

Dietz, Gunther

La educación religiosa en España: ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?

Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Vol. XIV, Núm. 28, diciembre-sin mes, 2008, pp. 11-46

Universidad de Colima
Colima, México

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31602802>



Estudios sobre las Culturas Contemporáneas

ISSN (Versión impresa): 1405-2210

pcultura@cgic.ucol.mx

Universidad de Colima

México

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN ESPAÑA: ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?

Gunther Dietz

Resumen

La educación religiosa actual en España constituye una herencia del añejo “nacional-catolicismo”; este tipo de educación confesional se ve desafiada por la diversidad religiosa y por la aparición de nuevas comunidades etno-religiosas. Aquí se analiza su impacto en las relaciones entre Estado e Iglesia, la situación actual con respecto a las comunidades e instituciones religiosas, sobre todo católicas y musulmanas, su marco jurídico y sus interrelaciones a partir de la transición a la democracia. Se ilustran las transformaciones profundas que se producen en la sociedad española contemporánea por el cambio generacional y la inmigración, así como por la pluralización y diversificación de la sociedad civil. Se detalla la situación actual de la educación religiosa confesional en las escuelas españolas, su grado de apertura hacia el diálogo interreligioso y sus principales obstáculos. Por último, se evalúan las perspectivas que ofrece la educación religiosa como factor de entendimiento intercultural o de contribución a la islamofobia imperante en España hoy.

Palabras clave: Educación intercultural, Diversidad religiosa, Islamofobia

Abstract - Religious Education in Contemporary Spain

The religious education which is being taught in contemporary Spain constitutes a legacy of old and deeply-rooted “national Catholicism”; this kind of confessional education is challenged by religious diversity and by the emergence of new ethno-religious communities. The current situation regarding Catholic and non-Catholic religious communities and institutions, their legal framework as well as their inter-relations since the transition period towards democracy are analyzed. The profound transformations which are completely reshaping Spanish society through generational changes, immigration and the increasing pluralization and diversification of civil society are illustrated with cases from the Muslim communities as well as from mainstream society’s frequently islamophobic fears and reactions. The text illustrates the pending tasks of reforming and plainly recognizing religious as well as inter-religious education not as a concession to “pacify Muslims”, but as an educational achievement and as a right of any Spanish citizen of whatever belief.

Keywords: Intercultural Education, Religious Diversity, Islamophobia

Gunther Dietz. Alemán. Doctor en Antropología Social, especialista en estudios interculturales. Áreas de interés: interculturalidad, etnicidad y educación intercultural e interreligiosa; movimientos étnicos y/o regionalistas, pueblos indios y autonomías; multiculturalismo, diversidad cultural y religiosa. Profesor-Investigador del Instituto de investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana; nivel II del SNI y asesor de nuestra revista; guntherdietz@gmail.com.

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN ESPAÑA: ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?¹

Gunther Dietz

En septiembre de 2004, en su discurso ante la Asamblea General de Naciones Unidas, el presidente del gobierno español, José Luis Rodríguez Zapatero, lanzó la propuesta de una “Alianza de Civilizaciones”: un puente entre culturas, naciones y religiones que evite un “choque de civilizaciones” (Huntington, 1996). Su invitación a unirse a esta nueva alianza tuvo eco de forma inmediata y positiva en su contraparte turca: el primer ministro Rajip Erdogan. Los medios de comunicación españoles y, en general, los europeos identificaron rápidamente una coalición, nueva y extraña, entre un gobernante “socialista” y otro “islamista”, entre dos rincones marginales de Europa y entre dos regiones mediterráneas que comparten una herencia semejante, producto híbrido del encuentro entre lo cristiano y lo musulmán. Esta Alianza de Civilizaciones, que ha sobrevivido desde entonces como un esfuerzo de buena voluntad diplomática, básicamente entre la Unión Europea y la Liga de Estados Árabes, paradójicamente no ha generado en el debate interno español nuevas visiones ni conceptos, tampoco soluciones, para las relaciones entre musulmanes y cristianos, entre marroquíes y españoles o entre inmigrantes y población autóctona.

En 1975, al concluir la dictadura de Franco que detonó explícitamente el nexa cristiano-castellano a través de la ideología del “nacional-catolicismo”, la progresiva secularización del Estado español coincidió con

1. Agradezco la decisiva colaboración de los miembros del equipo REDCo-Granada –Eva González Barea, Iman Kluza, Latifa Mehdi, Faysal Mohammed, F. Javier Rosón Lorente, Francisca Ruiz Garzón y Julia Vollmer– en la elaboración de este texto y particularmente en la extensa investigación bibliográfica en la que se basa. Una versión previa de este trabajo se publicó en inglés como Dietz (2007); texto traducido por Eva González Barea, Iman Kluza, María Rivasés y Francisca Ruiz Garzón.

un proceso creciente de pluralización religiosa: junto a los musulmanes inmigrantes y las comunidades neo-conversas las iglesias protestantes, anteriormente casi inexistentes, se vieron fortalecidas por ciudadanos latinoamericanos y europeos del este, así como por la conversión masiva y reciente al pentecostalismo de una parte importante de la comunidad gitana española. Sin embargo, esta diversidad religiosa no ha sido percibida ni aceptada apropiadamente por la opinión pública ni por las instituciones del Estado. Asimismo, La Iglesia Católica ha resistido con éxito una secularización completa del sistema educativo español, manteniendo, de facto, un monopolio sobre la instrucción religiosa en las escuelas públicas e implementando una gran cantidad de escuelas privadas subsidiadas por el Estado. Por consiguiente, la instrucción religiosa no-católica –reconocida y protegida por la Constitución española y por los acuerdos “cuasi-concordatos” firmados entre 1992 y 1996 con las comunidades musulmanas, protestantes y judías– no ha existido en la práctica hasta hace muy poco tiempo.

Desde los ataques del 11 de septiembre de 2001 y, particularmente, desde el atentado del 11 de marzo de 2004 en Madrid, se perciben en la opinión pública y en la política española dos procesos en relación a las comunidades musulmanas. Por un lado, las tendencias islamofóbicas y arabofóbicas preexistentes con respecto al “regreso del Islam” son cada vez más explícitas; por otro lado, también existe una creciente convicción de que el pluralismo religioso “llegó para quedarse” y de que los musulmanes deben ser integrados mediante una “hispanización” o una “europeización” del Islam inmigrado. En este contexto, la instrucción religiosa islámica se está promoviendo y poniendo en práctica, ahora oficialmente, a través de proyectos pilotos. Por lo tanto, la educación religiosa constituye en la actualidad una cuestión clave dentro de las discusiones sobre las reformas educativas pendientes, en particular, y sobre el pluralismo y multiculturalismo dentro de la sociedad española, en general.

Al mismo tiempo, en un contexto europeo más amplio, se ha planteado la siguiente interrogante: ¿qué papel ha de jugar la educación religiosa en sus diferentes variedades confesionales e inter-confesionales, en la integración y cohesión de las sociedades europeas, cada vez más heterogéneas y transnacionalizadas? Recientemente, para esclarecer esta cuestión, un consorcio formado por las Universidades de Hamburgo (Alemania), Stavanger (Noruega), Warwick (Reino Unido), Tartu (Estonia), San Petersburgo (Rusia), Utrecht (Países Bajos), París-Sorbonne (Francia) y Granada (España) y patrocinado por la Unión Europea, ha iniciado un proyecto de investigación.²

2. *Cfr.* La página web del proyecto REDCO: <http://www.redco.uni-hamburg.de>

Ahora bien, los modelos de educación religiosa desarrollados en las últimas décadas en los diferentes Estados-miembros de la Unión Europea se caracterizan por una gran variedad de soluciones. De manera que es posible observar la convivencia de prácticas mono-confesionales, en las que sólo se enseña la religión mayoritaria de la nación o región en cuestión –sea ésta cristiana-luterana, cristiana-católica o cristiana-ortodoxa–, con pautas pluri-confesionales, donde cada comunidad religiosa –sea mayoritaria o minoritaria– accede a la escuela pública para impartir sus enseñanzas a sus propios creyentes en clases separadas. En algunos casos, sobre todo cuando la diversidad religiosa contemporánea va en aumento, este modelo multi-confesional ha evolucionado hacia una enseñanza inter-confesional, mediante la cual se evita la segregación del alumnado por diferencias religiosas y se promueve el conocimiento integral de la diversidad religiosa imperante en la sociedad. Por último, algunas naciones o regiones europeas han optado por una educación pública completamente laica, en la cual la educación religiosa no tiene cabida alguna, siendo a menudo sustituida por clases de educación cívica o de educación en valores.

En el caso del Estado español, a manera de inicio, se ha abierto un intenso debate acerca de la posición de la Iglesia Católica en el sistema educativo; no obstante, existe una situación muy paradójica. Por un lado, se realiza un gran esfuerzo por equiparar jurídicamente a las cuatro comunidades religiosas “de arraigo” en el país; por lo que desde comienzos de los años noventa, siguiendo un mandato constitucional, se cuenta con acuerdos de alto nivel firmados entre el Estado español y las comunidades musulmanas, protestantes y judías, que reconocen a dichas religiones y las equiparan de *iure* con los derechos de que disfruta la Iglesia Católica en el país. Pero, por otro lado, esta igualdad jurídica no refleja para nada la realidad social y escolar que de facto viven los alumnos y alumnas de credo no-católico. Con la notable excepción de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (enclaves españoles ubicados en el norte de Marruecos), en el resto de España el alumnado musulmán, judío o protestante no puede, hasta la fecha, acceder a su derecho constitucional de recibir una instrucción religiosa impartida por un profesorado reconocido y formado –pedagógica y teológicamente– por la propia comunidad religiosa.

Resulta sugerente y alarmante que sólo hasta después de los atentados en Madrid y de los posteriores airados debates acerca de la “integración” de las comunidades musulmanas en la sociedad española, el Estado haya retomado la iniciativa, concediendo recursos para formar a profesores de religión islámica, quienes apenas han comenzado a impartir clases en determinadas escuelas públicas. Aunque esta iniciativa todavía resulta insuficiente para ofrecer una igualdad de oportunidades a los alumnos

pertenecientes a religiones y confesiones no-católicas, constituye un primer paso hacia la aplicación efectiva de la Constitución Española y del acuerdo firmado en 1992 con la Comisión Islámica de España.

A continuación se analiza, después de un breve bosquejo de la herencia histórica del “nacional-catolicismo” y de su impacto en las relaciones entre Estado e Iglesia, la situación actual con respecto a las comunidades e instituciones religiosas católicas y no-católicas, su marco jurídico y sus interrelaciones, a partir del período de la transición hacia la democracia. En segundo lugar, se ilustran con el caso de las comunidades musulmanas las transformaciones profundas que se están produciendo en la sociedad española contemporánea a consecuencia del cambio generacional y de la inmigración, así como por la pluralización y diversificación de la sociedad civil. Posteriormente, se detalla la situación actual de la educación religiosa confesional en las escuelas españolas, su grado de apertura hacia el diálogo inter-religioso y los principales obstáculos que se perciben al respecto. Por último, se evalúan las perspectivas que ofrece la educación religiosa como factor de diálogo o de conflicto, de entendimiento intercultural o de contribución a la islamofobia imperante en la sociedad española contemporánea.

El legado del nacional-catolicismo

El nacional-catolicismo subsiste en España como legado histórico, sobre todo, por dos razones fundamentales. En primer lugar, la propia sociedad española sigue percibiéndose a sí misma como muy homogénea en relación a la religión y confesionalidad dominantes; y, en segundo lugar, se mantiene una relación estrecha, a menudo solapada, entre el Estado español y la institución eclesiástica católica. Ambas tradiciones están históricamente arraigadas, lo cual repercute hoy en día, tanto en la sociedad como en las reformas educativas que serán descritas a continuación.

Continuidades históricas en las políticas de homogenización religiosa

Aunque a menudo invisibilizadas, se mantienen de forma implícita y encubierta las políticas de formación del Estado y las políticas identitarias respecto a éste. Desde 1492 el Estado y la Iglesia Católica han permanecido juntos, entrelazados mediante una fusión institucional perseguida con fines “nacionalizadores”. Como es sabido, el final de la reconquista simbolizó un intento pionero y prototípico de crear el primer Estado-Nación basado en los principios de homogeneidad territorial, lingüística, étnica, religiosa e ideológica. Una tentativa fallida que se implantó, en primer lugar, a través

de la forzada conversión de minorías étnicas y religiosas como moriscos y sefardíes y que condujo más tarde a la expulsión de los miembros visibles de estas minorías. Al mismo tiempo, a otros grupos étnicos como las comunidades gitanas se les forzó a sedentarizarse e hispanizarse o se les excluyó, desplazándolos hacia áreas rurales y marginales. La publicación (¡precisamente en 1492!) de la “Gramática de la lengua castellana” de Antonio de Nebrija muestra no sólo al español castellano como una “lengua nacional” emergente, sino también la confluencia de “marcadores” lingüísticos y etno-religiosos de una identidad nacional. Por consiguiente, desde finales del siglo XV los agentes de la unificación religiosa y política y de la homogeneización del país han estado colaborando estrechamente en su esfuerzo por perseguir a las minorías, las heterodoxias y la disidencia. Esta fusión “Estado-Iglesia” está tristemente presente en los “Estatutos de Limpieza de Sangre”, una ley pública establecida a mediados del siglo XVI con el propósito de escrutar la genealogía de cada persona para distinguir claramente entre los castellanos viejos y los supuestamente conversos e impuros “nuevos castellanos”. Los procedimientos de clasificación y discriminación etno-racial-religiosa se utilizaron hasta 1834 como criterio para poder ser funcionario o servidor público.

Estas políticas mixtas Iglesia-Estado de caracterización, estigmatización y exclusión de gran parte de la población han contribuido decisivamente al mantenimiento de dos características principales de la sociedad española, que estuvieron fuertemente presentes a lo largo del siglo XX. Por un lado, esta distinción termina en la dualización de la sociedad en “castas” de incluídos frente a excluídos, de españoles “ortodoxos” frente a “heterodoxos” –dualización que reaparece fuertemente en la guerra civil española (Vilar, 2000). Por otro lado, esta dualización persistente mezcla criterios lingüísticos, étnicos, religiosos y fenotípico-raciales para establecer una frontera entre “el auténtico” y el “falso”, entre el castellano católico “propio” y el “otro” morisco o sefardí o protestante o “erasmita” o los afrancesados todos –es decir, entre el “nosotros” y el “ellos”. Por consiguiente, las diferencias y la diversidad religiosa, tal y como se perciben en España, no sólo remiten a la religión o a diferencias confesionales, también son cuestión de etnicidad: sobre el Estado-Nación y su principal corriente etno-religiosa, el nacional-catolicismo. Por tanto, el golpe de Estado de 1936 es presentado en la historiografía subsiguiente como una “cruzada”, cuyo objetivo era el reestablecimiento de la esencia de la hispanidad “auténtica” y “verdadera”. Esta autenticidad “católica y castellana” fue supuestamente pervertida, no por gobiernos izquierdistas, marxistas y laicistas, sino por una “conspiración judío-masónica” en contra de las instituciones sagradas del Estado unificado y de la Iglesia unificada. Las políticas culturales y

educativas republicanas fueron, por tanto, uno de los primeros blancos de los “procedimientos de purificación” y “recatolización” de la dictadura (Gervilla Castillo, 1990).

Ya en octubre de 1936, el encuentro (promovido oficialmente) de una asociación de padres católicos creada *ad hoc*, la Confederación Católica de Padres de Familia, declaró que desde aquel momento “toda enseñanza debe ser católica” (Gervilla Castillo, 1990:132). De ahí en adelante, y durante la dictadura de Franco, se reestableció la omnipresencia de la Iglesia Católica y su monopolio en cuestiones culturales, educativas e ideológicas, después del breve período de transición de la República. De tal manera que, desde 1936, España se definió de nuevo oficialmente como un “Estado confesional”, que en la esfera educativa se ha implementado a través de dos medidas legales decisivas: por un lado, la Ley de Educación Primaria de 1945, el primer corpus legal sobre educación desarrollado por el régimen de Franco, una “ley básica” de alto nivel sobre la educación primaria, que transfería sistemáticamente las funciones educativas públicas a la Iglesia Católica y sus dependencias y, por otra parte y de manera más exhaustiva, el Concordato, inclusivo y de largo alcance, que el régimen de Franco (en aquel momento reconocido internacionalmente, en medio de la Guerra Fría) firmó en 1953 con el Vaticano, junto con otras medidas que, tomadas en conjunto, supusieron el establecimiento oficial del nacional-catolicismo (Linz, 1993).

De esta alianza entre el Vaticano y el Estado-Nación español, fuertemente centralizado, resultó una estrecha relación y una educación “cruzada” entre las instituciones religiosas y seculares –las organizaciones y los funcionarios de la Iglesia y del Estado– que ha sido acuñada por algunos autores como un “fascismo clerical” o como un régimen de “religión total”.

En el campo educativo, el régimen acentuó la homogeneidad religiosa y teológica como una forma de erradicar, no sólo las posiciones anticlericales demostradas por los sectores republicanos de la sociedad española, sino también la diversidad de tradiciones institucionales y religiosas, regionales y locales (como las que mantuvieron las diócesis vascas y catalanas), que desde finales del siglo XIX mostraron a menudo su apoyo a los movimientos nacionalistas y/o regionalistas vascos y catalanes, respectivamente. Por lo tanto, durante la dictadura (1936 a 1975) una de las misiones centrales de la instrucción religiosa en las escuelas fue el desarrollo de una enseñanza unificada y universal del “nacional catecismo” (Fernández Almenara, 2003). Así, no sólo la educación religiosa, sino toda la instrucción escolar se basó en “obediencia, sacrificio, intolerancia y trascendencia” (Gervilla Castillo, 1990:476).

La posición de la Iglesia Católica durante la dictadura fue tan decisiva que incluso los cambios y las reformas tuvieron que ser promovidos desde dentro de la propia institución. La transición hacia las primeras reformas mínimas del sistema educativo –y de la educación religiosa como parte de este sistema– sólo empezó en el contexto del Concilio Vaticano II. Sólo entonces, al interior de las instituciones y organizaciones de la Iglesia, se comenzaron a debatir, no sólo las reformas propuestas por la jerarquía eclesial, sino también las relaciones para con una sociedad contemporánea (Fernández Almenara, 2003). Lenta, pero paulatinamente, algunos grupos al interior de la Iglesia –como la “Hermandad Obrera de Acción Católica” (HOAC)– se convirtieron en núcleos internos que incubaron la disidencia y la resistencia contra el régimen de Franco.

A finales de los años sesenta surgió un “catolicismo social” que discrepó –a veces abiertamente, pero principalmente de manera velada– del “catolicismo político” oficial (Cuenca Toribio, 2003). Esta tendencia coincidió con cambios generales en la sociedad española, ya que bajo la influencia de una movilidad creciente, de la emigración y del turismo en masa, los procesos de secularización y de individualización comenzaron a ejercer una presión considerable sobre el petrificado régimen nacional católico.

Transición a la democracia:

¿transición a la diversidad?

A pesar de estos cambios sociales, aún persisten una gran variedad de instituciones, organizaciones, fraternidades y asociaciones católicas de laicos, cuya fortaleza como “poder moral” no ha desaparecido tras la muerte de Franco en 1975, ni con el comienzo del período de “transición hacia la democracia” (Montero, 1993). De mediados de los años setenta a comienzos de los noventa, la sociedad española experimentó un proceso vibrante, acelerado y profundo de democratización institucional, pluralización social y “europeización”, que culminó con la (re)integración exitosa del país en el conjunto de las sociedades democráticas europeas.

Por su parte, la Iglesia Católica se enfrentó al mismo tiempo y cada vez con más necesidad a su propio proceso de des-institucionalización (Díaz Salazar, 1993a). El sistema anterior de “religión total” tuvo que desempeñar entonces un rol nuevo en la sociedad, pero separado de las estructuras del Estado. Esta des-institucionalización, que implicó también redefinir el rol cultural y moral del catolicismo en una sociedad española individualizada y pluralizada, no se ha logrado totalmente hasta hoy (Giner y Soraba, 1993).

La ambigüedad resultante en las relaciones contemporáneas Iglesia-Estado, que tiene un fuerte impacto en la educación religiosa, como veremos más adelante, es ya inherente en el diseño de la Constitución española post-dictatorial. La Constitución española de 1978, elogiada generalmente como símbolo del carácter consensuado, pacífico e inclusivo del proceso de transición, define al Estado español como ni totalmente laico ni totalmente confesional. En un intento de tender un puente entre las divisiones históricas de las tradiciones católicas y las anticlericales, el artículo 16 de la Constitución obliga al Estado a: (1) garantizar la libertad religiosa; (2) considerar las creencias religiosas de la mayoría de la sociedad española; y (3) cooperar activamente con las comunidades religiosas existentes. (Constitución española, 1991; Gómez Movellán, 1999).

La Iglesia Católica no sólo mantiene el privilegio de ser la única comunidad religiosa mencionada explícitamente en la Constitución, sino que también es la primera y, durante varios años, la única religión que ha podido definir, desarrollar y puntualizar sus derechos directamente con el Estado español mediante un acuerdo oficial. El Concordato de 1979 entre España y el Vaticano, que sustituye al franquista de 1953, incluye una serie de acuerdos detallados sobre aspectos legales, económicos, culturales y educativos de las relaciones entre el Estado y la Iglesia, que fueron negociados lentamente durante tres años, simultánea y paralelamente a la elaboración de la Constitución española. Con base en este Concordato y, particularmente, al acuerdo cultural y educativo –“Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales”, firmado en enero y ratificado en diciembre de 1979–, la Iglesia Católica ha mantenido una posición legal que la sitúa por encima de la legislación interna española. Desde finales de los años 70 y principios de los 80, esta ambigüedad ha sido particularmente visible en el financiamiento del Estado a la Iglesia Católica (Gómez Movellán, 1999). Durante un período transitorio (de nuevo), el Estado central español acordó la financiación completa de todos los gastos de la Iglesia, mientras que ésta está obligada a intentar conseguir sus propios mecanismos de financiación a la máxima brevedad posible. Según varios expertos legales, esta práctica aún persistente y ya habitual de financiar a la Iglesia no está respaldada por la Constitución española y, como contraviene la definición secular y neutral del Estado español, hace borrosas las fronteras entre el Estado y la Iglesia, al tiempo que discrimina a otras comunidades religiosas, violando así los principios constitucionales de igualdad. Por ello, periódicamente aparecen debates públicos sobre la financiación de la Iglesia Católica. En 2005, la “Plataforma Ciudadana por una Sociedad Laica” declaró abiertamente que la única manera de asegurar la igualdad y la no discriminación por credo consistía en la renegociación

del Concordato, que siempre es invocado por los representantes de la Iglesia al recordarle al Estado sus obligaciones financieras con la “mayoría creyente” de la sociedad española (Gómez Movellán, 1999).

Multiculturalismo “a la española”

Estos crecientes debates legales, políticos e institucionales acerca del catolicismo en España reflejan dos fenómenos diferentes pero interrelacionados, que están transformando actualmente la sociedad española: el crecimiento de la indiferencia de un número cada vez mayor de españoles respecto a sus creencias religiosas (iglesias, centros de cultos) y el número de inmigrantes no católicos que desafían de facto el monopolio de la Iglesia Católica. Según diversos sondeos de opinión,³ persiste una gran mayoría de católicos; sin embargo, dos tendencias diferentes son particularmente representativas. En primer lugar, debido a los cambios demográficos y a la inmigración, el número absoluto y relativo de católicos ha decrecido en forma constante durante los últimos años (mientras en 1978 el 90% de la población eran católicos, en el año 2005 el número decreció hasta el 80%).⁴ En segundo lugar, de acuerdo a estos sondeos de opinión, cada vez más católicos españoles, sobre todo jóvenes, expresan un gran distanciamiento de la Iglesia como institución, de sus representantes y de sus directrices morales, particularmente en lo referente a la sexualidad, la anticoncepción, la homosexualidad y el matrimonio.

Esta tendencia, que debilita a la Iglesia Católica frente a la mayoría de la sociedad española, es indirectamente impulsada por la pluralidad religiosa que trae consigo la inmigración (Amérigo Cuervo-Arango, 1995). Así, debido al notable incremento de población inmigrante que ha experimentado durante los últimos años, España ha pasado de ser un país clásico de emigración, a convertirse en un país de inmigración.⁵ Durante las décadas de los años ochenta y noventa, este país ha observado (como otras naciones del sur de Europa) una disminución de la emigración y, por el contrario, se ha convertido en un lugar de destino para la inmigración (Cornelius, 2004).

De acuerdo con diferentes fuentes, se estima que la población no europea radicada en España comprende alrededor de 1.7 millones de personas, incluyendo documentados e indocumentados, residentes y personas con

3. Para más detalle, *cfr.* la publicación mensual del Centro de Investigaciones Sociológicas “Barómetro”, en <http://www.cis.es>

4. No existen estimaciones oficiales, estos datos son recogidos en las propias comunidades religiosas.

5. *Cfr.* Izquierdo (1992, 1996) y Cornelius (2004).

permiso de trabajo. Estos inmigrantes provienen, en su mayoría, del norte de África (especialmente de Marruecos y de Argelia), de América Latina (en particular de Perú, de República Dominicana y de Colombia), de Asia (básicamente de China y de Filipinas) y de Sudáfrica (particularmente de Senegal y de Nigeria). Simultáneamente, está creciendo rápidamente la inmigración que proviene de ciertos países como Ecuador,⁶ China o países del este de Europa como Rumania, Polonia y Ucrania. En su mayoría, sobre todo los inmigrantes magrebíes, dejaron de considerar a España como país de paso hacia Francia o Bélgica y ahora se instalan de forma permanente en su país vecino del norte del Mediterráneo.

Pluralización religiosa:

inmigración y conversión

Hasta muy recientemente y como consecuencia de una larga tradición de homogeneización inducida por el Estado y por la Iglesia, las comunidades religiosas no católicas eran casi inexistentes en la sociedad española, hasta que en la década de los años setenta las comunidades protestantes, judías y musulmanas empezaron a (re)instalarse en algunas ciudades españolas; no obstante, no fueron visibles sino hasta los años noventa. La comunidad judía, integrada en la actualidad por cerca de treinta mil miembros, es todavía la más invisible, aun así dirige sus actuaciones hacia la reconstrucción, la reapertura y la revitalización de sus sinagogas en ciudades como Toledo, Girona, Ceuta y Melilla (Gómez Movellán, 1999; El País, 26-04-2005).

Por otro lado, no obstante que las comunidades protestantes habían sido percibidas como “extranjeros” o “turistas”, en la década de los setenta empezó la conversión de diferentes grupos evangélicos. Hoy existen aproximadamente 2,200 congregaciones protestantes en España y 1,970 de ellas pertenecen a una organización que las aglutina: la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE). Cabe aclarar que la primera generación de protestantes que fueron percibidos como “diferentes” no estuvo formada por inmigrantes protestantes –los inmigrantes del norte y centro de Europa aún no son percibidos como tales sino como extranjeros, como “turistas residentes”– sino por gitanos españoles. A partir de 1958, la Iglesia Pentecostal de Filadelfia inició actividades asistenciales y caritativas, particularmente en los asentamientos gitanos más

6. El caso de Ecuador es muy representativo de este cambio demográfico que reemplaza los países clásicos de origen, como este país que antes no era un país de origen, en los últimos tres años se ha convertido en el segundo más importante proveedor de inmigrantes en España (Cornelius 2004).

deprimidos de las ciudades que aparecieron en este período, debido a la migración rural hacia Madrid, Barcelona y otras ciudades españolas en crecimiento. Desde sus comienzos en la localidad catalana de Balaguer, la Iglesia Pentecostal se ha ido expandiendo hacia diferentes comunidades gitanas, prometiendo y promoviendo el ascenso social de sus nuevos feligreses a través de valores modernos, tales como: el individualismo en el ámbito laboral, la solidaridad no con redes extensas de parentesco, sino con la familia nuclear, el acceso a la educación formal y a la formación de la mujer gitana, la no participación en las grandes fiestas comunitarias y familiares, así como el activo rechazo al consumo de alcohol y al de las drogas (Gómez Movellán, 1999; Cantón Delgado, 2004).

Se estima que actualmente al menos ciento cincuenta mil de los aproximadamente trescientos cincuenta mil protestantes españoles son de origen gitano. Además de la conversión de estos españoles, la inmigración también ha promovido la difusión de congregaciones protestantes por todo el país. De manera sorprendente, no ha sido la inmigración, proveniente de regiones del mundo históricamente protestantes, la principal promotora del protestantismo en España; éste ha sido difundido, sustancialmente, por personas y familias inmigrantes procedentes de zonas católicas tradicionales, sobre todo de América Latina, que previamente a su migración se convirtieron a diferentes credos evangélicos. Por lo tanto, estos grupos –se estiman en alrededor de ochocientos mil los protestantes no españoles en España (*El País*, 26 de abril de 2005)– se han unido a los españoles protestantes, con los que comparten no sólo unos nexos post-coloniales, sino también biografías similares de conversión que se relacionan con frecuencia con su propia movilidad social y geográfica.

Aunque estos inmigrantes, así como las comunidades de origen protestante, son actualmente las congregaciones no-católicas más exitosas en cuanto a organización interna, a la amplitud de sus demandas y al acceso a la educación religiosa (*cf.* más abajo), son las comunidades musulmanas –más visibilizadas y más estigmatizadas– las más importantes en la España contemporánea. Conforme a estimaciones no oficiales basadas, sobre todo, en la “religión de origen” de la población inmigrante, principalmente marroquí o argelina, aproximadamente setecientas mil personas se identificarían como musulmanes.⁷ Según su distribución regional, la población musulmana de España se concentra en los centros urbanos de las comunidades autónomas de Madrid y de Cataluña, teniendo en cuenta las áreas de inmigración de marroquíes (López García, 1996). Sin embargo, Andalucía está emergiendo ya como el tercer núcleo de población

7. *Cfr.* Abumalham (ed., 1995), Gómez Movellán (1999), Moreras (1999), Lacomba Vázquez (2001) y Sánchez Nogales (2004).

musulmana; en este último caso, los conversos españoles al Islam son ya un sector importante y creciente de dicha población (Dietz y El-Shohoumi, 2005; Rosón Lorente, 2005).

Estos factores analizados –tanto lo reciente de la inmigración hacia España como la tendencia hacia la pluralidad religiosa de la mayoría de la sociedad del país– determinan la situación de las comunidades musulmanas en España. Por una parte, y tras el lento inicio de la reagrupación familiar, las comunidades de inmigrantes han surgido en los últimos años, principalmente, formadas por trabajadores extranjeros marroquíes. Rara vez se identifican en público como comunidades musulmanas propiamente, pues en el contexto laboral lo hacen más como asociaciones de trabajadores extranjeros, mientras que en el ámbito escolar se identifican como asociaciones de padres. Por otra parte, sobre todo en Andalucía, el creciente grupo de españoles conversos ha comenzado a constituirse como un grupo minoritario, pero significativo a nivel público, de la intelectualidad musulmana que abiertamente cuestiona el sentido común implícitamente católico de la sociedad de acogida española y/o andaluza (*cfr.* más abajo).

Por su parte, los inmigrantes de países musulmanes como Marruecos, Argelia, Senegal y Bangladesh no forman al interior comunidades homogéneas en términos sociales ni económicos ni religiosos; una vez en situación migratoria, mantienen un amplio rango de actitudes hacia el Islam, que oscila entre quienes (ya abandonados sus países de origen oficialmente musulmanes) rechazan al Islam como una fuente de creencia y de cohesión comunitaria, hasta quienes se identifican con el Islam sólo en términos culturales y geográficos, o incluso, quienes redescubren, adaptan y reinterpretan sus creencias religiosas en la diáspora. Estas actitudes heterogéneas en la identificación “negativa”, “cultural” y “religiosa” con el islamismo (Lacomba Vázquez, 2001) diversifican y enriquecen el panorama religioso del Islam en España, aunque también terminan por debilitar la fortaleza de las asociaciones musulmanas y sus representaciones ante el Estado español y la sociedad.

Además de estas diferencias internas entre inmigrantes musulmanes, la principal diferencia que aún divide a los musulmanes en España y, especialmente, en Andalucía, es la que separa a las sociedades musulmanas de origen, por una parte, y a los musulmanes conversos por otra. Los conversos son en su mayoría de origen católico, españoles y de otros países occidentales, que se encuentran “en busca del Islam” y de su legado de tolerancia simbolizado en el “mito de Al-Ándalus”. A partir de la década de los años ochenta, ciudades como Granada o Córdoba y, sobre todo, los barrios históricamente musulmanes o judío-musulmanes de estas ciudades, se han convertido en polos de atracción para la migración norte-sur

relacionada con la conversión religiosa. Desde entonces, la mayoría de los conversos han establecido una distancia implícita con los inmigrantes provenientes del norte de África, diferenciando dos tipos de Islam: el Islam ‘tradicional’, arraigado cultural y geográficamente, y el “sistema universal de creencias” formado por la *umma* (comunidad de creyentes islámicos) transnacional de todos los creyentes musulmanes (*cf.* Allievi y Nielsen, 2003). Por consiguiente, las comunidades conversas, aunque son pequeñas a nivel local, están integradas en redes transnacionales de fieles conversos que comparten la misma escuela de interpretación y, en algunos casos, los mismos líderes religiosos. Mientras los migrantes musulmanes tienden a identificarse en términos étnicos y nacionales –por ejemplo, como marroquíes o *amazigh* (bereberes)–, los conversos vuelven a la *umma* musulmana como su horizonte identitario de referencia (Dietz, 2004; Dietz y El-Shohoumi, 2005).

Como consecuencia de este proceso de construcción comunitaria, muchos inmigrantes musulmanes no mantienen ninguna relación con los conversos. Cuando se les pregunta sobre su relación con la sociedad local de acogida, la mayoría de los migrantes expresa su deseo de aumentar su interacción con la población no musulmana en su barrio, escuela, trabajo o espacios de ocio; sólo los que enfrentan dificultades graves con la lengua española se sienten aislados de la sociedad. En contraste, aquellos jóvenes marroquíes del medio urbano y de clase alta que estudian en universidades españolas (la mayoría de ellos elige la Universidad de Granada, debido a una tradición histórica y a su formación en el sistema educativo español en Marruecos, herencia del protectorado en el norte de ese país) se sienten el grupo más integrado; disfrutan de la libertad de los jóvenes españoles e intentan participar en sus actividades (de ocio) (*cf.* González Barea, 2003).

Finalmente, además de estas comunidades musulmanas inmigrantes y conversas, existe un tercer grupo formado por musulmanes nacionalizados (Hernando de Larramendi, 2001), es decir, musulmanes nativos de las ciudades de Ceuta y Melilla –enclaves españoles en el norte de Marruecos. Ahí, sólo los católicos españoles que habitan en estas ciudades, la mayoría de ellos relacionados con las bases militares situadas en ellas, han sido considerados ciudadanos españoles por completo. A las comunidades musulmanas –en su mayoría étnicamente árabes en el caso de Ceuta y bereberes o *amazigh* en el caso de Melilla–, así como a las judías e hindúes⁸ les fueron negados los derechos de ciudadanía hasta finales de

8. Por ejemplo, además de cuarenta mil católicos, en Melilla hay aproximadamente veinticinco mil musulmanes, más de mil judíos y alrededor de cien hindúes instalados tradicionalmente en esta ciudad (Planet Contreras 1998).

los años ochenta, cuando fueron “nacionalizados” como ciudadanos españoles (López García y del Olmo Vicén, 1995; Planet Contreras, 1998). Hoy en día, las comunidades no católicas son más visibles y activas en las dos ciudades, sus fiestas religiosas –Ramadán y Yom Kipur– ya son reconocidas oficialmente. Sin embargo, todavía son discriminadas y, con frecuencia, excluidas de los vecindarios y de las instituciones españolas (Planet Contreras, 1998).

El fin del monopolio católico

Estos cambios demográficos que pluralizan “el panorama religioso” del país, obligaron y obligarán al Estado español a reconsiderar su trato privilegiado a la Iglesia Católica y su relación con las confesiones no católicas. Hasta los años ochenta persistió una abierta discriminación hacia estas confesiones: la propia Constitución, además de varias leyes y decretos, distingue entre “la Iglesia” y “otras minorías religiosas”. Por ejemplo, la Ley Orgánica de la Libertad Religiosa de 1980 hace esta distinción, mencionando a estas “minorías religiosas” como objetos del trato gubernamental, mientras que invisibiliza al mismo tiempo la principal fuerza religiosa, la mismísima Iglesia Católica (Díaz Salazar, 1993a, 1993b).

Ante esta situación, a principio de los años noventa, el Partido Socialista en el gobierno admitió y reconoció esta discriminación, y aunque vacilante, empezó a reconocer a todas las “religiones con notorio arraigo”, religiones que están visiblemente arraigadas en el país (Amérigo Cuervo-Arango, 1995). Este cambio de actitud, inducido principalmente por las tendencias migratorias y de conversión religiosa analizadas, desencadenó un proceso de “desmonopolización” de la Iglesia Católica (Moreras, 2005). Así, desde 1992 se negociaron y firmaron una serie de acuerdos de alto nivel entre el Estado español, por un lado, y las federaciones de asociaciones musulmanas, protestantes y judías, por otro. Estos “cuasi concordatos” introdujeron también una amplia gama de disposiciones y de concesiones económicas, culturales y educativas que intentan equiparar los privilegios incluidos en el Concordato de 1979 firmado con el Vaticano y que son objeto de elogio por parte de las diferentes comunidades religiosas, a nivel nacional e internacional (Mantecón Sancho, 2001).

A pesar del reconocimiento internacional, el principal desafío que enfrentan las “comunidades religiosas minoritarias” consiste en la implementación de estos acuerdos de mayor alcance. Para el caso de las competencias educativas, como será detallado más adelante, las federaciones protestantes y judías lograron con éxito –en diferentes grados– obligar a

las instituciones gubernamentales a aplicar estos acuerdos, paso a paso, fundamentalmente mediante la financiación parcial de las actividades de su comunidad. Sin embargo, el Acuerdo de Cooperación del Estado Español con la Comunidad Islámica de España de 1992 no se ha aplicado, de facto, para nada (Acuerdo de cooperación, 1992; Mantecón Sancho, 2001). El gobierno español ha justificado oficialmente esta actitud de bloqueo con la falta de una contraparte representativa que pueda transferir e imponer cualquier decisión de alto nivel al diverso conjunto de mezquitas y comunidades musulmanas. En realidad, y a diferencia de las federaciones judías y protestantes, la llamada “Comunidad Musulmana de España”, que actuó como signatario en los acuerdos de 1992, es una coalición laxa de las dos principales federaciones musulmanas que actúan en España: la Federación Española de Entidades Religiosas Islámicas (FEERI) y la Unión de Comunidades Islámicas de España (UCIDE). Estas dos organizaciones aglutinantes difieren entre sí en lo que respecta a la estructura de organización interna –el grado de autonomía de las comunidades locales–, el porcentaje de las comunidades formadas principalmente por conversos frente a las que se conforman mayoritariamente por inmigrantes, así como por la presencia exclusiva de sunníes o mixta con chiíes entre los miembros locales de la comunidad. Consecuentemente, la Comunidad Musulmana de España que actúa como una “súper federación” (Catalá Rubio, 2001) es más bien débil – esta debilidad organizativa y la baja presión ejercida por las federaciones musulmanas contra del Estado español no fueron los únicos motivos por los que los acuerdos firmados con la minoría religiosa más numerosa no se implementaron en nada. Otros factores lo determinaron, como que inmediatamente después de firmar los acuerdos un gobierno de corte conservador sustituyera a los políticos que habían actuado como signatarios, designando nuevos representantes del Estado –que abiertamente manifestaron su proximidad, no sólo con la Iglesia Católica sino, con organizaciones laicas católicas “fundamentalistas”, tales como el Opus Dei y los Legionarios de Cristo– que consideraron estos acuerdos un legado obsoleto de la administración anterior. Desde mediados de los años noventa, esta actitud oficial de “hacer oídos sordos” a las reivindicaciones de los musulmanes ha sido compartida por muchos niveles de los gobiernos locales y regionales, precisamente encargados de autorizar la construcción de las mezquitas y oratorios, conceder el acceso a los cementerios municipales, contratar a los profesores de la enseñanza de la religión (véase más adelante), reconocer las prácticas sanitarias islámicas en los hospitales públicos y reconocer las prácticas matrimoniales de los musulmanes.⁹

9. Sobre los detalles de estos conflictos, consulte Moreras (1999, 2004), Hernando de Larramendi (2001), Sánchez Nogales (2004), Dietz y El-Shohoumi (2005) y Rosón Lorente (2005).

Islamofobia creciente *y discriminación persistente*

Estas actitudes discriminatorias hacia las creencias y prácticas religiosas de los musulmanes, obviamente no están limitadas a la actuación de los políticos estatales, regionales o locales. Las actitudes anti-islámicas o anti-moro: reflejan la combinación de las dimensiones étnica, religiosa y nacional de la discriminación prevaleciente entre grandes sectores del pueblo español. De hecho, estas actitudes están profundamente arraigadas y pueden ser interpretadas, en cierto modo, como las estigmatizaciones del “otro” transmitidas históricamente. Como presenta en detalle Stallaert (1998), desde 1492 el proyecto del Estado-Nación español se ha fundado sobre la mezcla de una “arabofobia” con base étnica y una “islamofobia” motivada por lo religioso.¹⁰ A pesar de los importantes esfuerzos, no sólo de democratización, sino también de la descentralización y de la federalización del Estado-Nación español, esta “política de identidad” de larga duración del centralizado Estado español es aún observable en el presente etnográfico (Dietz y El-Shohoumi, 2005).

Desde los ataques del 11 de septiembre de 2001 y, sobre todo, después de los bombardeos de Madrid del 11 de marzo de 2004, la arraigada islamofobia-cum-arabofobia reapareció abiertamente en los medios de comunicación –donde se inducía a sospechar que casi en cada comunidad musulmana inmigrante en España existían supuestas células durmientes y unidades de Al-Qaida–, así como en los sondeos –los posteriores al 11 de septiembre, publicados en los barómetros mensuales del Centro de Investigaciones Sociológicas arriba citados, muestran un dramático incremento de actitudes anti-inmigrantes.¹¹ El miedo históricamente arraigado al “otro” reconquistado, después expulsado y finalmente colonizado fue canalizado, discursivamente, a través de la combinación y el solapamiento de cuestiones de seguridad exterior, seguridad interior, criminalidad y control de migraciones (Agrela Romero y Gil Araujo, 2005).

Desgraciadamente, las autoridades religiosas de la Iglesia Católica no han adoptado una posición fuerte y explícita en contra de estas actitudes discriminatorias. Al contrario, con frecuencia contribuyen, queriendo o no, a la negativa imagen del Islam. De acuerdo con un reciente sondeo

10. La noción de “islamofobia” fue introducida en los años noventa en el Reino Unido, en un contexto más amplio de la así llamada política de “relaciones interraciales” como un término particular para subrayar el legado distintivamente occidental de la discriminación religiosa contra las personas de creencias y/o origen musulmán. (Runnymede Trust 1997, Halliday 1999).

11. *Cfr.* <http://www.cis.es>; estos sondeos reflejan la creciente preocupación por la “inmigración como amenaza” y no como una realidad, tal y como era percibida normalmente por la mayoría del pueblo español, bien acostumbrado a sus experiencias migratorias.

llevado a cabo entre los clérigos católicos, 47 por ciento de los curas y monjas católicos considera que los musulmanes son genéricamente unos “fanáticos” (Ideal, 6-10-2001). Estas actitudes hacen más bien difíciles y casi imposibles las iniciativas interreligiosas. Precisamente, un conflicto reciente ilustra estos obstáculos para el diálogo: en marzo de 2002 un grupo de mujeres musulmanas, que asistían al Tercer Congreso Internacional de Mujeres Musulmanas en Córdoba, rezaron de manera espontánea dentro de la antigua Gran Mezquita de Córdoba, que desde la Reconquista es propiedad de la Iglesia católica y dentro de la cual fue construida la Catedral de Córdoba. Después de la oración, el cabildo catedralicio en funciones prohibió oficialmente que cualquier musulmán rezara en la mezquita-iglesia. Esta “inusual” prohibición fue incluso confirmada desde altos cargos cuando, en marzo de 2004, el Consejo Vaticano para el Diálogo Interreligioso negó el derecho de los musulmanes a rezar en la mezquita porque –como queda expuesto en el documento vaticano– “ellos tienen que aceptar la historia sin intentar vengarse” (*El País* 12-3-2004).

Aparte de estos conflictos, que solamente ocurren para con los musulmanes, existen ciertas prácticas que aún revelan el antiguo monopolio de la Iglesia Católica. A pesar de que todas las confesiones no católicas estén hoy reconocidas como legalmente iguales con respecto al catolicismo, la discriminación oficial de los no católicos sigue siendo un problema; por ejemplo: el 0.5% del impuesto sobre la renta, dedicado tanto a la Iglesia Católica como a las organizaciones no gubernamentales, no se transfiere a las confesiones no católicas; además, las autoridades locales ponen restricciones especiales para el ejercicio público de los ritos religiosos no católicos: muchas veces obstruyen el acceso al espacio y al suelo público para las infraestructuras religiosas no católicas y la enseñanza de religión (ER) no es accesible para la mayoría de los alumnos musulmanes, judíos y protestantes.

La enseñanza de religión en España:

objetivos y debates

En este marco social de secularización dominante, de desmonopolización católica, de pluralización desenfrenada de las comunidades minoritarias y de reconocimiento insuficiente de la diversidad religiosa, los asuntos interreligiosos están determinando cada vez más el debate sobre el presente y también el futuro de la enseñanza religiosa (ER). Desde el fin de la dictadura, el ámbito educativo, en general, ha sido el “campo de batalla” central entre políticos conservadores y progresistas, católicos y laicos, tradicionales y

liberales. Grandes ámbitos de la educación primaria y secundaria han sido rápida y, a su vez, profundamente reformados y “europeizados” después de la transición a la democracia –no sólo en lo que respecta al contenido y el currículo, sino también en relación con el funcionamiento de la “comunidad educativa” de la escuela, su relación con el barrio, la participación de la asociación de padres y el papel de los profesores anteriormente muy autoritarios (Fernández Almenara, 2001).

Por otro lado, ciertas características siguen persistiendo desde el régimen de Franco, sobre todo, si se trata del desarrollo de un sistema escolar mixto con tres tipos de centros educativos que refleja la tradición profundamente arraigada de transferir las competencias educativas a la Iglesia Católica. Aún después de décadas de reformas y debates siguen existiendo tres tipos de escuelas: (1) escuelas públicas, que en un principio son propiedad del Estado y están dirigidas por él, pero que cada vez en más regiones están siendo transferidas a los gobiernos de las comunidades autónomas; (2) escuelas concertadas, escuelas privadas, normalmente propiedad de las instituciones eclesiásticas, congregaciones u órdenes y dirigidas por éstas, pero casi completamente subvencionadas por el Estado o la región; y (3) escuelas privadas, escuelas completamente privadas, propiedad de cooperativas o empresas privadas, que no están subvencionadas con los recursos públicos y que tienden a responder a demandas especiales de pedagogías alternativas, grados reconocidos al nivel internacional y currículos bilingües.

Mientras estas últimas escuelas totalmente privadas sólo llegan a una pequeña minoría de alumnos, las escuelas católicas subvencionadas atienden a cerca de 1.7 millón de alumnos, representando aproximadamente 25.5% de todos los alumnos españoles que cursan los niveles educativos obligatorios. El 91% de estas escuelas es propiedad de los miembros de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE) que transfiere la administración escolar a otra organización empresarial dirigida por la Iglesia llamada Educación y Gestión (EYG) que, a su vez, administra 2,158 escuelas, emplea aproximadamente a 60 mil profesores y atiende a 1'169,000 alumnos, tanto en educación primaria como en secundaria (Rodríguez Sanmartín, 1988; Gómez Movellán, 1999).

Los que mandan a sus hijos a este tipo de escuelas, a las que generalmente no se les atribuye la mejor “calidad de enseñanza”: son los padres de la clase media y alta española (Fernández Enguita, 1990). En las entrevistas llevadas a cabo en el sur de España los principales motivos mencionados por los padres para elegir estas escuelas son siempre los mismos: se supone que están “mejor equipadas”, son más selectivas y socialmente más homogéneas que las escuelas públicas. Sin embargo, la fuerte presencia

de la Iglesia católica no está limitada a su compromiso educativo en sus propias escuelas. Dado que muchos de los maestros de las escuelas públicas han sido educados en las escuelas católicas y/o han sido formados como maestros en las pedagógicas Escuelas de Magisterio, dirigidas por la Iglesia, tienden a ser muy receptivos y tolerantes hacia los elementos católicos de la “educación en valores” en las escuelas públicas. Consecuentemente, incluso las escuelas públicas presentan una presencia manifiesta de los símbolos religiosos, tradiciones litúrgicas, prácticas y fiestas católicas. Esta continuidad de la omnipresencia del catolicismo practicada durante la dictadura, que hasta muy recientemente sólo fue aparente para los no católicos, está siendo percibida y criticada cada vez más por actores laicos como el Partido Socialista, sindicatos magisteriales y asociaciones de padres no católicos. Los posteriores debates, que enfatizaron principalmente la presencia del crucifijo en las aulas, han tenido lugar entre los actores católicos más o menos laicos. Sorprendentemente, los padres no católicos o sus comunidades religiosas han guardado silencio sobre esta cuestión; sólo en octubre de 2003, la federación musulmana más antigua, la UCIRI, se atrevió, por primera vez, a cuestionar la presencia de los símbolos religiosos católicos en las escuelas públicas.

Enseñanza de la religión

en las escuelas públicas

La asignatura de la enseñanza de la religión ha sido reformada paso a paso por cada una de las nuevas reformas educativas, reflejando así la lenta “transición” hacia la desmonopolización de la posición de la Iglesia Católica en las escuelas públicas (Gasol *et al.*, 1997; Llerena Baizán y Llerena Maestre, 2002). Desde los principios de la Guerra Civil en 1936 hasta 1977, la ER, entendida como ER católica, ha sido una asignatura principal y obligatoria de la enseñanza en la educación primaria, secundaria y bachillerato (Rodríguez Sanmartín, 1988).

La situación legal cambió con la Constitución Española de 1978. Como he mencionado anteriormente, el artículo 16 de la misma garantiza la libertad religiosa, lo cual convierte la enseñanza religiosa obligatoria en inconstitucional; por otro lado, el artículo 27 de la misma Constitución enfatiza el derecho de todos los padres a “que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (Constitución Española, 1991). Aunque este derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa, literalmente no implica que ésta tenga que ser proporcionada en las escuelas públicas ni necesaria ni auto-

máticamente (Laboa, 1981). Sin embargo, desde siempre se ha interpretado como una obligación del Estado. Esta interpretación es consistente con los privilegios educativos de la Iglesia Católica, como los incluidos en el Concordato de 1979 (*cf.* más adelante).

De 1977 a 1980, no hubo ley ni regulación sobre la cuestión de la formación religiosa en la escuela. Entonces la ER se continuó impartiendo como antes de la Constitución, con la única excepción de que ya no se les imponía a los alumnos cuyos padres votaron en contra. Como respuesta a las críticas de los padres laicos, la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Escolares de 1980 introdujo por primera vez (y sólo en la educación secundaria) una alternativa oficial a la ER. El primer decreto oficial detallado que regula la enseñanza de religión fue emitido en 1994, después de que el gobierno socialista iniciara la reforma educativa de mayor alcance a través de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Este decreto incluyó todas las disposiciones mencionadas en el Concordato de 1979, pero ninguna de las obligaciones del Estado con otras confesiones resultantes de los acuerdos de 1992 (Bescansa y Esteban, 1999). Asimismo, convirtió la ER en una asignatura de oferta obligatoria por parte de las escuelas públicas e incluyó una asignatura laica alternativa. Pero mientras la ER fue considerada una “asignatura oficial”, cuyas respectivas notas se evaluaban en el expediente escolar de igual manera que las de las otras asignaturas, la asignatura alternativa no contó para nada. A partir de ahí, tanto los maestros como los alumnos interpretaron la actividad alternativa como “tiempo libre tutelado” o de “apoyo a los deberes”.

Desde el proceso de reforma de los años noventa, políticos, autoridades eclesiásticas, sindicatos magisteriales y asociaciones de padres han seguido debatiendo cuestiones problemáticas de la posición de la ER en las escuelas públicas (Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, 2005): las condiciones y modos concretos de integración de la ER en el currículo global, el tratamiento igual o desigual de la asignatura con respecto a las otras asignaturas, su impacto numérico en la media de notas y el papel, la elección y el pago a los maestros de ER. A pesar de estos debates –que más adelante serán presentados en detalle en cuanto a la ER católica e islámica–, hoy en día, desde un punto de vista formal, la ER se asigna durante 105 horas al año, lo que significa una hora y media a la semana; es decir, se imparte a los alumnos desde los 6 hasta los 17 años de edad, desde la educación primaria hasta el primer curso del bachillerato (Salas Ximelis, Gevaert y Giannatelli, 1993; Bescansa y Esteban, 1999).

Actualmente, la situación legal de la asignatura está siendo reformada y contrarreformada de nuevo. El gobierno conservador saliente, mediante la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE), había intentado cumplir

la promesa hecha a la Iglesia Católica de fortalecer la posición de la ER a través de la abolición de la alternativa no-religiosa y de la integración plena de las dos asignaturas alternativas en el currículo básico: la asignatura confesional de Religión (católica) y la no confesional de Hecho religioso, concebida como una introducción a la historia de religión (Llerena Baizán y Llerena Maestre, 2002; Esteban Garcés, 2003). No obstante, la victoria arrolladora de los socialistas en las elecciones celebradas a la sombra de los bombardeos del 11 de marzo en Madrid paralizó dicha reforma, que ahora está siendo sustituida por la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE). Esta ley mantiene la práctica actual de la ER, pero –por primera vez– estipula de manera explícita que la ER será impartida “conforme a todos los acuerdos firmados” y no únicamente de acuerdo al Concordato de 1979. Asimismo, la distinción entre una asignatura de ER confesional y no confesional, que se adoptó del anteproyecto de la regulación de los conservadores, se complementó con una tercera asignatura –Educación para la Ciudadanía– que será obligatoria durante un año en la educación primaria y dos en la secundaria.

La enseñanza de la religión católica

Desde el período de transición hacia la democracia, en el debate sobre la secularización y desmonopolización del sistema escolar, la Iglesia Católica, representada por la Conferencia Española de la Comisión Episcopal de la Enseñanza y Catequesis, ha defendido ferozmente su presencia en la escuela pública, así como su derecho a mantener las escuelas católicas privadas subvencionadas por el Estado español.¹² De manera que la Iglesia ha logrado conservar su monopolio confesional preconstitucional en las escuelas católicas subvencionadas, es decir, en aproximadamente una tercera parte de todas las escuelas españolas (Rodríguez Sanmartín, 1988): la ER elegida por el 99% del alumnado sólo se ofrece a los católicos, mientras que los no católicos son rechazados o desanimados al solicitar la admisión. A pesar de que esta práctica es inconstitucional –así como el continuo rechazo de las solicitantes femeninas en las tradicionales “escuelas masculinas” y viceversa–, la falta de una legislación explícita anti discriminación les dificulta a los padres denunciar a la escuela católica por su comportamiento excluyente. Como efecto secundario –obviamente pretendido– de ese rechazo a los alumnos inmigrantes y pertenecientes a otras minorías, las escuelas católicas subvencionadas han logrado preservar la homogeneidad

12. Para detalles sobre este debate, cfr. Rodríguez Sanmartín (1988), Gasol et al. (1997), Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis (2001, 2005) y Llerena Baizán y Llerena Maestre (coords., 2002).

de su alumnado, no solamente en términos de estatus social, sino también en términos de cultura y religión.

Además de su privilegiada posición en la educación privada subvencionada, la Iglesia Católica también se preocupa mucho por su presencia en las escuelas públicas. Con el fin de justificar su cuasi monopolio en la ER, tal y como es ofertada e impartida en las escuelas públicas, los representantes de la Iglesia –pedagogos y teólogos– no sólo alegan argumentos confesionales y “pastorales” –la necesidad de construir en la escuela el conocimiento religioso básico mediante una ER fundamentada en la fe antes de impartirla fuera de la escuela en la catequesis parroquial–, sino que complementan estas razones con “argumentos sociológicos” (Fernández Almenara, 2003), según los cuales el catolicismo sigue siendo la única “creencia mayoritaria” de la sociedad española y la única religión mencionada explícitamente en la Constitución.

En las escuelas públicas la ER católica es plena y autonómicamente diseñada, organizada y ofertada por la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis (Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, 2001). La ER católica es elegida aún por la mayoría de los alumnos, pero el porcentaje de participación ha disminuido de manera constante durante los últimos años: en primaria ha descendido de 81% a 75% del total de los alumnos y en secundaria la ER católica llega sólo al 53% de todo el alumnado (*El País*, 15-11-2004). Por otra parte, los contenidos y la metodología de la ER católica no han sido afectados por las consecutivas reformas educativas. Desde 1992, a partir de un documento elaborado por la Comisión Episcopal de Enseñanza y aceptado sin modificaciones por el Ministerio de Educación, la ER católica se enseña en todo el país según el mismo currículo, siguiendo manuales muy similares y aprobados de manera oficial (Gasol et al., 1997; Rodríguez Sanmartín, 1988). El énfasis de la ER católica está puesto en el conocimiento general del Antiguo y Nuevo Testamento, pero especialmente en el de las tradiciones, las liturgias y los ritos de la Iglesia. Por ejemplo, en la primaria los temas básicos incluyen “la relación entre Dios y el hombre en la vida y en la naturaleza”; “la relación entre Dios y el hombre en la historia del pueblo de Dios”; “la relación entre Dios y el hombre a través de Jesús Cristo, nuestro Señor”; “la relación entre Dios y el hombre en la vida de nuestra comunidad (la Iglesia)”; “la relación entre Dios y el hombre a través de la oración y el rito de nuestra Iglesia”; “la relación entre Dios y el hombre a través de nuestro comportamiento como creyentes”; y “la relación entre Dios y el hombre a través de la cultura y el arte” (Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, 2001). Los contenidos interreligiosos no están incluidos en el currículo oficial, pero a menudo los maestros los tratan por su cuenta.

Los contenidos de la ER en absoluto se debaten públicamente. En contraste, el aspecto más delicado y a menudo polémico de la ER católica es el que compete al maestro encargado de esta asignatura. Pues, siguiendo las regulaciones incluidas en el Concordato de 1979 y confirmadas en los decretos específicos de 1994 y 1998, el Estado español paga aproximadamente 17 mil salarios de los maestros de la ER —lo que supone un gasto de cerca de 600 millones de euros al año—, pero ni las autoridades del Estado central ni las regionales pueden interferir en ningún aspecto de la selección, contratación y supervisión de los maestros de la religión, que dependen completamente de la Comisión de Enseñanza y Catequesis.

Como señala Rodríguez Sanmartín (1988), dos debilidades determinan la condición particular de estos maestros entre las autoridades eclesiásticas y sus compañeros laicos dentro de las escuelas públicas en las que trabajan. En primer lugar, su formación es altamente precaria y a menudo debatida: desde 1868, cuando todas las Facultades de Teología fueron excluidas del sistema universitario público español, la formación en teología y en enseñanza religiosa es proporcionada por universidades y seminarios privados dirigidos por la Iglesia. Como respuesta a esta falta de oportunidades de formación, la Iglesia Católica acepta como maestros de ER a personas con grado universitario de cualquier carrera que, en el caso de los futuros maestros de ER en las escuelas primarias, debe ser un diplomado y una licenciatura en el de los maestros de la ER de educación secundaria. Además, los potenciales maestros de la ER tienen que obtener la Declaración Eclesiástica de Idoneidad, una especie de *Missio* Canónica que certifique su formación suplementaria en teología y enseñanza religiosa católicas, y deben pasar una entrevista individual —referente a la congruencia entre las enseñanzas de la Iglesia y su vida personal, valores y conducta moral— con los representantes de la Comisión Episcopal de la Enseñanza (Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, 2001; Fernández Almenara, 2001). En la última década, la mencionada Comisión de Enseñanza de la Iglesia empezó a suspender a aquellos maestros de ER que en la vida personal no cumplen con la moral católica, como respuesta defensiva a los procesos de secularización que han tenido lugar dentro de la sociedad española y, sobre todo, a la creciente brecha surgida entre las normas y los valores regentes para la mayoría, por un lado, y la posición oficial de la Iglesia Católica sobre la familia tradicional y los valores de género, por otro. Ahora, protegida por un decreto de 1998, que excluye a los maestros de ER de las prestaciones legales de los convenios colectivos, la Iglesia tiene la posibilidad de despedir a todos aquellos maestros que se divorcian, que se casan con una pareja divorciada, que expresan simpatía por la homosexualidad o que de cualquier otra manera expresan sus opiniones y reivindicaciones —dere-

chos constitucionales como el derecho a huelga o el derecho al convenio colectivo— que sean contrarias a las posturas católicas oficiales.

A modo de reacción, una minoría de aproximadamente dos mil maestros de ER católica fundó la Federación Estatal de Profesores de Enseñanza Religiosa (FEPER), un grupo de interés que actúa como un cuasi sindicato magisterial con el fin de defender a aquellos maestros de ER que son atacados por la jerarquía católica. Desde los tardíos años noventa, esta organización ha luchado también por la aplicación de los derechos laborales españoles en la contratación de los maestros de ER; les respalda no sólo la legislación española actual, sino también las directivas de la Unión Europea 1999/70 y 2000/78 sobre la implementación de igualdad y estabilidad en el puesto de trabajo. No obstante, el Gobierno español siempre alega que la “naturaleza vinculante” del Concordato de 1979 (que permite la política de despidos de la Iglesia Católica) es mayor que la ley nacional.

La enseñanza de otras religiones:

el Islam, por ejemplo

A pesar de que los acuerdos de 1992 reconocen de *iure* los mismos derechos y privilegios en el diseño, organización y enseñanza de la ER en las escuelas públicas a las comunidades religiosas judías, protestantes y musulmanas en todo el país, estos derechos de facto no han sido asegurados completamente para estas confesiones no católicas. De este modo, el derecho constitucional de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa sólo se aplica en el caso de las familias católicas. La “minoría religiosa” más numerosa es todavía la que menos acceso tiene a la enseñanza religiosa impartida en las escuelas públicas. Además de las dificultades organizacionales provocadas por la competencia entre las dos mencionadas federaciones superiores, en su lucha por representar al “Islam español”, las razones principales para esta discriminación continua hacia la admisión de la ER islámica en las escuelas públicas han sido la sospecha y el rechazo por parte de las autoridades escolares, tanto nacionales como regionales. Según el artículo 10 del acuerdo de 1992, la formación religiosa islámica debe ser ofertada tanto por las escuelas públicas como por las escuelas privadas subvencionadas en todo el país, admitiendo una única excepción cuando la inclusión de la ER islámica “sea contradictoria con las ideas de la escuela”: en referencia a las escuelas católicas que, de esta manera, son excluidas de la obligación global de ofertar la formación islámica.¹³

13. *Cfr.* Acuerdo de cooperación (1992); la exención para las escuelas católicas es muchas veces justificada por “conflictos de intereses” que pudieran surgir entre el carácter católico de la escuela y la ofertada formación islámica; este argumento es más bien contradictorio, ya que las escuelas católicas españolas recuerdan la larga tradición de formación escolar en

Desde 1995, haciendo eco de este derecho de largo alcance de los padres musulmanes a obtener la ER islámica para sus hijos en las escuelas públicas, las dos federaciones —FEERI y UCIRI— acordaron un currículo oficial que después fue presentado y aprobado por el Ministerio de Educación español. Con base en un enfoque cognitivo, parecido al que todavía predomina en la ER católica, el currículo básico de la ER islámica está dividido en tres bloques principales de contenido —para la educación primaria, secundaria y el bachillerato—: “conocimiento de Dios”, “la revelación” y “el Profeta”. Por último, en 1996, las dos federaciones y el Estado español firmaron un acuerdo que regula los detalles de la incorporación de los maestros de ER islámica en las escuelas públicas, una regulación muy similar a la de los maestros católicos.

Sin embargo, ni el acuerdo de 1992 ni el currículo de 1995 y tampoco las regulaciones de 1996 han sido siquiera parcialmente aplicados hasta hoy. Sólo en algunas ocasiones, y como reflejo de la presión local, se han aprobado e implementado proyectos piloto en un seleccionado número de escuelas.¹⁴ Por ejemplo, en Málaga quince maestros de ER admitidos por las autoridades escolares regionales impartían ER islámica a cerca de quinientos alumnos en diferentes escuelas locales, pero como el ministerio no quiso contratar a los maestros, éstos fueron contratados por organizaciones benéficas y elegidos por la Mezquita de Fuengirola, cuyo *imam* es conocido por ser más bien “ortodoxo” y polémico en cuestión de relaciones de género. Entonces, algunos padres se quejaron de que a sus hijas se les obligaba a llevar el velo en la escuela. A pesar de que los maestros de ER, que supuestamente las obligaban, rechazaron estas acusaciones, el conflicto interno fue utilizado por las autoridades de la escuela para suspender el proyecto inmediatamente.

Otro intento para introducir la ER islámica en las escuelas públicas se dio, hace unos años, en una escuela primaria del barrio árabe de Albayzín en Granada (Dietz y El-Shohoumi, 2005). Un grupo de padres conversos de Granada y alrededores decidieron desarrollar un proyecto piloto, mediante el cual se ofrecerían a los alumnos musulmanes que iban a ser “co-educados” con los alumnos no musulmanes en todas las demás asignaturas, la formación religiosa islámica y clases de lengua árabe conjuntamente, como una alternativa de ER. Sin embargo, después de una muy breve fase exploratoria —durante la cual un maestro español converso fue el encargado de impartir las clases de formación islámica y lengua árabe— el proyecto fue repentinamente suspendido por la Consejería de Educación de la Junta

Marruecos, donde sin ningún conflicto de intereses fue ofertada tanto la formación católica como la islámica (Salas Larrizabal 1992).

14. Cfr. Martí (2001), Lorenzo y Peña Timón (2004) y Moreras (2005).

de Andalucía. Los motivos que se expusieron para protestar en su contra, sobre todo los expresados por los padres de familia católicos, tenían que ver con el miedo de que una escuela multirreligiosa pudiera atraer a demasiados alumnos musulmanes de otros barrios, lo que representaría el riesgo de “convertirse en un gueto”. Pero este miedo también fue compartido por las autoridades educativas, quienes declararon que percibían al proyecto como un intento partisano de un solo grupo de conversos musulmanes por ganar el control en la escuela pública del barrio. Paradójicamente, mientras este proyecto pareció haber sido cancelado porque de repente había “demasiados” alumnos musulmanes, en todas las demás escuelas la ER islámica fue denegada porque había “muy pocos” alumnos musulmanes que la cursaran.

En consecuencia, no sólo en Granada sino también en otras localidades que han experimentado estos “obstáculos” y decepciones con los proyectos piloto, los padres han optado a menudo por la formación islámica fuera de la escuela pública. Así, han surgido vías alternativas de ER islámica: por ejemplo, en Cataluña ya cerca de 60% de los oratorios ofrecen clases de aprendizaje del Corán y en Granada los padres han intentado crear una madraza (escuela islámica) privada. Lamentablemente, a estos intentos muchas veces les falta continuidad, ya que la enseñanza es organizada de manera voluntaria por estudiantes muy jóvenes con un nivel de formación pedagógica y experiencia didáctica todavía insuficiente. Con todo, existe en la actualidad un movimiento –fuerte y explícito– que lucha por la privatización de la ER islámica. (Dietz y El-Shohoumi, 2005; Moreras, 2005).

La experiencia de ER islámica con mayor alcance en las escuelas públicas ha sido desarrollada en Ceuta y Melilla, los enclaves españoles en el norte de África (Planet Contreras, 1998). En estas ciudades cerca de la mitad del total de alumnos es musulmana, pero a diferencia de los alumnos católicos un alto porcentaje de ella enfrenta problemas de fracaso escolar –reflejo del ya mencionado legado colonial de exclusión y segregación aún observable en las dos ciudades–: el 72% de ellos fracasa al pasar de primaria a secundaria (sólo el 15% en el caso de los no musulmanes), y sólo un 7% de los alumnos musulmanes llega al nivel de bachillerato.

En este contexto polarizado, demográfica y socialmente, las autoridades escolares locales se vieron obligadas a conceder, mucho antes, un tratamiento igual a las comunidades religiosas musulmanas. Por consiguiente, la formación islámica fue introducida, por primera vez en 1996, pero este primer proyecto piloto fracasó, ya que las comunidades musulmanas locales no estuvieron de acuerdo con la lista de los maestros seleccionados para impartir la ER (Moreras, 2005). Más tarde, en enero de 1999, fueron introducidas las primeras clases de ER islámica en Ceuta, pero –al contrario

de las clases de ER católica— fueron relegadas al horario extraescolar de la tarde, donde apenas fueron atendidas por los alumnos y rápidamente fueron suspendidas por las autoridades escolares. Finalmente, en 2002, empezaron las clases más regulares de ER islámica en las dos ciudades, cuando el Estado español contrató a veinte maestros, de los cuales doce impartieron ER islámica en las diversas escuelas de Melilla y ocho lo hicieron en Ceuta (Moreras, 2005).

Desde 2002 las dos federaciones musulmanas han pedido la contratación de otros ochenta maestros con el fin de expandir la cobertura a otras ciudades españolas, pero cada año el Ministerio de Educación español ha rechazado sus demandas con el mismo argumento: hay muy pocos alumnos musulmanes por aula para que la contratación de un número mayor de maestros de ER islámica sea “viable”. Según los datos presentados por la UCIRI en ese mismo año, aproximadamente 42 mil alumnos musulmanes han sido excluidos, de esta manera, de sus derechos constitucionales. Aunque los argumentos del gobierno contradigan tanto los acuerdos de 1992 como la Constitución —donde los derechos de los padres y alumnos no están sujetos a “números mínimos”—, debido a la situación posterior al 11 de septiembre las federaciones prefieren no denunciar al gobierno para evitar posibles conflictos y tensiones con una opinión pública aún más islamófoba.

La situación sólo cambió, lamentablemente, después de los atentados del 11 de marzo en Madrid. Pues, aunque la percepción de los musulmanes en la opinión pública empeoró, los autores de las políticas de alto nivel tuvieron que admitir, rápida y dramáticamente, que antes “simplemente no se preocuparon de los musulmanes”. Asimismo, ante el cuestionamiento suspicaz de varios reportajes sobre la procedencia de los recursos financieros que obtienen las comunidades islámicas para construir mezquitas, pagar por los *imames* y/o mantener madrazas, los representantes musulmanes han retomado otra vez los incumplidos acuerdos, argumentando que no necesitarían buscar recursos “oscuros” en otro sitio si el Estado español cumpliera con sus obligaciones legales (Moreras, 2005).

El nuevo gobierno de España, que de repente empezó a percibir la discriminación sufrida por las comunidades musulmanas en cuanto a los acuerdos, creó de inmediato la nueva Fundación Pluralismo y Convivencia, dirigida por el Estado, con el único fin de canalizar recursos financieros a las minorías religiosas.¹⁵ Sin embargo, comparado esto con la práctica de financiación a la Iglesia Católica, el apoyo a las religiones no católicas todavía enfrenta restricciones: la cantidad de los recursos financieros está limitada tan sólo a tres millones de euros —cuando la Iglesia Católica recibe 141.46 millones de euros al año para conceptos similares—, y las

15. *Cfr.* su página web oficial: <http://www.pluralismoyconvivencia.com/>.

comunidades religiosas no son libres de utilizar estos recursos –al contrario que la Iglesia Católica–, ya que éstos deben de ser canalizados a través de proyectos específicos de integración cultural, educativa y/o social y ser solicitados de manera explícita.

Una primera medida tomada por la fundación fue tramitar rápidamente que el gobierno central prometiera contratar 74 maestros de ER islámica, quienes supuestamente empezarían a enseñar en escuelas primarias seleccionadas en Madrid, Cataluña y Andalucía durante el curso escolar 2005-2006. Pero, en cuanto la preocupación pública posterior al 11 de marzo disminuyó, se volvió a reducir el número, contratando finalmente a sólo diecisiete nuevos maestros —junto con los veinte profesores que ya impartían clases en las escuelas de Ceuta y Melilla—, la mayoría de ellos en Andalucía. Esta medida resultó completamente insuficiente, ya que al día de hoy cerca de cien mil alumnos musulmanes siguen excluidos de la ER (*El País*, 15-11-2004; Moreras, 2005).

Dado que se mantiene el criterio oficial de que debe haber, por lo menos, diez alumnos por escuela para que se autorice la ER islámica a la escuela respectiva, los maestros recién contratados están forzados a ir y venir constantemente entre las diferentes escuelas a las que asisten de manera más o menos simultánea. Además, los nuevos maestros de la ER islámica se seleccionan ahora de acuerdo a la propuesta elaborada por la federación UCIRI, según el siguiente criterio: deben poseer un título universitario español (normalmente una licenciatura), dominar la lengua española con fluidez, tienen la obligación de hacer un curso sobre el sistema constitucional y legal español y deben ser propuestos al Ministerio de Educación español por la Comisión Islámica de España, la unidad conjunta de las dos organizaciones superiores. Resulta muy confuso el hecho de que sea el Estado y no las Consejerías de Educación regionales quienes contratan a los maestros de ER islámica en el sistema educativo descentralizado español, que parece recentralizar –por lo menos– este aspecto de la enseñanza de la religión.

Finalmente, a pesar de todos estos obstáculos, desde septiembre de 2005 se imparte a los alumnos, cuyos padres estén interesados, la ER islámica en ciertas escuelas primarias públicas de Andalucía, Madrid y Cataluña. Las clases se imparten durante el horario lectivo normal –no por la tarde– y a los maestros se les insta a que apliquen el currículo básico común de 1996. La formación se da en español, mientras el árabe es utilizado sólo para aquellos contenidos que se relacionan directamente con el Corán.

Conclusiones y perspectivas

A pesar de su reciente y limitada experiencia con el pluralismo religioso y con la educación religiosa diversificada, la situación en España ofrece muchas oportunidades, a través de la educación religiosa e interreligiosa, para el desarrollo futuro de alternativas incluyentes y basadas en el diálogo.

En primer lugar, tanto el diseño constitucional de 1978 como los acuerdos firmados con todas las comunidades religiosas relevantes presentes en España, proporcionan un punto de partida para el reconocimiento de la diversidad religiosa y para su inclusión activa y equitativa dentro del currículo de la escuela pública. Las tendencias hacia la pluralización y secularización de la sociedad española obligarán, a la postre, a los diferentes niveles del Estado español y de las Comunidades Autónomas, a abolir los últimos privilegios de los que todavía goza la Iglesia Católica.

Por otro lado, existe una fuerte tradición, tanto del anti-clericalismo como del laicismo de inspiración francesa, provenientes del período de la Ilustración, que ha sido reforzada durante la Segunda República bajo la influencia intelectual de Fernando de los Ríos (Díaz Salazar, 1993a). Sin embargo, el carácter gradual de la transición hacia la democracia contribuyó a debilitar de nuevo, desde los años ochenta, las reivindicaciones históricas de esta tradición intelectual. Dado que ningún gobierno –ni conservador ni socialista– podría actualmente excluir a la ER católica de la escuela pública, el propósito debería consistir en que también la ER islámica, protestante y judía consigan finalmente su lugar en el sistema escolar español. Y ojalá que este proceso de desmonopolización prevaleciente en la actualidad en el contexto más amplio de las relaciones Estado-Iglesia cree las condiciones sociales para poder interrelacionar mejor la enseñanza de diferentes credos y confesiones dentro de la escuela. Aunque hoy no se enseñe ninguna variante interreligiosa de la ER ni en las escuelas públicas ni en las privadas, la creciente importancia de la diversidad religiosa (inducida por la migración) y de las relaciones interreligiosas en la sociedad en su conjunto concluirá con la apertura de la ER confesional a alternativas y complementos interreligiosos.

Sin embargo, estas características potencialmente positivas de la situación actual de la incipiente ER en España contrastan bruscamente con un serio riesgo, que no proviene del sistema educativo *per se*, sino del persistente fenómeno arriba analizado de islamofobia-cum-arabofobia. La transición hacia la democracia no ha incluido plenamente la transición hacia la diversidad, que es justamente la que reconoce y trata con el problema de las percepciones de la alteridad profundamente arraigadas y, por lo tanto, incorporadas a la rutia, silenciadas e invisibilizadas. Tal y como

queda ilustrado arriba, la nación española está originalmente basada en la asimilación forzada o en la expulsión de la “otredad” étnica, lingüística y religiosa, pero la actual generación de educadores y diseñadores de políticas educativas no se ha conformado con este pasado.

A pesar de que el legado de Al-Ándalus es frecuentemente elogiado como un modelo de relaciones interculturales e interreligiosas, la destrucción histórica de esta sociedad plural y su impacto sobre las políticas de identidad nacional española contemporáneas todavía no son tema de debate y análisis. Por lo tanto, las continuidades en la percepción de la alteridad ni se abordan ni se deconstruyen. La larga tendencia a confundir y simplificar las diferencias étnicas, nacionales, lingüísticas, religiosas y fenotípicas –complejas, diversas y nunca completamente discretas y dicotómicas– en un “corte limpio” entre “nosotros” y “ellos” sigue contribuyendo a “esencializar” y sobrerrepresentar al “otro” histórico (musulmán, árabe, moro), silenciando al mismo tiempo el “subtexto” (“católico y castellano”) de la identidad nacional española.¹⁶

De estas distinciones borrosas y solapantes surge una “doble dicotomía”: primero, la dicotomía de la religiosidad “oriental” contra la secularización “occidental”; segundo, la dicotomía de las categorías etno-religiosas: cristiano-castellano contra musulmán-árabe. Como a menudo afirman los representantes del Estado y los educadores, el “retorno del Islam” a la Península Ibérica desafía el proceso de secularización al que están sometidos actualmente la sociedad y el Estado españoles. Bajo esta perspectiva, se percibe y postula una contradicción fundamental entre una visión del mundo integral y abarcadora –ayer el catolicismo nacional, hoy el Islam– por un lado, y el laicismo meta-religioso occidental, por otro. Esta perspectiva dicotómica, sin embargo, está siendo constantemente desafiada y contradicha por la “antigua rivalidad” de las políticas de identidad nacional españolas: el supuesto antagonismo entre el Islam, percibido como “árabe” o “moro”, por un lado, y el catolicismo, identificado con la predominante etnicidad castellana, por otro.

Los resultantes conflictos étnicos, interculturales y/o interreligiosos tienen un impacto negativo, sobre todo, en las comunidades musulmanas que siguen surgiendo. Si no se les trata dentro de un marco compartido e interreligioso, estas artificiales, pero eficientes dicotomías continuarán etnicizando a estas comunidades; de manera que, a largo plazo, el Islam se transformará en un marcador étnico. Para contrarrestar estas peligrosas tendencias, un acercamiento a la enseñanza de religión y la diversidad religiosa históricamente consciente, transconfesional e intercultural, contribuirá a la tarea pendiente de construir conjuntamente un “nuevo Al-An-

16. *Cf.* López García y del Olmo Vicén (1995), Dietz (2004) y Rosón Lorente (2005).

dalus”: moderno, plural e incluyente. Sólo evaluando educativa, cultural y religiosamente el legado de pluralismo del país (no cómo un obstáculo, sino como un recurso particular) la sociedad española será capaz de construir puentes sólidos para la muy invocada, pero raramente practicada “Alianza de Civilizaciones”.

Bibliografía

- Abumalham, Montserrat (ed., 1995). *Comunidades islámicas en Europa*. Madrid, Trotta.
- [Acuerdo de cooperación] (1992). *Acuerdo de cooperación del Estado Español con la Comisión Islámica de España* (Ley 26/1992, de 10 de noviembre, B.O.E., November 12, 1992).
- [Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede] (1979). “Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales”. (Firmado el 3 de enero de 1979 y en vigor desde el 4 de diciembre de 1979), en: Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis (ed., 2001), *Documentación jurídica, académica y pastoral, sobre la enseñanza religiosa escolar y sus profesores: 1990-2000* (Madrid, Edice), pp. 17-21.
- Agrela, Belén y Gil Araujo, Sandra (2005). “Constructing Otherness: The Management of Migration and Diversity in the Spanish Context”. *Migration: European Journal of International Migration and Ethnic Relations*, Vol. 43/44/45, pp. 9-33
- Allievi, Stefano y Jorgen S. Nielsen (eds., 2003). *Muslim Networks and Transnational Communities in and across Europe* (Leiden, Brill).
- Álvarez-Junco, José (2002). “The Formation of Spanish Identity and its Adaptation to the Age of Nations”. *History and Memory* 14/ 1-2, pp. 13-36.
- Amérigo Cuervo-Arango, Fernando (1995). “Breve apunte histórico de la relación Estado-confesiones religiosas en España”, en: M. Abumalham (ed.), *Comunidades islámicas en Europa*. Madrid, Trotta, pp. 161-162.
- Bescansa, María Jesús y Carlos Esteban (1999). *El área de religión en la LOGSE: Andalucía*. Madrid, PPC.
- Cantón Delgado, Manuela (2004). *Gitanos pentecostales: una mirada antropológica a la Iglesia Filadelfia en Andalucía*. Sevilla, Signatura.
- Catalá Rubio, Santiago (2001). “La inscripción de las Comunidades Musulmanas en el Registro de Entidades Religiosas”, en: J.M. Martí y S. Catalá Rubio (coords.): *El Islam en España: historia, pensamiento, religión y derecho*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 125-134.
- Ciáurriz, María José (2004). “La situación jurídica de las comunidades islámicas en España”, en: A. Motilla (ed.). *Los musulmanes en España: Libertad religiosa e identidad cultural*. Madrid, Trotta, pp. 23-64.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis (2001). *Documentación jurídica, académica y pastoral, sobre la enseñanza religiosa escolar y sus profesores: 1990-2000*. Madrid, Edice.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis (2005). *50 preguntas a la enseñanza de la religión católica en la escuela: todo lo que debe saber sobre la enseñanza de la religión católica en la escuela*. Madrid, Edice.
- [Constitución Española] (1991). “Constitución Española”, en: Editorial Arguval (ed.), *Declaración Universal de los Derechos Humanos – Constitución Española – Estatuto Autonómico de Andalucía* (Málaga, Arguval), pp. 17-105.

- Cornelius, Wayne A. (2004). "Spain: the Uneasy Transition from Labor Exporter to Labor Importer", en: W.A. Cornelius / T. Tsuda / P.L. Martin / J.F. Hollifield (eds.): *Controlling Immigration: a Global Perspective*. Stanford CA, Stanford University Press, pp. 387-429.
- Cuenca Toribio, José Manuel (2003). *Catolicismo social y político en la España contemporánea (1870-2000)*. Madrid, Unión Editorial.
- Díaz Salazar, Rafael (1993a). "La transición religiosa de los españoles", en: R. Díaz Salazar y S. Giner (comps.), *Religión y sociedad en España*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 93-173.
- Díaz Salazar, Rafael (1993b) "La institución eclesial en la sociedad civil española", en: R. Díaz Salazar y S. Giner (comps.), *Religión y sociedad en España*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 283-331.
- Dietz, Gunther (2004). "Frontier Hybridisation or Culture Clash? Transnational Migrant Communities and Sub-national Identity Politics, in Andalusia, Spain", en: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30/6, 1087-112.
- Dietz, Gunther (2007). "Invisibilizing or Ethnicizing Religious Diversity? The Transition of Religious Education Towards Pluralism in Contemporary Spain", en: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J.-P. Willaime (eds.). *Religion and Education in Europe: Developments, Contents and Debates*, pp. 103-131. Münster – New York: Waxmann.
- Dietz, Gunther y Nadia El-Shohoumi (2005). *Muslim Women in Southern Spain: Stepdaughters of Al-Andalus*. La Joya, CA, University of California at San Diego – Center for Comparative Immigration Studies.
- Esteban Garcés, Carlos (2003). *Enseñanza de la religión y ley de calidad*. Madrid, PPC.
- Fernández Almenara, Mariano G. (2001). *El profesor de religión católica en la escuela española: un estudio de su perfil docente*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Almenara, Mariano G. (2003). *La enseñanza de la religión católica en la escuela pública española: evaluación por los docentes*. Madrid, Dykinson.
- Fernández Enguita, Mariano (1990). *Juntos pero no revueltos: ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid, Visor.
- Gasol, Rafael et al. (1997). *La enseñanza religiosa escolar*. Barcelona, Edebé.
- Gervilla Castillo, Enrique (1990). *La escuela del nacional-catolicismo: ideología y educación religiosa*. Granada, Impredisur.
- Giner, Salvador y Sebastián Sarasa (1993). "Religión y modernidad en España", en: R. Díaz Salazar y S. Giner (comps.), *Religión y sociedad en España*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 51-91.
- Gómez Movellán, Antonio (1999). *La Iglesia católica y otras religiones en la España de hoy: un ensayo político*. Madrid, Ediciones Vosa.
- González Barea, Eva (2003). *El proceso migratorio de los/as estudiantes marroquíes a la Universidad de Granada: ¿hacia una comunidad transnacional?* Tesis de doctorado, Universidad de Granada.
- Halliday, Fred (1999). " 'Islamophobia' Reconsidered", en: *Ethnic and Racial Studies* 22 no. 5, pp. 892-902.

- Hernando de Larramendi, Miguel (2001). "Imágenes del Islam en la España de hoy", en: J.M. Martí y S. Catalá Rubio (coords.), *El Islam en España: historia, pensamiento, religión y derecho*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 63-73.
- Huntington, Samuel P. (1996): *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*. New York, Simon y Schuster.
- Izquierdo, Antonio (1992). *La inmigración en España 1980-1990*. Madrid, Trotta.
- Izquierdo, Antonio (1996). *La inmigración inesperada: la población extranjera en España (1991-1995)*. Madrid, Trotta.
- Laboa, Juan María (1981). *Iglesia y religión en las constituciones españolas*. Madrid, Encuentro.
- Lacomba Vázquez, Joan (2001). *El Islam inmigrado: transformaciones y adaptaciones de las prácticas culturales y religiosas*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Linz, Juan J. (1993). "Religión y política en España", en: R. Díaz Salazar y S. Giner (comps.): *Religión y sociedad en España*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 1-49.
- Llerena Baizán, Luis y José Enrique Llerena Maestre (coords., 2002). "La calidad educativa, compromiso de la educación cristiana", en: *III Congreso Andaluz de la Educación Católica*. Granada, Consejo Interdiocesano para la Educación Católica en Andalucía.
- López García, Bernabé (1996). *Atlas de la inmigración magrebí en España*. Madrid, Instituto Autónomo de Madrid - Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos.
- López García, Bernabé y Nuria del Olmo Vicén (1995). "Islam e inmigración: el Islam en la formación de grupos étnicos en España", en: M. Abumalham (ed.), *Comunidades islámicas en Europa*. Madrid, Trotta, pp. 257-276.
- Lorenzo, Paloma y María Teresa Peña Timón (2004). "La enseñanza religiosa islámica", en: A. Mottilla (ed.), *Los musulmanes en España: Libertad religiosa e identidad cultural*. Madrid, Trotta, pp. 249-267.
- Mantecón Sancho, Joaquín (2001). "El Acuerdo de Cooperación con la Comisión Islámica de España", en: J.M. Martí y S. Catalá Rubio (coords.). *El Islam en España: historia, pensamiento, religión y derecho*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 111-123.
- Manzano Moreno, Eduardo y Juan Sisinio Pérez Garzón (2002). "A Difficult Nation?", en: *History and Memory* 14/1-2, pp. 259-286.
- Martí, José María (2001). "La enseñanza de la religión islámica en los centros públicos docentes", en: J.M. Martí y S. Catalá Rubio (coords.). *El Islam en España: historia, pensamiento, religión y derecho*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 135-161.
- Montero, José Ramón (1993). "Las dimensiones de la secularización: religiosidad y preferencias políticas en España", en: R. Díaz Salazar y S. Giner (comps.): *Religión y sociedad en España*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 175-241.

- Moreras, Jordi (1999). *Musulmanes en Barcelona: espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona, CIDOB.
- Moreras, Jordi (2004). “Predicar en tierra ajena: los roles asumidos por los imames en el contexto migratorio”. Manuscrito, ponencia presentada en el “4º Congreso sobre la inmigración en España, Ciudadanía y participación”. Girona.
- Moreras, Jordi (2005). “La situation de l’enseignement musulman en Espagne”, en: Jean-Paul Willaime (ed.), *Des Maîtres et des Dieux: écoles et religions en Europe*. Paris, Belin, pp. 165-179.
- Planet Contreras, Ana I. (1998). *Melilla y Ceuta espacios-frontera hispano-marroquíes*. Melilla, UNED.
- Pries, Ludger (1999). “New Migration in Transnational Spaces”, en: L. Pries (ed.): *Migration and Transnational Social Spaces*. Aldershot, Ashgate, pp.1-35.
- Rodríguez Sanmartín, Álvaro (1988). “La presencia de la Iglesia católica en el sistema educativo español, según las bases legales (1953-1980)”. Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid.
- Rosón Lorente, F. Javier (2005). *Tariq’s Return? Muslimophobia, Muslimophilia and the Formation of Ethnicized Religious Communities in Southern Spain*, en: *Migration: European Journal of International Migration and Ethnic Relations*, Vol. 43/44/45, pp. 87-95.
- Runnymede Trust (1997). *Islamophobia: a Challenge for us All*. London, Runnymede Trust.
- Sádaba, Javier, et al. (1994). *La influencia de la religión en la sociedad española*. Madrid, Ediciones Libertarias.
- Salas Larrazabal, Ramón (1992). *El protectorado de España en Marruecos*. Madrid, MAPFRE.
- Salas Ximelis, A., Gevaert, J. y Giannatelli, R. (1993). *Didáctica de la enseñanza de la religión: orientaciones generales*. Madrid, CCS.
- Sánchez Nogales, José Luis (2004). *El Islam entre nosotros*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- Stallaert, Christiane (1998). *Etnogénesis y etnicidad en España: una aproximación histórico-antropológica al casticismo*. Barcelona, Proyecto A.
- Stallaert, Christiane (2006). *Ni una gota de sangre impura: la España inquisitorial y la Alemania nazi cara a cara*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Vilar, Pierre (2000). *La guerra civil española*. Barcelona, Crítica.

Recibido: 31 de marzo de 2008

Aprobado: 4 de agosto de 2008