos se dice que “por su causa es blasfemado el nombre de Dios” (Rom. 2,24)». Y muchos siglos más tarde, quien ha sido el decano más relevante de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense, García Morente, señalaba, en un artículo publicado a principios del 1936, cuando era públicamente conocido por su agnosticismo, lo siguiente:

«Se puede ser un excelente ingeniero, un arquitecto de primer orden y llevar una vida privada llena de debilidades, flaquezas y aun vicios graves. Pero en la profesión docente no sucede así. La profesión docente imprime carácter a la vida entera en todos sus aspectos y crea obligaciones no sólo para la actuación pública, profesional, sino también para la actividad personal y privada [...] Y así resulta que los deberes morales comunes a todos los hombres son para el docente además deberes profesionales» (García Morente, 1975: 204-205).

España tiene miles de profesores de religión católica que, de forma abnegada, se esfuerzan en alimentar la fe de los jóvenes, en una tarea no pocas veces llena de dificultades de diverso tipo. Pero es fácil que en un colectivo tan amplio surjan problemas importantes que hagan a algunos perder su idoneidad para hacer presente la fe católica a las nuevas generaciones, tanto porque se alejan de lo que la Iglesia considera que es el contenido del depósito de la fe, como porque su vida privada pasa a distanciarse, de forma relevante, de los mandatos morales que están llamados a promover. La consecuencia de ambas hipótesis es clara: por dolorosa que sea tal decisión y muchos los problemas que se originen a quienes se encuentren en esa situación, es preciso abandonar la que ha sido hasta entonces su actividad. Algunos han sabido hacerlo con discreción. Otros han preferido montar una escena pública, jaleados por diversos poderes mediáticos entre los que sobresale un periódico autocalificado de independiente, cuyo presidente, en un acto público, de marzo de 2007, ha puesto en la calle a uno de sus más antiguos y brillantes columnistas, por apartarse de la línea editorial del diario. Quizá a estos últimos les convendría examinar si su modo de comportarse expresa el amor a la religión que han estado enseñando gracias a la confianza que en ellos se depositó. Quizá el empecinamiento de algunos haga inexcusable que quienes tienen la obligación de atender los deseos de millones de españoles interesados en recibir una verdadera enseñanza de la religión

católica dispongan de los mecanismos jurídicos oportunos para hacer realidad tales deseos.

Conclusiones

1. Una sociedad abierta, en la que las personas no son meros súbditos sino ciudadanos, dueños de su propia existencia, está llamada a hacer posible el cultivo de las identidades de los distintos grupos sociales y la exposición pública de sus ideas propias, dentro del respeto de los derechos humanos, sin que puedan impedirse ninguna de ambas actividades, por mucho que estén en desacuerdo con la mentalidad dominante.
2. Es indudable que para muchos su religión es un elemento decisivo de su propia identidad, por lo que se entiende muy bien que la Constitución Española afirme que los padres tienen el derecho, también en la escuela, de decidir sobre la formación moral y religiosa que desean para sus hijos.
3. Son muy variados los estudios sobre religión que tienen un lugar legítimo en el currículum común, del mismo modo que es igualmente pertinente —teniendo en cuenta las normas constitucionales de cada país— ofrecer una diversidad de enseñanzas escolares de una religión confesional.
4. Los padres que deciden que sus hijos reciban una enseñanza católica o una enseñanza de la religión católica es obvio que esperan que los centros docentes confesionales o los profesores que explican religión, respondan a lo que buscan, es decir, que la escuela promueva un *ethos* católico y que los profesores faciliten a los estudiantes —también con el ejemplo de su vida— alcanzar un compromiso personal y responsable con la fe católica. Por ello, si un profesor de religión católica comprueba que sus alumnos no saben resistir a la presión de una extendida mentalidad postcristiana, tiene motivos para examinar su comportamiento y estudiar cómo conseguir ser más eficaz en su trabajo, sin refugiarse en la actitud apática de quien no se atreve a

enfrentarse con fuerzas quizá poderosas. Eso es lo que han hecho los grandes educadores a lo largo de la historia. No es muy lejano el ejemplo de Tito Brandsma, que era un carmelita, catedrático de Filosofía, y que había sido en 1932 rector de la Universidad Católica de Nijmegen. Cuando los nazis invadieron Holanda, podía haberse encerrado en su estudio. Pero supo oponerse a los nazis alzando valientemente su voz para denunciar la persecución de los judíos, el acoso a las escuelas católicas y el maltrato a la libertad religiosa, influyendo

en las asociaciones de periodistas, animando a los directores de las escuelas católicas, fundando varias revistas y escribiendo centenares de artículos. Finalmente, Brandsma fue enviado a Dachau y asesinado el 26 de julio de 1942. Pero el auténtico final es que Tito Brandsma, por servir a la verdad con caridad —supo incluso mostrar compasión a quien le inyectó el veneno— fue beatificado el 3 de noviembre de 1985, tras haber sido para muchos jóvenes un ejemplo admirable de comportamiento.

Notas

¹ Uno de los problemas políticos más complejos de nuestros días radica en determinar cuál sea el grado de apertura que deba tener una sociedad para no poner en peligro su continuidad. Son interesantes las reflexiones que hace sobre este asunto Sartori, G. (2001) *La sociedad multiétnica*. Madrid: Taurus.

² Virgilio (1941) *Geórgicas*, libro 2, Madrid: Aguilar, versos 490-493. Traducción de Lorenzo Riber. Como es sabido, la cita a Aqueronte es una referencia a *La Eneida*, libro 6, en la que se describe un mísero tropel de los no enterrados porque Caronte, el sórdido barquero que exige dinero por su trabajo, no atiende a muchos ya fallecidos, y tarda largo tiempo antes de subirles a su barca y vadear las aguas de Aqueronte, para que alcancen la deseada sepultura.

Referencias bibliográficas

- AGUSTÍN, SAN (1957) *Tratados sobre el Evangelio de San Juan (36-124)*, Tomo XIV. Madrid: La Editorial Católica.
- BENEDICTO XVI Discurso a los obispos de Suiza, 9 de noviembre de 2006.
- CAMBI, F. (1986) La crisi del laicismo e il valore della laicità: considerazioni pedagogiche. *Scuola e Città*, 7, 295-303.
- CATECISMO DE LA IGLESIA CATÓLICA (1992) Madrid: Asociación de Editores del Catecismo.
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA (2007) *Informe de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis sobre el número de alumnos que reciben formación religiosa y moral católica en el curso 2006-2007*.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978) Ratificada el 6 de diciembre de 1975.
- DAUN, H. y ARJMAND, R. (2005) Education in Europe and muslim demands for competitive and moral education. *International Review of Education*, 51, 403-426.
- DEBRAY, R. (2002) *Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale: «L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque»*, presentado el 14 de marzo.
- DECLARACIÓN DE MADRID (2001) Documento final de la Conferencia Internacional Consultiva sobre la Educación Escolar en relación con la libertad de religión, de convicciones, la tolerancia y la no discriminación. *Revista Española de Pedagogía*, 2002, LX (222), 349-358.
- DECLARACIÓN DE DERECHOS DE VIRGINIA (1776) promulgada el 12 de junio.
- DECLARACIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE INTOLERANCIA Y DE DISCRIMINACIÓN FUNDADAS EN LA RELIGIÓN O EN LAS CONVICCIONES (1981) Resolución 36/55 proclamada por la ONU el 25 de noviembre. *Revista Española de Pedagogía*, 2002, LX (222), 345-348.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948) promulgada el 10 de diciembre.
- FAGAN, P. F. (2006) Why Religion Matters Even More: The Impact of Religious Practice on Social Stability. *Backgrounders. The Heritage Foundation*, 1992, December 18, 1-19.
- FARR, T. F. (2006) The Diplomacy of Religious Freedom. *First Things*, 163, May, 17-20.
- GARCÍA MORENTE, M. (1975) Virtudes y vicios de la profesión

Referencias bibliográficas

- docente. *Escritos pedagógicos*. Madrid: Espasa Calpe, 204-205. Originariamente publicado en *Revista de Pedagogía*, 1936, 169, 1-13.
- GLENN, C. L. (1994) School distinctiveness. *Journal of Education*, 176 (2), 73-103.
- GOBERNADO, R. (2003) Consecuencias ideacionales del tipo de escuela (pública, privada religiosa y privada laica). *Revista Española de Pedagogía*, LXI (226), septiembre-diciembre, 439-457.
- GODWIN, D. (2001) Teaching Tolerance in Public and Private Schools. *Phi Delta Kappa*, 82, 7, March.
- HABERMAS, J. (2006) Religion in the Public Sphere. *European Journal of Philosophy*, 14 (1), 1-25.
- HALDANE, J. (1986) Religious education in a pluralist society: A philosophical examination. *British Journal of Educational Studies*, XXXIV (2), June, 161-181.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2002) Las Naciones Unidas y el ámbito de la libertad religiosa: una segunda mirada. *Revista Española de Pedagogía*, LX, (222), mayo-agosto, 209-224.
- INTERNATIONAL HUMAN RIGHTS INSTRUMENTS (1999) *General Comment*, nº 13, párrafo 28 y *General Comment*, nº 22, sobre el artículo 18, de 1993, párrafo 6.
- JUAN CRISÓSTOMO, SAN (1956) *Obras. Homilias sobre el Evangelio de San Mateo*. Madrid: BAC. Homilía 72.
- MARTIN, J. R. (1995) A philosophy of education for the year 2000. *Phi Delta Kappan*, 76 (5), January, 355-359.
- MATTIS, J. S. (2004) Spirituality. En C. PETERSON y M. SELIGMAN *Character Strengths and Virtues*, Oxford University Press.
- MCLAUGHLIN, T. H. (1999) Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31 (1), 9-25.
- NEUHAUS, R. J. (1984) *The Naked Public Square: Religion and Democracy in America*. Grand Rapids, Mich.: Eerdmans.
- PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (1966) Promulgado el 16 de diciembre. Ratificado por España el 27 de abril de 1977.
- REPORT OF THE SPECIAL RAPPORTEUR ON FREEDOM OF RELIGION OR BELIEF. ASMA JAHANGIR (2007) Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled «Human Rights Council», A/HRC/4/21/Add 1, 8 March 2007.
- ROUSSEAU, J. J. (1990) *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL 38/2007 *Sobre la cuestión de inconstitucionalidad 4831-2002*, de 15 de febrero de 2007.
- VAN MANEN, M. Y LI, S. (2002) The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18, 215-224.

Abstract

Religious freedom has made its way after the Universal Declaration of Human Rights, as a possibility for growing the identities of different social groups. This freedom, in an open society, has been developed as freedom of teaching religion in schools or as denominational religion, depending on the constitutional order of each country. Teaching of Catholicism in the schools is shown to be plain in the Christian tradition, that considers that God is the Truth. It is analyzed the different perspectives of denominational religion teaching according to constitutional Spain. This work, lastly, presents some proposals about the practical reflective model in teaching, as about the consequences on the private life of the teacher, following the specific exemplar dimension of his/her role.

Key words: *Religious freedom and human rights, Types of Religious education in schools and the open society, Teaching of Catholic religion in the constitutional Spain, Reflective and practical model in teaching.*