

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL

TESIS
LA COHESIÓN SOCIAL Y LAS CREENCIAS DE SENTIDO
EN LOS CURRÍCULA EDUCATIVOS

AUTOR: FRANCISCO JOSÉ BLANC CASTÁN Ldo.
DIRECTOR: DR. D. LUIS NÚÑEZ CUBERO

SEVILLA 2010

Índice general

Índice general	2
Agradecimientos	7
Introducción	8

PARTE I

I. Justificación de la investigación

1. Estudio bibliográfico sobre el tema de la multiculturalidad religiosa y la educación : posibilidades y limitaciones	13
2. Razones para esta investigación	16
a. Dar una respuesta desde la pedagogía	16
b. Nuevo fenómeno educativo en España	18
c. Nuevas necesidades educativas	19
d. Conocer desde las ciencias de la educación	20
e. Educación para la paz	20
f. La crisis de los vínculos sociales	21
g. Continuar trabajo de la tesina	22
3. Sobre la metodología	22
4. Propuestas para este trabajo	23
5. Opción por las líneas directrices del “reto por una sociedad más cohesionada”	23

II. Investigación científica de este fenómeno educativo 25

1. La cultura y la naturaleza	25
2. La creencia como necesidad intrínseca humana	28
3. El fenómeno creencial y la ciencia	33

III. Fundamentos sociales y jurídicos de la educación religiosa

1. Fundamentos sociales del derecho a la asociación	35
a. Concepto de asociación	37
b. Las asociaciones religiosas	41
2. Fundamentos legales de la educación religiosa escolar	
a. Fundamentos del currículo católico	42

b.	Fundamentos del currículo evangélico	44
c.	Fundamentos del currículo islámico	47
d.	Fundamentos del currículo judío	50
e.	A modo de resumen	50
3.	Sobre algunos problemas de interpretación legal	50
a.	Sobre la asignatura de la ERE	51
b.	Sobre la función docente	52
IV.	Socio-pedagogía religiosa	54
1.	Historia de la sociología religiosa	54
a.	Sociología religiosa	54
b.	Variables sociológicas de la religión	57
c.	Influencia sociológica del fenómeno	58
d.	Características postmodernas	58
e.	El proceso de secularización	60
2.	Sociología de la educación religiosa	61
a.	Educación y sociología religiosa	61
b.	Perspectivas para estudiar el fenómeno	62
3.	Estadística socio-religiosa	63
a.	Evolución de la comunidad católica	63
b.	Evolución de las comunidades evangélicas	67
c.	Evolución de las comunidades islámicas	68
d.	Evolución de la comunidad judía	69
e.	A modo de resumen	71
V.	La ideología como configurador de los elementos curriculares	72
1.	La ideología y el currículo	72
2.	Ejes curriculares emergentes de las ideologías	75
3.	Los meta-relatos como argumentos curriculares	77
4.	La libertad de enseñanza religiosa	79
5.	El área de religión en los pedagogos más significativos	
a.	Corrientes de la pedagogía crítica	80
b.	Corrientes laicistas y confesionales	81

VI. Educación y sistemas creenciales y religiosos	83
1. La dimensión espiritual y la educación	83
2. Educación católica	87
a. La fe cristina y la cultura cristiana	87
b. Breve historia de la relación fe-cultura	93
3. Educación evangélica	121
a. Historia de la educación evangélica	121
b. La escuela dominical	126
4. Educación islámica en España	127
a. Fines educativos de la educación islámica	128
b. Mahoma y la educación, de 610 al 632	129
c. Desde el 711 hasta 1492	131
d. Siglos XIII – XX en la zona cristiana	143
e. La educación islámica entre 1936 y 2005	144
5. Educación judía	151
a. Fines de la educación judía	152
b. Breve historia de la educación judía	153
c. El sistema educativo más antiguo	170
d. El ámbito educativo de la cultura judía	171
6. Educación laicista	174
a. Laicismo	174
b. Evolución del concepto laicista	176
c. Segunda versión del laicismo	177
d. Laicismo y educación en España	181
e. Evolución estadística laicista	185
f. Argumentos laicistas	186
g. Peticiones laicistas	187
h. Movimiento laicista en el 2009	188
i. Modelo creencial del laicismo	191
j. La teoría laicista en la educación	193

PARTE II		
I.	El currículo y la creencia	196
1.	Dimensiones a educar en la persona	196
2.	La post-modernidad pedagógica	203
3.	Los modelos creenciales fundamento curricular	207
4.	Áreas del currículum	209
5.	Autoridad para establecer los currículos	212
6.	Necesidad de actitudes éticas	215
II.	Los valores en el currículo	216
1.	Valores y currículum	216
2.	Aportación de la ERE a la LOGSE- LOE	223
III.	Fines comparados en los currículos	227
1.	Sobre la existencia de la trascendencia	227
2.	Sobre cómo la trascendencia	227
3.	Sobre el fundador de la religión	228
4.	Sobre la comunidad iniciada por los fundadores	228
5.	Sobre los valores morales y éticos	229
6.	Sobre la conducta ritual y religiosa	230
7.	Sobre el conocimiento de otras religiones	230
8.	Sobre la relación cultura religión	230
IV.	Actualidad de los Currícula	231
	Actualidad de la Currícula	231
	A. Educación Infantil	231
	B. Educación Primaria	244
PARTE III		
	Conclusión de la investigación	287
	Orientaciones	290
PARTE IV		
1.	Anexo	293
II.	Tablas y gráficos	319
III.	Bibliografía	321

Agradecimientos

Quiero agradecer, en primer lugar, al director de esta tesis, mi amigo y profesor D. Luis Núñez Cubero por su acompañamiento profesional y académico, pero sobre todo por su afectuoso acompañamiento personal. Así mismo agradezco al Departamento de Teoría de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Hispalense, especialmente a Silvia y Ana por sus continuas atenciones.

Doy las gracias a todos mis alumnos que, con sus inquietudes, me han ayudado a preguntarme por los nuevos intereses de éstos. Gracias a mis familiares, hermanos y sobrinos, a la familia elegida y amigos del alma, por el apoyo y comprensión que continuamente me prestan.

Gracias a los que me han aconsejado en tantos puntos oscuros y difíciles. Gracias a la Vida que ha hecho que mi mente pudiera preguntarse por la realidad y su Verdad, especialmente a gracias a las realidades de mi interior como el Amor y todo aquello que le acompaña, así la Libertad.

Introducción

El origen de esta investigación se halla en una relación humana, llena de afecto y profundidad entre el Profesor Luis Núñez Cubero y un alumno, que se interroga acerca del modo en que las creencias afectan a la educación.

Por mis circunstancias vitales, la relación educación-creencias de sentido (religiosas o filosóficas) juega un papel vertebrador. Con D. Luis, hemos hablado y profundizado esta dimensión educativa, de modo que la multitud de preguntas surgidas, nos han llevado a una investigación de diez años. Entre ellas, ¿cómo las creencias de sentido (religiosas o filosóficas) influyen en el pensar educativo? ¿Cómo están presentes, en nuestra sociedad, la educación ideológica, religiosa o filosófica? ¿Qué relación hay entre ideología educativa y proyectos educativos religiosos? ¿Qué temas comunes aparecen en los proyectos educativos religiosos y cómo podemos estudiarlos desde la Teoría de la Educación? ¿Cómo las creencias cohesionan la escuela o la rompen por la multitud de conflictos y fricciones a que parecen dar lugar?

Realizamos una investigación para la tesina que nos aportó un posible programa para estudiantes universitarios sobre la educación para la Paz que titulamos “Intereses de los jóvenes ante la interculturalidad religiosa”¹ y nació el deseo de ver la relación entre los problemas sobre la cohesión social actuales por causa religiosas desde la perspectiva de las “creencias de sentido” y el ámbito educativo curricular.

El fenómeno de la interculturalidad, y junto con él, los de la interconfesionalidad y la interreligiosidad, es una realidad actual y emergente que está generando multitud de conflictos, tanto raciales como culturales. Las creencias (incluidas las religiosas), sustentan el acto de idear la educación, así como magnetizan² filosofías e ideologías que influyen sobremanera en el ámbito educativo.

Con esta investigación pretendemos abordar parte de este problema que se da en las sociedades democráticas e interculturales. La interculturalidad, que posee multitud de aspectos, es el objeto de nuestro trabajo. Nos centraremos en su dimensión creencial tanto religiosa como filosófica y nos proponemos hacerlo desde un punto de vista científico y pedagógico.

¹ Ver anexo II

² Magnetizar es una analogía del mundo de las ciencias físicas por el que queremos expresar como las fuerzas de la creencia generan líneas, horizontes, expectativas que influyen en el pensar educativo. Cfr.: Real Academia Española (2004): *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa Calpe., Madrid.

Haremos una aproximación al fenómeno de la religión y la multiculturalidad e interculturalidad religiosa en la escuela, donde se tratará de analizar su fuerza sociológica³. Se presentan, posteriormente, los aspectos sociales de la religión y su legitimidad. Por último, se mostrará la dimensión curricular y pedagógica.

En Europa, el fenómeno religioso⁴ y las creencias laicas están en pugna desde el siglo XVII y no parece que alcancemos un punto de encuentro; de ello se deriva la necesidad de abordar este fenómeno de las “creencias filosóficas” en nuestra investigación pedagógica.

No se profundizará en teorías sobre la multiculturalidad, ya sean sociológicas, históricas o pedagógicas, ni tampoco sobre teologías particulares de cada religión.

Trataremos de aproximarnos a la situación española actual, aceptando las cuatro religiones históricas que en el año 2004⁵ tienen posibilidad legal de impartir educación religiosa escolar⁶. Dentro de este contexto, nos centraremos en la situación de Andalucía, haciendo referencia a la provincia de Sevilla, debido a que es en la Universidad Hispalense donde se presenta esta investigación.

El objetivo último es estudiar, desde las ciencias de la educación y la metodología pedagógica, el problema que la interculturalidad presenta en las aulas en lo que se refiere a la cohesión social y exponer opiniones que sean útiles y nos ayuden a llevar a cabo investigaciones ulteriores.

Existe una convicción o creencia que articula la investigación. Creemos que la educación integral del sujeto necesita la referencia a unas adhesiones esenciales y que, por lo tanto, urge establecer programas de interculturalidad religiosa o “educación ante las creencias de sentido”; ello resulta necesario, tal vez hoy más que nunca, en la línea de una educación para el conocimiento, respeto y tolerancia religiosa y creencial,

³ Contemplaremos el fenómeno de la interculturalidad en los ámbitos de la escuela privada-confesional, de la concertada, tanto confesional como no confesional, y de la pública-laica.

⁴ En esta investigación se ha optado por el término que utilizan las religiones en la exposición de sus diálogos inter-religiosos: “fenómeno de la multiculturalidad religiosa”, al que nos referiremos con la abreviatura MR. La interculturalidad religiosa tendría el peligro de sugerir un sistema de creencias para todas las religiones, a lo cual se oponen los teóricos del diálogo inter-religioso y ecuménico. Nos encontramos con “educación para la interculturalidad ante el fenómeno religioso” o “educación para la multiculturalidad religiosa”, pero, con el fin de facilitar un término consensuado pedagógicamente, lo englobaremos todo en el término “Interculturalidad religiosa” cuya abreviatura es IR.

⁵ Aunque la investigación se presenta al tribunal en 2010.

⁶ Actualmente se aceptan, en el sistema educativo español, las religiones judía, católica, evangélica y musulmana.

lo cual, a su vez, es esencial para la convivencia pacífica en el seno de sociedades democráticas e interculturales. Lo contrario sería que el sujeto no necesita las referencias creenciales, ni tampoco las religiosas, para su educación integral, y que los valores más arriba mencionados no son esenciales para la relación entre los ciudadanos (Martínez, M; Bujons, C.: 2001: 179). Partimos, pues, de la convicción de que es necesaria la educación hacia todas las dimensiones del ser humano y que son las que, en última instancia, lo determinan (Hamann.: 1992: 157). Una de ellas, no menos importante, ni menos vital, es la dimensión creencial y, dentro de ésta, la dimensión que bien podemos denominar, trascendente (Hamann.: 1992: 136)⁷ o religiosa.

Compartimos los principios establecidos por Montserrat Fleck (Martínez, M; Bujons, C.: 2001: 221-225) que, desde la pedagogía comprometida, indaga sobre conocer el fenómeno religioso en el ámbito educativo. Esta autora intenta elaborar unos valores y criterios mínimos, pero siempre desde un discurso pedagógico y no desde otra perspectiva, bien sea de tipo teológico o de tipo filosófico. Por otra parte, esta investigadora, pretende ofrecer una auténtica educación para la democracia y la convivencia pacíficas. Así pues, compartimos, con esta profesora, la idea de que es necesario educar en la interculturalidad, de tal modo que ello coadyuve a la posibilidad de una educación plural y democrática en todas las dimensiones humanas.

En este trabajo, valoramos el modo en que se estudia el fenómeno religioso en las diversas ciencias que, aunque son colaterales de las ciencias de la educación, también abordan el fenómeno de la multiculturalidad religiosa. Así las ciencias históricas, jurídicas y humanas (la sociología, la antropología, la psicología y, por supuesto, la filosofía, entre otras).

Insistimos en que se trata de un acercamiento a la difícil y controvertida cuestión de la educación y la creencia religiosa en la escuela, no desde la filosofía de la religión (Bataille, G.: 1998), ni tampoco desde alguna teología de la educación (Morales, J.: 2000), sino desde la misma reflexión pedagógica y psicológica (Grom, B.: 1994). La invitación de Montserrat Fleck de “no dejarnos seducir aquí por otros caminos que no sean la estricta reflexión psicopedagógica y las consecuencias

⁷ También llamada dimensión interior, profunda, íntima, noble, roca de ser, alma, espíritu, yo-profundo.

educativas que de ellas se puedan derivarse (Martínez M; Bujons, C: 2001: 221)”, inspiran toda la investigación realizada.

La investigación se centrará en una “comparativa” de los diversos currículos que están aprobados en España para tratar de dilucidar que “valores cívicos” aportan a la sociedad multicultural del Estado español. Nuestra intención es encontrar “denominadores comunes” en la tan difícil realidad de la diversidad y ofrecer líneas de encuentro.

Dice el profesor Núñez Cubero, en su libro “Pensar en la educación”⁸: “Si repasamos los últimos acontecimientos históricos que han llenado de consternación al mundo, desde los postreros años del siglo XX hasta nuestros días, han sido, en su gran mayoría, conflictos de religión. Conflictos de religión que han hecho que una generación completa de niños, una considerable cantidad de jóvenes y adolescentes hayan crecido entre la desesperanza, las guerras, los odios, la muerte y la destrucción...”⁹ “En este contexto histórico tiene lugar la búsqueda de fórmulas para la organización del sistema educativo y es justamente cuando se comienza a hablar de pluralismo escolar como una posible solución democrática, que satisfaga a la mayoría de las ideologías y partidos políticos legalmente reconocidos”¹⁰ El Dr. Núñez propone un “pacto escolar” para poder alcanzar este pluralismo escolar.

De ahí que la propuesta de una educación democrática, apoyada en el pluralismo escolar y el pacto escolar, sea un horizonte para este trabajo, de modo que podamos acercarnos, recurriendo a un análisis puramente pedagógico, a la comprensión de éste conflicto entre educación y creencias.

⁸NUÑEZ CUBERO, Luis (2003): Pensar la educación. Ed. Pirámide. Madrid. Pag. 209

⁹ ídem. Pág. 209.

¹⁰ ídem. Pag.213.

PARTE I

I. Justificación de la investigación

No podemos iniciar un trabajo universitario sin plantearnos la necesidad de estudiar el fenómeno que nos interesa. También tendremos que establecer los criterios metodológicos a que recurriremos; y, finalmente, habremos de exponer nuestra actitud científica ante nuestro objeto de estudio. Así pues, nuestra intención general es un acercamiento a los “valores comunes” que pueden aportar los currículos a la cohesión escolar y a la escuela pluralista.

Buscamos, por una parte, mostrar la influencia de las creencias de sentido (religión-filosofía) en el ámbito educativo y, por otra, llevar a cabo un estudio comparativo de los diversos currículos en relación a las mismas.

1. Estudio bibliográfico sobre el tema de la multiculturalidad religiosa y la educación: posibilidades y limitaciones

Hemos de comenzar reconociendo que, actualmente, el aspecto educativo del fenómeno intercultural creencial-religioso no parece suscitar el interés de los investigadores; no existiendo en el mercado bibliográfico textos que puedan ser considerados significativos, ni manuales, ni libros especializados de valor para nuestra investigación pedagógica. Se ha indagado al respecto en las bibliotecas importantes de Sevilla con un pobre resultado.

En el Centro de Estudios Teológicos de Sevilla las referencias de búsqueda han sido “educación para la interculturalidad religiosas”, “educación para la multiculturalidad religiosa”, y no se han encontrado libros de interés. Casi todo lo referido a la interculturalidad religiosa está comprendido en el descriptor “ecumenismo”, pero estos libros inciden, sobre todo en los aspectos teológicos del diálogo cristiano.

En la Biblioteca Pública no existen libros específicos referidos al tema que tratamos de analizar. Tampoco se han encontrado en la Biblioteca de Magisterio. La búsqueda se hizo sobre el descriptor “multiculturalidad religiosa”. Sin embargo, sí aparece la “educación para la Interculturalidad”, aunque no religiosa.

En la Biblioteca del centro de estudios superiores Cardenal Spinola, no encontramos textos que versaran sobre “multiculturalidad religiosa o interculturalidad religiosa”, sí constan algunos acerca de “educación para la interculturalidad”, pero no religiosa.

En la Biblioteca de la Facultad de Psicología, Pedagogía y Filosofía, no existen como opciones temáticas de búsqueda ni “multiculturalidad religiosa” ni “interculturalidad religiosa”, sí aparece “educación para la interculturalidad”, aunque, de nuevo no religiosa.

Inicialmente se buscó en la red: “historia de las religiones”, “sociología de la religión”, “pedagogía de la religión”, “política y religión”. Aparecen tal cantidad de rutinas y subrutinas, que desbordaban enormemente el ámbito de la búsqueda requerida para este trabajo. Cuando se solicitó el descriptor, “educación & multiculturalidad religiosa o interculturalidad religiosa”, se redujo enormemente sin embargo.

La sorpresa ha sido la poca información relevante que existe en nuestro ámbito cultural, sobre la “educación para la interculturalidad o multiculturalidad religiosa”. Nos ha sorprendido que un fenómeno emergente y que tantos conflictos han producido y sigue produciendo, haya sido objeto de tan escasas investigaciones y publicaciones, a excepción de los encuentros interreligiosos de carácter confesional.¹¹

	B. CET	B. CCEE Magisterio	B. Pública	B CEU San Pablo E.U.M. .Cardenal Spinola	B. CCEE Psicología	WEB
SI tienen libros	E I	E I	E I	E I	E I	E I
No tienen Libros	EIR EMR	EIR EMR	EIR EMR	EIR EMR	EIR EMR	EIR EMR.

Tabla 1: Cuadro resumen de búsqueda bibliográfica. EI: Educación intercultural; EIR: Educación intercultural religiosa; EMR: Educación multiculturalidad religiosa.

Por otra parte, se ha investigado en bibliotecas que podríamos llamar “confesionales”, y a excepción de la católica, que dispone de multitud de salas en

¹¹ Como ejemplos citamos los encuentros promovidos por la Comunidad de San Egidio; los motivados por el diálogo interreligioso; o el encuentro en enero de 2002 en Asís, donde fue redactado un decálogo para las relaciones interconfesionales. Véase: Sánchez Vaquero, J (2001): *La unidad de los cristianos.1950-2000*. BAC. Madrid.

Sevilla¹², no aparecen bibliotecas significativas de otras religiones. Existe Sinagoga en Sevilla y la familia judía responsable tiene una biblioteca de su propiedad pero para cualquier investigación de carácter académico hay que remitirse a la biblioteca de la Sinagoga de Madrid.

Tampoco hay en la ciudad aún una mezquita central¹³, ni existe una escuela coránica o Madraza. Por tanto, para cualquier investigación hemos de recurrir a los fondos de las mezquitas de Madrid o Málaga. Esta última opción añade como inconveniente que toda la información está escrita en árabe y tiene una connotación teológica.

Visitamos la Biblioteca Hispano-Árabe del Ministerio de Asuntos Exteriores y encontramos algunos textos sobre educación islámica en España.

La comunidad evangélica tiene templos distribuidos en diferentes pueblos de Sevilla, como la de la misma capital y Dos Hermanas, pero sus bibliotecas en lo que se refiere a este asunto son también muy reducidas; de modo que se nos remite a Madrid para cualquier investigación.

En todas las visitas llevadas a cabo en Madrid, nos encontramos con bastantes limitaciones. No existen libros que juzguemos de interés para nuestra investigación y la información está muy dispersa y en pequeños artículos o subtítulos de otros artículos, cuya intencionalidad no es pedagógica.

Tuve la oportunidad de entrevistarme con varias personas. Quiero, especialmente, mencionar las que mantuve con la directora y el profesor de religión del “Colegio Estrella Toledano”, en Alcobendas, de Madrid (o colegio Ben Gabirol), que es un colegio judío. El profesor de judaísmo del centro me informó que, además de aquel, existían dos colegios más en España, uno privado y otro concertado: el Liceo Sefardí, en Barcelona, y el Colegio Judío, en Melilla, con un currículo religioso elaborado por los mismos profesores.

También me puse en contacto con la Secretaría de Educación de la Conferencia Episcopal Española, y con un responsable de ecumenismo para la Iglesia evangélica.

¹² Biblioteca Colombina, Biblioteca del Arzobispado, Biblioteca del Centro de Estudios Teológicos, Biblioteca del Centro de Estudios Catequéticos, Biblioteca de los Dominicos, Jesuitas, Escolapios, etc. Pero sobre el tema que nos interesa, nada significativo.

¹³ Si existen lugares de culto, donde 8 musulmanes pueden iniciar la oración, dirigida por el más experimentado o por turnos, constituyen lugar de culto, aunque sea en la calle; existiendo numerosos grupos de culto.

Toda esta información no puede entrar en esta investigación y será presentada en otro documento.

Ha sido de interés el libro “Un lugar llamado escuela” de Martínez y Bujons (2001), en la que Montserrat Fleck, escribe un magnífico artículo llamado diálogo interreligioso y escuela. La bibliografía que utiliza esta autora versa básicamente sobre diálogo interreligioso y ecumenismo casi en su totalidad tratan el tema desde la perspectiva católica y de la psicología religiosa en el niño, haciendo referencia a “las teorías de juicio religioso”, de Fritz Oser. (Fleck, M.: 1997).

2. Razones para esta investigación

Nos enfrentamos a una serie de realidades que, anteriormente, no se han dado en la cultura occidental, pero que están emergiendo con una fuerza inusitada. Los fenómenos de inmigración, diversificación cultural, cultura mediática y cultura técnica están produciendo nuevos problemas educativos.

Exponemos algunas de las razones que creemos que justifican, no sólo este trabajo que presentamos, sino, también, otros abordamientos que pueden ser llevados a cabo por otros colegas a quienes preocupe este tema.

a. Dar una respuesta desde la pedagogía

En primer lugar, debemos dar una respuesta desde el ámbito educativo al fenómeno de la interculturalidad creencial.

La sociedad en la que vivimos tiene un problema inesperado de movimientos humanos que, a su vez, está provocando graves conflictos. El hecho de que en una misma ciudad convivan grupos de personas de diversas lenguas, razas, procedencias y religiones y que en esos mismos grupos se tengan prejuicios y desconfianzas de todo orden sobre los otros, destacando las de tipo racial y religioso, ha generado una auténtica alarma social. La novedad es que este fenómeno no sólo se da en los Estados Unidos de Norteamérica o en Centro-Europa, sino que comienza a hacerse notar también en España y en Andalucía de forma muy significativa. Esto significa que el fenómeno se ha universalizado y no sólo geográficamente, también lo ha hecho culturalmente, con lo que llegamos a la conclusión que los productos mediáticos, que tanta influencia tienen, son actualmente producidos en estas sociedades multiculturales e interculturales.

En España el fenómeno comienza a ser significativo a partir de los años 90. Al nivel de MR, los datos que se presentan son hasta el año 2001. Hemos elaborado un cuadro de las cuatro religiones que nos interesan con la información recibida de diversas fuentes.

Religiones	Mundo	Europa	España	Andalucía
Católicos	1.056.920.000	283.023.000	32.000.000 (80%)	7.046.449 (96%)
Evangélicos	342.035.000	85.924.000	200.000 (0,5%)	36.700 (0,5, %)
Musulmanes	1.188.240.000	31.347.000	400.000 (1%)	73.400 (1%)
Judíos	14.189.000	2.932.000	36.000 (0'9%)	5.000 (0,08%)
Otros	3.453665.000	322.064.000	7.364.000 (18%)	178.503 (2,43)
Totales en 2001	6.055.049.000	684.384.000	40.499.791	7.340.052 (100%)

Tabla 2: Las Religiones en el Mundo 2001¹⁴.

No deseamos profundizar en el fenómeno de fidelización¹⁵ de las religiones o el abandono de la fe, que no sólo afecta al catolicismo; se ha presentado los datos globales, aunque sospechamos que muchas personas incorporadas en las estadísticas de una u otra religión, no son observantes de dichas confesiones.

La sociedad postindustrial está generando el fenómeno de la interculturalización y las religiones a la carta se han extendido, creando una sociedad cada vez más atomizada. Ante esta nueva sociedad, necesitamos una educación para la interculturalidad religiosa. Necesitaremos dirigir nuestros esfuerzos hacia la elaboración de modelos, programas, conceptos, procedimientos, teorías, e investigaciones que faciliten el encuentro interreligioso en la escuela.

La religión católica ha influido en el ámbito educativo desde el inicio de la escuela pública, no digamos la musulmana en países islámicos o las distintas ramas del protestantismo en Europa Central. Nos sentimos obligados a investigar esta relación entre religión y educación desde una perspectiva científica, en primer lugar, por coherencia y ética profesional; y en segundo lugar, porque la inmigración es un nuevo fenómeno que va dejando de ser marginal o residual en nuestra sociedad española y andaluza.

¹⁴ Fuente: Obras Misionales Pontificias. (2001): en *ABC Sevilla*. 18-X-2001; VVAA. (2000): *Almanaque 2000*. Altavista. México; VVAA. (2001): *Mundo negro*. Octubre. Madrid.

¹⁵ Concepto de la “Teoría de las organizaciones”. Dentro de la teoría de la excelencia, aparece la intención de las organizaciones por la permanencia de un cliente en una demanda cambiante. Véase: (Martínez-Ribes, J. M; Sóle, L; Carvajal, P.: 1999).

b. Nuevo fenómeno educativo en España

La “Consejería de Educación y Ciencia” de Andalucía, ha elaborado un plan andaluz de educación de inmigrantes, al que ha llamado “Plan de la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza”. En él se afirma que “en la Comunidad Autónoma Andaluza se encontraban escolarizados en el curso 99/2000. 10.987 alumnos y alumnas (Plan de Educación de Inmigrantes.: 2001)” multiplicándose por un 600% en el 2009

En Andalucía el fenómeno es incipiente, pero en España existen cerca de cinco millones de inmigrantes¹⁶, esperando que alcancen cifras más altas a lo largo de los próximos años. En Europa, este fenómeno, se inició en los años 60 y como ejemplo, podemos apuntar que actualmente la comunidad islámica de Alemania alcanza los siete millones de fieles y la de Francia cuatro millones, la mayor parte inmigrantes de los países islámicos, especialmente Turquía.

Al tema de la inmigración, por su importancia, debería dedicársele monográficamente un trabajo, que se aparta de nuestros propósitos.

Cuando llega un inmigrante, viene con sus convicciones, ideas y costumbres de su país de procedencia. La incorporación en el tejido laboral no tiene graves complicaciones, a excepción de los días festivos religiosos y las pérdidas laborales. Pero las dificultades aumentan considerablemente cuando se trata de incorporar al recién llegado la cultura específica de la nación que lo acoge. Ello conlleva, como decimos, grandes dificultades añadidas. Por un lado, aceptar la cultura existente, incluidos los conocimientos básicos de religión del país, por otro lado, construir una sociedad intercultural que es emergente de las culturas precedentes.

La inmigración tiene aspectos que, actualmente, se están investigando y que deberemos valorar y conocer para próximos acordamientos científicos; así como para congresos, jornadas e investigaciones dirigidas hacia este segmento de la población.

¹⁶ En el 2006 sólo residentes de la Comunidad Europea son 1.306.856 a fecha del 3 de Octubre del 2006, según fuente del Instituto Nacional de Estadística. En el 2009 son 608.186. en Andalucía de un total de 4.744.169 inmigrantes.

Provincia	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Almería	75.084	57.131	132.217
Cádiz	21.473	20.919	42.392
Córdoba	13.753	11.548	25.301
Granada	32.205	29.355	63.560
Huelva	21.358	23.831	45.189
Jaén	13.192	9.048	22.242
Málaga	104.307	100.449	204.711
Sevilla	35.933	36.579	72.514

Tabla 3: Los inmigrantes en Andalucía 2009.

En términos demográficos el fenómeno cada vez es más significativo. Partiendo del dato estadístico de una población de 8.302.923 hab¹⁷ andaluces, sólo el 0.73% son inmigrantes. Sin embargo, sí es significativo en cuanto a los derechos y deberes de los alumnos, sobre todo en lo que se refiere a recibir una educación que respete sus creencias. Hemos pasado de 10.987 inmigrantes en el 2000 a 608.186 en el 2009.

Como por ejemplo, recordar que, según la ley actual, ante la petición de diez musulmanes requiriendo clase de religión islámica (E.R.I), tanto la Junta de Andalucía como el MEC están obligados a facilitar horario y profesor.

c. Nuevas necesidades educativas

La tercera razón que motiva este estudio, es el hecho de que todas estas personas inmigrantes tienen unas necesidades, en relación a sus culturas y creencias, que en nuestro país suponen una novedad. El alumnado inmigrante aporta riqueza cultural, pero también nuevos retos educativos, tal y como reconoce la Junta de Andalucía (*Plan andaluz de Educación de inmigrantes.*: 2001: 10). El alumnado inmigrante, sobre todo el de origen africano, asiático o del este europeo, presenta tres características que hay que tener en cuenta a la hora de la escolarización:

-En primer lugar proceden de culturas diferentes a la andaluza.

¹⁷ <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do> [2008-07-16]

-En segundo lugar, su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española.

-Finalmente, son alumnos y alumnas, que en general, tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y, sobre todo, económico.

Estas nuevas necesidades que no son, todavía, explícitas en el ámbito educativo, irán surgiendo con las dificultades reales. Pero nosotros contamos con la experiencia de otros países que pueden facilitar estos procesos de incorporación cultural.

d. Conocer la situación actual desde las ciencias de la educación

Conocer, desde las ciencias de la educación, cual es la situación actual del fenómeno de la interculturalidad religiosa y su incidencia en el ámbito educativo, es urgente y necesario. Hemos pasado de una pedagogía confesional, véase LGE de 1970, en la que la religión católica era inspiradora de la ley, a la LOGSE, de 1990, en cuya primera redacción no se hizo referencia alguna a la religión, Así, los católicos tuvieron que esperar hasta 1992 para que el tenor de la ley incluyera la cuestión, hasta 1993 los evangélicos y hasta 1996 los musulmanes, y en todos los casos con una intención explícita de extracurricularidad. Con los cambios de la LOCE¹⁸ y la nueva ley de LOE del 2004 volvemos a una nueva situación en la relación educación y religión.

No es riguroso, científicamente hablando, que unas variables¹⁹ de un fenómeno tan significativo en la cultura, sean una piedra de conflicto durante generaciones, en la línea expuesta por Fleck. Se hace, pues, necesario un abordamiento “urgente” del fenómeno desde las ciencias de la educación.

e. Educación para la Paz

La quinta razón que motiva nuestro trabajo se refiere a los conflictos entre creencias y culturas, y la necesidad de una Educación para la Paz en este sentido. El hecho del conflicto intercultural no es novedoso, pero sí lo es el hecho de que la conciencia colectiva vea una gran riqueza en la multiculturalidad, la interculturalidad, el diálogo interreligioso y la educación para la paz.

¹⁸ Ley Orgánica de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre.

¹⁹ Validable en el sentido de cómo “variable” no afecte las hipótesis que se establezcan desde las investigaciones científicas.

Las sociedades caminan entre el inclusivismo y el exclusivismo como argumento de clasificación y violencia social. Deberíamos encaminarnos hacia escuelas cohesivas, ya que “en muchas sociedades avanzadas también la escuela ha ejercido y sigue ejerciendo la exclusión social, aunque a veces disfrazada de ropajes progresistas, más inclusivos que cohesivos (Núñez, L.: 2000: 25)”. El mismo argumento nos dará Fleck (Martínez, M; Bujons, C.: 2001: 184) para sugerirnos la importancia de la educación de la IR en la escuela.

No hace falta recordar aquí las guerras de religión que devastaron Europa²⁰ en el transcurso de su historia, o el conflicto secular entre la cultura de la España católica y la religión musulmana. Incluso hoy día muchos conflictos internacionales tienen su origen o su antecedente en otros de tipo religioso: en el Ulster, católicos versus protestantes; en la ex-Yugoslavia, ortodoxos versus musulmanes; en países de Oriente medio, como Líbano, cristianos versus musulmanes.; y en Israel, judíos versus musulmanes. Este apartado de educación para la IR, se vincularía con la educación para la paz.

f. La crisis de los vínculos sociales

Una sexta razón es el interés de este departamento, Teoría de la Educación de Sevilla, por la cohesión social y educación. En 1998 tuvo lugar un magnífico seminario sobre educación y cohesión social²¹. En el transcurso del mismo, los ponentes fueron llamando la atención sobre uno de los aspectos más destacados de la nueva realidad: la crisis de los vínculos sociales. La rotura de los “*vínculos en las afinidades esenciales para la vida colectiva, el cuestionamiento de las convicciones que mantenían cohesionados los diversos pueblos y grupos humanos, la rotura de los vínculos culturales por el fenómeno de la inmigración y el movimiento de traslados laborales*”²², “*las señas de identidad han estallado surgiendo nuevas redes de solidaridad. La regresión, volatilidad y disolución del sentimiento de pertenencia ¿no serán un reflejo de la inadaptación a nuestro tiempo del modelo de representación de*

²⁰ Destacamos especialmente la guerra de los 30 años, en el siglo XVII, véase.: ARANA, J. (2001): Orden religioso y orden político en el ecumenismo de Leibniz y Bossuet, en CHOZA-WOLNY, V. (2001): *Orden Religioso y Orden Político en las tres culturas*. CEU, Sevilla.

²¹ NUÑEZ CUBERO, Coor: (1998): Educación y cohesión social. Kronos, Sevilla.

²² NUÑEZ CUBERO, Coor: (1998): Educación y cohesión social. Kronos, Sevilla, pag.23.

la cohesión social promovido por las democracias liberales, incluso en las fronteras de la nación-Estado, basada únicamente en la racionalidad?”²³ En esta investigación vamos a ver el cambio tan importante que ha acontecido en el occidente democrático, la potencia de los ámbitos creenciales como signo de cohesión y su influencia en la teoría que justifica la presencia de las creencias de sentido en la escuela tanto concertada como pública.

f. Continuar trabajo de la tesina

Como he comentado en la introducción, iniciamos una investigación en la que deseábamos ver el interés de los jóvenes en la temática de la interculturalidad y multiculturalidad religiosa. También, en dicha investigación, pudimos verificar de forma estadística que variables tenían una correlación de Pearson significativa. Lo que nos motivo a seguir profundizando y surgió la necesidad de dar un aparato teórico a las nuevas preguntas. Así que nuestro deseo era seguir investigando el estado actual respecto a las creencias y como, estas, influían en la Currícula, en el ámbito educativo, en sus justificaciones legales, su historia y su pedagogía.

3. Sobre la metodología de esta investigación

Las Ciencias que estudian el fenómeno religioso han experimentado grandes progresos, tanto en su autoconciencia como en sus objetivos. La aplicación del método científico no sólo ha ayudado a las ciencias teológicas en su heurística (por lo menos en los ámbitos cristianos), también ha resultado muy útil para otras disciplinas que, sin ser teológicas estudian el fenómeno religioso. Todos se han enriquecido con contenidos explicativos, en multitud de aspectos.

Partimos de la aceptación del método científico que se fundamenta tanto en las teorías de la ciencia que desarrollaron Popper²⁴ y Feyerabend como en los trabajos sobre teoría de la complejidad de E. Morin y J. De Rosnay, (Colom, A; Núñez, L.: 2001: 24-40).

El método va a consistir en un estudio comparativo de elementos comunes, seguido de una comparativa entre los diversos currículos, procediendo, finalmente, a

²³ NUÑEZ CUBERO, Coor: (1998): Educación y cohesión social. Kronos, Sevilla. pag.24.

²⁴ En cuanto a la estadística que aplicamos, aceptamos el modelo popperiano de falsabilidad, buscando la negación de la hipótesis nula, en búsqueda de la hipótesis alternativa para construir el conocimiento.

una presentación de los resultados, sistemáticamente ordenados, para que el lector pueda valorar la realidad del fenómeno.

Desde la metodología experimental indicar, que vamos a hacer una investigación, en la que la técnica de registro, va a ser por observación, no participante, indirecta y por restos.

En lo que se atañe a los apartados históricos, nos vamos a regir por los principios expuestos en el trabajo de los profesores, Cort, Ávila, Calderón y Montero²⁵

4. Propuestas para este trabajo

Básicamente me propongo abordar la relación educación y creencias de sentido y su influencia en el currículo. Los argumentos sobre los que se desarrollará este trabajo son las que relaciono a continuación.

La primera propuesta: “las “adhesiones písticas o creenciales o de sentido” configuran la epistemología pedagógica, a nivel antropológico, curricular y didáctico”.

La segunda propuesta: “la realidad de las “creencias de sentido” (teológicas o filosóficas) tienen una relación directa con la cohesión social en las aulas”.

La tercera propuesta: “el reconocimiento e identificación de las dinámicas de estas realidades (písticas) facilitan nuestro quehacer pedagógico en las aulas en una sociedad intercultural y multicultural”.

La cuarta propuesta: “la necesidad de encontrar valores comunes que cohesionen a una sociedad multicultural y multilingüe”.²⁶

5. Opción por las líneas directrices del “reto por una sociedad más cohesionada”

Buscamos fundamentar, con esta investigación, los retos propuestos en el Seminario²⁷ sobre Cohesión Social y Educación, arriba indicado, por ello:

1. Si la educación pretende contribuir a la cohesión social, ha de orientarse bajo los ámbitos de categorías morales y éticas, y entenderse como un proceso basado y dirigido a la práctica de valores universales.

²⁵ CORTS, M.I.; AVILA, A; CALDERON, M.C.; MONTERO, A.M. (1996): *Historia de la Educación, cuestiones previas y perspectivas actuales*. G.I.P.E.S, Sevilla.

²⁶ NUÑEZ CUBERO, Coord: (1998): Educación y cohesión social. Kronos, Sevilla. pág. 118.

²⁷ NUÑEZ CUBERO, Coord: (1998): Educación y cohesión social. Kronos, Sevilla. pág. 119-120.

2. Por la necesidad de cooperación de otras estructuras sociales en lo que se refiere a la educación, es preciso delimitar responsabilidades y realidades en el campo educativo.
3. La educación debe escapar de la hegemonía de determinados intereses políticos, económicos y nacionales.
4. No hay que exigir a la institución escolar más de lo que ella puede dar, pero debe ser considerada y potenciada como espacio público para la praxis democrática, y, para ello, el currículum ha de ser revisado para detectar los modelos organizativos que impiden la cohesión y los cambios en las estrategias metodológicas.
5. Se requiere un cambio del rol profesor-especialista por el de “educador”.
6. Habrá que presentar una formación inicial del profesorado, que favorezca un cambio en la actitud para la atención a la diversidad y que dote a éste de los recursos para poderla llevar a cabo. En cuanto a la formación permanente o continua, debe permitirle asimilar los cambios de una educación dinámica, acorde con la evolución y los continuos avances científicos y culturales de una sociedad que evoluciona permanentemente. Con todo ello se busca recuperar el concepto de utopía transformadora de la educación.
7. Destacar a los medios de comunicación como agentes sociales relevantes en la cooperación educativa.
8. A modo de consideración final, podríamos concluir diciendo que una educación que pretenda contribuir a la consecución de los fines de la cohesión social, necesita de amplios acuerdos sociales constructivos²⁸ capaces de establecer y desarrollar un modelo educativo basado en valores universales y en una escuela crítica y libre.

²⁸ También con los diversos grupos sociales que organizan su sistema en convicciones de sentido.

II. Investigación científica de este fenómeno educativo

¿Se puede estudiar el fenómeno religioso desde las ciencias? ¿Deben tener miedo las religiones a que sus creencias sean abordadas científicamente?

La religión no sólo tiene una dimensión interna, sino que también tiene una dimensión externa (Hamann, B.: 1992: 63). Desde las ciencias de la educación, nos interesa la dimensión externa, en cuanto influyen en el fenómeno educativo, pero no podemos obviar su dimensión interna, en cuanto fundamentan un conjunto de creencias, ideales y decisiones políticas que influirán en el fenómeno educativo. Por ejemplo en la Antropología educativa, Organización escolar, didáctica etc...

Las ciencias de la religión han avanzado en los últimos años, independizándose de los temas apologéticos de cada religión. Actualmente, al estudiar los productos culturales que han emergido a lo largo de la historia y al intentar descubrir aspectos antropológicos, culturales, sociales, psicológicos, sociológicos, han desarrollado un cuerpo epistemológico muy potente, que no podemos soslayar en el ámbito educativo.

1. La cultura y la naturaleza

Entendemos que los conceptos de Cultura y Naturaleza son distintos. Por cultura entendemos el conjunto de formas de vida materiales e intelectuales de una sociedad. La cultura es la atmósfera vital en que se desarrolla la vida del hombre, es una especie de segunda piel que proporciona criterios de juicio y valores morales, pautas de comportamiento, patrones de conducta, expresiones de lenguaje, maneras de ver el mundo, que van desde la manera de vestir al modo de preparar los alimentos. Cuando hoy se habla de "Naturaleza" y "Cultura", es principalmente para distinguir entre dos aspectos de la realidad: la no humana y la humana. Básicamente, es distinguir entre dos aspectos, el natural y el cultural, o como se ha llamado clásicamente el material y el "espiritual (Ferrater, J.: 1994: 764)".

Lo cultural debe ser, en última instancia, lo que salva al hombre de su hundimiento²⁹. La cultura podría definirse como aquello que el hombre hace cuando se hunde para sobrenadar la vida, pero siempre que en este hacer se cree³⁰ algún valor.

²⁹ Nos presenta una imagen potente, es como “un bracear del hombre en el mar sin fondo de su existencia con el fin de no hundirse (Ferrater.: 1994:764)”.

³⁰ Del verbo crear, no del verbo creer.

Ya hace siglos que se ha intentado categorizar “la realidad” en dimensiones culturales aceptadas por aquellos que participaban del mismo ámbito cultural. El más influyente en la cultura occidental es el modelo de Santo Tomás de Aquino, en la “Suma Teológica” dividirá todos los ámbitos de la realidad esencial en tres grandes grupos: Dios, Naturaleza y Hombre. La teorización de estos ámbitos fue el origen para elaborar un cuerpo doctrinal que generará una cultura de lo teológico y lo natural, el ámbito religioso y el ámbito profano (Marina J. A.: 2001: 63-84), y ésta dará origen al mundo ilustrado con el rechazo de lo teológico y el encumbramiento de lo natural.

Básicamente podemos afirmar que, con el paso del tiempo, ha existido una evolución desde una centralidad de las preocupaciones teocéntricas a la cosmocéntricas de la cultura clásica, y de la cosmocéntricas a las antropocéntricas de la actualidad.

En la actualidad Popper, nos presentará la realidad esencial categorizada en tres mundos que quieren abarcar las posibles subcategorizas humanas, *Naturaleza*, *Mente*, *Productos humanos o cultura* (Popper.: 1997: 87-123). Dejamos patente que para Popper lo religioso entraría dentro de la cultura.

El ser humano quiere verse libre de la imaginación, la fantasía y quiere distinguir, clasificar y ordenar los diversos productos culturales. El espíritu humano se pregunta qué modelos tienen referencia con la realidad real, y qué modelos tiene que ver con la realidad no real, cuáles son una fantasía de nuestra creatividad y cuáles son referencia a lo existente (Watzlawick, P.: 1994: 14). ¿Dios es una realidad que el hombre constata o es una fantasía creada por las necesidades conscientes o inconscientes del ser humano? ¿Las religiones son un producto creado por la evolución histórica o es una necesidad humana?

La educación abarcaba, clásicamente, el pleno desarrollo del cuerpo y del alma, y para ella teníamos las tres grandes realidades ontológicas: el Hombre, el Cosmos o la Naturaleza y Dios. La Naturaleza para educar el cuerpo, la vida humana para las cosas del hombre y Dios para educar el alma. Actualmente (Hamann, B.: 1992: 57-110), hay nuevos modelos en la antropología pedagógica, que es la que realmente nos interesa, en la que nos presentará pedagogos que aceptan los modelos humanistas clásicos y otros muchos autores que considerarán que no existe el alma y tampoco Dios. Parten, estos últimos, del hecho de educar al hombre sólo como naturaleza, a través de la misma naturaleza y la auto-comprensión del hombre.

El mundo cultural, en la línea de Popper, abarca todos los productos que la mente humana puede encontrar. El ser humano se encuentra con su propia existencia y sus propias necesidades, se encuentra con su propia esencia y también con la trascendencia.

La creencia es un hecho que se da sólo en los actos humanos. El mundo cultural abarca todos los productos que la mente es capaz de elaborar, pero emerge no ya la idea, sino la idea de la idea, no ya la creencia en algo, sino la creencia en dicha creencia. Esta dimensión meta-ontológica configura un nuevo orden: la meta conciencia³¹.

La capacidad de tomar conciencia de que tenemos conciencia es la característica esencial, específica y fundante del hombre. Esta capacidad lleva al hombre al meta-sentimiento (Castilla, C.: 2000: 32), y a la meta-cognición (Beltrán, J.: 1995: 122). La teoría de los tres cerebros de Mc Leane fundamenta orgánicamente estas capacidades humanas. Surgirá un espacio cultural, donde la creatividad, la creencia y el sentido se configuran como herramientas básicas y necesarias para el desarrollo, no del mamífero superior “Homo sapiens”, sino del Hombre en cuanto humanidad.

Esta realidad hoy mostrada por los avances, especialmente psicológicos, ha sido intuida desde la experiencia de la vida en las respuestas de las filosofías y religiones. ¿Cuál es el valor del hombre en esta realidad? ¿Qué caracteriza al hombre en relación con los otros seres de la realidad? ¿Qué medios tenemos para desarrollar al hombre en plenitud? La respuesta ha sido doble; desde la filosofía la capacidad de la meta-conciencia y desde la religión la capacidad del alma con sus tres potencias: inteligencia, voluntad y libertad.

También, hoy buscamos educar al hombre en sus capacidades, especialmente las capacidades humanas profundas o de sentido, las religiones quieren ocupar estos espacios, pero hoy, con la Interculturalidad, este lugar se ha convertido en un lugar problemático.

³¹ Los animales superiores, como los monos, indican un grado de conciencia primaria. Así en el experimento del espejo, pero el hombre es el único capaz de ser consciente (Meta conciencia) de su propia consciencia.

2. La creencia como necesidad intrínseca humana

Los modelos creenciales³² o písticos³³, al igual que los modelos cognitivos o axiológicos son propuestas ideales para comprender un conjunto de fenómenos. La creencia ha sido definida desde la psicología como “configuraciones cognitivas personalmente formadas o culturalmente compartidas (Wrubewl, Benner y Lazarus.: 1981: 61-99)”.

La Filosofía ha respondido que la creencia no es sólo una “convicción de carácter cognitivo”, sino sobre todo una adhesión de toda la persona a una realidad (Ferrater, J.: 1994: 722-726).

Ante las preguntas "esenciales", o “últimas”, o “metafísicas”, como: ¿Quién soy? ¿Por qué existo? ¿Cuál es mi que-hacer esencial? ¿Cuál es el sentido de la vida, la enfermedad y la muerte? ¿Por qué estamos en el mundo? ¿Cuál es el modelo de persona feliz que me puede hacer más auténtico? ¿Cuál es mi responsabilidad respecto a los otros? A todos estos interrogantes respondemos estructurándonos un conjunto de creencias (convicciones profundas que me llevan a la actuación), que articulan nuestros procesos superiores como el sentido (Hamann, B.: 1992: 137) y la creación (Beltrán, J; y otros.: 1995: 187-197).

La creencia se caracteriza no por el saber algo de alguien, sino, sobre todo, por la adhesión o admisión de esa verdad. Nos dice Zubiri: “Lo primero y decisivo de la fe, se halla precisamente, no en el asentimiento sino en la admisión (Zubiri, X.: 1994: 211)”. Las creencias generan, pues, un sistema propio, un sistema global de convicciones. Fleck nos hablará de “Mapa trascendente” (Martínez, M; Bujons, C.: 2001: 226), como el resultado de un esfuerzo personal por el cual cada ser humano traza los límites de sus creencias basándose en su capacidad de trascender³⁴.

Hay asignaturas en la Filosofía que se preocupan, desde una reflexión racional, de las grandes preguntas humanas³⁵. Pero no es suficiente el “saber”, ya que el

³² Blanc, F. (2002): Las perspectivas curriculares desde la Antropología Pedagógica, en *Técnicas de Investigación educativa*. Kronos, Sevilla.

³³ Pística, de pistis (griego). Creencia o certeza.

³⁴ Trascender es la acción de ir “más allá” de un límite dado. (Martínez, M; Bujons, C.: 2001: 227)

³⁵

1) Si nos preguntamos si hay un sentido global en el mundo o si existe Dios, la Teodicea o la Filosofía de la religión intentará responder.

2) Si preguntamos por el sentido del mundo será la "Filosofía de la Naturaleza".

hombre se encuentra, no ante su esfuerzo por comprender y conocer la realidad, sino también a la recíproca, la realidad que intenta comprendernos, al otro que me quiere comprender³⁶, la Trascendencia que se me entrega. Esta dinámica es la que genera una actitud nueva. Yo creo en el mundo y el mundo cree en mí. La sabiduría que se me presenta sentada a mi puerta, mi capacidad de caer en la cuenta, de lo que otros han caído en la cuenta desde hace siglos etc. La dimensión cognitiva, epistemológica, conceptual es absorbida por la dimensión creencial (pística) y actitudinal; ya que el origen del saber es “creo que esta idea es verdad o falsa (Choza, J.: 1999: 26)” y, a través de estas “seguridades” lógicas, avanzamos en el saber y en el creer.

El ser humano no solo percibe y siente la realidad, no sólo la interpreta y la conoce, sino que también la valora y la elige, pero sobre todo el hombre se adhiere a lo que él cree cierto, verdadero, valioso. El hombre es ontológicamente³⁷ creyente. El hombre necesita adherirse a lo que cree. Y necesita “creer” en valores, actitudes, ideas, procedimientos, incluso en sus propias creencias (proceso de metacreencia). Las religiones y, por qué no, las críticas a las religiones vienen a responder a esta dimensión ontológica. Cuando un sistema, aunque sea ideológico, desea responder a las cuestiones de sentido, sin deseirlo explícitamente, se convierten en “religión”, como ha ocurrido con el Marxismo, el Nihilismo o la New Age.

Exponemos, a modo de ejemplo, lo que arriba indicábamos. Presentando, someramente, algunos modelos creenciales que subyacen en diversas filosofías como Marxismo (Hamann, B.: 1992: 50), Nihilismo (Hamann, B.: 1992: 47), Religiosidad Popular, Religión Teológica (Hamann, B.: 1992: 41), que puedan afectar a las ideologías emergentes de estas creencias.

El modelo psicopedagógico actual radica en la *percepción selectiva* unida al *aprendizaje significativo* (Colom; Núñez, L.: 2001), orientado por las creencias o

3) Si nos preguntamos por el sentido de la historia será la "Filosofía de la Historia".

4) Si nos preguntamos cómo y por qué el sentido de belleza, es la "Estética" la que se ha preocupado de este problema.

5) Si es, ¿qué es el Hombre?, la Antropología filosófica y pedagógica.

6) Si es por el conocimiento, la Epistemología o Teoría del conocimiento.

7) Si es, ¿qué sentido tiene la sociedad, su solipsismo o sacrificio por el grupo?, entonces la Filosofía social y Ética.

³⁶ Es una de las ideas centrales del humanismo dialógico de Levinas.

³⁷ Partimos de la metafísica que afirma que la realidad se configura en esencia, existencia y trascendencia, en la línea de Zubiri. La realidad no sólo existe, también, tiene modos de existir y es una existencia que se auto-desarrolla en nuevas emergencias.

convicciones (Wrubel; Benner; Lazaris.: 1981), estas generarán ideas, también las curriculares. Por ello, expondremos sólo algunos elementos creenciales. Aquellos que nos sean útiles para la reflexión de la interculturalidad religiosa y que son lugares comunes de diálogo.

El preguntarnos por lo trascendente y la tarea esencial en la vida, la posibilidad de conocimiento de la realidad y control de la historia, la necesidad de autoridad y la necesidad de respeto hacia la naturaleza y por último si existe una armonía o no en el cosmos, son las siete dimensiones que propondremos como marcadores en la relación creencia-religión. Por ejemplo, si yo no creo que exista un Dios o una trascendencia creeré que soy yo quien debe dar sentido a las situaciones vitales. Por el contrario un creyente creerá que puede dar sentido a una parte de la realidad, pero hay otra parte, que la confiará a la trascendencia.

Toda simplificación pretende, pedagógicamente, mostrar un esquema de la realidad y con ello facilitar una mayor comprensión de un fenómeno. Hemos expuesto siete variables, ya que son las preguntas que formularemos en esta investigación.

a. Marxismo

El Marxismo parte de un conjunto de convicciones ideológicas (Harnecker, M.: 1977), que siguen influyendo en ciertos modelos ideológicos actuales y en multitud de convicciones sobre una visión de la educación no dogmática. Pedagógicamente en el laicismo, habitualmente defendido por las ideologías progresistas, las creencias esenciales que articulan su pensamiento suelen ser:

F^a de la Religión: No existe Dios.

F^a de la Naturaleza: La Naturaleza es mecanicista.

F^a de la Historia: Muy marcada por la historia del proletariado.

F^a del Conocimiento: El ser humano puede conocer la realidad.

F^a Social y política: La sociedad es la que planifica y ordena el mundo y determina el vivir cotidiano.

F^a Moral: No existe principios trascendentes, El fin justifica los medios. El Valor es la lucha de clases.

b. Nietzsche

Nietzsche ha influido en todo el pensamiento postmoderno (Ruiz.: 1991: 115-234) y la muerte de la metafísica y de la filosofía, la muerte de Dios y la transmutación de los valores. El pensamiento “débil” y el pensamiento de una gran parte de la cultura radical actual.

F^a de la religión: No existe Dios.
 F^a de la Naturaleza: Mecanicista.
 F^a de la Historia: No hay historia.
 F^a del Conocimiento: El ser humano no puede conocer la verdad.
 F^a Social: Lo social no debe prevalecer sobre el individuo.
 F^a Moral: No hay valores.

c. Religión popular

A parte de las corrientes culturales como el Marxismo y la de Nietzsche, la gente en su mayoría, siguen viviendo bajo creencias, que se mantienen de generación en generación; y esto se ve en la religiosidad popular.

Un 84% (FOESA.: 2000: 203) se declara católico, pero no llega a un 4,7% (FOESA.: 2000: 211) los que se consideran muy buenos practicantes, esto es los que van a misa. La religiosidad popular es la religiosidad de casi un 52% de la población que se declara católica (FOESA.: 2000: 211).

La religiosidad popular tiene sus características propias y, una de ellas, es la no-adhesión a los ritos establecidos y litúrgicos, pero sí a la participación en ritos más abiertos y populares, en donde pueden expresar sentimientos religiosos junto con ritos de integración e identidad social.

F^a de la religión: Existe Algo.
 F^a de la Naturaleza: Mundo como expresión de lo oculto.
 F^a de la Historia: La Historia tiene un sentido de desvelamiento.
 F^a de Conocimiento: El ser humano puede conocer la verdad.
 F^a Social y política: La familia y la tribu es el centro de la vida.
 F^a moral: Hay valores no conscientes.

d. Cristianismo, evangelismo, islamismo, judaísmo

Las creencias religiosas, elaboradas y tamizadas por las teologías en diálogo con las nuevas corrientes técnico-filosóficas ha configurado un modelo creencial que es asumido por los “teóricos de la religión” (Morales, J.: 2000), y que se expresan en las religiones practicadas en España.

F^a de la religión: Dios existe y se ha revelado.

F^a de la Naturaleza: La naturaleza es expresión de la belleza de Dios.

F^a de la Historia: La Historia tiene un sentido de salvación.

F^a de Conocimiento: El ser humano puede conocer parte de la verdad.

F^a Social y política: Todos somos salvados porque somos hijos de Dios.

F^a moral: El fin no justifica los medios. Valor del amor.

e. Budismo

Las actuales filosofías occidentales, comparten con el pensamiento budista elementos comunes.

F^a de la religión: Existe trascendencia, pero no es personal.

F^a de la Naturaleza: Concepto Maya, la realidad es falsa, existe una realidad superior.

F^a de la Historia: La Historia tiene un sentido de salvación.

F^a de Conocimiento: El ser humano puede conocer parte de la verdad.

F^a Social y política: La salvación consiste en la plenitud de la conciencia búdica.

F^a moral: El fin no justifica los medios. Valor de las buenas acciones.

Con esta exposición de diversos modelos creenciales o písticos³⁸, queremos dejar presentada la convicción de que los modelos curriculares, imbuidos por diversas ideologías y creencias, tanto científicas como no científicas, afectan al mundo de la Interculturalidad.

³⁸ Pistis, del griego “confianza y certeza de que algo es así”, ha dado origen a la palabra pista, como certeza de que “el signo indica al causante de hecho”. Distinguimos entre doxa, creencia opinión, de pisteuo, creencia a la que me adhiero y sigo en mi quehacer.

3. El fenómeno creencial y la ciencia

Por dimensión interna entendemos, el conjunto de realidades que son específicos de cada religión y difícilmente aceptables por la ciencia contemporánea. Como podría ser, la aceptación subjetiva de cada sujeto a su fe, la definición de cuál es la fe, o cuál es la verdadera, o la cierta, o la más ideal. Las consecuencias de la aceptación de un “dogma” conllevarán un conjunto de expresiones sociales, entre las que destacamos las expresiones rituales y las morales. El miedo de cada uno de los responsables de cada creencia, de que la ciencia se inmiscuya en su campo, queda aquí indicado. Las ciencias de la religión y las ciencias de la educación investigan el fenómeno emergente de la fe, pero no la fe en sí misma, eso dependerá de la teología³⁹, otra ciencia con sus métodos y objetivos propios.

La dimensión externa es básicamente cultural y por lo tanto potencialmente multicultural e intercultural. La relación fe-poder creará ideologías, posibles de investigar⁴⁰. La creencia generará ideas. Estas ideas que utilizarán expresiones del “medio cultural” y se transmitirán en soportes diversos. Las creencias estructurarán modos de interrelación humana, creando espacios sociales y justificaciones argumentales que se pueden investigar como cualquier otro producto cultural. Las estructuras sociales potenciarán otras subestructuras como la política, la economía, educativa etc. Así pues, la religión puede ser estudiada como cualquier otro fenómeno humano. El ámbito externo permite a través de una “teoría científica” investigar, consensuar y establecer variables en los diversos parámetros educativos como el teórico, histórico o curricular.

Recordamos que existe un ámbito interno que puede investigarse; este ámbito interno tiene diversos parámetros como el creencial, dogmático, interpretativo⁴¹, difíciles de consensuar, por pedagogos, en sus leyes básicas. Pero se puede conocer de forma estadística y empírica. Más dificultades entrañan las dimensiones heurísticas y

³⁹ En un sentido amplio, cada religión parte de sus justificaciones creenciales y nos podemos encontrar por ejemplo, con el concepto de teología católica o evangélica; pero, este concepto, es difícil de traducir a la cultura islámica, y no es aceptado, este concepto de teología, globalmente, en la cultura judía.

⁴⁰ La técnica de “análisis de contenidos” es una buena prueba de ello (Santos, M. A.: 1990: 45-48).

⁴¹ Como la línea interpretativa o hermenéutica de Gadamer.

hermenéuticas de dichos contenidos que, aunque se pueden estudiar, crean muchas dificultades científicas.⁴²

⁴² Las interpretaciones teológicas tienen sus leyes que se fundamentan en las proposiciones teológicas, de ahí que sea difícilmente consensuales desde los parámetros popperianos actuales.

III. Fundamentos sociales y jurídicos de la educación religiosa

Queremos presentar en este apartado, no tanto la realidad ontológica⁴³ creencial, sino su eco en la realidad social. La ley y sus justificaciones legales. Acercarnos a las leyes sobre relaciones humanas basadas en la motivación y voluntad religiosa. Agradeciendo a D. Mariano Ostos, Magistrado, sus consejos.

La voluntad de los ciudadanos es aceptada y reconocida como un bien particular o general para un grupo, en este caso para un estado de derecho. Un bien, entendido en el sentido jurídico, significa, que esta realidad, ayuda a mantener unas relaciones integrales que producen paz y justicia en la sociedad.

Las religiones, para unos es un bien a defender, para otros es un perjuicio a eliminar. Pero lo que no se puede negar es que existe. Y, además, tiene personalidad jurídica con sus estatutos legales, como es el caso de la asociación religiosa.

Necesitamos partir de la realidad y esta necesidad nos ha llevado a plantearnos las preguntas siguientes: ¿Cuál es la situación legal de una religión? ¿Es un derecho civil la asociación religiosa? ¿Existe legitimidad para constituir religiones en España?

1. Los fundamentos sociales del derecho a la asociación

Las religiones son, civilmente, un modo de asociación, pero debemos preguntarnos por sus características, por sus relaciones con otras asociaciones y con el eterno problema de la competencia entre asociaciones, ya sean políticas, ya religiosas.

Comenzamos afirmando que la religión tiene un estatuto jurídico de asociación y comprobamos que el “Derecho de Asociación” tiene rango supraestatal. La Declaración Universal de los Derechos Humanos que aprobó la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10-12-48, así lo establecieron. Idénticos derechos fueron aceptados en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966 y en el Convenio Europeo de 1950 y en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea del 7 de Diciembre de 2000, en su artículo 12. Y, también, en el tratado de Lisboa.

El Derecho de Asociación, es un Derecho Fundamental. Los Derechos Fundamentales son derechos que justifican otros derechos de rango menor. Sirven de

⁴³ Ontológico en el sentido de preguntarnos por su identidad y características; como cuando nos hacemos las preguntas siguientes: ¿Qué entendemos por creencia? ¿Cuáles son sus elementos constitutivos?

fundamento en la esfera de las libertades sociales y civiles. Algunos de estos Derechos Fundamentales son reconocidos legalmente desde la Edad Moderna, llamándoseles "Derechos del Hombre".

Desde un punto de vista jurisprudencial, la sentencia de la Audiencia Nacional de 10-5-1.979, contiene afirmaciones concernientes al contenido específico de este derecho fundamental:

a) El Derecho de asociación es un derecho fundamental de la persona y como tal reconocido por la propia Constitución Española (Constitución Española.: 1978: art. 22), tutelado por los juzgados y tribunales ordinarios (Constitución Española.: 1978: art. 53. 2), que con carácter provisional reguló la Ley 62/78, de 26 de diciembre y ha sido actualizada en la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación.

b) Las fuentes normativas reguladoras de este derecho, son:

1) La Declaración Universal de los Derechos Humanos y, en este sentido, conviene resaltar que, el artículo 102,3 de la Constitución establece que, en general, los artículos constitucionales se han de interpretar de conformidad con ellos.

2) El artículo 22 de la Constitución.

3) Las Leyes y Disposiciones que han surgido de la propia Constitución y leyes anteriores que no se opongan a ella.

4) El actual Tratado de Lisboa.

c) La esencia de este derecho es la libertad de asociación pacífica. Así aparece en el art. 20 de la Declaración Universal.

El artículo 81.1 de la Constitución establece que su desarrollo se debe realizar a través de una Ley Orgánica⁴⁴. En España este Derecho se encuentra consagrado por un sistema legal dualista, bien regulado por el Derecho Civil, bien por el Derecho Administrativo y, consiguientemente, podemos hablar de un Derecho de Asociación común ó general, y de un Derecho de Asociación especial.

El asociacionismo se cristaliza en "personas jurídicas", y éstas pueden adoptar cuatro formas: Asociación, Corporación, Fundación y Sociedad. Vamos a profundizar

⁴⁴ Hemos tenido que esperar desde 1978 hasta el 2002 para que fuera publicada la Ley de Asociaciones. Así pues, durante veinticuatro años nos hemos regido por la ley de 1978.

en la figura jurídica general de asociación, especialmente la asociación religiosa. La Iglesia Católica, la Comunidad Judía, o Federación de Comunidades Islámicas o la Iglesia Evangélica, legal y civilmente, son asociaciones con personalidad jurídica en el Estado Español.

a. Concepto de asociación

La asociación es definida como la convención por la que varias personas ponen en común de manera permanente, sus conocimientos ó su actividad con el objeto distinto al de repartir beneficios. Nos afirma la Ley: “La presente Ley Orgánica, siguiendo nuestra tradición jurídica, limita a las asociaciones sin fin de lucro... (Ley Orgánica del Derecho a la Asociación.: 2002: II).”

Diferencia entre asociación y fundación

En 1.901 se promulgó en Francia, la Ley reguladora del Contrato de Asociación. Conviene distinguir entre Asociación y Fundación, cuyas diferencias resultan claras, ya que la Fundación ⁴⁵presupone la adquisición de determinados bienes adscritos a un fin, que tiene personalidad jurídica. En las Asociaciones el fin es común, mientras que en las Fundaciones el fin lo determina o concreta uno solo. Las Fundaciones pueden ser públicas o privadas, aunque generalmente son privadas.

Diferencia entre asociación y sociedad.

Las diferencias entre Asociaciones y Sociedades⁴⁶ son más sutiles, pudiendo resumirse sus notas diferenciales en tres:

1. En las sociedades preexiste una aportación evaluable económicamente, es decir, se da una "communio rerum"; en la asociación, no.

⁴⁵ La fundación se entiende como un “patrimonio organizado, afecto a un fin altruista y lícito que carece de titular y al que se le concede el carácter de persona jurídica para el mejor cumplimiento de aquel (DEL ARCO, M. A.: 1989: 171)”.

⁴⁶ La sociedad la entendemos como “ente creado por un acto colectivo de fundación en virtud del interés común, con personalidad jurídica independiente de la de los socios que lo constituyen (DEL ARCO, M. A.: 1989: 353)”.

2. En las sociedades, la relación entre socios, tiene su base en la cosa común, es decir, "propter reus". Por contra, en las asociaciones existen solo relaciones personales.
3. En la sociedad se persigue un lucro ó ganancia individual, que, lógicamente, tiene por base reciproca en función de proporciones asumidas y preestablecidas, y en la asociación, no.

En el ordenamiento jurídico italiano, entre asociación y sociedad, existe una relación de género a especie (Costi, R.: 1967: 27). En la normativa legal francesa, la Doctrina ha hecho hincapié en la prohibición del reparto de beneficios entre los integrantes de las asociaciones⁴⁷.

En relación con la denominada "comunidad de bienes", se puede afirmar que la sociedad no deja de ser una especie de comunidad de bienes, y la diferencia, según Castán, J. (1943), está en la razón del origen: la Sociedad presupone la convención, mientras que en la Asociación, la Comunidad de Bienes existe sin ella.

En cuanto a las llamadas reuniones públicas, podemos afirmar que el Derecho de reunión está regulado en España por el artículo 21 de la Constitución que resulta desarrollado por la Ley Orgánica 9/83, de 15 de julio. El Derecho de reunión de los trabajadores, se regula por la Ley 8/80, de 11 de marzo. Las reuniones o manifestaciones públicas con fines religiosos, se regulan por la Ley Orgánica 7/80, de cinco de julio, de libertad religiosa.

Antes de la Constitución de 1978

En referencia a la legalidad vigente antes de la Constitución, podemos pormenorizar como sigue: En el párrafo 16 del Fuero de los Españoles ya se contemplaban dos canales asociativos:

- 1) El de las asociaciones libremente constituidas por los españoles, es decir, configuradas "stricto sensu".
- 2) El de las organizaciones que el Estado haga nacer mediante Ley.

⁴⁷ En España, la antigua Ley de asociaciones, decía que las asociaciones pueden tener un fin lucrativo, no único y exclusivo, pero sin que este fin traspase a sus miembros. Doctrinalmente, Las Mutualidades y las Cooperativas son verdaderas Asociaciones. Las primeras, se rigen por la Ley 33/1.984, de dos de agosto y su reglamento fue aprobado por Real-Decreto 1.348/85, de uno de agosto. Las Cooperativas se rigen en un principio por la Ley 3/87, de dos de abril.

A partir de la publicación de la Ley Orgánica del Estado, se favoreció desde el Gobierno la existencia de verdaderas asociaciones, aunque tuteladas por la Corporación de la que formaban parte. Castán, J (: 1943) hace especial referencia al dualismo del régimen legal imperante, ya que unas estaban reguladas por la Ley General, es decir, por la Ley de Asociaciones de 1.964, y otras, que, excluidas de este ámbito, aparecen reguladas por régimen jurídico distinto, sirviendo de ejemplo los llamados Centros de Iniciativas Turísticas que se rigen por el Decreto 2.481/74.

El sistema de reconocimiento prescrito en la Ley de 24-12-66 es el que se califica de "reconocimiento por disposiciones normativas (Abdalejo, M.:1977: 390)".

Constitución de 1978

La Constitución, al igual que el sistema anterior, consagra dos principios: La existencia de dos cauces asociativos, uno coactivo y otro libre. Dentro del cauce libre asociativo, la existencia de dos regímenes, uno general y otro especial. Es decir, un canal corporativo (Constitución Española: 1978: art. 36 y 52) y otro asociativo.

El texto, pues, de la propia Constitución configura la existencia, claramente diferenciados, de dos grupos de corporaciones, a saber: las creadas en atención a las circunstancias subjetivas de quienes la integran (*intuitu personae*) y las que se fundan en razones objetivas (Constitución Española: 1978: art. 52).

El actual régimen general es el establecido en el artículo 22 de la Constitución, se reconoce el Derecho de Asociación, lo que se denomina específicamente "Asociación Libre". El artículo 7 de la Constitución, hace referencia a las asociaciones empresariales, así como a los sindicatos de los trabajadores.

Entendemos que la Constitución se ha limitado a recoger los principios contenidos en el "Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales" de 16 de diciembre de 1.966, en su artículo 8.1; en el "Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos" de la misma fecha, en su artículo 221; en el "Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales" de 4 de noviembre de 1.950, en su artículo 11.1; en la "Carta Social Europea" de 18 de octubre de 1.961, en su artículo 5; así como en las "Convenciones de la Organización Internacional del Trabajo".

El artículo 28.1 de la Constitución, regula la capacidad de limitar exceptuar el ejercicio de este Derecho y con relación a los funcionarios públicos queda regulado por el artículo 103.3 y las mutualidades y cooperativas por los artículos 129 y 129.2.

Los artículos que inducen a la asociación son: el artículo 16 de la Constitución, proclama la libertad religiosa y de culto de los individuos y de las colectividades; el 43.3 dice que los poderes públicos fomentarán el deporte; el 48 establece lo relativo a la promoción de la juventud; el 51 fomenta las Organizaciones de los Consumidores y Usuarios; el 149 promueve la igualdad en relación con el ejercicio de los derechos en tal sentido por lo que resulta claro que el título primero del texto es precisamente el que se ocupa de la regulación del “Derecho de Asociación”. El art. 28.1 y 103.3 hacen referencia al Derecho de sindicación de los Funcionarios Públicos.

El valor de las asociaciones queda reflejado en estos párrafos de la L.O.D.A⁴⁸:
“La presente Ley reconoce la importancia del fenómeno asociativo, como instrumento de integración en la sociedad y de participación en los asuntos públicos, ante el que los poderes públicos han de mantener un cuidadoso equilibrio, de un lado en garantía de la libertad asociativa, y de otro en protección de los derechos y libertades fundamentales que pudieran encontrarse afectados en el ejercicio de aquélla. Resulta patente que las asociaciones desempeñan un papel fundamental en los diversos ámbitos de la actividad social, contribuyendo a un ejercicio activo de la ciudadanía y a la consolidación de una democracia avanzada, representando los intereses de los ciudadanos ante los poderes públicos y desarrollando una función esencial e imprescindible, entre otras, en las políticas de desarrollo, medio ambiente, promoción de los derechos humanos, juventud, salud pública, cultura, creación de empleo y otras de similar naturaleza, para lo cual la Ley contempla el otorgamiento de ayudas y subvenciones por parte de las diferentes Administraciones públicas conforme al marco legal y reglamentario de carácter general que las prevé, y al específico que en esa materia se regule legalmente en el futuro (L.O.D.A.: 2002:VI)”.

b. Las asociaciones religiosas

En relación con las asociaciones religiosas la primera dificultad es su definición. El Tribunal Supremo dijo que las Asociaciones Religiosas son "aquellas

⁴⁸ Ley Orgánica del Derecho a la Asociación, a partir de ahora L.O.D.A.

agrupaciones cuyo objeto o finalidad exclusiva y excluyente sea de orden eminentemente espiritual, encaminada a la defensa, a la exaltación ó al proselitismo de la religión católica (en esta sentencia) o al perfeccionamiento de sus miembros, acorde con la doctrina de esta religión” (Sentencia del Tribunal Supremo del 8 de noviembre de 1.968). El artículo 16 se refiere y contempla la libertad religiosa y de culto.

Existe un Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede del año 1.979 (3 de enero de 1.979). En cuanto al régimen jurídico, existe una verdadera laguna legal, pues sólo se habla de las obligaciones para con el Ministerio de Justicia y de algunos de sus derechos.

El artículo 16 de la Constitución consagra palabras, que para nuestra investigación juegan un papel significativo, dice: “Se garantiza la libertad religiosa y el culto de los individuos y las comunidades” y en el 16.2 dice: “Nadie podrá ser obligado a declarar su ideología, religión o creencia”. El espíritu del legislador ha querido expresarse en tres palabras, que vienen a indicar el respeto de la Constitución por cualquier tipo de convicción. En la misma línea se expresará la C.D.F.U.E⁴⁹ que nos propondrá la libertad religiosa en el artículo 10, libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Básicamente la “libertad religiosa” podría expresarse como libertad de conciencia para adherirse a cualquier convicción que no vulnere los derechos fundamentales y legales de los demás ciudadanos. Las palabras como pensamiento, conciencia, ideología, religión o creencia quedan unidas en el derecho por el mismo espíritu de la ley.

Las cuatro religiones investigadas en este trabajo se auto-justifican en los principios de la Constitución del 78, vinculándose al derecho fundamental de asociación y justificando sus derechos educativos legales, como veremos más adelante.

2. Fundamentos legales de la educación religiosa escolar

Me limito, en este apartado, a presentar los preámbulos de cada currículum para comprobar, como a partir de la Constitución, cada religión justifica⁵⁰ su derecho

⁴⁹ Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea del 7 de Noviembre de 2000.

⁵⁰ En el sentido de dar razón consensuada a través de las leyes democráticamente establecidas.

a la educación religiosa en la escuela pública⁵¹ y privada. Expondré, por la actualidad, tanto los currículos justificados en la LOGSE como los que nacieron fruto de la LOE.

Por la lectura directa de los documentos pretendemos que el lector pueda conectar de primera mano con los argumentos legales de las diversas instituciones. Y poder comprobar de primera mano la voluntad legal de dichas asociaciones religiosas.

El 24 de Diciembre del 2002, se publica la nueva ley educativa L.O.C.E, muy pronto derogada, que tenía la voluntad de alterar todo el sistema de la LOGSE respecto a la ERE. A partir de esta reforma, la asignatura se llamaría “Sociedad, Cultura y Religión”, teniendo dos modalidades, la modalidad confesional (Judía, Católica, Islámica, Evangélica) y la no confesional (con contenidos sacados de la historia de la religiones y de la fenomenología religiosa). Con este planteamiento se quería solucionar un conflicto que en España comenzó hace dos siglos, parece que las asociaciones religiosas estaban de acuerdo con el gobierno del PP, pero la izquierda laicista preveía pérdida de derechos ciudadanos.

Pero con el éxito del gobierno socialista y la muy pronta aprobación por la mayoría de socialistas, nacionalistas y comunistas se aprobará la L.O.E del 3 de mayo del 2006, de la que todavía a fecha de la investigación alteran el currículo católico pero no los restantes (Islámico, Evangélico y Judío).

a. Fundamentos del currículo católico

Después de la aprobación de la LOGSE de 1990, la Conferencia Episcopal Española llegó a un acuerdo sobre el currículo católico que se publicó en el B.O.E. el 10 de Mayo de 1992.

La formación religiosa, no depende de la confesionalidad o no, del Estado. Parte de que *“ante el planteamiento de una sociedad democrática como la nuestra y la situación constitucional y jurídica de España, pudiera parecer que examinada superficialmente la cuestión que, desaparecida toda confesionalidad⁵² del Estado y garantizado y promovido el pluralismo social, no tendría por qué impartirse enseñanza religiosa en las instituciones docentes, sobre todo en las escuelas públicas.*

⁵¹ El concepto de público y privado nos puede llevar a un conflicto irresoluble, me limito a afirmar que lo público es mayor que el gobierno y sus funciones.

⁵² Recordemos que la constitución habla de “Ninguna confesión tendrá carácter estatal (1978: Art. 22,3)”.

Pero hay que advertir que la razón jurídica de que se imparta enseñanza religiosa en el sistema educativo no está en la confesionalidad o no-confesionalidad del Estado⁵³. No le toca al Estado decidir la orientación del saber sobre el significado último y total de la vida humana del modelo creencial de los ciudadanos, pero si debe legislar para que no sea motivo de pérdida de derechos legalmente establecidos (BOE: 1992: 10 de marzo)”.

Se basa en el derecho constitucional de los padres a elegir la educación religiosa que crean conveniente. Nos dice: *“La Constitución Española establece en su artículo 27, párrafos 2 y 3, que “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona (BOE: 1992: 10 de marzo)”. Y que “los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que estén de acuerdo con sus propias convicciones (BOE: 1992: 10 de marzo)”.*

“Estas disposiciones constitucionales responden a una sociedad democrática y pluralista como la nuestra, cuyo sistema educativo ha de corresponder al sistema resultante de las convicciones de los ciudadanos públicamente expresadas y libremente asumidas. Todo sistema educativo responde a un sistema de valores de la sociedad a la que pertenece. Estos valores dentro de una sociedad democrática, como la nuestra, no pueden ser impuestos. Las instituciones educativas están al servicio de esos valores. Por ello, si para un número de padres o de alumnos lo religioso es un orden de realidades históricas, de verdades y de valores personales con significación decisiva para su existencia y para el logro, consiguientemente, del pleno desarrollo de la persona humana, no se les puede negar, si lo piden, el derecho a una educación que potencie esta dimensión.

No se puede imponer, pues, como obligatoria una enseñanza religiosa confesional a los alumnos que, bien por ellos mismos o por sus padres, no pidan o rechacen esta enseñanza. Pero, por igual motivo, debe impartirse a aquellos alumnos que la piden para si, creyentes o no creyentes.

Se trata de un derecho fundamental de los alumnos, del que deriva el derecho de los padres a exigir que se dé o no a sus hijos la formación religiosa en la escuela. El derecho de la libertad religiosa (Constitución Española, art. 16) queda garantizado

⁵³ Recordamos que España se declara una nación no confesional, y no “laica”, con todos los matices que esto pueda conllevar.

asimismo si los centros docentes facilitan la enseñanza religiosa a quienes lo deseen. (BOE.: 1992: 10 de marzo)”.

Vemos que el argumento esencial, es la libre elección de los padres a impartir a sus hijos la propia religión, que las convicciones de los padres sean valoradas e impartidas en el sistema educativo. El derecho de los padres se cree que está por encima del derecho del Estado a impartir un modelo creencial, religioso o ideológico. Entre el currículo oficial y el currículo deseado se plantea un conflicto del modelo educativo del Estado. El Estado que se puede presentar como “ente” superior a la familia o como familias que forman un Estado.

b. Fundamentos del currículo evangélico

La lectura del currículo de religión evangélica nos aporta, en primer lugar, la fundamentación legal para su existencia y sus derechos constitucionales, exactamente lo mismo que la religión antes estudiada. Nos dice: *“La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, prescribe en su disposición adicional segunda, que la enseñanza de la religión se ajustará a lo establecido en los acuerdos que pudieran suscribirse entre el Estado Español y las confesiones religiosas respectivas. Una vez suscrito el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, y aprobado el mismo por la Ley 24/1992, de 10 de noviembre (“Boletín Oficial del Estado” del 12, procede dar a conocer los contenidos de la Enseñanza Religiosa Evangélica que, conforme ordena el artículo 10.3 de la última Ley citada, han sido señalados por las Iglesias Evangélicas con la conformidad de la Federación (BOE.: 1993: 6 de julio)”.*

También en el ámbito educativo, nos propone unos reales decretos que garantizan la educación evangélica: *“En su virtud, a propuesta de la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, he dispuesto la publicación de los currículos de la Enseñanza Religiosa Evangélica, conforme a los anexos de la presente Orden, para Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, cuyas enseñanzas mínimas se han establecido, respectivamente, por los Reales Decretos 1006/1991, de 14 de junio; 1007/1991, de 14 de junio, y 1178/1992, de 2 de octubre (BOE.: 1993: 6 de julio)”.*

Destaca en el preámbulo del currículo los derechos civiles y las consecuencias religiosas, especialmente la capacidad de los padres en la elección religiosa. En la ley

aparecen diversos y amplios párrafos que buscan justificar este derecho. Nos dice: “*En consecuencia el ordenamiento educativo resultante establece que el modo en que los padres pueden ejercer su capacidad de elección de un tipo de formación religiosa y moral, u otra, para sus hijos consiste en la elección de alguno de los modelos de enseñanza religiosa ofertados por las distintas Confesiones ...*

La existencia misma de la Enseñanza Religiosa Evangélica implica la posibilidad de que los padres que deseen que su hijo reciba la formación religiosa y moral, desde la perspectiva de lo que las Iglesias Evangélicas representan y ofrecen, puedan ver garantizado el ejercicio de su derecho fundamental al elegir dicha opción entre otras posibles...

En la propia capacidad de elección por los padres del tipo de formación religiosa y moral que deseen para sus hijos, se pone de manifiesto el carácter plural que cada familia reclama para el sistema educativo que se da a su sociedad, en el ámbito de un aspecto tan crítico de la formación de las niñas y los niños...

Por cuanto que el hecho de que determinados padres elijan un tipo de formación religiosa para sus hijos, en el marco del sistema educativo, no implica que confiesen dicha religión, el modo en que se estructure -y más aún en el que se desarrolle- dicha enseñanza, debe contemplar que cualquier presupuesto acerca del valor implícito que los planteamientos que conlleva dicha formación tengan para quien la ofrece, debe poder ser objeto de cuestionamiento por el que la recibe...

Por consiguiente, que la existencia de la Enseñanza Religiosa Evangélica se base en la capacidad de los padres para ejercitar el derecho fundamental de recibir la formación religiosa y moral que deseen para sus hijos, confiere a esta materia un carácter peculiar que, además, es coherente con la naturaleza misma del Evangelio...

El Evangelio -al ser esencialmente comunicación del mensaje verbalizado y encarnado por la persona histórica de Jesucristo, de la magnífica noticia de que Dios se ha acercado al hombre, participando de su misma naturaleza, a fin de que cada ser humano pueda, libremente, acercarse a Dios- conlleva en su propia esencia la suposición en el ser humano de la capacidad de manifestación de su derecho natural más fundamental: su libertad de elección acerca de su relación con su Creador. (BOE.: 1993: 6 de julio)”.

Destacamos, en este currículo, la conciencia antropológica y la conciencia de los diversos modelos creenciales que existen debajo de los planteamientos ideológicos.

“Toda enseñanza presupone un modelo antropológico del alumno que, si bien en la concepción del mundo de lo material -en principio- cualquiera de dichos modelos puede resultar compatible con el que posea cada sujeto de la educación, en el ámbito de lo espiritual la enseñanza debe ser plural a fin de que se pueda dar respuesta, por medio de las opciones existentes en el sistema educativo, a las diferentes concepciones, necesariamente subjetivas, que sobre el aspecto teleológico de la naturaleza humana existen en la sociedad.

Destaco también la convicción que se nos presenta respecto a los derechos fundamentales básicos. Nos dice: *“En efecto es, sobre todo, en el propio marco de la enseñanza de una materia elegida sobre la base del ejercicio de un derecho tan fundamental, donde con más motivo se ha de garantizar que a lo largo del proceso de enseñanza se siga manteniendo el más estricto respeto a la conciencia y a la libertad del alumno (BOE.: 1993: 6 de julio)”*. La fundamentación del respeto a la conciencia y a la libertad no se articula al derecho positivo, sino a un argumento de carácter teológico y que aparece como parte del preámbulo. *“Por lo tanto, al considerar la manera en que ha de comunicarse el Evangelio, pretendemos seguir el ejemplo de Jesús, el cual respetaba la posibilidad de que para sus interlocutores su mensaje y su Persona no tuvieran otro valor subjetivo que el que ellos mismos quisieran darle, al tiempo que demostró por su compromiso con su misión -que le llevó a entregar su vida hasta su muerte en la cruz- y por las consecuencias de la misma -resucitando para darnos vida eterna- el valor que verdaderamente tienen su Persona y su enseñanza (BOE.: 1993: 6 de julio)”*.

Es consciente del déficit cultural que ha provocado la poca pluralidad religiosa en España. Debemos recordar que desde la perspectiva evangélica no ha tenido carta de legalidad en España hasta la Constitución de 1978. Nos dice: *“Al mismo tiempo las Iglesias Evangélicas de España, al formular una oferta curricular de estas características, contribuyen a cubrir el déficit cultural que ha supuesto la ausencia casi permanente de una enseñanza evangélica en la historia del sistema educativo español (BOE.: 1993: 6 de julio)”*.

Los evangélicos plantean los mismos argumentos legales del derecho a la asociación, a la libertad religiosa, a la libertad de conciencia, al derecho de los padres a la educación libremente elegida y a la aportación curricular desde la perspectiva evangélica.

c. Fundamentos del currículo islámico

El preámbulo del “currículo de religión islámica” nos presenta la legislación por la que tienen derecho a impartir clase de educación islámica: “*La Ley Orgánica 7/1.980, de cinco de julio, de Libertad Religiosa, se limita a decir que las Iglesias, Confesiones y Comunidades Religiosas, gozarán de personalidad jurídica a partir de la inscripción en el correspondiente Registro Público a crear en el Ministerio de Justicia (art. 5.1). Este precepto fue desarrollado por el Real- Decreto 142 /1.981, de 9 de enero y fue completado por la Orden de 11 de mayo de 1.984 sobre publicidad registral (BOE.: 1996: 18 de enero)*”.

La Comisión islámica señala, curiosamente, la religión católica como realidad legal que fundamenta el mismo derecho que ellos, a su vez, exigen: “*El Real- Decreto 589/84, de 8 de febrero sobre Fundaciones Religiosas de la Iglesia Católica tuvo vida congruente y conforme lo establecido en el Acuerdo sobre Asuntos Jurídicos entre la Iglesia y el Estado de 3 de enero de 1.979. El Real- Decreto 1.890 de 1.981, de 19 de julio, hace referencia a la creación de la Comisión Asesora de Libertad Religiosa en el Ministerio de Justicia. En el Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede, año 1.979, se establece el reconocimiento con personalidad jurídica civil a la Conferencia Episcopal española, a las Ordenes, Congregaciones religiosas y a otros Institutos de vida consagrada, sus casas, y la de las Entidades y Fundaciones Religiosas (BOE.: 1996: 18 de enero)*”.

Presenta, en dicho documento el acuerdo de cooperación entre el estado y la Comisión Islámica, “*El Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre (RCL 1995\225), por el que se regula la enseñanza de la Religión dispone en su artículo 2 que, en aplicación de la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (RCL 1990\2045), de Ordenación General del Sistema Educativo, y del Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España, aprobado por la Ley 26/1992, de 10 de noviembre (RCL 1992\2421), se garantiza el ejercicio del derecho a recibir enseñanza religiosa islámica en los diferentes niveles educativos en los centros docentes. Asimismo, el citado Real Decreto establece en su artículo 4 que la determinación del currículo es competencia de las autoridades religiosas de las diferentes confesiones que hubieran suscrito con el Estado español los acuerdos correspondientes.*

En aplicación del artículo 4 del Real Decreto 2438/1994, antes citado, y conforme a lo previsto en el artículo 10.3 del Acuerdo de Cooperación del Estado español con la Comisión Islámica de España, las Comunidades Islámicas agrupadas en la Comisión Islámica de España han determinado el currículo de la Enseñanza Religiosa Islámica para la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (BOE.: 1996: 18 de enero)”.

La Comisión Islámica presenta en este anexo a la L.O.G.S.E, la publicación de los diversos currículos, y nos dice que *“en su virtud, a propuesta de la Comisión Islámica de España he dispuesto la publicación de los currículos de Enseñanza Religiosa Islámica, que se recogen en los anexos de la presente Orden, para los niveles de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato cuyas enseñanzas mínimas se han establecido, respectivamente, por los Reales Decretos 1006/1991, de 14 de junio (RCL 1991\1609 y 1959); 1007/1991, de 14 de junio (RCL 1991\1610 y 1960), y 1178/1992, de 2 de octubre (RCL 1992\288) (BOE.: 1996: 18 de enero)”.*

Continuamos con la lectura del currículo. En el preámbulo aparece: *“El artículo 27 de la Constitución Española (RCL 1978\2836 y ApNDL 2875) establece: «Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones»”. La Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio (RCL 1980\1680 y ApNDL 3636), de Libertad Religiosa, reitera en su artículo segundo, apartado 1, letra C, el derecho de toda persona a recibir e impartir enseñanza e información religiosa de toda índole, ya sea oralmente, por escrito o por cualquier otro procedimiento, elegir para sí, y para los menores no emancipados e incapacitados, bajo su dependencia, dentro y fuera del ámbito escolar, la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (BOE: 1996: 18 de enero)”.*

Se nos presenta, en primer lugar, después de los fundamentos de derecho y comparándolos con los derechos de la Iglesia católica, el derecho de los padres de elegir su propia religión. Nos dice: *«A fin de dar efectividad a lo dispuesto en el artículo 27.3 de la Constitución, así como en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (RCL 1985\1604, 2505 y ApNDL 4323), reguladora del derecho a la educación, y en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se garantiza a los alumnos musulmanes, a sus padres y a los órganos*

escolares de gobierno que soliciten el ejercicio del derecho de los primeros a recibir Enseñanza Religiosa Islámica en los centros docentes públicos y privados concertados, siempre que en cuanto a estos últimos, el ejercicio de aquel derecho no entre en contradicción con el carácter propio del centro, en los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria» (BOE: 1996: 18 de enero)”.

Las Comunidades islámicas agrupadas en la Comisión Islámica de España han estructurado su aportación al currículo escolar por medio del área de Enseñanza Religiosa Islámica (E.R.I.).

La existencia misma de la Enseñanza Religiosa Islámica implica la posibilidad de que los padres que deseen que su hijo reciba la formación religiosa y moral, desde la perspectiva del Islam, ofrecida por las comunidades islámicas, puedan ver garantizado el ejercicio de su derecho fundamental.

Es interesante la aportación del concepto de la misma “intencionalidad educativa”. La identidad musulmana es fruto del esfuerzo cultural y no de un desarrollo natural de la actitud natural religiosa del hombre, y así nos dice: *“La experiencia religiosa, desde el prisma islámico, no es espontánea, sino que requiere una atenta intervención educativa, es responsabilidad de los padres y de las familias musulmanes crear el ambiente adecuado para suscitar el despertar religioso islámico en sus hijos. El Corán, contemplado como la comunicación del mensaje de Dios al hombre, representado en la persona del Profeta Mahomad [Mahoma/ Mohámed] (PB) y su tradición y conducta, nos marcan el camino que pretendemos seguir como ejemplo, para lograr el éxito en esta vida y en la eterna (BOE: 1996: 18 de enero)”*.

La Comisión Islámica señala las diversas áreas antropológicas que deben ser educadas y desarrolladas; incluso los valores fundamentales que no deben de faltar en el desarrollo curricular: *“A través de la Enseñanza Religiosa Islámica, se pretende contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los alumnos, afirmando sus valores personales, familiares y sociales convirtiendo en normas de conducta: la fraternidad, la solidaridad, la justicia y la libertad (BOE.: 1996: 18 de enero)”*.

Siguiendo con una concepción del Estado, cómo hemos resumido anteriormente, la educación es un bien de la familia y es la familia la que debe buscar el modelo creencial para sus hijos. Lo esencial es el derecho de los padres a elegir la religión.

d. Fundamentos del currículo judío

Como tal no existe. En cuanto al currículo de la Religión Judía, hemos encontrado sólo el del año 1981, que es para preescolar y EGB (B.O.E.: 1981: 8923). Pero que en su análisis documental no aparece modificado ni derogado por ninguna disposición posterior, por lo que entendemos que continúa vigente.

e. A modo de resumen

Vemos, pues, que los cuatro currículos expuestos parten de las mismas convicciones educativas. Creen en el derecho de existir en una sociedad democrática; creen que, al ser ciudadanos, comparten los mismos derechos y obligaciones de otras asociaciones. Sus responsables creen en el derecho de proponer y legislar sobre los currículos de cada religión; comparten la convicción de que el “derecho ciudadano” recae sobre los padres que pueden pedir impartir a sus hijos religión en la escuela pública y, por último, comparten la convicción de que el Estado tiene una responsabilidad legal con aquellos que contrata para este servicio. Estos temas los profundizaremos más adelante.

Las religiones no se identifican con las ideologías, sino con un sistema de convicciones o adhesiones que ofertan un modo de vivir. Modo de vivir que supone la “influencia” en las dimensiones más personales (tanto subjetivas como objetivas) del ciudadano, en el santuario de la conciencia, en las creencias, en las decisiones morales y en los modos, incluso estéticos⁵⁴, de vivir.

3. Sobre algunos problemas de interpretación legal

Este apartado, quiere aportar las decisiones más concretas de la E.R.E en el currículo educativo, ofreciendo diversos aspectos, asignatura, tutorías, valor académico, etc. Lo mismo que se aplica a la Iglesia católica, se aplica a cualquier otra religión legal.

Resumimos lo afirmado por el Tribunal Constitucional en dos grandes áreas: sobre la asignatura de la ERE y sobre la situación de los profesores.

⁵⁴ Nos referimos a la forma de vestir, a la alimentación, o a los estilos elegidos para sus lugares de encuentro. Sin que ello sea una provocación a los otros ciudadanos. Léase el burca en las niñas o las mezquitas en pueblos de Cataluña. Las sociedades interculturales deben de acostumbrarse a multitud de estéticas en convivencia pacífica.

a. Sobre la asignatura de la E.R.E.

La E.R.E es materia fundamental⁵⁵, equiparable a las demás asignaturas fundamentales⁵⁶, tiempo y número de créditos homogéneos con las otras asignaturas fundamentales. Pueden fijar las pruebas de evaluación que considere adecuadas, con una administración activa pero sin derechos sobre la administración pasiva que compete al Estado.

El término de equiparación ha sido profusamente estudiado en el Tribunal Supremo y nos dice: *“Los órganos judiciales han entendido que esa equiparación no puede entenderse en el sentido de identidad total, pues lógicamente cada materia tiene un contenido y extensión diversos, pero sí, al menos, debe existir una cierta homogeneidad (...) en cuanto al tiempo o número de créditos invertidos en el estudio de cada una de las asignaturas (...)”*⁵⁷. Sigue profundizando sobre el término de evaluación: *“Que la evaluación de la Religión Católica en el Bachillerato, a diferencia de lo que ocurre en las etapas anteriores en donde la evaluación es más global y las calificaciones no tienen aspectos competitivos, no repercute en los accesos a los estudios universitarios y en la obtención de becas, para los que a veces, como indica el Abogado del Estado, son décimas de puntos las que determinan la decisión en un sentido afirmativo o negativo. La falta de una previsión normativa, como la que se discute, primaria a los que optasen por el estudio de la Religión Católica frente a los demás, sobre todo si se tiene en cuenta, como consta acreditado estadísticamente en el expediente, que las calificaciones obtenidas en formación religiosa son más altas que las del resto de las asignaturas del currículo. Y, segunda, que la equiparación a la que se refiere el mencionado Acuerdo con la Santa Sede, no comprenda aspectos organizativos -administración pasiva, que corresponde en exclusiva al Estado-, ya que hay que entenderla únicamente en relación con los educativos -administración activa-, es decir, empleando sus mismos términos, en lo*

⁵⁵ TRIBUNAL SUPREMO. Sala de lo Social. Madrid, 19-Junio-1.996, pág. 5; TRIBUNAL SUPREMO. Sala de lo Contencioso-Administrativo. Sección: 7ª. MADRID, 31-Enero-1.997, pág. 8; TRIBUNAL CONSTITUCIONAL. Sala 1ª. MADRID, 29-Septiembre- 1.997, pág. 1; TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE ANDALUCÍA. (SEDE DE SEVILLA). Sala de lo contencioso-administrativo. Sección: 1ª. SEVILLA., 18-Enero-2000, pág. 4.

⁵⁶ TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, Sala 1ª, Madrid, 3-October-1.991, pág. 9.; TRIBUNAL SUPREMO. Sala 3ª. Sección: 3ª. MADRID, 17-Marzo, 1.994, pág. 18; REAL DECRETO 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión. B.O.E. de 26 de Enero de 1.995, Art. 1, pág. 2432

⁵⁷ TRIBUNAL CONSTITUCIONAL. Sala 1ª. MADRID, 29-Septiembre-1.997. pág. 19.

que constituye propiamente 'enseñanza', sin que deba de ampliarse a la estructuración orgánica de la asignatura, y obtener un tratamiento departamental igual al de las materias fundamentales⁵⁸".

Cuando se refiere a los departamentos confirma: *"No puede entenderse que la ausencia de Departamento de Religión suponga, como afirma la actora, la ausencia de equiparabilidad con las materias que establece el Real Decreto 2438/94, en cuanto a la forma de evaluar y calificar, pues la no existencia de aquellos no implica que los profesores de Religión no puedan fijar las pruebas de evaluación que consideren adecuadas"*⁵⁹.

Por otra parte, el Tribunal Supremo en sentencia de 14 de abril de 1998, en relación con el Real Decreto 2438/94 y objetándose que la Religión Católica no gozara de su propia organización en Departamentos a diferencia de lo que ocurre con el resto de asignaturas, como hemos mencionado anteriormente. *"No cabe duda que el hecho de establecer o no un Departamento didáctico para la enseñanza de la Religión es una cuestión organizativa no alcanzada por la equiparación establecida por el Acuerdo con la Santa Sede, siendo una decisión discrecional de la Administración el establecer o no una organización departamental a la asignatura de Religión, por lo que el hecho de no dotar a la enseñanza religiosa de esta organización y si el resto de las asignaturas no implica la existencia de un trato discriminatorio por lo que el recurso debe ser desestimado"*⁶⁰.

b. Sobre la función docente

Hasta 1998-99 el Estado Español no ha reconocido que los profesores de Religión católica eran contratados por el Estado, teniendo derecho a la Seguridad Social. Todavía queda por conseguir la plena equiparación del área de religión católica, por ejemplo con las áreas de lengua extranjera o las áreas de estética; la antigüedad, los contratos y la formula de oposiciones a los colegios que paga el gobierno.

⁵⁸ TRIBUNAL SUPREMO. Sala de lo Contencioso-Administrativo. Sección: 3ª. 14-Abril-1.998, pág. 11.

⁵⁹ TRIBUNAL SUPREMO. Sala de lo Contencioso-Administrativo. Sección: 3ª. MADRID, 14-Abril-1.998.

⁶⁰ TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE ANDALUCÍA. (SEDE DE SEVILLA) Sala de lo contencioso-administrativo. Sección 1ª. SEVILLA, 18-Enero-2000. págs. 6 y 7.

La Iglesia reconoce que son los padres los que tienen derecho a elegir la educación que según conciencia de los padres crean las más convenientes. Que el Estado debe garantizar este derecho universal a la educación. Que la educación debe abarcar todas las dimensiones humanas. La religión es una oferta obligatoria que deben dar los centros pero que puede ser elegida por los padres. Todavía nos queda mucho que andar.

Será impartida por profesionales (para maestros católicos, licenciados con la DEI-1 para primaria; la DEI-2 para secundaria y bachiller), anualmente elegidos por sus responsables religiosos, forman parte del claustro de Profesores⁶¹, serán electores y elegibles en las elecciones de representantes de los profesores en el Consejo Escolar del Centro y en la Comisión Económica constituida en su seno⁶², se aceptará como criterio tanto su dedicación como su categoría académica. Contratados por el Gobierno y con seguridad social.⁶³ Podrán asumir en los Centros todas aquellas funciones que les pueden corresponder en cuanto que miembros del Claustro de Profesores a todos los efectos según su dedicación y categoría académica y les sean encomendadas por la dirección del Centro o autoridad competente⁶⁴.

⁶¹ TRIBUNAL CONSTITUCIONAL. Sala 1ª. Madrid, 20-Marzo-1.990), pág. 22 y 23.

⁶² ORDEN de 21 de septiembre de 1993 por la que se regula la participación, en los órganos de gobierno colegiados de los Centros docentes, de los Profesores que impartan enseñanza religiosa. B.O.E. de 2-October-1.993.

⁶³ Acuerdo establecido a raíz del conflicto junta de Andalucía -Gobierno del Estado de 1998-99.

⁶⁴ TRIBUNAL SUPREMO. Sala de lo Social. Madrid, 19-Junio-1.996, pág. 4 y 5.

IV. Sociopedagogía religiosa

Este cuarto apartado, quiere presentar el fenómeno de la multiculturalidad religiosa en su dimensión estadística y su influencia sociológica en el mundo educativo. Veremos como la sociología se ha cuidado de la religión desde sus inicios, qué variables son útiles para una investigación sociológica y cómo éstas influyen en la sociedad.

Nombraremos las características de nuestros niños y jóvenes y señalaremos la secularización como fenómeno de las sociedades occidentales.

1. Historia de la sociología religiosa

No se puede hacer un estudio de la influencia educativa de la religión en la escuela, si no partimos de los trabajos de sociología educativa y sociología religiosa, recuperando la información más necesaria y útil para nuestro objetivo.

a. Sociología religiosa

El estudio sociológico de la religión se remonta a la “crítica” llevada a cabo por la ilustración, por el empirismo inglés y francés del siglo XVIII⁶⁵ como A. Comte, que creía que la sociología se convertiría en la ciencia que estudiaría y encontraría la “religión de la humanidad”. En el siglo XIX destacará H. Spencer⁶⁶ que ya no cree que la sociología sirva para encontrar los rasgos básicos de la verdadera religión.

Mucho más compleja y rica, en intuiciones científicas, es la posición de E. Durkheim⁶⁷, que quería demostrar, fundamentalmente, el origen únicamente social de la religión. Se tomó este programa con un rigor científico, mediante profundos análisis empíricos en el campo étnico y social, realizando investigaciones con otros autores y

⁶⁵ Comte, A, en su “Curso de Filosofía Positiva” estableció las condiciones para un estudio científico de la sociedad, estudio no ya basado en presupuestos teológicos y metafísicos (con método deductivo), sino orientados a la consideración de los fenómenos sociales como aspectos de una “física social”; entre esos fenómenos también consideró a la religión. Comte aportó datos etnográficos e históricos, con los que definió la religión. Para él, la religión es una realidad superada, ya que pertenece a la época primitiva del hombre; después de la religión vendría la época filosófica y, por último, la época sociológica.

⁶⁶ Herbert Spencer (1820-1903) fue uno de los fundadores de la sociología. En sus concepciones destaca la creencia de que las sociedades funcionan como un organismo y sobreviven en una lucha de los más aptos. Sociólogo organicista creía que era imposible un enfoque sociológico de la verdadera religión.

⁶⁷ Durkheim, Emile (1858-1917) sociólogo francés escribió: “Les formes élémentaires de la vie religieuse” en 1912.

dando origen a una escuela sociológica muy significativa en esta ciencia. Creyó que la religión no sólo se crea en la sociedad, sino que tiene una “función generadora” para la misma sociedad que la crea. La religión⁶⁸ hace referencia a lo sagrado, de la que no se separa, con el riesgo de desaparecer la misma sociedad. La otra dimensión de lo sagrado es poder unir, la “fuerza cohesiva”. En el momento que esas creencias son “interiorizadas” emerge una conciencia de pertenencia, en un doble sentido; en el sentido profano y en el sentido religioso. Este segundo sentido indica que hay realidades que son intocables y están por encima de todo, se simboliza en el “Tótem”. Durkheim concluye afirmando que la dimensión religiosa es una “función directa de la estructura social”. Toda sociedad tiene, pues, una dimensión intocable (léase religiosa) de valores, ritos, relatos, etc.

La más potente interpretación del fenómeno religioso se la debemos a M. Weber (1997). Su línea de investigación va en la dirección de la función social de la religión y él la verá en la capacidad de dar una racionalidad al mundo (lo contrario de Durkheim y Marx). Creía que la religión ha servido para que el hombre clasificara y ordenara el mundo –“función cognitiva”–, dándole una consistencia epistemológica suficiente, capaz de provocar un desarrollo ulterior; esto es, la religión con sus chamanes, sacerdotes o profetas, ha dado origen a través de su desarrollo a la sabiduría occidental en los “sabios” y, éstos, a los científicos. Las figuras más típicas de esta racionalización son el sacerdote y el carismático religioso; este último crea la espiritualidad, el sacerdote, la institucionaliza. Weber elabora una detallada tipología de las formas históricas de las religiones, según sean más o menos desfavorables para sus tesis de la religión, como racionalizadora de la cultura. Hay religiones que tienden a resolver la tensión hombre-mundo mediante la huida del mundo (misticismo) y otras mediante el compromiso con el mundo (ascetismo). Las conclusiones de Weber se pueden sintetizar:

- a. Toda religión posee una metafísica o metarrelato, o última justificación referencial que llamaremos “teología”, que implica una actitud epistémica y pística ante el mundo.

⁶⁸ Durkheim, Emile definía la religión como “un sistema solidario de creencias y de prácticas relativa a las cosas sagradas, es decir, separadas y prohibidas, que asocian en una sola comunidad moral llamada Iglesia a todos los que se adhieren a ellas (1993: 61-98).

- b. De la teología de cada religión se deriva una ética diferenciada, que motiva unos modos de acción hacia el mundo profano, diferentes según la teología subyacente.
- c. Por lo tanto, la religión es una de las causas principales de diferenciación social.

Destacaremos la investigación que hizo Weber para demostrar sus planteamientos científicos en la “ética protestante y el espíritu del capitalismo” (Weber, M.: 1905), que constituye la primera parte de su enorme obra inconclusa que él mismo la llamó “Sociología de la religión⁶⁹”.

Otra línea de investigación, a partir de las precedentes, ha sido la línea de la “función funcional”, del “para qué” sirve la religión en la sociedad, en la que los americanos han destacado especialmente. No se busca lo que “es” la religión, sino lo que “hace y produce” en la sociedad y en las personas. Destacaremos a “T. Parsons (1968) quien afirma que la religión es un conjunto de orientaciones cognoscitivas, es decir un sistema de creencias institucionalizadas que, dando un significado absoluto a toda la existencia, tiene el poder de motivar y de orientar toda la conducta del individuo, desarrollando una función positiva específica de cara a la influencia que la sociedad y el mundo ejercen sobre el individuo. También la explicación de K. Davis que nos dice que la religión ofrece una explicación de los fines del grupo social y una justificación de su existencia” (Demarchi, F.: 1986: 1464). R. K. Merton escribe: “la religión tiene funciones manifiestas y latentes, de creación y destrucción; es decir es un agente de cambio social (Demarchi: 1986: 1464)”. Por último destacaré a J. M. Yinger que dice: “La religión no sólo tiene una función integradora de la sociedad: sus potencialidades desintegradoras se ponen en acción en determinadas condiciones sociales (Demarchi: 1986: 1464)”.

Otra línea de investigación es la escuela fenomenológica que busca el comprender los significados subjetivos para establecer las líneas de comprensión de los fenómenos religiosos, que dan importancia a la vivencia del individuo como generador de religión social. T.Luckmann y P.L.Berger nos dicen que la religión tiene un rol fundamental en la construcción de un mundo humano y que abarca tres

⁶⁹ Magnífico texto publicado hace unos años por la Editorial Istmo. Debemos destacar la parte segunda sobre ensayos de la sociología de la religión (Weber, M.: 1997: 313-419)

momentos: exteriorización (ritos), objetivación (darme cuenta) e interiorización o personalización (asumir los valores para mí), y en esta construcción se presenta la religión como un universo simbólico de significados que legitiman la estructura de la sociedad (Demarchi: 1986: 1465).

b. Variables sociológicas de la religión

Tenemos que diferenciar entre “religión” y “religiosidad”. Por una parte la religión es objeto del análisis teórico, mientras que la religiosidad se observa mediante métodos empíricos. Es lo que hemos presentado como religión interna o religión y religión externa o religiosidad.

Esto nos llevará a aclarar otros términos, como es el hecho de la existencia de la institución⁷⁰ religiosa, que se convierte en la expresión social de una fe⁷¹. Cuando esta fe se estructura mínimamente aparece la doctrina, puede que ésta no tenga coherencia entre lo oficial y lo vivido por los fieles⁷². El culto es otra variable a tener en cuenta en las observaciones sociológicas, ya que el culto es la expresión ritual de la fe, mediante la cual el hombre manifiesta su sumisión y aceptación.

En el estudio comparado de las religiones se estructurarán, en estos dos ámbitos-base de religión y religiosidad, y básicamente con tres variables: la fe, la doctrina y el culto.

c. Influencia sociológica del fenómeno

En conjunto, la sociología de la religión es el estudio científico del modo cómo la sociedad, la cultura y la personalidad ejercen una influencia sobre el fenómeno religioso; sobre sus orígenes, sus doctrinas, sus prácticas, los tipos de grupos que la expresan, las clases de liderazgo, etc. Y, por otra parte, la sociología religiosa es el estudio del modo cómo la religión ejerce sus influencias

⁷⁰ Institución en el ámbito sociológico es una “configuración relativamente estable de modelos de comportamiento, compartidos por diversas personas con el fin de satisfacer una necesidad del grupo (Demarchi, F; Ellena, Aldo.: 1986: 1466).

⁷¹ La fe es la actitud positiva de los individuos de cara a las creencias del grupo. Se puede definir como la adhesión intelectual y emocional a ideas no extraídas de la experiencia común y del conocimiento empírico. (Demarchi, F; Ellena, Aldo.: 1986: 1467).

⁷² Por eso la doctrina suele analizarse para ver si hay conformidad entre “doctrina oficial”, como “doctrina aceptada y profesada”, y como “doctrina implícita o vivida”.

sobre la sociedad, la cultura y la personalidad. Así, los procesos de conservación social y de cambio social, la estructura de los sistemas normativos, la satisfacción o frustración de las necesidades de la personalidad, etc. Además hay que tener en cuenta que todos estos elementos, por su propio dinamismo, están siempre en interacción.

Las religiones, además de estar en todas las naciones del mundo y la enorme población que abarca, se hacen significativas y poderosas. No podemos soslayar su importancia, ya que afectan a muchos factores; por ejemplo: las fiestas que afectan a la sociedad, (léase viernes para el mundo musulmán, o domingo para el mundo cristiano), intervienen en el cierre de las bolsas o incluso la producción agrícola, y como ésta incide en otras muchas situaciones y elementos: arte, música, gastronomía, principios morales de la sociedad, sistemas educativos, sistemas de salud y un largo etcétera.

d. Características postmodernas respecto al fenómeno.

Si tuviéramos que decir los rasgos sociológicos de la sociedad española del 2008, deberíamos destacar de entre todos los indicativos, que se trata de una sociedad compleja, de información, tecnificada y global.

La sociedad post-industrial ha creado un modelo cultural que podríamos resumir en cuatro grandes dimensiones o ejes:

Dimensión o eje cultural.

Dimensión social o eje de la estructuración de relaciones sociales básicas.

Dimensión personal o eje de los estilos personales de asimilación de la cultura.

Dimensión creencial o eje de adhesiones creenciales.

Vamos a intentar describir, solo nominalmente estos rasgos:

Dimensión Cultural

Multicultural; intercultural; nacionalismos; globalizada; emergencia del valor de los derechos humanos; poder de los medios de comunicación; híper-valoración de la dimensión técnica; relativista con los valores; híper-valoración de la dimensión cuantitativa; híper-valoración de la actitud de competitividad; cientificismo cultural (sólo vale lo que es empírico y verificable).

Dimensión Social

Ruptura del modelo tradicional de familia; diferenciación; racionalización; Mundialización; interculturalidad.

Dimensión Personal o Psicológica

Hombre de convicciones débiles sobre su realidad; hombre confuso en sus certezas; hipovaloración de la educación de la voluntad; híper-valoración de la esfera emocional.

Dimensión Creencial o Religiosa

Descristianización; movimientos de sectas; relativismo teológico; Increencia; abandono masivo de la práctica religiosa; politeísmo; secularización.

El V Informe FOESA⁷³, también analiza la presencia de lo sagrado en la sociedad española, la experiencia de lo sagrado junto al sentido de la existencia y la eclosión de otro tipo de credulidades. No ha cambiado mucho en el VI Informe FOESA⁷⁴. Como conclusiones básicas nos ofrece:

1. *Sobre la creencia de lo sagrado en el hombre.* Esto no despierta la unanimidad en la sociedad española: algo más de la mitad de la población reconoce que hay “algo de sagrado en el hombre”, sin diferencias significativas entre hombres y mujeres, jóvenes y mayores, instruidos y poco instruidos.
2. *Las experiencias o sentimientos personales de la presencia de lo sagrado en la existencia y en la vida humana se sitúan a un nivel más profundo que las creencias, aunque sea difícil reconocerlas como genuinas.* El sentimiento personal más nombrado por los españoles ha sido “la necesidad de algo o alguien que dé sentido pleno a mi vida”. La religión existencial parece depender en gran medida de la misma religión institucional. La experiencia de lo sagrado parece que se vive más por aquellas personas que están más conectadas a la religión / institución (a unas prácticas, a unos ritos, unas normas).

⁷³ Foesa (2000): *Informe sociológico de la situación social en España*. FOESA, Madrid.

⁷⁴ FOESA (2008): *Informe sociológico de la situación social en España*. FOESA, Madrid (28 de Octubre 2008).

3. *La eclosión de otro tipo de credulidades de religiosidad* de que se habla hoy, con frecuencia, se ha desplegado en múltiples direcciones religiosas y profanas, desde la proliferación de Nuevos Movimientos Religiosos, hasta la ola de credulidades profanas, creencia en el destino, horóscopos, tarot, numerología, distintas prácticas esotéricas, etc.

e. El proceso de secularización

La secularización es una nueva actitud sociológica que influirá en la dinámica religiosa. El concepto de secularización está centrado en el hecho de que para explicar la realidad no se acude a la dimensión trascendente sino a los aspectos immanentes.

Observamos en nuestro entorno que el hombre ya no recurre a Dios para solucionar sus problemas, parece no necesitar de él, se las arregla él solo; para ello, dispone de la ciencia y de la técnica, más eficaces que la religión. La imagen de Dios ha cambiado. El proceso por el que el hombre actual se entrega a su tarea en el mundo y en la sociedad sin confiar en intervenciones sobrenaturales, se denomina "proceso de secularización".

El proceso de secularización ha producido efectos diferentes, incluso contrarios, entre los hombres: para unos ha supuesto una especie de desencanto de la religión que los ha llevado a abandonarla. Creían que la religión tenía la función de llenar los espacios en blanco dejados por las ciencias o la consideraban como un "recetario" para la obtención de efectos sobrenaturales, como una "técnica" para dominar lo desconocido. Entonces, con la llegada de la edad de oro de la ciencia y de la técnica, han considerado que la religión estaba de sobra y han prescindido de ella en su vida.

Para otros, la secularización ha sido la ocasión de cerrarse en sus posturas religiosas y atacar al mundo actual viendo en él algo casi diabólico. Constatando que el proceso secularizador incitaba a algunos a abandonar la religión o a enfrentarse a ella, se han levantado contra la sociedad.

Por fin, para la mayoría de los hombres religiosos, la secularización ha sido beneficiosa, en último término, porque los ha obligado a profundizar en el sentido verdadero de la religión; a reconocer cuál es el auténtico puesto que ocupa en la vida del hombre y a profundizar en su idea de Dios.

La secularización, como resumen, en la sociedad española se nos presenta, pues, desde tres dimensiones, la diferenciación⁷⁵, la racionalización⁷⁶ y la mundanización⁷⁷.

2. Sociología de la educación religiosa

En este segundo apartado queremos presentar como las religiones tienen un potente aval humano; millones de personas desean y quieren la educación religiosa en el ámbito escolar y se lo exigen así a los estados modernos.

a. Educación y sociología religiosa

De manera específica, nos interesa profundizar en un aspecto particular de la sociología, y es la sociología educativa religiosa.

De las ciencias sociológicas necesitamos las técnicas de análisis, pero el objeto de estudio es el fenómeno educativo, en una doble vertiente: Por un lado la educación religiosa en el sentido de incorporar a un individuo a una fe, que le podríamos llamar de “educación para la adhesión o creencia”; y, por otro lado, el hecho de que los ciudadanos deben vivir con otros ciudadanos de otras religiones, a la que se le podría llamar educación para la interculturalidad y, dentro de ella, “educación comprensiva del fenómeno religioso”, ya que sólo busca comprender el hecho creencial religioso sin adherirse a él. Surgen, pues, diversos términos que cada religión denomina de una forma distinta. Nosotros queremos presentar especialmente, esta segunda línea: “la necesidad de una educación para la interculturalidad”.

Dentro de la “educación para la adhesión” nos encontramos con dos grandes campos: aquella formación religiosa que se da en los lugares de culto religioso y, por

⁷⁵ Significa que las distintas estructuras y subestructuras de la sociedad se van definiendo a sí mismas y se van diferenciando unas de otras, las principales consecuencias de este proceso son:

- a. La autonomía de las instituciones.
- b. El declive de la afiliación religiosa.
- c. Proliferación de religiones y, por lo tanto, un pluralismo de lo religioso. (FOESA.: 2000: 199)

⁷⁶ Racionalización significa que las instituciones, una vez diferenciadas, operan, funcionan y se desenvuelven según sus propios criterios internos. Hay dos consecuencias directas; la cientifización y el colapso de la cosmovisión religiosa (FOESA.: 2000: 206).

⁷⁷ Mundanización implica adaptación progresiva de la esfera religiosa, sobre todo en su dimensión institucional, a las necesidades psicológicas de los creyentes, con la consiguiente pérdida de algunas de las notas específicas de dicha esfera religiosa (FOESA.: 2000: 207).

otra parte, aquella educación religiosa que se da fuera de los lugares de culto; entre ellas, la más característica, la educación religiosa en la escuela⁷⁸. En la orbita católica tenemos la Formación Catequética⁷⁹ y la Educación Religiosa Escolar Católica o E.R.E. Entre los judíos tienen sus Escuelas Rabínicas y su Educación Religiosa Judía o E.R.J; y con los musulmanes está la asistencia a la Madraza como “Escuela Coránica” y, por otra parte, la Educación Religiosa Islámica o E.R.I con su currículum propio.

De otro lado nos encontramos con la educación comprensiva o epistémica, una educación para la comprensión del fenómeno religioso; la “educación en valores”; “educación intercultural” y “educación para la multiculturalidad religiosa”, basados en los contenidos elaborados a partir de las investigaciones científicas del fenómeno religioso⁸⁰. Esta nueva educación se está planteando en los países democráticos más interculturales como una necesidad de primer orden, debido al fenómeno de la inmigración y al fenómeno de la movilidad laboral entre los bloques económicos.

b. Perspectivas para estudiar el fenómeno

Para abordar el problema de la educación y la religión, vamos a proponer dos intenciones didácticas básicas.

Cuando la intención didáctica es transmitir una fe, la intención didáctica educativas es que la socialización del niño o del joven vaya hacia los modelos creenciales religiosos. La dimensión pística ocupará el lugar central. La podemos llamar educación confesional o educación para la adhesión. Formación religiosa y moral es el término que aparece en los currículos de las diversas religiones.

Pero si la actitud didáctica es, básicamente, la comprensión del fenómeno religioso desde los conocimientos científicos, pero no la adhesión de la voluntad, entonces, bien podríamos denominarla “Educación Comprensiva Religiosa”. La dimensión epistémica ocupará el lugar central. No es lo mismo tener que saber, que tener que creer.

⁷⁸ Tiene una intención de presentación de la propia fe ya sea para que la persona se adhiera, ya sea para que la pueda presentar en el propio contexto cultural.

⁷⁹ La formación catequética tiene dos grandes etapas, etapa de Catecumenado hasta el bautismo, y la etapa de Catequesis para la vivencia de los sacramentos eclesiales.

⁸⁰ Sociología de la religión, psicología de la religión, historia de las religiones, filosofía de la religión, antropología religiosa, fenomenología religiosa etc...

Presentamos, pues, la idea de que detrás de cada modelo educativo hay una “intencionalidad pedagógica” en su proceso de socialización: de diálogo fe-cultura para la “educación de adhesión o pística” y de diálogo ciencia-creencia desde la “educación comprensiva o epistémica”. No debemos olvidar que el fenómeno religioso es el mismo ontológicamente, tanto para la “religión”, como para la “religiosidad” pero puede ser estudiado desde diversas actitudes pedagógicas y didácticas.

	Si el objetivo es la socialización	Si el objetivo es el diálogo fe-cultura	Si el objetivo es la Institucionalización
Educación de adhesión o Pística.	Catecumenados. Escuelas judías. Escuelas coránicas. Escuelas dominicales.	Educación Religiosa Escolar. (católica, evangélica, judía e islámica) Ecumenismo. Diálogo inter-religioso (perspectiva confesional)	Facultades de teología Católicas o evangélicas. Formación rabínica. Escuelas coránicas.
Educación comprensiva o epistémica	Ed. para la paz. Ed. Intercultural. Ed. Mult. Religiosa. Ed. Cívica.	Diálogo interreligioso. (perspectiva secular)	Fenomenología R. Sociología R. Psicología R Antropología R. Pedagogía R Filosofía de la R. Teoría de la R

Tabla 4: Distintos procesos según las intenciones didácticas.

3. Estadística religiosa

Deseamos presentar la estadística de los diversos credos. La influencia social y cultural se puede observar por las personas o individuos que se muestran vinculados con un conjunto de creencias. Tenemos que ser lo más objetivos posibles, pero en un trabajo de esta magnitud, simplemente vamos a ser indicativos.

a. Evolución de la comunidad católica

La sociedad actual, que participa de la sociedad de la comunicación, se ha encontrado con un problema de movimientos religiosos que está produciendo grandes ventajas y, también, conflictos inesperados.

Los datos en una tesis no se actualizan de forma progresiva, así que presento datos de los últimos diez años, según he ido encontrando en mis investigaciones. Creo que lo importante no es tanto que afirme que en tal año existen tantos creyentes en una u otra religión, sino la tendencia en los últimos diez años.

En España el fenómeno de la educación multicultural comienza a ser significativo. A nivel multicultural religioso, los datos, aproximados, a fecha del 2006 son:

	Mundo	Europa	España	Andalucía
Católicos	1.134.534.471	352.385.855	35.286.824	6.672.329
Evangélicos	367.715.228	101.354.571	220.542	39.224
Musulmanes	1.275.497.301	369.804.456	798.364	141.296
Judíos	15.230.740	3.458.506	39697	6.279
Otros	3.707.282.260	313.109.629	7.763.101	934.126
Totales en 2006	6.499.697.060	807.289.020	44.108.530	7.793.254

Tabla 5: Datos estadísticos de las religiones en el 2006 de diversas fuentes⁸¹.

La sociedad postindustrial y de la comunicación, genera el fenómeno de la interculturalización. Las religiones a la carta se han extendido, creando una sociedad cada vez más atomizada en un mundo globalizado. Ante esta sociedad, necesitamos una educación para la interculturalidad. Ello implica que será necesaria, por no decir imprescindible, una formación en conceptos, procedimientos y actitudes, que faciliten en encuentro intercultural, en nuestro caso interreligioso.

En España la educación confesional, sigue teniendo una gran fuerza en el sistema educativo, a través de la educación concertada y privada. Ronda como media estatal el 30% de la población escolarizada, llegando al 40 % en Cataluña.

Señalamos la estadística católica sencillamente para mostrar la importancia del fenómeno en España, pero si presentamos la educación religiosa en Israel o la educación religiosa en Arabia Saudita, o Marruecos, podremos comprobar la magnitud mundial de la situación. No debemos soslayar u obviar que las creencias, también ideológicas influyen, y por lo que se ve, influirán en un futuro inmediato.

⁸¹ viendo las proporciones y actualizándolo según el INE y <http://www.exitoeportador.com/stats.htm> [23/11/6]

El fenómeno de la educación religiosa católica o protestante en centros públicos en Europa⁸² es, también, significativo. En Alemania, la educación religiosa escolar (ERE) es solicitada por el 85% de la población escolar; en el Reino Unido el 100%; Italia entre el 85/90 %; Bélgica el 45%; Holanda 40%; Francia el 14,7%; España 85/90%; Portugal 80%.

En España podemos contemplar el porcentaje de alumnos que están escolarizados en enseñanza privada y concertada o educación pública. Significar que por autonomías la variabilidad es importante. Pero mi intención es señalar como más de una cuarta parte de la población educativa están en centro privados, normalmente en manos de asociaciones religiosas.

		Enseñanza Pública		Enseñanza privada	
	Total	Cif. Absolutas	%	Cif. Absolutas	%
E. Infantil	1.119.740	758.458	67,7	361.282	32,3
E. Primaria	2.519.041	1.678.923	66,6	840.118	33,4
E. Secundaria	2.035.002	1.373.982	67,5	661.020	32,5
Bachillerato y F. Profesional	1.278.781	965.114	75,5	313.667	24,5
E. Especial	27.757	13.647	49,2	14.110	50,8
E. Universitaria	1.575.000	1.470.000	93,3	105.000	6,7
Total	8.555.321	6.260.124	73,17	2.295.197	26,83

Tabla 6: Alumnos españoles en el curso 1999-2000.

Los resultados en la enseñanza pública son los siguientes en el año 2005. Estos alumnos han optado por las clases de religión en ERE, sólo de educación católica.

		Enseñanza Pública			
	Inscritos	No inscritos	Total		%
E. Infantil	512.216	98.516	610.732		83.9%
E. Primaria	1.143.141	206.838	1.346.979		84.7%
E. Secundaria	502.625	436.622	939.247		53.5%
Bachillerato y F. Profesional	85.146	122.270	207.416		41.1%
Total	2.243.128	864.246	3.107.374		72.2%

Tabla 7: Alumnos españoles en la enseñanza pública en el curso 2005.

⁸²Alfa y Omega (2001) 'La enseñanza religiosa en la escuela pública europea'. ABC. Edición Sevilla, 11-X-2001,12

Sólo en la órbita católica, a través de la Oficina Internacional de Educación Católica, la OIEC, hemos encontrado unas estadísticas que nos pueden hacer comprender la fuerza y poder social que tienen las religiones. Así en fecha de 2000, en la OIEC, que agrupa a más de 48.000.000 de alumnos, sin contar la educación religiosa en la escuela, pagada por los gobiernos. Y existen en la actualidad 205.000 escuelas católicas por el mundo.

África	9.500.000
América	12.000.000
Asia	10.000.000
Europa	9.000.000
Oceanía	800.000

Tabla 8: Alumnos católicos en escuelas católicas.2000. [http://www.infoiec.org/index.jsp#_ \[22/11/2006\]](http://www.infoiec.org/index.jsp#_ [22/11/2006])

Sólo la estructura católica en España, en el 2000, nos muestra que de educación superior existen 73 seminarios católicos, 10 Facultades de Teología, 4 Institutos teológicos, 40 Centros teológicos, 21 Institutos Superiores de Ciencias Religiosas. Esto hace un total de 148 centros de institucionalización religiosa católica (O.E.S.I.: 2001). Del Judaísmo sólo 1 en Madrid e Islámico 2 en Madrid y Barcelona⁸³.

A nivel mundial, podemos presentar las diversas escuelas de Educación Católica en el mundo.

	África	América	Asia	Europa	Oceanía	Total
Escuelas infantiles	829.522	1.226.078	1.324.223	1.777.862	33.352	5.221.037
Escuelas elementales	9.629.479	7.352.621	4.857.594	3.053.330	576.181	25.469.255
Escuelas secundarias	1.945.865	3.800.983	4.355.740	3.583.720	351.874	14.038.182
Institutos superiores	30.966	489.704	836.903	217.518	14.605	1.589.696
Universidades Católicas	26.987	1.394.735	405.271	276.788	5.739	2.109.520
Totales	12.462.819	14.264.121	11.779.731	8.909.218	981.751	48.427.690

Tabla 9: Centros de educación católica. (Mundo negro.: 2001. Octubre).

⁸³ No debemos olvidar la Universidad Islámica de Córdoba, pero esta institución es más una universidad de diálogo intercultural entre el islamismo y mundo científico.

b. Evolución de las comunidades evangélicas

La comunidad evangélica también han crecido en los últimos veinticinco años y podemos presentar estos datos.

Año	Evangélicos España	Población España	Porcentaje
1874-77	5.520	16.634.345	0.03318
1887	10.326	17.565.632	0.05878
1932	6.053	23.563.867	0.02568
1960	13.879	30.430.698	0.1362
1980	36.726	37.823.918	0.09709
1990	71.449	39.934.000	0.17891
1994	84.509	39.669.394	0.21303
2001*	166.545	41.116.842	0.40505
2003*	186.235	42.717.064	0.43597
2005*	203.935	44.108.530	0.46235

Tabla 10: Datos de la pág. web de la Iglesia Evangélica Española <http://www.ferede.org/general.php?pag=ferede> [23/11/06] y los datos de la población de España <http://www.ine.es/> [23/11/06]

	1932	1960	1980	1990	1994	Porcentaje total
Bautistas	1.037	4.373	9.060	12.650	13.105	15.51 %
Hermanos	1.681	4.815	6.249	11.825	12.354	14.62 %
Carismáticos	0	0	1.098	3.804	4.400	5.21 %
Pentecostales	10	218	16.422	37.601	48.650	57.5 7%
Reformados	2.363	3.122	2.875	3.804	4.000	4.73 %
Varios	962	1.051	1.022	1.838	2.000	2.37 %
Totales	6.053	13.579	36.726	71.522	84.509	100 %

Tabla 11: Crecimiento por agrupaciones ⁸⁴ Datos de la pág. web de la Iglesia Evangélica Española <http://www.ferede.org/general.php?pag=ferede> [23/11/06]

⁸⁴ Datos dados por la I.E.E. Iglesias evangélicas españolas en su página web

c. Evolución de las comunidades islámicas

La estadística de la población islámica en España en el 2000 la recogemos de los diversos documentos de nos ofrece internet. No lo hemos actualizado debido a que nuestro propósito es indicar la tendencia del aumento, cada vez más significativo.

Autonomía	Población musulmana	Alumnado musulme	Profesores contratados	Madrazas
Andalucía	142.354	8.051	0	2
Aragón	29.254	1.566	0	0
Asturias	1.303	108	0	0
Baleares	16.038	2.295	0	1
Canarias	54.256	1.753	0	1
Cantabria	1.090	70	0	0
Castilla Mancha	35.493	2.607	0	0
Castilla y León	7.846	1.126	0	0
Cataluña	163.958	16.291	0	1
Ceuta	29.972	5.566	10	1
Extremadura	29.652	1.509	0	1
Galicia	4.340	470	0	0
La Rioja	5.152	759	0	0
Madrid	158.298	15.128	0	1
Melilla	27.718	5.628	10	1
Murcia	27.714	4.745	0	0
Navarra	7.381	698	0	0
Valencia	53.802	5.132	0	1
Vascongadas	5.992	765	0	0
Total	801.613	74.264	20	10

Tabla 12: Población islámica del 2000. <http://espanol.geocities.com/gabijairo/> [2000-02-4]

	Población islámica en España	Mezquitas y madrazas	Cementerios	Profesores de religión	Niños que reciben clases	Solicitudes de niños islámicos que todavía no reciben clases	Autonomías
1975	160.000 ⁸⁵			0	0	3.000	Ceuta y Melilla, Sahara , Ifni
1980	100.000			0	0	7.000	
1985	300.000			0	0	20.000	
1990	400.000			0	0	35500	
1995	600.000			0	0	40.000	
2000 ⁸⁶	801.284			0	0	50.000	
2005 ⁸⁷	1.080.478	201	10	20	1000	75000	Andalucía Madrid Cataluña Ceuta Melilla Canarias
2006	1.150.000			25	1300	80.000	

Tabla 13: evolución de la población educativa islámica.

d. La evolución de la comunidad judía

La comunidad judía es la comunidad más antigua que se conserva viva como sistema propio. Siempre ha habido presencia judía en España, aunque oculta o perseguida, quedando reducida la comunidad después de la expulsión a una cifra apenas residual.

Los datos que proponemos son solo indicativos de las diversas investigaciones y muchos datos son correlaciones a través de porcentajes de la población, nunca se incluye Portugal.

⁸⁵ solo en el Sahara y en Ifni había 80.000 y 60.000 más Ceuta y Melilla unos 20.000 de una población de 75.000 hh.

⁸⁶ <http://espanol.geocities.com/gabijairo/> [2000-02-4]

⁸⁷ datos ofrecidos por <http://www.geocities.com/gabijairo/promo/cie.htm> [16/11/2006]

	Andalucía	Total Andalucía	España		Total España
70-400	30.000	1.000.000	198.000 ⁸⁸	0.066%	3.000.000 ⁸⁹
400 ⁹⁰	18.000	500.000	120.000	0.065%	2.000.000
500	35.000	1.000.000	240.000	0.060%	4.000.000
554-588 ⁹¹	45.000	1.500.000	300.000	0.074%	4.250.000
600	53.000	1.750.000	350.000	0.077%	4.500.000
697-702	35.000	1.500.000	264.000	0.066%	4.000.000
750-1100	35.000	1.500.000	264.000	0.066%	4.000.000 ⁹²
1000	36.000	1.300.000	240.000	0.053%	4.500.000
1100	35.000	1.500.000	300.000	0.054%	5.000.000
1200	53.000	1.750.000	350.000	0.063%	5.500.000
1301	60.000	1.200.000	400.000 ⁹³	0.066%	6.000.000
1348 ⁹⁴	35.000	1.200.000	250.000	0.071%	3.500.000
1400	35.000	1.350.000	250.000	0.050%	5.000.000
1490	40.000	1.400.000	260.000 ⁹⁵	0.052%	5.000.000
1494	15.000	1.400.000	100.000	0.20%	5.000.000
1500	150	1.400.000	1.000	0.02%	5.000.000
1600	150	1.500.000	1.000	0.014%	7.000.000
1712	150	1.600.000	1.000	0.0013%	7.500.000
1752 ⁹⁶	150	1.800.000	1.000	0.0010%	9.400.000
1800	300	1.950.000	2.000	0.0015%	13.000.000
1860	450	2.700.000	3.000	0.0019%	15.673.481
1931	450	4.856.000	3.000	0.0012%	23.563.867

⁸⁸ Conocemos la salida de los judíos de Roma hacia la Iberia en la época de Claudio con 30.000 personas y la venida de muchas familias en la destrucción de Jerusalén del año 70 d.c

⁸⁹ Según Plinio y Estrabón habría entre 3.000.000 y 4.000.000 de habitantes

⁹⁰ 426 la población queda reducida a una tercera parte, asesinatos, hambruna, guerra y pestes.

⁹¹ Peste bubónica de 554 y del 588.

⁹² Es dudoso que en este periodo del 750 al 1.100 hubiera en España más de cuatro millones de habitantes.

http://es.wikipedia.org/wiki/Evoluci%C3%B3n_de_la_poblaci%C3%B3n_espa%C3%B1ola_en_la_%C3%A9poca_precensal [12/6/2006]

⁹³ La peste mató a un tercio de la población española

⁹⁴ Peste negra la primera de 1348 al 1350, que afectó especialmente en Andalucía.

⁹⁵ 260.000 judíos de los cuales saldrían unos 160.000, el 61% de la población judía, y se convirtieron en cristianos unos 100.000 el 38%.

⁹⁶ Catastro del Marqués de Ensenada de 1752.

1940	750	5.254.000	5.000⁹⁷	0.0019%	25.877.971
1950	500	5.647.000	3.500	0.0015%	27.976.755
1980	4.500	5.940.000	20.000	0.0079%	37.823.918
1990	5.200	6.653.000	25.000	0.0088%	39.434.000
2000	5.700	7.340.052	28.000	0.0093%	40.499.791
2006	6.000	7.793.254	30.000⁹⁸	0.0090%	44.108.530

Tabla 14: Evolución de la población judía

e. A modo de resumen

Con estos datos pretendo indicar el crecimiento de las religiones en el Estado español. La masiva entrada de inmigrantes, tanto del culto islámico como evangélicos, va cambiando la sociología religiosa. Es una realidad en el 2009:

- 1) La población en su mayoría se confiesan de una religión u otra.
- 2) La educación privada, en manos de los colegios católicos en su mayoría, todavía ocupa un espacio entre un 17% al 40% en diversas autonomías españolas.
- 3) Entre el 70% y el 80% eligen clases E.R.E Católica en los diversos niveles de educación.
- 4) Las religiones como la evangélica (0.65%), musulmana (0.86%) y judía (0.01%) en el Estado Español comienzan a crecer.
- 5) Vemos que la población que abandona las clases de educación religiosa van creciendo en la medida que los niños eligen la opción de educación ERE o no. En primaria un 16% y en secundaria un 47%
- 6) Una explosión de las necesidades de la comunidad islámica en el ámbito educativo.

⁹⁷ 4.000 existentes y 1.000 que vinieron refugiados

⁹⁸ Información dada por Certeza, librería especializada en sepharat. 26-12-2006.

V. Ideología como configurador de los elementos curriculares

Partimos del convencimiento de que la creencia configura la interpretación de la realidad, dicha interpretación la denominamos ideología. La ideología a través de sus valores afecta al currículum educativo. Una misma creencia puede dar diversas tendencias ideológicas, y éstas cambian los planteamientos curriculares.

1. La ideología y el currículo

Hemos expuesto la fundamentación cívica y legal para el derecho de asociación, incluida la religiosa; hemos expuesto el poder sociológico de la educación creencial y comprensiva en la actualidad, y en este punto desearía tratar un aspecto, algo delicado, como es la relación ideología y fe religiosa. O la eterna lucha entre el Rey y el Sacerdote, o, en otro código de lenguaje, la relación Política y Religión (Choza, J; Wolny, V.: 2001).

Por Ideología⁹⁹ queremos entender aquellos argumentos que la autoridad (civil o no civil) arguye para la toma de decisiones. La ideología tiene dos elementos que la constituyen. La primera es el “ideal”, pero le debe acompañar el “poder” y, con él, el dinero. Cuando alguien invierte dinero y decide, iluminado por un ideal; en ese mismo momento el ideal se convierte en ideología. Así pues, podemos afirmar que la ideología es ideología cuando el poder asume un ideal que lo articula y justifica. La ideología está influenciada, a su vez, por las convicciones a las que los sujetos se han adherido¹⁰⁰. Estas adhesiones, creencias o “fes” (pistis)¹⁰¹, se convierten en base de aterrizaje y despegue de más ideas e ideologías. Se intenta justificar el propio sistema educativo e, inconscientemente, se exponen las ideas pero no las creencias.

Las creencias se convierten en “los modelos písticos” que afectan al sistema educativo, que asumen no sólo los individuos también por los propios ambientes

⁹⁹ La palabra ideología, proviene etimológicamente del griego idea, que significa imagen de la realidad (idolein) y Logos, tratado o estudio, de tal forma que el primer sentido de ideología es “conjunto de ideas de una doctrina (Ferrater.: 1994: 1748-1752.T.II; Demarchi.: 1984: 863-866)”.

¹⁰⁰ En la declaración de los derechos humanos así es planteada, la fe y el ideal: “Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su “fe” en los derechos fundamentales del hombre...”, “La asamblea general proclama la presente declaración universal de derechos humanos como “ideal” común... (Declaración de los Derechos Humanos.: 1948: 1)”.

¹⁰¹ Recordamos que es diverso a δόξα, significa creencia pero solamente como una opinión o un parecer.

culturales (convirtiéndose en representaciones sociales), estos modelos písticos son los últimos argumentos de las ideologías y se convierten en madres de las filosofías subyacentes. Incluso puede haber una misma creencia pero con ideologías contrapuestas. Así las convicciones modernistas en “el progreso” y “el poder de la razón” ha producido desde el hegelianismo más idealista hasta el marxismo más materialista (Vattimo, G.: 1996: 36). Tienen las mismas convicciones de la realidad pero sus ideologías son antitéticas.

La ideología, pues, tiene un elemento que puede o no acompañarle, que es la actitud de la “adhesión”, los seres humanos podemos adherirnos o no a una idea, ya sea por interés, noble o no muy noble, o ya sea por convicción, tanto personal como colectiva, o sencillamente por interés lucrativo. No tienen por qué tomar conciencia de la racionalidad profunda de sus creencias, sólo creerlas. Con ello se abre todo el mundo de las falsas creencias o pseudo-juicios, pre-juicios y juicios errados (Morales, J. F.: 1995: 289-300).

La filosofía, me atrevo a definirla, como un conjunto de ideas estructuradas sobre la realidad. Ahora bien, para que sean convicciones, se necesita creer en ellas y asumirlas en la vida concreta. El ser humano percibe la realidad y se hace modelos de la misma a la que denominamos “representaciones sociales o conceptos entendidos por un colectivo (Morales, J. F.: 1995: 194)”; estos modelos, con mayor o menor éxito, son consensuados por variedad de personas. Es necesaria la aprobación de alguna autoridad, sea moral o social, para ser reconocidos por el grupo. La filosofía no es ideología, pero la ideología si es filosofía. En este sentido la ideología se caracteriza por ser el “metarrelato oficial (Lyotard, J. F.: 1994: 48)”, el planteamiento que todos aceptan como válido, aunque no todos creen en él, con lo que no es, pues, una convicción o creencia para todos. Puede ocurrir, y de hecho ocurre, que las personas se expresen de forma que todos esperan que se expresen, pero ni siquiera ellos creen en lo que están diciendo (Vattimo, G.: 1996: 50).

El currículum necesita de una teoría subyacente que responda a las preguntas ¿Qué tipo de educación se quiere dar? ¿Cuáles son las áreas a educar en el alumno? ¿Cuáles son los valores que queremos inculcar? ¿Qué contenidos, qué procedimientos, y qué actitudes? No todos responderán de la misma forma y surgirán modelos curriculares diversos. La educación judía, católica o evangélica y musulmana, han respondido de forma diferente a la educación ilustrada o neo-ilustrada de la actualidad.

A modo de ejemplo la educación católica, motivada y fecundada por la espiritualidad cristiana, ha intentado responder a las preguntas arriba indicada, desde la “*philosophia perennis*”, que es la unidad de discurso del pensamiento cristiano a lo largo de dos mil años, bajo la autoridad de la jerarquía (que hace la vez de cuerpo de doctores académicos) bajo la autoridad del Papa. Esta forma de actuación, se ha visto muy potente a lo largo de la historia. En la actualidad, casi 50 millones de niños reciben educación en escuelas católicas, sin contar las Universidades ni otros centros de formación o influencia.

La religión islámica, basada en la experiencia de las Madrazas y las universidades islámicas, motivadas y fecundadas por el Coram y la vida del Profeta, iluminan modelos curriculares muy diversos al mundo occidental. Si hablamos del modelo curricular judío nos ocurrirá lo mismo.

Por el contrario la educación ilustrada nace a partir de los movimientos reformados. Los ayuntamientos o el poder civil, en el centro de Europa, buscan una justificación no religiosa, busca una educación para el ciudadano. Reforzado por los sistemas ilustrados, se inicia desde los sistemas políticos una educación que ha buscado una “no-ideología”. La crítica del marxismo a la religión como ideología, se dirige pues, hacia una educación neutra (no-ideológica). La realidad es que no sólo no se consigue, sino que en muchos casos, esa neutralidad nos ha llevado a un modo de nominalismo; se le ha llamado neutra y científica, pero olvidándonos de los modelos creenciales que subyacen y que ya hemos comentado anteriormente.

La educación necesita una teoría (Colom, A; Núñez, L.: 2001: 43) que sustente las opciones curriculares. Los pedagogos han buscado principios, no solo metodológicos sino también teóricos, que justifiquen, sus razones para actuar. Hemos creado sistemas pedagógicos de una fuerza convincente, asumidos, no sólo por otros sectores sociales, sino también incluso por los Ministerios de Educación, a través del Congreso de Diputados y de la cámara de Senadores y a través de otros modos de gobierno. También, los diputados tienen sus creencias, sus ideales, sus ideologías, y sus conveniencias.

Los Derechos Humanos también han dado su refrendo a unos modelos educativos, que intentan responder a las cuestiones curriculares. Podríamos decir que hoy la ideología que justifica el quehacer educativo son los derechos humanos.

Los pedagogos nos hemos llevado muchas sorpresas. El espíritu humano, al tener la posibilidad de interpretar la realidad, ha dado origen a que desde unos principios que se preveían muy claros, surjan diversas interpretaciones; interpretaciones que han dado lugar a diversos sistemas curriculares que, en muchas ocasiones, incluso están enfrentados. Desde aquellos que defienden una educación en valores y especialmente una educación humanista, hasta aquellos que otorgan a la educación procedimental y tecnológica la única educación científica y estable para el futuro.

2. Ejes curriculares emergentes de las ideologías

Dependiendo de la ideología que sustente una toma de decisiones políticas sobre educación, surgen diversos ejes que adquieren el lugar de una línea de batalla entre los diversos grupos ideológicos y que, en los sistemas democráticos, deben buscar consenso y negociación.

Estos ejes, básicamente son, el eje antropológico, que tendrá sus raíces en la metafísica u ontología: ¿Qué ser humano queremos formar? El eje epistemológico, que tendrá sus raíces en la lógica, en las ciencias y saberes de cada época: ¿Qué queremos transmitir? El eje didáctico, que tendrá sus raíces en las ciencias de la educación y en las teorías del aprendizaje, además de las costumbres y las normas sociales: ¿Cómo queremos educar? Y, por supuesto, el eje administrativo, lo más material, el dinero invertido: ¿Cuánto nos va a costar?

El eje antropológico es el primer eje que emerge de la ideología

El modelo de cómo es el hombre y cuáles son sus áreas, sus necesidades, sus expectativas. Cómo se han solucionado a lo largo de la historia, serán preguntas que la Antropología pedagógica (Hamann, B.: 1992: 20) se afana en responder.

El eje epistemológico

Es decir los contenidos que intentan satisfacer los objetivos emergentes de las preguntas: ¿Qué es necesario que el estudiante sepa para que sea valorado por la sociedad? ¿Qué deben aprender para tener éxito? ¿Cuáles son las cosas que deben aprender para ser feliz en la vida? Estas preguntas, aunque parezcan pueriles, son las preguntas que padres y profesores se formulan con bastante frecuencia y desde hace mucho tiempo. La aceptación social, el éxito en el grupo, el reconocimiento de las autoridades han configurado el interés educativo.

El eje didáctico-pedagógico

Es el que establece los criterios formales de la educación. Hay estilos pedagógicos: ¿Qué autoridad se considera o no se considera eficaz para la educación? Demasiado liberal, o demasiado académico, demasiado formar o informal, poco riguroso o muy riguroso. También, toda la tecnología educativa, el diseño curricular, objetivos-contenidos-evaluación, competencias, modelos didácticos y un largo etcétera.

El eje administrativo-legislativo

Los sistemas administrativos optan por unas líneas de trabajo u otras, potenciando unas opciones educativas sobre otras. En la implementación de los programas educativos no se ha valorado suficientemente la importancia de la economía sobre la educación. A los ciudadanos les interesar saber y, por tanto, les preocupa si se debe pagar con dinero público una religión privada. ¿Es privada la religión o debe ser subvencionada? ¿Debe recibir una institución con sus medios propios, subvención de impuestos públicos?

Las ciencias de la educación deben tratar sobre los criterios y los “fines educativos” (Antropología pedagógica y axiología pedagógica.). Estas ciencias establecen y presentan¹⁰², fines de la educación, competencias, objetivos, contenidos, criterios pedagógicos–didácticos, que deberán articular la elaboración de los sistemas curriculares. Pero si nos falta la implementación económica, lo que es un “ideal”, se queda en ideal y no se convierte en realidad (legislación y administración.).

Para poder comprender, desde lo implementado, es necesario coger estos cuatro ejes y deducir la ideología subyacente, tanto explícita, como implícita¹⁰³, incluso la ideología emergente (que es aquella que no tenían previsto ni los mismos políticos educativos).

Las nuevas necesidades emergentes, sobre todo en el ámbito cultural¹⁰⁴, provocarán nuevos ideales que el mismo poder asumirá y que muchos sujetos

¹⁰² Otra cosa es que algún político los propongan como ley

¹⁰³ Currículo oculto.

¹⁰⁴ En la terminología de Popper, ámbito físico, ámbito psicológico y ámbito cultural. Las mentes humanas son capaces de crear emergentemente unas nuevas realidades que no están en el mundo ni material, ni psicológico.

aceptarán como creíble, como verdadero y como signo de identidad. Y ello justificará suficientemente su conversión en ideología.

En España hemos tenido varios movimientos písticos¹⁰⁵ a los que tanto las autoridades como las personas se han adherido.

Básicamente seguimos los movimientos religiosos en España. En primer lugar tenemos el mundo politeísta clásico. Después ocupa su lugar el movimiento judeo-cristiano. En tercer lugar el movimiento musulmán, sistema socio-religioso que en España entró a partir del 711 y terminó en 1492, volviendo a resucitar a partir de la Constitución Española del 1978. El cuarto, el evangelismo que emerge con fuerza en 1560 y desaparecerá durante el siglo XVII, resucitando con la constitución del 78. En quinto lugar el movimiento modernista, desde Descartes, pasando por la Ilustración, hasta la actualidad. El sexto, aunque todavía no se le ven las categorías básicas, el postmodernismo y la ultramodernidad.

Sé que desde la ciencia filosófica y desde la histórica, podría subdividir estos seis momentos en multitud de corrientes. Pero mi trabajo consiste, básicamente en responder a la pregunta: ¿Por qué el “Poder” asume unas razones para actuar, en la dimensión educativa, y cambian en otros momentos? Parto de la hipótesis de que las creencias y las ideas, configuran modelos curriculares diversos y muy específicos. De todas las relaciones educación-poder quiero profundizar en la “creencia religiosa” que ha sido la que ha vertebrado diversos sistemas educativos en estos 2.000 años, incluso hoy día alcanza un 30% del sistema escolar y una oferta magnífica en el campo universitario e investigativo.

3. Los meta-relatos como argumentos curriculares

Ante la nueva sociedad que emerge del postmodernismo (Lyotard, J. F.: 1994), encontramos que cada institución social se “auto-justifica” en sus aspiraciones y

¹⁰⁵ Los modelos creenciales, al igual que los modelos cognitivos o axiológicos son propuestas ideales para comprender un conjunto de fenómenos. Ante las preguntas "esenciales, respondemos estructurándonos un conjunto de creencias (convicciones profundas que me llevan a la actuación), que articulan nuestros procesos superiores como la inteligencia y la creación. Son convicciones profundas. Es un sistema de creencias. Un sistema global de convicciones: Modelo judío, católico, islámico, evangélico, ilustrado, masónico y las ideologías actuales, marxismo, liberalismo, neo-marxismo y neo-liberalismo.

derechos, Lyotar le llama meta-relatos. Estos meta-relatos, esta argumentación de sentido, juega el papel de justificante de una acción. Concepto muy parecido al de “ideología”, pero en el pensamiento de Lyotar abarca, no solo las ideologías, sino también los mitos religiosos y populares. Estamos viviendo en una sociedad de derecho y deberes y cada institución intenta que sean respetados y subvencionados sus propios proyectos y obras por la institución estado¹⁰⁶, dando argumentos que entrarían en la categoría de meta-relatos. Veamos cómo.

En la Constitución de 1978 se reconoce el derecho de asociación religiosa, también es reconocido por los Derechos Humanos, como libertad de conciencia individual y derecho a confesión y profesión religiosa. En España, se reconocen estas cuatro: el judaísmo que está presente en la península ibérica desde el siglo II o III antes de Cristo; la religión católica, mayoritaria en España; las Iglesias protestantes, y por último la religión musulmana. Las otras creencias de carácter trascendental, aunque con el derecho a vivir y dar su culto religioso dentro del respeto a la legislación vigente, a parte de ser minoritaria, no tienen subvenciones estatales en el ámbito educativo.

Ante el hecho de la subvención estatal, los partidos políticos españoles se preguntan, tanto en su fuero interno como en el parlamento, y se hacen esta reflexión: ¿Cuál es la razón por la que debemos pagar o subvencionar actividades religiosas, con el dinero que los ciudadanos pagan en los impuestos? Los argumentos que dan las religiones, arriba señaladas y que ya, hemos expuesto en el capítulo de la legislación, son:

1. El derecho de los ciudadanos a vincularse a la religión que crean más idónea.
2. La actitud de los parlamentos democráticos de permitir el pleno desarrollo de los ciudadanos, también sus creencias y tradiciones, en asociaciones legalmente establecidas.
3. En el caso de la Iglesia Católica, a parte de por ser la mayoritaria de los votantes, por el hecho de ser la “tradicional” en la cultura española.

¹⁰⁶ En el sentido moderno de grupo de ciudadanos que se auto-establecen una constitución por la que se rigen en su convivencia ciudadana. Nos apartamos del término de nación, que es un pueblo que tiene una historia y una raza original y común, además de una lengua propia. En los estados modernos y democráticos es posible la interculturalidad, en las naciones clásicas sólo es posible la multiculturalidad.

Pero cuando nos preguntamos que es lo “tradicional”, descubrimos que se refiere a la cantidad de hechos católicos que han influido enormemente en la cultura y en la historia española. En España se reconoce en la Constitución aprobada en referéndum Nacional el 6 de Diciembre de 1978: “Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones (Art 16,3)”.

4. La libertad de enseñanza religiosa

La conexión entre la vida de fe y la cultura es uno de los motivos por los que las confesiones han procurado estar presente en la enseñanza. También es debido, a que la escuela comunica una imagen del mundo, una concepción de la vida, unos valores, unas actitudes, un sistema de creencias. Las diversas confesiones consideran esta opción, por tanto, como un deber, tanto en los países de tradición de la propia religión, como en los que no están tan arraigados. También tienen interés por contribuir al desarrollo íntegro de la persona humana, así como en luchar por el derecho de todo hombre a la educación religiosa.

La libertad de enseñanza está claramente afirmada en muchos textos jurídicos internacionales, como hemos señalado en el capítulo correspondiente. Recordemos, por citar algunos ejemplos, el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y en los Pactos Internacionales, que obligan a los Estados a llevar a la práctica ciertos principios, entre ellos la libertad de conciencia y de creencia. También, en el Convenio de la UNESCO, y en otros muchos. En todos ellos se afirma:

1. El derecho a la educación compete a toda persona.
2. El fin de la educación es el pleno desarrollo de la persona humana.
3. Los padres tienen derecho prioritario para elegir el tipo de educación para sus hijos.
4. Los padres tienen derecho a escoger centros docentes distintos de los sostenidos por los poderes públicos.
5. Las personas particulares y las entidades privadas tienen derecho a establecer, elegir y dirigir centros docentes.

6. Los Estados contraen el compromiso de hacer efectivo tal derecho, asegurando la gratuidad de la enseñanza, al menos de la enseñanza elemental. Nuestra Constitución (1978) reconoce la libertad de enseñanza en los artículos 27.1; 27.2; 27.3; 27.6.

Conviene recordar así mismo, que la libertad de enseñanza corresponde a los individuos e instituciones (asociaciones legalmente establecidas.). Por lo tanto, también a las diversas confesiones, como instituciones específicas, le corresponde la libertad de enseñanza.

La verdadera libertad de enseñanza exige pues, que se puedan ofrecer a la sociedad otros y diversos centros de enseñanza que se configuren con otras modalidades de intervención y participación.

5. El área de religión en los pedagogos más significativos

Uno de los inconvenientes más significativos ha sido la misma conceptualización de categorización de la palabra educación laica versus confesional. Me refiero a cómo nombrar a los pedagogos en su relación con las creencias religiosas. Ateos o creyentes, laicistas o confesionales, agnósticos o religiosos. De principio debemos aceptar que existen dos grandes categorías, pero que no es lo mismo. No podemos decir ateo, laicista y agnóstico versus creyente, confesional, religioso.

Sería mejor tomar el carácter pedagógico de aquellos que no están de acuerdo con la enseñanza religiosa escolar (en cualquiera de sus formas) y aquellos que sí están de acuerdo con la enseñanza religiosa escolar. Me he acercado a esta problemática desde diferentes enfoques, corrientes de pedagogía crítica, corrientes laicistas y confesionales y corrientes pedagógicas cristianas.

a. Corrientes de la pedagogía crítica

Si dividimos la pedagogía según los enfoques críticos (Ayuste, A.: 1994), podemos contemplar cuatro enfoques básicos: el enfoque rousseauianos que encabezan Montessori¹⁰⁷, Ferriere y Decroly¹⁰⁸, la religión juega una papel en la

¹⁰⁷ Según Montessori, la educación religiosa debe impartirse desde el conocimiento de la vida. De lo contrario, se comete una omisión que perjudica al niño. Este con su espíritu inconsciente, pero activo humanamente, adopta la actitud de las personas que lo rodean, en quienes se manifiesta la creencia religiosa. Montessori encabeza su obra

educación del niño, pero la pedagogía no es confesional, ni tampoco neutra, Dios no es el problema, es la educación.

En el enfoque anarquista y marxista la religión ha sido motivo de conflicto. Desde la perspectiva de los derechos humanos del siglo veinte, podría categorizarse como vergonzoso, el cierre de instituciones religiosas¹⁰⁹, ortodoxas, luteranas y católicas, cierre de conventos, parroquias, diócesis, incluidas deportaciones, y atropellos que se cobraron, incluso, vidas humanas. Es una pedagogía que se ha declarado abiertamente atea y anticlerical, ya que la lucha contra las iglesias ha sido uno de los ejes de las políticas anarquistas y marxistas. Aun así, tenemos aportaciones muy significativas en el valor de la educación no ideologizada en Freinet, Makarenko¹¹⁰ y Núñez Arenas.

El enfoque reproduccionista ha sido muy respetuoso con la asignatura y los modelos creenciales, pero con una gran actitud crítica; así, Althusser, Bourdieu, Passeron, incluso Bernstein.

El último enfoque crítico el comunicativo, tiene un gran aprecio por la religión como motivadora del cambio social y crítica de la sociedades injustas, así tenemos a Freire y Giroux, Apple y Willis.

b. Corrientes laicistas y confesionales

Si dividimos el conflicto de la educación religiosa en la escuela, en las corrientes laicistas¹¹¹ y confesionales¹¹², veremos que mientras las confesionales el

“El Niño en la Iglesia” con la siguiente frase: “La sociedad perfecta no se consigue mediante la unión de los hombres, sino uniendo cada hombre con Cristo (Helming, E.: 1972: 231)”.

¹⁰⁸ En 1899 fundó la oficina Internacional de las Escuelas Nuevas. Junto con Hermann Lietz, siempre estuvo vinculado a dicho movimiento, que se reconoce con el espíritu de no-sumisión a dogmas, credos o ideologías rígidas invariables. Existe un gran respeto a las religiones, pero no se vinculan a ninguna.

¹⁰⁹ El 23 de enero de 1918 Lenin dio base jurídica para la confiscación de bienes eclesiásticos. La enseñanza religiosa en la URSS fue totalmente abolida, tanto en las escuelas como incluso los seminarios. Según datos de la policía, se puede observar el incremento de las acciones contra los ministros de culto ortodoxo, católicos, luteranos, baptistas, musulmanes y budistas. En 1923-1924 los arrestos ascendieron a 2.469 y en 1931-1932 el número de detenciones alcanzó las 19.812 personas (Riccardi, A.: 2001: 37).

¹¹⁰ Uno de los principios y fundamentos que deberían regir la escuela soviética post-revolucionaria es la “prohibición de la enseñanza religiosa, al igual que las prácticas” (Makarenko, A.: 1977).

¹¹¹ El término de laico, proviene de “Laikos”, pueblo en griego versus “Jerarquía”, “hieros” sagrado y “arknein”, mando o poder. Pero a partir del XVIII significó las corrientes de independencia entre la

aprecio por la educación religiosa es muy valorado, no ocurre igual con la educación ecuménica, ni con el diálogo interreligioso. Las corrientes laicistas, por el contrario, han dado mucha importancia a una educación interreligiosa y crítica, desde la filosofía de las religiones, junto con el estudio de la fenomenología religiosa.

Me gustaría terminar esta primera parte con una extrañeza tanto de carácter conceptual como emocional. Si todas las religiones tienen su historia de la educación (Chico, P.: 2000) y sus grandes pedagogos y filósofos (Coreth; Neidl; Pfligersdorffer.: 1993). Me llama la atención que tal cúmulo de información no haya conectado con todo el sistema universitario. Pero aunque esta investigación, no es el lugar sino para indicar la aportación de estos sistemas, sí puedo manifestar que los intereses actuales van por integrar nuestros conocimientos, tanto religiosos como civiles, y con ello lograr una auténtica educación para la Paz y una educación intercultural, incluida, también, la religiosa.

Este capítulo hemos mostrado que la dimensión religiosa es coherente con la necesidad de una educación integral. Las diversas dimensiones humanas epistémica, axiológica y pística deben de armonizarse si queremos una escuela cohesiva.

Iglesia y el pueblo (entendido como ciudadanos con los mismos derechos, incluidos los ciudadanos religiosos, todo inspirándose en el concepto de igualdad). Según la Iglesia católica una educación laica es el ideal, ya que el estado trata por igual las convicciones y creencias, manteniéndose neutro; pero se opone a la educación laicista en la que el estado toma partido por un eliminar de la escuela la dimensión religiosa.

¹¹² El termino confesional lo referimos a aquellas corrientes pedagógicas que se inspiran en los modelos písticos religiosos

VI. Educación y sistemas creenciales y religiosos

Nos acercamos, con unas muy breves aproximaciones, a la aportación, de las diversas religiones y filosofías, al trabajo. Abordaremos algunas indicaciones de las religiones aceptadas en la Enseñanza Religiosa Escolar y una aportación sobre la filosofía laicista sobre la escuela.

1. La dimensión espiritual y la educación

La humanización la entendemos como el proceso de hacer un ser genéticamente primate- homo sapiens a un “ser humano”. ¿Pero qué entendemos por humano? ¿Se puede distinguir entre mundo genético y mundo humano? Muchos autores no quieren distinguir la realidad humana en esta falsa dicotomía genética-cultura, cultura- naturaleza.

Desde los primeros homínidos hasta los últimos antecesores del sapiens, es necesario enfocar el desarrollo genético del cerebro a través de una dialéctica entre la presión de la complejidad y la complejidad de la presión. Expliquémonos, el ser humano avanza genéticamente, cada vez con un cerebro más complejo, pero se complejiza no sólo las redes neuronales, sino sobre todo, la vida humana.¹¹³ El ser humano no sólo se encuentra en el medio natural, sino que cada vez más se encuentra en el medio cultural.

Lo que llamamos hombre es el resultado de una selección natural que, a partir de cierto momento, puede ya favorecer los comportamientos “individualistas”, exploratorios, no del todo socializados. Ahora bien, el periodo de adaptación

¹¹³ La teoría de los tres cerebros del famoso neurofisiólogo Paul MacLean ilustra muy significativamente este proceso. El desarrollo del cerebro humano se habría producido en tres etapas. Primero vendría el cerebro “reptiliano”, el más antiguo y en el cual Paul MacLean localiza las funciones instintivas del establecimiento del territorio, la búsqueda de refugio, la caza, la copulación, la reproducción, la formación de jerarquías sociales. El punto débil de este cerebro sería su escasa capacidad para afrontar situaciones nuevas, y de ahí que la evolución trajera consigo un añadido. Este añadido sería el ovulo cortical alrededor del viejo cerebro. Se le encuentra en todo los mamíferos, y tal vez tenga 70 millones de años de antigüedad. Por fin y en fecha prácticamente contemporánea, cuatro millones de años, (a escala de la evolución), habría aparecido el neocórtex sede de los productos espirituales o culturales. Cfr: MC LEAN, P (1973): *A triune concepts of the brain and behaviour*, en: T. Boag y D. Campbell (comps): *The Hinks memorial Lectures (1969)*. University of Toronto Press. Toronto, Pág. 4-66.

“cultural” es enormemente reducido si lo comparamos con el periodo de adaptación natural.

La antropología, tanto física como cultural, profundizan desde hace muchos años en el porqué el ser humano es cómo es. Han ido descubriendo que el ser humano no avanza como individuo sino como especie, esto es, la relaciones sociales es el lugar evolutivo en donde el hombre se cerebraliza. El cerebro humano ha pasado de los 500 centímetros cúbicos (antropoides) a los 600 y 800 centímetros cúbicos (primeros homínidos) en una etapa posterior a los 1000 centímetros cúbicos (homo erectus), para acabar alcanzando los 1500 centímetros cúbicos (homo sapiens neandertehalensis y homo sapiens sapiens).

Se han descrito tres procesos. El proceso de cerebración onto y filogenético. El proceso de cerebralización ontogenético (es decir, un proceso en el que la complejización socio-cultural estimula el pleno empleo de las aptitudes cerebrales) y filogenético, es decir, actúa por medio de mutaciones genéticas que producen nuevas aptitudes las cuales, a no tardar serán explotadas por la complejización socio-cultural. Otro proceso sería la juvenilización que trae consigo la regresión de los comportamientos estereotipados (instintivos) que estaban programados de forma innata, una extrema apertura frente al medio ambiente (natural y social) y la adquisición de una gran plasticidad y disponibilidad. Somos siempre aprendices. El tercer proceso es el desarrollo cultural la cultura constituirá un capital organizativo, una matriz de información, apto para alimentar las capacidades cerebrales, orientar las estrategias heurísticas y programar los comportamientos sociales.

No podemos, pues, escapar a la idea de una complementariedad original entre la adquisición de aptitudes naturales y la existencia de la cultura, como dicen Hockett y Asher¹¹⁴, para nuestros antepasados el valor de la supervivencia del cerebro de gran tamaño es evidente, si y si sólo si, ya han alcanzado la esencia del lenguaje y de la cultura. Privado de la cultura el homo sapiens es un “feto andante”, no tenemos ninguna habilidad que no sea el aprendizaje de la información, esto es la cultura. Es, pues, evidente que el cerebro de grandes dimensiones que caracteriza al sapiens no ha podido hacer su aparición y alcanzar el triunfo sin la formación de una cultura compleja, y es asombroso que haya podido pensarse de forma radicalmente opuesta

¹¹⁴ HOCKETT y ASHER (1964): *The human revolution*. Current Antropology 5. The Ann Arbor Science for the People Editorial Collectiva, ppgg 135-147.

durante tanto tiempo. Tenemos que aceptar la hipótesis de que disociando la evolución biológica y la evolución cultural como si de dos causas distintos se tratara, se nos hace incomprensible, no sólo los primeros pasos del proceso de hominización, sino también de la culminación de él mismo. El hombre es un ser cultural por naturaleza porque es un ser natural por cultura. El hombre es por naturaleza cultural.

El desarrollo de la complejidad social exige, por parte del cerebro individual un conocimiento cada vez más amplio y preciso del mundo exterior (medio ambiente natural y social) y necesita, también, del mundo interior (creencias, conceptos y valores), una memoria cada vez más potente múltiples posibilidades asociativas y aptitudes adecuadas para tomar decisiones y encontrar soluciones ante un gran número de situaciones diversas e imprevistas.

La cultura va a ser definida como el conjunto de informaciones que el hombre elabora sobre la realidad. No solamente hay datos sobre información, sino sobre todo categorías para encasillar esa información. La cultura es interpretación de la realidad, C.G Jung ha profundizado desde la psicología dinámica en este proceso de interpretación de la realidad. La antropología hermenéutica base de este planteamiento nos va a ayudar poderosamente. El “símbolo” de Jung es “la imagen o figura con la que materialmente o de palabra se representa un concepto moral o intelectual”, no se puede confundir con el signo, el emblema, el atributo, la alegoría o la metáfora. El símbolo va cargado de afectividad y dinamiza no sólo estructuras mentales sino la totalidad del psiquismo. Los arquetipos, que son huellas de experiencias de la humanidad, se hallan en lo profundo de la memoria colectiva del inconsciente humano, a modo de imágenes primordiales que emergen del inconsciente colectivo. Toda cultura buscará, inconscientemente, responder a las necesidades arquetípicas humanas. El mito será la primera explicación de la realidad, el mito busca dar sentidos a lo que el ser humano percibe.

Hemos visto que el proceso de humanización va conjuntamente con la hominización y el desarrollo cultural. Vemos que la cultura se fundamenta, no solamente en los fundamentos psicológicos de la personalidad (percepción, sensación, memoria), sino en los fundamentos psicológicos dinámicos (inconsciente, arquetipos, mitos) y todo ello en la interrelación del medio ambiente natural y social.

Así que entendemos la Cultura como distinta de la Naturaleza, pero por pura necesidad didáctica, ya que en la realidad vemos la enorme comunión existente.

Entendemos la cultura como conjunto de formas de vida materiales e intelectuales de una sociedad. Cuando hoy se habla de "Naturaleza" y "Cultura", es principalmente para los siguientes propósitos:

- 1) Distinguir entre dos aspectos de la realidad: La no humana y la humana.
- 2) Distinguir entre dos aspectos en el ser humano, el natural y el cultural, o como se ha llamado así mismo: El "Espiritual". (Ferrater Mora.:1994:762).

Lo cultural debe ser, en última instancia, lo que salva al hombre de su hundimiento. La cultura podría definirse como aquello que el hombre hace, cuando se hunde, para sobrenadar la vida, pero siempre que en este hacer se cree algún valor (verbo crear) según el pensamiento de Ortega y Gasset.

Recordamos que desde hace siglos que se ha intentado categorizar “toda” la realidad en dimensiones culturales aceptadas por aquellos que participaban de la misma cultura. Ya hemos mencionado que el más influyente en la cultura católica es el modelo de Santo Tomás de Aquino, en la “Suma Teológica¹¹⁵” dividiendo todos los conocimientos en tres grupos grandes grupos como son: Dios, Naturaleza y Hombre. El pensamiento de Bunge (Bunge, M.:1989:919) categoriza los productos humanos o la cultura, como un subsistema dentro de otros subsistemas. Por último Popper¹¹⁶, el padre de la ultra-modernidad, nos presentará la realidad en tres mundos: Naturaleza, Mente, Productos humanos o cultura.

Actualmente el ser humano desea verse liberado de la pseudocreencias y prejuicios y quiere distinguirse de los productos culturales que el mismo ha creado. El ser humano es creador de productos, pero no es sólo un producto genético, ni siquiera un producto de su propio cerebro. El ser humano se percibe superior a la naturaleza y a propia cultura existente¹¹⁷. Tiene una autoimagen que trasciende su propia realidad ¿Qué imagen de la realidad? ¿Cuáles imágenes son una fantasía de nuestra mente y cuáles tienen algo que ver con la creatividad humana, cuáles con la realidad en sí? Las culturas religiosas y filosóficas han querido responder a estas cuestiones humanas. Sus planteamientos creenciales, o písticos, han generado un modo de relacionarse con la realidad de forma diversa entre unas culturas y otras. No es lo mismo el catolicismo o evangelismo que el islam, el budismo o el judaísmo; no es lo mismo el estoicismo

¹¹⁵ AQUINO, T (1988): *Suma de Teología*. B.A.C. Madrid

¹¹⁶ POPPER, C. (1997): *El cuerpo y la mente*. Paidós, Barcelona.

¹¹⁷ MOSTERÍN, J (2006): *La naturaleza humana*. Espasa Calpe. Madrid. Pp. 229-254.

que incluso las creencias de la Ilustración, que la cultura racionalista o la cultura postmoderna. Veamos algunos ejemplos.

2. Educación católica

Iniciamos un breve acercamiento a la religión, actualmente, mayoritaria en España. Se considera que entre un 80% y un 95% de los españoles en las diversas autonomías son católicos o de procedencia católica.

En el curso de doctorado hemos podido acercarnos de forma amplia al fenómeno del humanismo, y me ha parecido más que interesante el profundizar en el tema del “humanismo católico”. Veremos como el humanismo es un “producto cultural” occidental, que ha nacido en la órbita católica, posiblemente con una fuerte dosis de ideología restauracionista del poder romano. Veremos, también, como la relación fe-cultura ha sido una cuestión, que en el mundo judeo- cristiano tiene más de 3.800 años. Veremos como la preocupación por la educación es parte inherente del “espíritu de las religiones reveladas”. Por último descubriremos a aquellos grandes católicos que a la vez han sido considerados grandes pedagogos en occidente.

He querido ser lo más científico posible, basándome o bien en datos de investigadores, o e estadísticas o en documentos fácilmente verificables. No he llegado a plantear una hipótesis de trabajo, pero si tuviera que plantear una hipótesis sería: “la comunidad católica ha influido en el sistema educativo occidental de una forma esencial, no pudiéndose obviar su acción ni siquiera en la actualidad”.

a. La Fe cristiana y la Cultura cristiana

Tenemos que aclarar la diferencia entre fe católica y las muchas expresiones culturales de esta fe, como la cultura románica, gótica, renacentista y un largo etcétera, tanto en oriente como en occidente, tanto en el norte como en el sur. Nosotros comenzaremos con el humanismo cristiano nacido de las expresiones del renacimiento.

El humanismo cristiano

Al humanismo (Ferrater Mora, J: 1994:1700-1705) hemos querido definirlo como un movimiento “espiritual” que constituyó la base ideológica del renacimiento europeo y que se caracterizó por el descubrimiento y revaloración del patrimonio cultural de la antigüedad greco-latina y, a si mismo, por el intento de solucionar los

grandes problemas del hombre a partir de una reinterpretación de la civilización cristiana. Una característica será, pues, la dimensión cultural provocada en el primer milenio por el impulso de la fuerza del cristianismo. El mundo clásico no fue desconocido para el hombre del medioevo, puesto que las elites intelectuales cristianas como monjes y jerarquía conocían una mínima literatura latina. El siglo XI y XII¹¹⁸ debido a la aportación de los árabes, a través, de España y por la llegada a Italia de los representantes culturales emigrados de Bizancio, aparte del comercio adriático provocó el inicio de este movimiento cultural, aunque conoció protohumanismos como el renacimiento carolingio del siglo VIII¹¹⁹, pero la creación de universidades en el siglo XIII y la obra de figuras ilustres como Pedro Abelardo¹²⁰, Dante¹²¹, Boccaccio¹²², sobre todo Petrarca considerado el prototipo del Humanismo fueron los que impulsaron dicho movimiento por el occidente católico. Recientemente, en las investigaciones sobre el Humanismo se quiere ver el primer eslabón ideológico que conducirá a Europa al Renacimiento en Aviñón. Es la época en el que el Papado no está en Roma, sino en esta ciudad francesa donde ese reúnen numerosos italianos pre humanistas, partidarios del papa y no del emperador; en el siglo XIV fue nombrado Papa un aragonés, y con él fueron a Aviñón muchos españoles que allí contactaron con Petrarca padre del Humanismo.

El movimiento humanista¹²³ como revitalización del mundo clásico y el deseo restauracionista cristiano provoca una actitud crítica y selectiva de los productos clásicos tanto griegos como latinos. Paralelamente emerge un deseo de liberarse de todo aquello que no pertenece a este espíritu, cambiando la preocupación de la supervivencia por un enorme interés por el mundo creado. Este optimismo radical, posiblemente potenciado por factores sociopolíticos e históricos potenciará un estudio textual de la realidad. Amor por la forma, por la expresión, por el lenguaje y todo lo que ello conlleva.

¹¹⁸ GILSON, E (1976): *La Filosofía en la Edad Media*. Grados. Madrid pp. 219-243.

¹¹⁹ GILSON, E (1976): *La Filosofía en la Edad Media*. Grados. Madrid pp. 169-188.

¹²⁰ GILSON, E (1976): *La Filosofía en la Edad Media*. Grados. Madrid pp. 261-277.

¹²¹ GILSON, E (1976): *La Filosofía en la Edad Media*. Grados. Madrid pp. 536-537.

¹²² GILSON, E (1976): *La Filosofía en la Edad Media*. Grados. Madrid pp. 675.

¹²³ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en Españ*. Dykinson, Madrid. pp. 175-215.

El protohumanismo se incardinará en la baja edad media y en el renacimiento y el humanismo se desarrollará a partir del renacimiento. Pero este humanismo seguirá distanciando de su origen. Por una parte el humanismo europeo, heredero del humanismo renacentista, olvidará su deseo de conocer la cultura greco-latina, para centrarse en la “cultura”. El inicio de las lenguas romances, herederas del tardo-latín dará origen a una riqueza cultural de la que somos herederos. Por otra parte el movimiento renacentista era básicamente cristiano, el deseo restauracionista romano dará origen a un humanismo centrado en los valores, que hoy llamamos universales, libertad, progreso, justicia, verdad, y que queremos ver para todos los hombres y no solamente para los cristianos.

El Humanismo será un movimiento racional e intelectual que se opondrá al “teocentrismo” medieval. Durante siglos el centro de atención era la misma supervivencia de las fuerzas naturales como fuerzas trascendentes¹²⁴. Pero tanto en los siglos del imperio Romano, como en el renacimiento europeo, el centro de atención en la reflexión racional es el mismo Hombre, su dinamismo, sus dimensiones, su realidad. Pero especialmente de la “dignidad del ser humano”.

El primer pensamiento sobre la dignidad de lo que es el ser hombre, nace de la órbita teológica. La reflexión sobre “Jesús hijo de Dios”, “Prosopon”, “Ousia”, “impronta del Ser de Dios”, “Imagen de la divinidad”, creará un cuerpo conceptual (ideológico y teológico) capaz de definir al Hombre como “Persona” (Ferrater Mora, J.:1994:2759). La reflexión Agustiniana de carácter Neoplatónico, como la reflexión teológica de la centralidad de Cristo en la salvación del hombre, de carácter Aristotélico, serán su origen. El “trecento Italiano” como la labor de la Jerarquía, en la asunción de estos nuevos valores, otorgará carta de reconocimiento, en la sociedad tardo medieval, al descubrimiento de la cultura como lugar de humanización.¹²⁵

El humanismo es, pues un movimiento en el que el hombre es descubierto como centro del mismo pensar humano. Hay una sola fe, "la entrega de mi confianza a Cristo", pero esta misma fe, se expresara de mil modos dependiendo de la lengua, ambiente histórico, problemáticas socio-políticas, etc. La creencia en este hombre

¹²⁴ FLORISTAN, C (1983): *Conceptos Fundamentales de Pastoral*. Cristiandad. Madrid. ppgg 426-437.

¹²⁵ Una sociedad no asume nuevos valores sin que sus líderes lo hayan asumido antes, El papel del bajo clero, de las órdenes mendicantes y los monjes fue tremendo. Los movimientos culturales debían pasar por sus filtros.

“Jesucristo” no sólo será en su persona sino también a su mensaje. Aquellos que creen en él tienen una relación pística¹²⁶. Esta fe ha producido muchas variables fe-cultura.

No existe una sola cultura cristiana somos una fe que se ha expresado multiculturalmente dependiendo de los pueblos y los momentos históricos.

Hablamos de la cultura paleocristiana, tardo romana, Bizantina, Visigótica, Prerrománica, Románica, Gótica, Renacentista, Barroca, Neoclásica, Romántica, Ilustrada, Modernista, y Postmoderna, sólo en el occidente católico. Si hablamos de la cultura Ortodoxa, Protestante, Copta, se multiplican las formas culturales desarrolladas en dichas culturas.

El cristianismo ha generado una cultura cristiana y católica de gran envergadura. Hasta tal punto que, el humanismo cristiano que inspira a los pensadores católicos¹²⁷ y no católicos, es un punto referencial y necesario para comprender nuestros productos culturales incluso en la actualidad.

Los fundamentos de la cultura occidental son tres, la cultura griega y sus filosofías, la cultura legal romana y la cultura judeo- cristiana. La fe cristiana y sus expresiones culturales son elementos más que esenciales para la auto comprensión del hombre actual.

Fe expresada en la vida y su interpretación

La postmodernidad, nos dice que la cultura es una interpretación y un juego de lenguaje¹²⁸. Ha puesto en solfa, todas las creencias en la superioridad científica de algún modelo pístico, así el modelo científico de Popper¹²⁹. Volvemos a preguntarnos. ¿Quién es el responsable de determinar cuál es el modelo que debemos transmitir a la próxima generación? , ¿Hay algún responsable? Desde la reflexión católica creemos

¹²⁶ Modelos písticos, de “pistis” fe o conjunto de convicciones sobre las “graves cuestiones humanas”. Las convicciones juegan un papel de “sentido” de la existencia.

¹²⁷ CORETH, E; NEIDL, W; PFLIGERSDORFFER, G. (1993): *Filosofía cristiana. en el pensamiento católico de los siglos XIX y XX*. Encuentro, Madrid. Tres volúmenes del pensamiento católico en los siglos XIX y XX, magnifica y esencial.

¹²⁸ LOIZAGA, P (1996): *Diccionario de pensadores contemporáneos*. EMECE. Barcelona ppgg. 245-248.

¹²⁹ LOIZAGA, P (1996): *Diccionario de pensadores contemporáneos*. EMECE. Barcelona ppgg. 282-285.

que el equilibrio entre la familia y el estado es necesario para garantizar la educación global e integral del niño.

La fe, la comprendemos como la respuesta del hombre ante “lo total”, abarca no sólo las ideas, sino que coge a todo el espíritu humano en su globalidad (sensibilidad, actitudes, conductas y habilidades, valores).

Desde e hace dos mil quinientos años que la tradición judeo-cristiana en el mediterráneo ha querido establecer una relación fe-cultura¹³⁰:

El movimiento sapiencial en el Antiguo Testamento nace como fruto de la sabiduría popular tanto de Egipto como de Babilonia. Se articula en los Textos poéticos y Textos sapienciales de la Sagrada Escritura. Posteriormente se expresará en el proyecto educativo judío donde la educación informal que coge desde los cero años a los seis años y continuaba a través de las celebraciones y ritos culturales. La educación formal tenía dos grandes etapas, desde los seis a los trece, mayoría de edad, en la bet sefer, y la educación superior de los 13 a los 18 años en la bet talmud. A partir de los dieciocho años debían casarse y dedicarse a los trabajos de adultos. Recordemos que con Juan Hircano, en el año 60 a.c, ya se quiso establecer un sistema formativo para todos los niños judíos, pagado por el estado en Israel¹³¹.

Con el cristianismo especialmente Pablo nos avisa que "no hay que dejarse reducir por la filosofía". (Col 2,8.) , Pero no la desprecia, sino que la integra en el proyecto cristiano, como sabiduría natural que nos lleva a poder conocer a Dios. Pero la Gracia sólo depende de Dios. Justino hablará de "Nuestra filosofía" de la Filosofía Cristiana y el alejandrino nos dirá que la filosofía es "Semina Verbi" (semillas del Verbo). San Agustín terminará por concluir que "La verdadera religión y la verdadera filosofía constituyen una misma sabiduría". San Isidoro elaborará una enorme síntesis que durará hasta el siglo XII¹³², el Trívium y el Cuatrívium, una especie de enciclopedia que mantendrá la luz de la sabiduría por toda la alta edad media. Mencionar los traductores-copiadores monjes salvadores de la cultura clásica.

Destacará, posteriormente, Santo Tomas de Aquino¹³³ que nos afirmará que " En el conocimiento de Dios a través de la razón es donde se inscribe el conocimiento

¹³⁰ FLORISTAN,C (1983):*Conceptos Fundamentales de Pastoral*.Cristiandad.Madrid 380.

¹³¹ Podríamos decir que sería el primer sistema educativo del occidente.

¹³² GILSON,E (1976):*La Filosofía en la Edad Media*.Grados.Madrid ppgg 142-143.

¹³³ GILSON,E (1976):*La Filosofía en la Edad Media*.Grados.Madrid ppgg 488-502.

de la fe". Dios es el objeto material de toda la búsqueda: conocido con la luz natural de la razón humana (*Summa contra gentiles*) o con la luz sobrenatural de la revelación divina (*Summa teológica*). Se descubre la Filosofía como "ancilla Teología"(esclava de la Teología). Este equilibrio, puesto en crisis al terminar la Escolástica (Occan y el nominalismo) y discutido por el pensamiento del renacimiento (Pomponazzi y la "doble verdad"; Bruno y el pensamiento hermenéutico) encuentra todavía a un aguerrido defensor en Erasmo de Rotterdam.

Desde una perspectiva filosófica y no teológica podríamos decir que el protestantismo con su negación de la analogía y de la teología natural, echa por tierra todas las posibilidades de una filosofía cristiana ya que la sola fe es lo que salva¹³⁴. Para una reflexión filosofía-fe tendremos que esperar a León XIII, en el ámbito católico¹³⁵. En la encíclica programática de la reforma de la sociedad y de la cultura escrita por León XIII en 1879, *Aeterni Patris*, aparece este término en el subtítulo: "De philosophia cristiana ad mentes sancti Thomae Aquinatis, doctoris angelici, in scholis catholicis instauranda". Entre las dos guerras tenemos al Neotomista Gilsón "L'espirit de la philosophie médiévale" 1932 abrirá nuevas fuerzas para el paradigma filosófico católico. Grandes pensadores contemporáneos como Maritain "De la Philosophie catholique" 1933. Blondel, Gabriel Marcel, Mounier con su "Personalismo cristiano", Edith Stein, la primera discípula de Husserl y su "Fenomenología interior".

Hay una sola fe Católica: "La entrega confiada a Cristo". De esta convicción, incluso en Andalucía tenemos grandes creadores de programas pedagógicos como la labor del Cardenal Spinola, la influencia en la Pedagogía de Manuel Siurot. En Huelva la influencia en las escuelas populares de Manuel González, o las escuelas de la Doctrina Cristianas de Pedro Poveda¹³⁶, o la labor de la formación laboral de las escuelas salesianas. Recordemos que el Estado no comenzará a hacerse cargo de la educación obligatoria y popular y gratuita hasta 1950. No quiero olvidar los dos últimos papas que tanta influencia mediática han tenido que tanto han trabajado por la filosofía católica, Juan Pablo II y Benedicto XVI.

¹³⁴ HISCHBERGER, J (1966): *Historia de la Filosofía*. Herder, Barcelona. Pp. 385-392.

¹³⁵ CORETH, E; NEIDL, W; PFLIGERSDORFFER, G. (1993): *Filosofía cristiana. en el pensamiento católico de los siglos XIX y XX*. Encuentro, Madrid.

¹³⁶ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II. pag 431.

b. Breve Historia de la relación Fe-Cultura

El lugar donde se ve, con una mayor fuerza la relación fe-cultura, ha sido en la educación, creando graves conflictos religiosos-políticos, ideológicos-científicos que han llegado hasta el día de hoy. No se entiende el tema religioso, se le quiere ver como un producto cultural, modal y temporal. La resistencia de los creyentes ha sido tan grande como los poderosos en el poder. Veamos un breve esquema de este proceso.

Edad Antigua y Edad Media

Los primeros catecumenados¹³⁷ cristianos eran procesos de formación no formal, pero sistemáticos, dados por los sacerdotes y obispos a los "catecúmenos" (los que se iban a bautizar), el lugar de formación era la misma Iglesia u otros lugares (como las Catacumbas en Roma). El edificio comenzó a jugar un papel catequético y nemotécnico para recordar los temas que habían recibido en las catequesis bautismales. En el 306 existía en España una Iglesia de 19 obispados por toda la península.

El conflicto con la cultura imperante comienza muy pronto, pero las "escuelas teológicas" van aumentando por todo el imperio, con el deseo de aclarar en la cultura greco-romana la novedad y el lenguaje bíblico. Un tema central fruto de la reflexión teológica, y que llegará hasta la actualidad, es el "concepto de la dignidad" del ser humano a raíz de la reflexión de la individualidad y la persona de Cristo. Una importante escuela cristiana fue la que dirigió Orígenes en el siglo II-III. En Sevilla, la escuela de San Isidoro, 600 dc, elaboraría la primera enciclopedia que será utilizada hasta el siglo XIII el "Trívium y el Cuatrívium". En el Trívium se estudiaba Retórica-Dialéctica-Gramática y en el Cuatrívium Aritmética, Geometría, Astronomía y Música. Las escuelas episcopales son las primeras en iniciar un proceso de formación sistemática y continua, especialmente en la formación de futuros sacerdotes.

En los monasterios desde el siglo IV¹³⁸, tanto eremitas como comunidades religiosas, será necesario que el monje sepa leer la "lección divina" o la Sagrada Escritura, de esta forma nacen bibliotecas que jugarán un papel importante en el desarrollo de la cultura europea. Las artes liberales (una especie de bachiller previo a

¹³⁷ JAEGER, W (1985): *Cristianismo primitivo y paideia griega*. Fondo de Cultura Económica, México. Pp. 9-23.

¹³⁸ LAOBA, JM (2004): *Atlas de los Monasterios*. San Pablo. Madrid pp. 70-75.

estudios especializados en el que se enseña de casi todo) se darán en las escuelas tanto Monásticas como Episcopales¹³⁹. Es de destacar todo el esfuerzo de las Escuelas Monásticas en recuperar, rescribir y recordar la cultura clásica, pero también lamentar el espolio de los libros que no se creían importantes para los fines de la Iglesia. Las escuelas Catedralicias¹⁴⁰ nacieron para la formación catequética y sacerdotal, germen de las futuras universidades. La catedral, sede del magisterio del Obispo y garantizada por el mismo, servirá desde el siglo XI para el acopio de informaciones de todo tipo, un modo de capitalización cultural¹⁴¹ que ayudará al logro de una información asequible. Esta información sólo servirá a una minoría elitista y noble, pero suficiente para ser vehículo hasta las universidades.

En el siglo XII¹⁴² nace una voluntad de evangelización popular, impulsada desde las órdenes religiosas (domínicos-franciscanos). El deseo de formación comienza a correr por Europa. Las universidades que son continuadoras de las Escuelas Catedralicias tomarán la antorcha cultural, pronto dividiéndose en Eclesiásticas y Reales. Recordar que el siglo VII existían universidades en la India y en el IX en el mundo musulmán.

En España la primera Universidad, la de Palencia¹⁴³ era hija de un famoso Estudio General que ya existía en el siglo XII y donde se daba el trívium y el Cuatrívium. En 1215¹⁴⁴ establece la Universidad de Salamanca¹⁴⁵, que adquirirá con el tiempo fama universal.

Renacimiento - Siglo de Oro - Ilustración

El renacimiento¹⁴⁶ rompe la sensibilidad que prevalecía en la Edad Media, juega un papel muy importante en la educación el Clero Bajo. La educación era elitista y de minorías pero el clero bajo era un espacio popular de formación que acercaba la cultura a las clases más populares. La formación básica se realizaba en las parroquias, el instrumento cultural era el latín, y los latines (compendio básico-

¹³⁹ RICHE, P (1983): *La Educación en la cristiandad antigua*. Herder. Barcelona. ppgg 13-22.

¹⁴⁰ RICHE, P (1983): *La Educación en la cristiandad antigua*. Herder. Barcelona. ppgg 31-38.

¹⁴¹ RICHE, P (1983): *La Educación en la cristiandad antigua*. Herder. Barcelona. pag 72.

¹⁴² MORENO, JM (1986): *Historia de la Educación*. Paraninfo, Madrid. Pag 163-171.

¹⁴³ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. Ppgg 97-106.

¹⁴⁴ VAZQUEZ-PRADA, M^a T (1989): *La Historia de Educación*. PPU, Barcelona. pag 133.

¹⁴⁵ MORENO, JM (1986): *Historia de la Educación*. Paraninfo, Madrid. Ppgg 176-184.

¹⁴⁶ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.I pag 106.

elemental para comprender el latín). Los accesos se daban en las parroquias y en los Arciprestazgos. El Clero intensificó los modos propagandísticos, a través del arquitectura, pintura, música, poética etc... De la formación de futuros sacerdotes se desviaban muchos que, al no ordenarse de sacerdotes, se incorporaban en otros servicios cualificados de la sociedad, escribanos, tutores, etc...

El método de enseñanza común, era muy parecido al sistema de aprendizaje de los aprendices de hoy era una enseñanza empírica¹⁴⁷. Hubo muy pocas mujeres en la educación pero es conocida una profesora universitaria, la hija de Antonio Nebrija¹⁴⁸.

A principios del siglo XVI, el Cardenal Ximenez de Cisneros funda la Universidad de Alcalá de Henares y, con la protección real, emprende una renovación cultural y espiritual en las órdenes religiosas. El pueblo sigue alejado de la cultura, si no es por la misa dominical, el arte religioso, la enorme piedad popular y los inicios del teatro en las fiestas señaladas.

En 1545 se inicia el Concilio de Trento. Pedagógicamente su aportación será, la estructuración de los “sistemas medios” en la Iglesias, y el nacimiento de los Seminarios y Consecuentemente la “Formación Teológica” en cada diócesis, bibliotecas, investigadores y debates por todas las Diócesis¹⁴⁹.

Los Protestantes, por su parte, será la sociedad civil la que asumirá éste protagonismo en la creación de escuelas pagadas por el municipio.

El acontecimiento más significativo para la educación fue en el XVI con el nacimiento de las Escuelas populares. Fue "San José de Calasanz" uno de los primeros en idear una escuela gratuita "pía" para todos "piedad y letras", "fe y cultura", es el lema todavía presente en las escuelas escolapias. Los jesuitas¹⁵⁰ serán los primeros en organizar por clases los niveles de los alumnos, hasta ese momento en las escuelas, todos entraban con todos, algo parecido a una escuela rabínica de la actualidad. La formación de la burguesía provocará un desarrollo inesperado y conflictivo en la sociedad clasista de los nobles. En 1599 los jesuitas elaboran la “Ratio Studium” para los Colegios de la Compañía de Jesús. Esta “Ratio Studiorum”

¹⁴⁷ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.I. Pp. 215-220.

¹⁴⁸ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.I. Pag 517.

¹⁴⁹ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. VI. Pag 387.

¹⁵⁰ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.I Pag 330.

se convertirá en el primer sistema pedagógico que aúna la intencionalidad pedagógica y la cultura.

Las guerras de religiones del siglo XVII, provocará una profunda reflexión sobre el papel de las creencias en la cultura y la ruptura entre la fe y cultura¹⁵¹, unida hasta ese momento. La tolerancia será una conquista que todavía hoy no se ha ganado, pero que se inició en estos años.

El Terremoto de Lisboa 1750 será el inicio, no solo de la Teodicea de Leibniz, y la reflexión filosófica sobre el mal y Dios, sino el inicio de la Modernidad. La ruptura definitiva entre la sabiduría teológica y la sabiduría filosófica-científica.

1789 – Edades Moderna y Contemporánea

En el siglo XVIII. Surge con inusitada fuerza la Ilustración¹⁵². Se somete el poder de la Iglesia y de la Nobleza, al Rey. El Rey absoluto es símbolo del poder humano sobre Dios y la Naturaleza. La Razón, endiosada, producirá la Enciclopedia, hija de las “Sumas” medievales y nieta del “Trívium y Cuatrívium” de San Isidoro de Sevilla. El Rey creará Escuelas Nacionales frente de la educación llevada por la Iglesia Católica. El modo será una enseñanza científico-laica. Se pretende extender la cultura a todas las clases sociales. Así pues, se necesita una escuela del estado, laica, y confesional católica, que sustituye a las congregaciones religiosas. No hay problema en aceptar la religión en la escuela, sino entre las escuelas llevadas por la Iglesia el 90% y las llevadas por el Estado el 10%. (Actualmente son el 80% por el Estado y 20% en manos de la Iglesia e instituciones privadas como media entre las diversas autonomías). Un gran personaje fue el sacerdote Benito Feijoo en su libro “La causa del retraso español” exponía unas razones por las que el pueblo español tenía este retraso. Un gran desconocimiento ilustrado de los profesores. Una enorme precaución ante la novedad. Miedo a que las nuevas ideas traigan aspectos negativos para la religión. Y pedagógicamente rechaza el aprendizaje memorístico al dictado.

Los aspectos negativos de la ilustración se manifestaron en España, sobre todo, por las formas del llamado laicismo (según el cual la religión tendría que ser sólo una realidad privada e individual, que totalmente excluida de la dimensión política, no debiendo influir en la vida social) y el anticlericalismo (o sea, la tendencia a eliminar la influencia de la jerarquía de la Iglesia en la vida social, llegando al enfrentamiento

¹⁵¹ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.I Ppgg 667-720.

¹⁵² CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.I. Ppgg 803-841.

radical con aquélla e incluso a su persecución). El anticlericalismo español tuvo una de sus expresiones de más graves consecuencias en el decreto por el que el rey Carlos III expulsó de España a los jesuitas (año de 1767). Jovellanos querrá una reforma de la instrucción nacional reconociendo los estudios teológicos, jurídicos y a su vez en favor de la creencia exacta y natural. Con la expulsión de los Jesuitas, las clases burguesas se quedan sin aval educativo y se desmantela la enseñanza media (llevada por los jesuitas). Se reforma la Universidad. Se prepara una escuela de las letras para niños y se dan labores y catecismos.

El Informe Quintana y la primera ley de Educación en España Siglo XIX

En 1816, Fernando VII solicita a los conventos que abran escuelas para niñas. Se realizó un Informe llamado Informe Quintana¹⁵³ pero no fue llevado a la práctica. En 1821 el Reglamento General de Instrucción pública, fruto del Informe Quintana, dará unos principios como la Igualdad de los cuidadores (tanto religiosos como civiles) ante la enseñanza, se pide una Instrucción universal y una educación pública y gratuita. Más educación y menos Instrucción.

El Informe Quintana pedía que en la primera Enseñanza debiera ser incluida la religión. Fruto del informe Quintana fueron los "Catecismos civiles y políticos"¹⁵⁴ (Dogma de Religión, moral, Buenas costumbres y obligaciones civiles). No fue llevado a la práctica. Será el Marqués de Somerzuelos¹⁵⁵ el que establecerá escuelas en los pueblos de más de 500 habitantes y creación de una "comunidad local" compuesta por el Alcalde, el Párroco, el Regidor y dos personas. Cuando les toca el turno a los liberales, ellos incluyen un precepto para dotación en instrucción pública y crea una reforma de los seminarios Católicos Conciliares.

En 1845 con la Regencia de Isabel II la política es de corte Liberal, los gobiernos son moderados y se ratifica la unión Iglesia-Estado. El 17 de Septiembre de 1845 la reina rubrica el decreto que aprobaba el Plan General de Estudios, más conocido por el Plan Pidal¹⁵⁶. Ampliación de Carreras, se trata de amenizar lo

¹⁵³ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.I. ppgg 996.

¹⁵⁴ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.I. pag 1009.

¹⁵⁵ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II. pag 62.

¹⁵⁶ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 72-79.

tradicional con lo moderado, la enseñanza elemental no es gratuita, salvo becas a los menos pudientes, el Estado paga al Profesor.

En la Universidad se realiza dos principios de universalidad y centralización. Se establece el Plan de Estudios para la facultad de Teología, Derecho, Medicina y Farmacia. Su objetivo era secularizar la enseñanza. La enseñanza privada está sometida a severas condiciones.

La primera Ley general fue en 1857 con la Ley de Moyano¹⁵⁷ de Corte Moderado. No era una ley verdadera sino que recogía la experiencia ya existente. El único punto controvertido era el derecho de Inspección de la Iglesia sobre la enseñanza. Moyano resaltó su condición de católico y su afán de entenderlo con la Iglesia. Primera vez que en España se aceptaba una Ley General de Educación por todos. El profesorado se exige que sea español y que tenga una buena conducta religiosa y moral.

A partir de 1833, cuando los liberales llegan al poder, en sus estructuras económicas, políticas e ideológicas jugará la educación un papel trascendental. Se estableció una reforma de la enseñanza cuyo momento estelar está en la creación en 1834 de la Primera Escuela Normal Central establecida en Madrid, siendo director en 1839 Pablo Montesino. En 1845 ya las había en 42 provincias. Por primera vez se considera la formación de los maestros como algo primordial, adquiriendo preponderancia la enseñanza primaria. La educación española llegó a las puertas del S.XIX organizada administrativamente dentro de la Ley de Instrucción Pública firmada por don Claudio Moyano¹⁵⁸ en 1857.

La diferenciación de colegios privados y públicos estaba marcada por el enfrentamiento de dos concepciones políticas de la educación, la totalitaria y la partidaria de la libertad de enseñanza, enfrentamiento que con más o menos virulencia aparece a lo largo de todo el S.XX.

La enseñanza superior se impartía en 10 Universidades con 40 Facultades. A finales del S.XIX se promovió un movimiento hacia la participación de la mujer en la educación institucionalizada, que en los niveles secundario y superior venía siendo exclusiva de los hombres. En el terreno católico¹⁵⁹ se fundan numerosas congregaciones

¹⁵⁷ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, pag 97.

¹⁵⁸ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 94-108.

¹⁵⁹ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 348-363.

religiosas a lo largo del S.XIX. En el terreno educativo se crean instituciones dedicadas a la formación y promoción de la mujer¹⁶⁰.

Sobre la educación profesional podemos resumir que en 1864 nace el Círculo Católico Obrero de San Juan Bosco¹⁶¹ y también las Escuelas de Formación Profesional.

En el terreno oficial, la Escuela Normal Central de maestras creada en 1882 es un hito importante en la educación femenina. Al mismo tiempo que se iba progresando en el intento de organizar la actividad escolar institucionalizada, se iba desarrollando un movimiento de ideas que, aunque lentamente, llevaba poco a poco a la sistematización del saber pedagógico. A lo largo del S.XIX, los pedagogos europeos, a los cuales se les puede atribuir la mayor influencia en la constitución de una Pedagogía sistemática, fueron siendo conocidos en España.

La gran realidad educativa estaba influida por el "espíritu tradicional" de la educación. El libro religioso más utilizado en las escuelas primarias fue el catecismo. Las finalidades de la educación, estaban expresadas en las "cuatro eses" que, se presentan como la síntesis de aquello a lo que debe aspirar la educación: los niños han de llegar a ser santos, sabios, sanos y sociales. Sin embargo, los métodos, basados en el aprendizaje memorístico y en la obediencia externa desvirtuaba una educación fundamentalmente bien orientada. La gran mayoría de las escuelas de España seguían la orientación tradicional y cristiana.

En la mitad del S.XIX se inicia lo que se puede considerar "corriente revolucionaria" de la educación. En los medios burgueses se desarrollaba la Institución Libre de Enseñanza¹⁶², fundada en 1876 por Francisco Giner, cuya educación tenía como eje el cultivo de la actividad y espontaneidad del niño, los apuntes personales en lugar del libro de texto, excursiones al campo y una preocupación estética manifiesta. Era una pedagogía reformista. En los medios populares empezaron a tener influencia los sindicatos obreros, una de cuyas reivindicaciones era la educación popular, la instrucción para el pueblo. También en el campo de la educación tradicional y cristiana se iniciaron movimientos renovadores, como el que se produjo en la clase marginada al fundar

¹⁶⁰ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II. pppg 420-425.

¹⁶¹ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, pag 417.

¹⁶² CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, pppg 236-279.

Andrés Manjón¹⁶³ en 1888 las Escuelas del Ave María para atender a la educación de los gitanos del Sacromonte.

Al considerar los gobiernos liberales del S.XIX la educación como una función esencial del Estado, el profesorado que impartió la enseñanza en los institutos se constituyó en personal al servicio de la administración. Se puede deducir que en Andalucía en los años centrales del S.XIX, los estudios propios de la clase media eran los llamados "estudios especiales", tales como escuelas industriales, de comercio, normales, etc. Teniendo en cuenta que las clases medias van accediendo a la segunda enseñanza de forma progresiva, a medida que ésta va perdiendo su carácter diferenciador y elitista.

Siglo XX

El S.XX se inició con un acontecimiento importante: la creación del nuevo Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes¹⁶⁴, que entendería en los asuntos de la enseñanza pública y privada en todos sus grados, así como en el desarrollo de las ciencias y de las letras, bellas artes, archivos, bibliotecas y museos. Dada la creciente intervención del Estado en los asuntos educativos, la creación de un Ministerio específicamente dedicado a tales actividades es un paso decisivo en el desarrollo de la educación. El contenido de las escuelas primarias venía condicionado por la formación que los maestros recibían. Leer, escribir y contar, a estas capacidades había que agregar la enseñanza y formación religiosa, las nociones de Geografía, Historia y Ciencias Naturales. Los programas, horarios, material, métodos de enseñanza y aprendizaje, exámenes, promociones, eran cuestiones a resolver por el propio maestro, al cual le bastaba contar con la aprobación del Inspector.

En 1909 nacen las Escuelas de Estudios Superiores de Magisterio¹⁶⁵ para preparar a los profesores de las Escuelas Normales. No queremos olvidar que aunque el 60% de los colegios estaba en manos de la Iglesia, surgen alternativas no estatales como las que nacieron en 1910 así las Escuelas Nuevas de Núñez Arenas¹⁶⁶, también se crea un movimiento de maestros socialistas en torno a Rodolfo Llopis¹⁶⁷, estas escuelas seguían defendiendo la mentalidad religiosa para poder ser maestros. Pedro

¹⁶³ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II. ppgg 362-369.

¹⁶⁴ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 225-234.

¹⁶⁵ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 477-483.

¹⁶⁶ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II. ppgg 496-502.

¹⁶⁷ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II. ppgg 608-620.

Pobeda¹⁶⁸ crea las escuelas Teresianas para dar importancia al seglar, buscando la promoción de la mujer, la promoción de la cultura entre las clases populares y la promoción de la educación.

A partir del Decreto del 25 de agosto de 1926 se habla de la segunda enseñanza¹⁶⁹ como un problema vivo que interesa a grandes sectores de opinión y requiere por parte del gobierno atención preferente, por afectar a la gran mayoría de la clase media y por el creciente aumento de la escolaridad femenina. Se establece el título de Bachiller elemental, que será otorgado por los institutos, y el título de Bachiller Universitario, cuya colación corresponderá a la Universidad, diferenciándose éste en dos secciones, Ciencias y Letras. En el plan de estudios se incluye una normativa referente a los trabajos que han de realizarse aparte de las horas de clase entre los que se incluyen la lectura de clásicos, ejercicios de caligrafía y ortografía, análisis gramatical, mecanografía, dibujo geométrico, redacción y composición, interpretación de mapas y planos, y la obligatoriedad del texto único.

Tal vez, el fenómeno más interesante de la vida universitaria de los años 20 al 36 sea el nacimiento y desarrollo de las asociaciones estudiantiles. Cuando comenzó el siglo estaba vigente una disposición ministerial según la cual los alumnos de la Universidad "debían sentarse siempre en el sitio correspondiente al número de su matrícula" y "no podrán hacer preguntas al profesor". Desde esta situación que refleja el miedo a la autoridad, hay un enorme salto hasta la situación de la Universidad de los años 30, en la que los estudiantes tenían representación en el Claustro.

En 1929 el papa pío XI publicará la encíclica *Divini Illius Magistri*, en una situación española de la "divergente dialéctica, escuela unificada, escuela católica. Esta encíclica dará potencia a "la nueva escuela católica que se inscribe en su genuina tradición escolástica, las aportaciones científico-pedagógica de Rufino Blanco, Ramón Ruiz Amado, admite en su seno las innovaciones metodológicas y organizativas de la "escuela nueva europea" expuestas a la luz de un humanismo cristiano renovado por la doctrina pontificia de la Iglesia" (CAPITAN, A: 1991:538)

La República¹⁷⁰, en cuanto a planes de estudio, convirtió la Religión en voluntaria para después suprimirla totalmente, al igual que los colegios de religiosos. En

¹⁶⁸ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, pppg 431-437.

¹⁶⁹ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II. pppg 518-525.

¹⁷⁰ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, pppg 607-647.

1931 se aprueba la Ley de Lorenzo Luzorraga sobre la educación, el proyecto es una educación laica, no se da Doctrina Católica, pero se dará Historia de la Religión, especialmente la católica. Los años 1931-33, el bienio Azañista, surge la Instrucción de Fernando de los Ríos¹⁷¹. Debido a la Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas, se sustituye el profesorado y Centros religiosos por laicos. En 1936 con el todo el frente Popular en la Zona republicana durante la Guerra Civil, se suprime la Religión en las escuelas. En el bando de Franco, la Iglesia se hará cargo de la Educación. Se suprime la coeducación, el bilingüismo y la escuela de laicos. La escuela debe ser católica.

La ley del 20 de septiembre de 1938¹⁷² tiene el propósito de iniciar una reforma política en materia de educación, para lo cual, reincorpora la religión al mismo tiempo que ofrece libertad de enseñanza, ya que, el Bachillerato podrá ser cursado no sólo en establecimientos oficiales sino en colegios privados. Se suprimieron los exámenes por asignaturas y fueron sustituidos por el juicio del profesor y por un examen final al término de los estudios. El profesorado oficial quedó constituido por el cuerpo de catedráticos o profesores numerarios, los cuáles tenían carácter permanente, y los auxiliares o ayudantes que tenían carácter temporal.

En 1938¹⁷³. La Ley de segunda Enseñanza, los bachilleratos se van a formar a las minorías con formación según el régimen y las leyes del Movimiento en resumen: Patriotas y Católicos¹⁷⁴.

Respecto a la educación infantil podemos decir que con la evolución económica y social de España, en la que se extendió el trabajo de la mujer fuera de casa y se elevó el nivel económico, las escuelas de párvulos, llamadas ahora centros de educación preescolar, crecieron rápidamente, uniéndose a ellas el desarrollo de las guarderías infantiles, que han venido a sustituir a las escuelas maternas.

En 1943 se aprueba la Ley de Enseñanza Universitaria¹⁷⁵. No permite que la Universidad esté en posesión de la Iglesia. Lucha por el control de la Universidad entre la Iglesia y la Falange. La Falange quiere una educación política, mientras la

¹⁷¹ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 614-618.

¹⁷² CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 681-693.

¹⁷³ Ley Reguladora de los estudios del Bachillerato de 20 de Septiembre de 1938.

¹⁷⁴ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 685-686.

¹⁷⁵ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 704-711.

Iglesia quiere una formación católica. El Nacionalismo-Catolicismo se presenta a los intereses de la derecha vencedora. Religión y Política van a unirse. La Educación se inspira en la doctrina de la Iglesia. Enseñanza de la Religión en todas las escuelas. Se le devuelve el derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza. Es una enseñanza confesional. La religión se convierte en el sustituto último de los valores políticos. Se hace la reforma de la Universidad. La ley reconoce los derechos de la Iglesia en materia universitaria. La Universidad debe ser católica.

En cuanto a la educación especial, en la ley de educación primaria¹⁷⁶ de 1945 se incluyeron en el sistema escolar las Escuelas de anormales, sordomudos y ciegos, y se dispuso que en las escuelas de Magisterio se organizaran cursos especiales con el fin de preparar el profesorado necesario. Hasta este momento la mayor parte de las Instituciones dedicadas a este servicio estaba y estará a lo largo de los próximos cincuenta años en manos de la Iglesia.

Con la ley de 1945¹⁷⁷ se define la escuela como "comunidad activa de maestros y escolares". Dentro de la educación primaria nos vamos a encontrar con tres campos particulares la educación preescolar, la educación especial y la educación de adultos. En la ley de educación primaria de 1945 se incorpora al sistema escolar la educación de adultos, donde se hace obligatoria la asistencia a estas clases para los que no hayan podido adquirir el certificado de estudios primarios y se obliga a las empresas de trabajo a que hagan compatible esta asistencia con el horario laboral. En años posteriores, las escuelas de adultos se vincularon a la lucha contra el analfabetismo.

En 1953 se promulgó una nueva ley de ordenación de la Enseñanza Media¹⁷⁸, según la cual el Bachillerato se divide en dos grados: Elemental y Superior. El Bachillerato elemental tiene cuatro cursos de duración y el superior dos, con la opción de ciencias o letras. Pero, para acceder a la Universidad habrá que hacerse un año más un curso Preuniversitario para completar la formación científica del aspirante.

Durante los años 60 se produjo un desarrollo extraordinario de la educación de deficientes, debido al aumento del nivel económico que permite dedicar fondos públicos y privados a la educación de deficientes y al cambio de conciencia de la sociedad, en

¹⁷⁶ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, pppg 712-721.

¹⁷⁷ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, pag 712.

¹⁷⁸ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II. pag.726.

virtud del cual las familias ya no ocultaban las posibles deficiencias de sus hijos como si fuera una vergüenza familiar.

De la educación secundaria o Enseñanza Media, se puede decir, que generalmente había un solo Instituto General y Técnico en cada capital de provincia; la creación o separación de institutos masculinos y femeninos vendría después. Los catedráticos eran como los patriarcas de la cultura. La enseñanza era predominantemente libresca. Con los institutos oficiales convivían los centros privados, generalmente de religiosos, en los cuáles se atendía más la formación de los estudiantes que iban al instituto.

En Andalucía hay que destacar el interés que despertaron los estudios de segunda enseñanza, destinándose buena parte de los presupuestos escolares en detrimento de la enseñanza primaria. Pero la gran favorecida del sistema educativo en estos años son las Escuelas Superiores y Profesionales, que eran las orientadas hacia las clases medias. El gobierno publicaba programas generales de todas las asignaturas de segunda enseñanza, ordenando que se estudiasen en los textos señalados en la lista que publicaba cada tres años.

La doctrina cristiana se estudiaba por el catecismo que señalaba el Prelado de la Diócesis. Los horarios resultaban bastante cómodos para los alumnos, permitiéndoles dedicar tiempo al estudio. La segunda enseñanza está sometida al sistema de exámenes, desde el ingreso, al de grado de bachiller. La enseñanza privada ha de realizar las pruebas finales en los institutos, presididas por un catedrático. Los institutos de segunda enseñanza en Andalucía, estuvieron muy bien equipados de libros y material docente. El principal suministrador de este material era el gobierno que periódicamente enviaba lotes a los centros. En todos los institutos había una biblioteca, un gabinete de Historia Natural, un gabinete de Física y Química, material para las Matemáticas y mapas y globos para la Geografía. En algunos institutos incluso hubo un jardín botánico, escuela de agricultura y sala de dibujo.

La creación de la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid en 1932 llevó consigo la supresión de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio. A partir de este momento los profesores de Pedagogía se formarían en dicha sección y los profesores de Ciencias o de Letras en las respectivas Facultades, siempre que además de su título de licenciado hubieran cursado dos asignaturas de tipo pedagógico en esta sección. Las asignaturas eran Pedagogía General y Pedagogía Diferencial o Didáctica. Pero, a partir de los años 50, el plan de estudios de

esta sección ofreció cuatro modalidades. Estas son la modalidad de Pedagogía Sistemática orientada a la formación de profesores de Escuelas Normales, la modalidad de Administración y Dirección de Centros educativos, para quienes aspirasen a ser directores o inspectores de educación. La modalidad de Orientación y la modalidad de Educación Especial.

Podemos señalar, que los estudios de la Facultad de Filosofía y Letras, en los que estaban incluidos los de la sección de Pedagogía, se han dividido en tres núcleos fundamentales: uno histórico, otro psicológico y el de los estudios filosóficos y pedagógicos que constituyen la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Los institutos de Ciencias de la Educación fueron creados en 1969 en cada una de las Universidades estatales españolas y asumieron las funciones atribuidas a las Escuelas de Formación del Profesorado de Grado Medio.

Un año más tarde, estos institutos estarían integrados en cada Universidad, encargándose de la formación docente de los universitarios, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos. Pero estos institutos fueron un claro ejemplo de la ligereza legislativa española y por otro lado del desenvolvimiento desde el primer momento, en la mayor penuria material y personal

La Iglesia en el siglo XX, sigue con una gran influencia en el sistema educativo. A excepción de escuelas populares y formación profesional, el derecho de una educación para todos no estaba garantizado por el Estado. El tema del control de la educación entre la Iglesia y el Estado estaba llagando a un límite insospechado. En 1931 nace la Segunda República y se plantea el problema de la Educación de la Religión en las escuelas. Se suprime la obligatoriedad de la Religión y sólo se mantiene en caso que los padres quieran. Los maestros que invoquen la libertad de conciencia no están obligados a impartir la religión sino que lo dará un sacerdote. Se suprime el Plan Calleja, se vuelve al plan de 1903, se habla de la importancia del título de maestro para la enseñanza primaria y el licenciado para la enseñanza media fue mal recibido por las órdenes religiosas que carecían de dicho título. No debemos olvidar que era el antiguo sistema desde la Edad Media. En 1943¹⁷⁹ se publica la Ley de Enseñanza Universitaria. Y en 1945 la Ley de Enseñanza Primaria. La doctrina de la Iglesia mantiene que la Educación corresponde antes a la familia y a la Iglesia que al

¹⁷⁹ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 704.

Estado. La Iglesia tiene derecho a fundar, sostener escuelas primarias, secundarias y superiores. La Iglesia puede vigilar las enseñanzas y la Educación Religiosa y Moral.

1970-1990. Desde la segunda ley, Ley General, a la tercera ley, la LOGSE

El 28 de julio de 1970 se publica en el BOE la "Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa"¹⁸⁰. Anteriormente hubo un gran debate. IV Congreso Nacional de Pedagogía bajo la Presidencia de V. García Hoz. En el preámbulo de la ley aparece el fin de la educación: *"La formación humana integral, el desarrollo armonioso de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello, de conformidad con lo establecido en los principios del movimiento nacional y demás leyes fundamentales del Reino"*.

Es una ley que contempla la formación religiosa en la escuela. Deja un sitio explícito a la formación religiosa dentro de las asignaturas y de carácter obligatorio. Los problemas no vienen de los principios del régimen franquista, sino de las aplicaciones prácticas. La segunda crisis vendrá en 1976¹⁸¹, dos años después de la muerte de Franco.

La pregunta surgirá de la necesidad de un estatuto referencial para la religión en la escuela y que culminará en el documento del 1979 sobre la religión en la escuela¹⁸². Las posturas de la Iglesia nos la deja clara el Arzobispo Elías Yanes "La actividad docente no puede ser neutra, supone una asimilación crítica de la cultura y esto no se puede hacer sin una referencia a la escala de valores a una determinada orientación de la existencia humana. No es ni el estado ni partidos políticos, ni profesores quienes deciden sobre la concepción de la vida conforme a la cual se debe educar. Este derecho es de los padres según la opinión de la Iglesia.

¹⁸⁰ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 761-796.

¹⁸¹ SALAS, X; GEVAERT, J; GIANNATELLI, R (1993): *Didáctica de la enseñanza de la religión*. CCS, Madrid, pag 704.

¹⁸² SALAS, X; GEVAERT, J; GIANNATELLI, R (1993): *Didáctica de la enseñanza de la religión*. CCS, Madrid. Pag 41.

En 1978 se aprueba la “Constitución Española”¹⁸³.y en 1979 se aprueba el Nuevo estatuto de la enseñanza religiosa escolar. Ya que en este año (1979) se firman los acuerdos Iglesia-Estado¹⁸⁴ que sustituye al Concordato de 1953. Los principios, tanto de la sociedad civil como católica¹⁸⁵, habían cambiado.

Se vive la presencia de la religión en la escuela y la presencia de la Iglesia en la escuela como algo normal¹⁸⁶, aunque pronto comenzarán las dificultades¹⁸⁷.

Por respeto a la libertad de conciencia no tendrá carácter obligatorio para los alumnos. Se garantiza el derecho a recibirla. Será impartida por las personas, que serán designadas por la autoridad académica. Entre aquellas que el ordinario diocesano proponga. Nadie estará obligado a impartir la enseñanza religiosa. La Religión da una concepción de vida, de hombre, que ayuda a ser instancia crítica de los valores ambientales. La UNESCO había colaborado en este nuevo acuerdo lo que le daba una garantía mayor.

Los derechos Humanos, la praxis en el resto de Europa y la adultez de los sistemas democráticos creaban un nuevo marco, en la que el Estado respetaba la identidad de las asociaciones inmersas en la sociedad y la Iglesia abandonaba el deseo de proteger “todo” el sistema educativo con un único control.

La LOGSE

La nueva ley de educación creará un nuevo estatus a la enseñanza de las religiones y su relación con el estado.

La Evolución cuantitativa y cualitativa en los 80 de la enseñanza española, la disminución de las tasas de analfabetismo y el gran aumento de escolarización. Del 98'6 al 100%. Además del desajuste entre el proyecto de la UCD y el proyecto educativo del PSOE, hará que otra vez salgan los fantasmas decimonónicos (CAPITAN, A.:1991:875).

¹⁸³ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 829.

¹⁸⁴ SALAS, X; GEVAERT, J; GIANNATELLI, R (1993): *Didáctica de la enseñanza de la religión*. CCS, Madrid, ppgg 41-45.

¹⁸⁵ El Vaticano II había representado un cambio esencial en la autoconciencia de la Iglesia respecto a la relación Iglesia-Estado.

¹⁸⁶ SALAS, X; GEVAERT, J; GIANNATELLI, R (1993): *Didáctica de la enseñanza de la religión*. CCS, Madrid, pag 41.

¹⁸⁷ SALAS, X; GEVAERT, J; GIANNATELLI, R (1993): *Didáctica de la enseñanza de la religión*. CCS, Madrid, ppgg 40.

Se elaboró un Libro Blanco anterior a la LOGSE¹⁸⁸. En el que se propone como fin de la educación en España el “Solucionar el problema de la educación”. Se propone un proyecto educativo en el que se prepare para la vida como personas responsables, autónomas y libres en un cierto medio social y cultural. La primera función es una “Educación para la Democracia” es decir, para una conciencia cuidadora, pacífica, participativa y exenta de discriminaciones. La segunda función es una dimensión individual, personalizada. Consiste en favorecer el desarrollo integral de los alumnos, para hacerles comprender y desenvolverse en su mundo natural, social y de situarse en él de una manera autónoma, libre y crítica, contribuyendo así, activa y responsablemente a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

La definición que nos hace la LOGSE de la educación es:

"El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la Educación se transmiten y ejercitan valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales."

LOGSE. Preámbulo.

El Sistema Educativo¹⁸⁹ se orientará, como anunciaba ya el Art. 2 del Título Preliminar de la LODE¹⁹⁰, los siguientes fines:

- a) Pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

¹⁸⁸ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 874-900.

¹⁸⁹ SALAS, X; GEVAERT, J; GIANNATELLI, R (1993): *Didáctica de la enseñanza de la religión*. CCS, Madrid, ppgg 32-62.

¹⁹⁰ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 859-867.

- c) Adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos, y estéticos.
 - d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
 - e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
 - f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
 - g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.
- LOGSE. Art. 1.1. (Título Preliminar).

La LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación 1985), más la Ley de la Ciencia de 1986¹⁹¹, serán los antecedentes de La Ley Orgánica “LOGSE” (“Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo Español”). La LODE vió la luz el 13 de Septiembre de 1990. Regula todo el sistema educativo. La innovación pedagógica más importante es la implantación generalizada de un Currículum abierto y flexible que sustituye a las rígidas y uniformes programaciones anteriores. Ofrece mayor autonomía pedagógica y organizativa a cada centro escolar (LOGSE, 57, 4) a los equipos de profesores y a cada profesor en concreto. Estas características, "abierto y flexible" obligan a que el profesorado esté realmente formado en el área en cuestión, para nosotros la ERE¹⁹².

En el Real Decreto sobre enseñanzas mínimas 1991, como anexo que es la ERE, se articula fuera de la Ley Orgánica. Y el 20 de febrero de 1992, se aprueba el Diseño Curricular Base de Religión y Moral Católica.

La Iglesia no ve reconocida su necesaria identidad dentro de la escuela, la situación de los profesores tanto primaria como secundaria, ¿Quién los contrata? ¿Qué seguridad laboral tienen? El gobierno socialista cree que se ha primado durante muchos años la enseñanza privada, que sigue siendo el 40% del sistema educativo y se ha abandonado al sistema público. Además La Situación de la ERE no ha quedado aclarada. *"Pero, la educación neutra ha sido no más que una utopía doctrinaria. No existe ni ha existido educación neutra. Una formación general axiológicamente plural, constituye, sencillamente, un imposible. Aun más, cuando se intenta seriamente, la pretendida educación cae en el escepticismo y el agnosticismo. El agnóstico y el*

¹⁹¹ CAPITAN, A (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II, ppgg 868.

¹⁹² SALAS, X; GEVAERT, J; GIANNATELLI, R (1993): *Didáctica de la enseñanza de la religión*. CCS, Madrid, ppgg 77-101.

escéptico, es un producto ideológico tanto como el católico, el ateo, el liberal o el marxista... Desde otro punto de vista es pedagógicamente inadecuada una educación ideológica neutra. El niño no adviene a la razón repentinamente, sino mediante un proceso gradual difícil de delimitar. En este proceso del despertar de la razón, el niño se pregunta por cuestiones importantes y radicales a las que es inadecuado responder con el silencio o con evasivas... Por todo ello, el problema ideológico de la educación consiste en determinar quién pone el sentido o la directriz que haya de darse a la educación del niño en una sociedad ideológicamente pluralista¹⁹³".

Desde el punto de vista de la ERE. La enseñanza de la Religión ha quedado en una situación tal de precariedad que difícilmente podrá sobrevivir al acoso a la que se le está sometiendo. El peligro peor era que se podría haber consagrado una extracurricularidad de esta enseñanza.

Historia del conflicto entre Educación y Religión

En 1983, el PSOE gana el gobierno. El Ministerio toma la decisión unilateral de no cumplir los acuerdos establecidos entre la Santa Sede y el Gobierno¹⁹⁴. Suprimir la Ética como alternativa de Religión y eliminar al 50% de las clases. Pasando de dos horas por semana a una hora por semana. El Gobierno creía que la Ética era un castigo para los que no querían Religión. La Comisión Episcopal de Enseñanza empieza a preocuparse y encuentra poco eco a sus demandas.

En 1986-87 hay una breve "Luna de miel"¹⁹⁵ para la enseñanza de la Religión. En el Ministerio (MEC) existía la creencia de lo que se hacía en las clases de Religión era "catequesis" y en peor caso "adoctrinamiento ideológico".

Se planteaban dos soluciones: la primera era que se hablaba de un "área de Religión", pero la Religión Católica no podía convertirse en área por no constituir un "gran ámbito de experiencia y conocimiento". Y no se puede obligar a todos los alumnos a una determinada enseñanza confesional. La segunda posible solución sería

¹⁹³ DAMIÁN TRAVERSO, J. (1977). "Por un consenso constitucional en educación". En Constitución y educación (Revista de educación, no monográfico, Nov. Dic. 1977). ppgg. 65-74.

¹⁹⁴ SALAS, X; GEVAERT, J; GIANNATELLI, R (1993): Didáctica de la enseñanza de la religión. CCS, Madrid, pag 64.

¹⁹⁵ SALAS, X; GEVAERT, J; GIANNATELLI, R (1993): Didáctica de la enseñanza de la religión. CCS, Madrid, pag 65.

considerar La religión, en cuanto fenómeno y patrimonio cultural que es, y en cuanto a “sistema de convicciones” que también es.

Surgen, pues dos modos de solucionar el problema, pero todavía la democracia española está inmadura para buscar una solución viable:

A) **Fenomenología religiosa**, "El hecho Religioso y sus manifestaciones". Su fundamentación sería en la Teoría de la Religión, o Filosofía de la religión, Teodicea, Antropología religiosa, Psicología de la religión, Sociología de la religión. Sería un área laica, y dependería de los doctores en Filosofía. Esta forma, que es considerada más neutra y más científica, no es aceptada por las confesiones religiosas, una cosa es saber la causa humana de las conductas religiosas y otra es la fe revelada de Dios. Este modelo se encontraría muy a gusto si es un transversal en las áreas educativas, pero no sería aceptado como área sustitutiva de la Religión confesional.

B) **Teología, como Educación Religiosa en la Escuela**. Religión como confesional. Dependería de del sistema educativo estatal, pero los contenidos y los profesores serían reconocidos por las propias Instituciones religiosas. Esta área se siente cómoda como área troncal y no transversal, aceptando la posibilidad de cierta transversalidad, pero sólo si se respeta que exista como área de religión.

El MEC¹⁹⁶ había decidido excluir a la Religión junto con el silencio de algunos sectores de la Iglesia y documentos ministeriales. Documentos que sometía a debate y que contenía los currículos de todas las áreas menos la de Religión. En la LOGSE aparece como única referencia fuera del cuerpo de la ley, la ERE, en una disposición adicional. En el libro Blanco como en los documentos aparecía la Enseñanza de la Religión como un área la enseñanza de la religión que se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre la enseñanza y asuntos culturales suscritos entre la Santa Sede y el Estado Español y en su caso a lo dispuesto en aquellos otros que pudieran suscribirse con otras confesiones religiosas. A tal fin y de conformidad con lo que dispongan dichos acuerdos se incluirá la religión como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario (Disposición Adicional IIª).

¹⁹⁶ SALAS, X; GEVAERT, J; GIANNATELLI, R (1993): Didáctica de la enseñanza de la religión. CCS, Madrid, pag 70

Lo que parecía como "jaque" en 1990, en los decretos de 1991 era jaque mate¹⁹⁷. Los reales decretos de mínimos culturales quitan todo valor académico a la enseñanza de la Religión. *"Quienes no deseen cursarla, tendrán actividades de estudio asistido, y sobre su evaluación".... "Carecerá de valor alguno esta evaluación, cuando los expedientes de los alumnos estén en concurrencia"*.

Provocará, pues, una generación de jóvenes católicos sin formación en la dimensión religiosa católica. Se aprobó el Real Decreto el 14 de Junio de 1991 de Enseñanzas mínimas de Educación Primaria llamándosele "Diseño Curricular Base de Religión y Moral Católica" aparecido en el B.O.E. (10 de marzo de 1992) por orden Ministerial del 20 de febrero de 1992.

Hasta 1998-99 el Estado Español no ha reconocido que los profesores de Religión católico eran contratados por el Estado teniendo derecho a la Seguridad Social. Todavía queda por conseguir la plena equiparación del área de religión católica, por ejemplo con las áreas de lengua extranjera o las áreas de estética; la antigüedad, los contratos y la formula de oposiciones a los colegios que paga el gobierno.

La Iglesia reconoce que son los padres los que tienen derecho a elegir la educación que según conciencia de los padres crean las más convenientes. Que el Estado debe garantizar este derecho universal a la educación. Que la educación debe abarcar todas las dimensiones humanas. La religión es una oferta obligatoria que deben dar los centros pero que puede ser elegida por los padres. Todavía nos queda mucho que andar

Todavía no ha terminado el conflicto, ya que el problema está en no reconocer la "dimensión trascendente" del ser humano y como ha habido diferentes respuestas a dicha necesidad, provocando culturas diversas, autónomas, que buscan su propio desarrollo, independiente de los sistemas políticos o modas comerciales. El conflicto está servido, si no respetamos la diversidad curricular en la misma educación. Este tema lo he trabajado en el punto de "Antropología curricular".

¹⁹⁷ SALAS, X; GEVAERT, J; GIANNATELLI, R (1993): Didáctica de la enseñanza de la religión. CCS, Madrid, pag 72.

La L.O.C.E

El partido popular había llegado a un acuerdo con la Ley Orgánica de Calidad Educativa¹⁹⁸. En esta ley en la que tanto la Iglesia como el Estado habían llegado a un acuerdo de ofrecer dos tipos de clases de religión. La confesional y la no confesional. La confesional mantendría los currículos aprobados en la L.O.G.S.E y se formularía una nueva asignatura para los que no quisieran clases de religión confesional. Esta asignatura, llamada Sociedad, Cultura y Religión sería impartida por licenciados en Humanidades y el currículo sería la fenomenología e historia de las religiones.

El 24 de Diciembre del 2002, se publica la nueva ley educativa que va a alterar todo el sistema de la LOGSE respecto a la ERE. A partir de esta reforma, la asignatura se llamará “Sociedad, Cultura y Religión”, teniendo dos modalidades, la modalidad confesional (Judía, Católica, Islámica, Evangélica) y la no confesional (con contenidos sacados de la historia de la religiones y de la fenomenología religiosa). Con este planteamiento se quiere solucionar un conflicto que en España comenzó hace dos siglos. Con este modelo se soluciona por una parte la necesidad de que todos los niños y jóvenes tenga un tipo de conocimiento sobre la religión, sea no confesional o sea confesional. También se soluciona el problema de la relación Iglesia–Estado, ya que éste reconoce, por una parte que los padres eligen las “creencias de sentido” para sus hijos y, por otra, la dignidad de esta asignatura respecto a las demás asignaturas, existe equiparación de valor académico

La L.O.E

El partido socialista ganó las elecciones del 2004 y una de sus primeras decisiones fue abolir la ley precedente proponiendo la Ley Orgánica de Educación La Ley Orgánica de Educación, publicada en el BOE el día 4 de mayo del 2006, viene a sustituir a las hasta el momento vigentes LOGSE (1990), LOPEG (1995) y LOCE (2002), contando con tres objetivos prioritarios: aumentar la escolarización en edades tempranas y en enseñanzas pos obligatorias; conseguir el éxito de todos los alumnos en la educación básica; y promover el aprendizaje a lo largo de la vida.¹⁹⁹ Las convicciones de carácter religioso y las convicciones de carácter laicista vuelven al enfrentamiento.

¹⁹⁸ L.O.E del 23 de diciembre de 2002. <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
[5 de diciembre de 2006]

¹⁹⁹ 4 demayo de 2006 http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899
[6 de diciembre de 2006]

El partido gobernante no acepta la situación de la religión católica en la escuela pública, considera que la educación pública debe ser inspirada en las convicciones laicistas, proponiendo una nueva asignatura, “educación para la ciudadanía” frontalmente rechazada por la jerarquía católica y un sector de la población del Estado.

A la presentación de esta tesis sobre cohesión social y creencias de sentido, todavía no hay un acuerdo entre las fuerzas sociales y cívicas y el gobierno del Estado. Es urgente una aplicación de los planteamientos pedagógicos y curriculares sobre los planteamientos ideológicos y doctrinales.

La LOE nos dice en su preámbulo que la educación se ve como un “servicio público” y que debe ser prestado por los servicios públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza²⁰⁰. Continúa el preámbulo diciendo: “En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusión. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles” (LOE: 2006).

El Ministerio de Educación (MEC) en septiembre del 2004 publicó un documento que lleva por título “Una educación de calidad para todos y entre todos”, en el que se presentaba un conjunto de análisis y diagnósticos sobre la situación educativa actual y se sometía a debate una serie de propuestas de solución. Fruto de este trabajo es la LOE.

Los principios fundamentales que rigen esta ley son tres:

- a) El primero es la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.
- b) El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir el objetivo primero, del que dimana un principio que se le llama “del esfuerzo compartido”, con el compromiso de familia, escuela, comunidades autónomas y Gobierno.

²⁰⁰ LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006): Ley Orgánica de Educación. Preámbulo

- c) El tercer principio que inspira esta ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

Para conseguir estos principios hay que trabajar en varias direcciones complementarias:

- a) Concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolle durante toda la vida.
- b) Proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resulten necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida común y la cohesión social.
- c) Necesidad de incrementar la flexibilidad del sistema educativo, para permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa.
- d) Aunque las administraciones deban establecer el marco general en que deben desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes.
- e) Establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, administraciones.
- f) Formación continua del profesorado.
- g) Acometer una simplificación de las normas.

“El objetivo último consiste en sentar las bases que permitan hacer frente a los importantes desafíos que la educación española tiene ante sí y lograr las ambiciosas metas que se ha propuesto para los próximos años” (LOE: 2006).

La enseñanza de la religión queda en la Ley como estaba en la LOGSE, sin hacer mención expresa a si habrá o no alternativa a la religión en los centros. Se deroga, por tanto, la disposición 2ª de la LOCE que establecía las alternativas confesional y no confesional del hecho religioso. No se avanza nada en la mejora de las condiciones de trabajo para los profesores de religión

que quedan exactamente igual que con la LOCE. Como única novedad, se recoge que los profesores que impartan enseñanza de cualesquiera de las religiones que tienen convenio con en el Estado tienen que tener la misma titulación que el resto de los profesores de las mismas enseñanzas.

Novedades de esta ley son varias. Por una parte el nuevo concepto de “Competencias Básicas” que será una parte en el diseño curricular al mismo nivel que Objetivos, Contenidos, Medios y Recursos y Evaluación. La Evaluación de diagnóstico para verificar los logros por enseñanzas, la potenciación de las Artes, la creación de la asignatura “Educación para la ciudadanía” en lugar de ética.

Propongo un cuadro resumen con las ideas fundamentales:

	Ley Moyano	LGE	LOGSE	LOCE	LOE
Asignatura obligatoria para todos los alumnos	SI	NO	NO	NO	NO
Asignatura obligada para los centros y optativa para los alumnos	NO	SI	SI	SI	SI
Asignatura equiparable a otras materias	SI	SI	NO	SI	NO
Asignatura con evaluación igual que otra asignatura	SI	NO	NO	SI	NO
Equiparación de la ERE entre las religiones con acuerdos con el Estado	NO	NO	SI	SI	SI
Alternativa de otra asignatura (Ética, Sociedad, Cultura y Religión, Libre)	NO	NO	SI	NO	SI

para los alumnos que no deseen religión					
Importancia de la religión en el currículo	Máxima	Máxima	Mínima	Media	Mínima
Profesor con oposiciones y estabilidad laboral	SI	NO	NO	NO	NO
Profesor con seguridad social	SI	NO	NO	SI	SI
Profesor con titulación igual que el resto de profesores	SI	NO	NO	NO	SI
Profesores de religión con los mismos derechos que otros profesores contratados	SI	SI	NO	NO	NO
Quién concreta la situación del profesor	ESTADO	ESTADO	ESTADO	CCAA	CCAA
Equiparación con los funcionarios. Trabajador laboral sin convenio versus funcionarios	SI	SI	NO	SI	NO

15: Cuadro de comparación de las leyes

Esquema de las aportaciones de los católicos a la Pedagogía universal

Formación de Universidades:

S.XII.XIII. Dominicos y Franciscanos.

S.XVII. Jesuitas.

SXX. Pedro Poveda. Formación de Maestros.

Formación de Jóvenes:

1) Educación de las clases burguesas:

S.XVI L San Ignacio de Loyola fundador de los Jesuitas.

SXVIII. San Juan Bautista de la Salle. Jóvenes.

2) Educación de las clases populares:

SXVI San Jerónimo Emiliani. Juventud abandonada.

S XIX. San Antonio María Claret.

SXVIII. San Luis María de Montfort.

SXIX. San Leonardo Muriano.

SXIX. San Juan Bosco.

3) Educación Profesional:

SXX. Juan Bosco.

Formación de niños, niñas:

1) Educación de los niños:

SXVI. San José de Calasanz. PP. Escolapios.

SXVI. San Jerónimo Emiliani. Padres Somascos. Niños marginados.

SXIX. San Manuel D'alzón.

SXIX San Marcelino Champagnat.

2) Educación de las niñas y jóvenes:

SXVI Santa Ángela de Merici. Ursulinas,

SXVII San Juan Eudes.

SXVII Santa Lucia Filippini.

SXVII María Rafols. HH de santa Ana.

SXVII San Pedro Fourier.

SXVIII Santa María Eufrosia Pelletier.

SSIX Santa Magdalena Sofia Barat.

SXIX Santa Paula Montalt. MM. Escolapias.

SXIX Santa María Mazzarelo.

3) Educación Especial:

SXX HH de San Juan de Dios.

SXIX Santa María Eufrosia Pelletier.

SXIX Beato Juan Bautista Scalabrini. Sordomudos.

SXX San Francisca Javier Cabrini.

SXX San Clemente Hofbauer.

Los Grandes hitos de la educación católica en Andalucía. S.XX:

Cardenal Marcelo Spinola.

Pedro Poveda Castroverde.

Manuel Siurot.

Obispo D. Manuel González.

Elementos constitutivos de la educación católica

Desde una perspectiva pedagógica se encuentran unos denominadores comunes en los Santos Pedagogos. Propongo unos elementos que parecen resaltar en este acercamiento y que podríamos presentar como principios de la educación católica.

1. Principio de dignidad por ser imagen divina: “cualquier cosa que hagáis a uno de estos más pequeños, lo hacéis conmigo” “quien acoge a uno de estos niños a mi me acoge”. Jesucristo.
2. Principio de complementariedad entre la sabiduría humana y la fe. San Alberto Magno y Santo Tomas de Aquino.
3. Principio de educabilidad: José de Calasanz. El progreso del ser humano se fundamenta en su educación.
4. Principio de amabilidad: Juan Bosco. Educación Preventiva. Educación desde la dignidad del niño.
5. Principio de educación integral: Hay que educar a todo el hombre cuerpo y alma.
6. Principio de Compromiso con la Dignidad del ser humano. Santa María Eufrosia Pelletier.
7. Principio de racionalidad. San Juan Bautista de la Salle.
8. Principio de pedagogía católica: Educar activamente, (método de Champagnat), a través de los recursos didácticos y dinámicos, (metodología Monfortiana y método Fourier), educando desde lo positivo (método Salesiano), confiando en el crecimiento positivo e integral (método Pelletier), a través de la pedagogía práctica (método Fourier).
9. Principio de formación permanente y de calidad educativa. San Pedro Poveda, San Juan Bosco.

3. Educación evangélica

El currículo aprobado por las cortes para la Confederación de Entidades Evangélicas de España da justificación para presentar este somero acercamiento a esta realidad educativa en España.

Con una población mundial de más de trescientos millones de evangélicos es una de las Iglesias más potentes del mundo. En Europa llegan a los cien millones, en España superan los doscientos mil y en Andalucía llegan a más de cuarenta mil.

Los evangélicos tienen más de 1500 congregaciones, la mayor parte en las ciudades costeras y en Madrid, y es significativo en ámbitos rurales como en Jaén, Pontevedra y Valencia.

La comunidad evangélica, también, han crecido en los últimos veinticinco años y podemos presentar estos datos que ya hemos indicado en la parte de estadística de la investigación.

Vamos a seguir el itinerario histórico de la reforma y los diversos grupos protestantes que viven actualmente en España. Nos vamos a dejar acompañar por la líneas indicadas por Gabino Fernández²⁰¹ y otros autores tanto protestantes como no.

a. Historia de la educación evangélica en España

Queremos acercarnos, brevemente, a la historia de las congregaciones evangélicas en España. Por su diversidad de historias vamos a simplificarlas con el denominador de Iglesias o movimientos evangélicos, reformados o luteranos. Pero reconocemos que son términos que categorizar diversidad de congregaciones y definiciones. Por simplificar le llamaremos protestantismo, aunque reconozco que no es universal esta denominación.

Primera Reforma

El protestantismo español, comenzó elitista y especializado. Grandes hombres se comprometieron con la causa reformada en la España de XVI. Hombres como Juan

²⁰¹ FERNANDEZ CAMPOS, Gabino (1986): *Reforma y Contrarreforma en Andalucía*. Editoriales Andaluzas Unidas, Sevilla.

de Valdés, Constantino Ponce de la Fuente, Francisco Enzima, Casiodoro de Reina y un largo etc.

La aportación de Casiodoro de Reina y Cipriano de Valera es muy significativa, ya que realizaron la primera traducción al castellano. Biblia que todavía se sigue utilizando actualmente. Casiodoro de Reina tradujo la Biblia en 1569 y fue revisada por Cipriano de Valera en 1602.

Sevilla jugó un papel importante, especialmente el Monasterio de San Isidoro del Campo, donde vivían estos religiosos, luego convertidos a la Reforma. Otras ciudades también participaron de la reforma, pero la pronta intervención en España de la Corona no permitió el crecimiento que sí se realizó en Alemania, Inglaterra o Suiza.

La primeras actuaciones del Santo Oficio contra los erasmistas²⁰² tiene lugar transcurrido el primer cuarto de siglo XVI, aprovechando los procesos llevados a cabo en 1524 contra los alumbrados y empujados por los sectores más castigados de la asamblea de Valladolid de 1527; contra Alfonso Valdés, en 1532: contra Alonso Virues, en 1533 y 1537; en 1535 contra Juan de Vergara.

En 1540 surge en Valladolid²⁰³ un importante núcleo protestante cuya fundación se atribuye a Domingo de Rojas, un dominico y a Carlos Seso. La mayor parte de los conversos fueron estudiantes de Alcalá de Henares. En 1558 los integrantes de esta congregación fueron detenidos por el Santo oficio, siendo unos asesinados y otros enviados a destierro.

“La comunidad protestante de Sevilla llegó a tener un mayor número de seguidores que Valladolid, en total cuentan ciento veintisiete procesados por el Santo Oficio y su fundador, Juan Gil, conocido como doctor Egidio” (Huertas, P.:2003:282)

Fue en el Monasterio de San Isidoro del Campo en Santiponce²⁰⁴ donde comenzó la reforma en Sevilla²⁰⁵. Era superior García Arias, y miembros del convento Gil, Ponce y Vargas afamados reformistas, pronto hicieron cambios litúrgicos. Influyeron pronto en el Convento de Santa Paula, lo que incitó a la inquisición a una rápida intervención, huyendo estos reformistas a Ginebra en 1555. Veintiuna personas

²⁰² HUERTAS, J; de MIGUEL, J; SÁNCHEZ, A (2003): La Inquisición. Libsa, Madrid, pag 278.

²⁰³ HUERTAS, J; de MIGUEL, J; SÁNCHEZ, A (2003): La Inquisición. Libsa, Madrid, pag 279.

²⁰⁴ Fue fundado por Alonso Pérez de Guzmán, "Guzmán el Bueno", en el año 1301, como monasterio-fortaleza, para regir el señorío medieval, convirtiéndose también en panteón familiar

²⁰⁵ HUERTAS, J; de MIGUEL, J; SÁNCHEZ, A (2003): La Inquisición. Libsa, Madrid, pág. 282.

fueron asesinadas por luteranismo terminando el 28 de Octubre de 1562, volvieron a la Iglesia católica treinta y siete.

Destacar a un arriero que traía los libros de Ginebra a España, era Julián Hernández, el julianillo²⁰⁶. El conducía un carro cargado de toneles en lo que escondía los libros censurados, fue asesinado el 22 de diciembre de 1560.

En 1596 Cipriano de Valera exiliado en Inglaterra trabajo en la Biblia del Oso y publica su “Testamento Nuevo de Nuestro Señor Jesucristo²⁰⁷”. En 1597 también editó “Instituto Christianae Religionis”. En 1598 reeditó “Dos tratados”, que se trataba sobre el papado y la misa y en 1599 Valera traduce y publica un trabajo de Willian Perkins el “Católico Reformado”. Valera pasó gran parte de su vida de exiliado en Inglaterra²⁰⁸ donde fue profesor en las Universidades de Cambridge y Oxford. También publico “Avisos sobre los jubileos” en 1600 y en 1601 escribió y publicó un libro que tenía preparado desde 1559, “Confesión de Fe christiana, hecha por ciertos fieles españoles, los cuales, huyendo los abusos de la Iglesia Romana y la crueldad de la Inquisición d'España, dexaron su patria, para ser recibidos de la Iglesia de los fieles, por hermanos en Christo”. La cumbre será la publicación en 1602 en Ámsterdam de la Biblia del Oso²⁰⁹.

Durante los siglos XVII y XVIII conocemos unos tres mil quinientos procesos, que pueden corresponder a un 70% de la población reformada. Había evangélicos, pero vivían en la clandestinidad o en el exilio, como Tomas Carrascón, Jaime Salgado, Vicente Soler y Félix Antón de Alvarado.

Segunda Reforma

En 1812 en la Constitución Española deja poco espacio a otra alternativa que no sea la religión católica nos dice en su Art 12: “La religión de la nación española es, y será perpetuamente, la Católica Apostólica y Romana, única verdadera. La nación la protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquier otra”.

²⁰⁶ HUERTAS, J; de MIGUEL, J; SÁNCHEZ, A (2003): La Inquisición. Libsa, Madrid, pag 284.

²⁰⁷ Se trataba de una traducción de Francisco de Enzinas que el perfeccionó. <http://www.ferede.org/>

²⁰⁸ HUERTAS, J; de MIGUEL, J; SÁNCHEZ, A (2003): La Inquisición. Libsa, Madrid, pag 285.

²⁰⁹ Esta Biblia era de Casiodoro de Reina, extremeño y monje del Convento de San Isidoro del Campo, tradujo de sus originales en hebreo y griego la Biblia que en su portada tenía un Oso, por eso le llamaban la Biblia del Oso.

Habrá que esperar al siglo XIX para que haya una apertura al evangelismo, que crecía en todo el mundo. Será en 1868 con la revolución donde haya apertura de cultos, pudiéndose beneficiar la Iglesia evangélica o reformada. Personas como Blanco White, Jorge Borrow y Juan Calderón darán consistencia a estas primeras congregaciones.

Se comenzarán a fundar escuelas de primera enseñanza, escuelas dominicales junto a la construcción de templos y se comienza a repartir la famosa Biblia de Valera en castellano, catalán o eusquera²¹⁰.

En la Constitución de 1837 se mantiene el planteamiento de la de 1812, su artículo 11 nos dice: “La nación se obliga a mantener el culto y ministros de la religión católica, que es la que profesan los españoles”. También en el artículo 11 de la Constitución de 1845 encontramos que: “La religión de la nación española es la Católica Apostólica y Romana. El Estado se obliga a mantener el culto y sus ministros”

Habrá que esperar hasta la constitución de 1869 para que comience una tímida apertura a otros cultos. En su artículo 21 nos dice: “La nación se obliga a mantener el culto y los ministros de la Religión Católica. El ejercicio público o privado de cualquier otro culto queda garantizado a todos los extranjeros residentes en España, sin más limitaciones que las reglas universales de la moral y del derecho. Si algunos españoles profesasen otra religión que la Católica, es aplicable a los mismos todo lo dispuesto en el párrafo anterior”.

En la Constitución de 1876, también en su artículo 11 nos dice: “La religión Católica, Apostólica y Romana es la del Estado. La nación se obliga a mantener el culto y sus ministros. Nadie será molestado en territorio español por sus opiniones religiosas, ni por el ejercicio de su culto respectivo, salvo el respeto debido a la moralidad cristiana. No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la religión del Estado”. En la que vemos que hay una libertad de culto pero restringido, hay que aceptar la moral católica y sólo la Iglesia católica tiene derecho a hacer manifestaciones públicas. En la Constitución de 1931, en su artículo 27 nos dice: “La libertad de conciencia y el derecho de profesar y

²¹⁰ Destacamos a grandes colaboradores de estos años como Francisco de Paula Ruet, Juan Bautista Cabrera, Antonio Carrasco, Federico Fliedner, Gordon Gulik y un largo etc. <http://www.ferede.org/> [14de febrero de 2006]

practicar libremente cualquier religión quedan garantizados en el territorio español, salvo el respeto debido a las exigencias de la moral pública. Los cementerios estarán sometidos a la jurisdicción civil. No podrá haber en ellos separación de recintos por motivos religiosos. Todas las confesiones podrán ejercer sus cultos privadamente. Las manifestaciones públicas del culto habrán de ser, en cada caso, autorizadas por el Gobierno. Nadie podrá ser compelido a declarar oficialmente sus creencias religiosas. La condición religiosa no constituirá circunstancia modificativa de la personalidad civil ni política, salvo lo dispuesto en esta Constitución para el nombramiento de Presidente de la República y para ser Presidente del Consejo de Ministros”. En esta constitución vemos que se reduce la libertad religiosa, aunque se amplía el derecho a no declarar oficialmente sus creencias religiosas.

Con Franco se vuelve a la constitución de 1876, en el Fuero de los españoles de 1945 en su artículo 6 nos dice “La profesión y práctica de la Religión Católica, que es la del Estado español, gozará de la protección oficial. Nadie será molestado por sus creencias religiosas ni el ejercicio privado de su culto. No se permitirán otras ceremonias ni manifestaciones externas que las de la Religión Católica”. Pero el régimen se va abriendo, especialmente en los años 60, de tal forma que en 1966 en la Ley Orgánica del Estado del Fuero de los Españoles, en su disposiciones adicionales: Primera., en su artículo 6 queda redactado así: “La profesión y práctica de la Religión Católica, que es la del Estado español, gozará de la protección oficial. El Estado asumirá la protección de la libertad religiosa, que será garantizada por una eficaz tutela jurídica que, a la vez, salvaguarde la moral y el orden público”.

Tendremos que esperar a la Constitución de 1978 para que se garantice la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley. También nos dice, que, nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias; y, remarca, que ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.

En 1980 se establece un acuerdo de cooperación entre el Estado Español y la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE²¹¹). El 28 de Junio de 1993 sale una Orden ministerial por la que se dispone la publicación de los currículos de la Enseñanza Religiosa Evangélica correspondiente a Educación primaria. Educación secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Nos dice Gabino Fernández²¹² Campos. “Durante 1996, recordemos que se cumple el 450 aniversario de las muertes de Martín Lutero, Juan Díaz y Diego de Enzinas. La de los dos españoles en muy trágicas situaciones. Juan Díaz, natural de Cuenca, asesinado por disposición de su hermano Alfonso, clérigo y abogado del Tribunal de la Rota. Fratricidio que organizó y presenció en Neuburg, Alemania. Y Diego de Enzinas, de Burgos, fue quemado por la sentencia del Tribunal de la Inquisición en Roma. Pero ni estos martirios, ni los numerosos que se producirían más tarde, como los de 1559 y 1560 en Valladolid, Sevilla y otras ciudades peninsulares o de Baleares y Canarias; terminaron con la Reforma española”.

El 23 de Abril de 1996 se establece un convenio sobre designación y régimen económico de las personas encargadas de la Enseñanza Religiosa Evangélica en los centros docentes públicos de Educación Primaria

b. La escuela dominical

Lo más característico del protestantismo español es la importancia de la lectura de la Biblia en pequeños círculos, de donde nacerán especialistas en hebreo, griego, estudios históricos y teológicos. La formación de los pastores, en su diversidad de confesiones se realizaba fuera de España.

El culto, que también se realiza el domingo va a configurar una escuela dominical para los niños de las familias de la congregación. Por su poca cantidad de personas no se pueden estructurar colegios²¹³

²¹¹ <http://www.ferede.org/> [21/9/2006]

²¹² FERNANDEZ CAMPOS, Gabino (1986): *Reforma y Contrarreforma en Andalucía*. Editoriales Andaluzas Unidas, Sevilla.

²¹³ <http://www.idcsevilla.org/iglesias.htm> [21/10/2006]

4. Educación islámica

La comunidad creencial más potente después de la Iglesia Católica es la Comunidad Islámica. Nos acercaremos desde el ámbito educativo a este enorme universo cultural.

He querido acercarme a una dimensión educativa que en España no deja de ser novedosa. El nuevo fenómeno del islamismo en España está creando nuevas posibilidades de encuentro y de relación intercultural con las luces y sombras que conocemos. Desde el 711 la presencia musulmana ha sido en la península ibérica un acontecimiento de gran importancia. El tiempo que duró la presencia musulmana en la península ibérica ha sido de ocho siglos desde el 711 hasta 1492 con la expulsión de los musulmanes de la península, y desde la democracia en España (1978) la comunidad musulmana ha aumentado hasta llegar en el año 2010 a más de 1.000.000 musulmanes, con más de 80.000 alumnos en Cataluña, Madrid y Andalucía.

Quiero investigar, específicamente, la dimensión educativa de la Islamización. Quiero tener presente el hecho de que el mundo musulmán ha estado presente desde 1492 en las provincias españolas de Ceuta y Melilla, y que desde la constitución española de 1978 la presencia Islámica se ha ido haciendo presente en nuestro ámbito educativo.

Tenemos que hacer presente que el Islam es una religión multirracial y multicultural, por ello el termino interreligioso cada día tiene más adeptos, ya que todas las religiones tratadas en esta investigación son de por si multiculturales y multiétnicas, aunque nosotros vamos a respetar el término académico de “multiculturalidad”.

Una educación para la interreligiosidad parece más adecuada ya que el conflicto no está en las culturas sino en las creencias religiosas que las sustentan. La islamización de la península ibérica (Al-andalus) fue un proceso cultural muy rápido que cogió a toda la población de la península.²¹⁴

²¹⁴ De acuerdo con evaluaciones aproximadas puede inferirse que a mediados del siglo V (450) la realidad demográfica era de tres millones de hispanoromanos y doscientos mil visigodos y asimilados, los vándalos que se trasladaron a África fueron unos ochenta mil. En el 711 entraron con el ejército de Tarik 17.000 (beréberes y africanos en su mayoría) y con el ejército de Muza 18.000 (árabes y sirios principalmente). Sabemos que la población desde el siglo VI había descendido muchísimo de tal forma que algunos investigadores valoran la población total cerca de 4.000.000 hh. Andalucía sería la más

La islamización fue un movimiento cultural con todas sus características, unas representaciones sociales y símbolos compartidos, una voluntad consensuada, una estructura ideológica. La rapidez de su expansión ha sido presentada por el mundo islámico como una bendición y su pérdida algo, que incluso hoy se llora.

Metodológicamente he buscado en este punto un talante descriptivo, intentando descubrir el mundo islámico desde la propia perspectiva islámica. Ha sido un trabajo de carácter panorámico, histórico, básico, en la línea empírica y con fuentes secundarias.²¹⁵

a. Fines educativos de la educación Islámica

La educación islámica en primaria busca “que cada alumno adquiera las capacidades cognoscitivas que le permitan comprender la fe islámica desde sus fuentes básicas, el Corán junto con su práctica llevada por el profeta Muhammad como receptor de la revelación de Dios (BOE: 1996: 18 de enero, Introducción de primaria)”.

Nos propone una dimensión cognitiva. Esta cognición consiste en que el alumno “conocerá las respuestas a los interrogantes que se le van formulando (BOE: 18 de Enero. Introducción de primaria.)”, y en una profundización en el conocimiento del Islam.

Por otra parte, también, nos propone una dimensión axiológica pues, “apreciará la importancia de la creación divina, conociendo la sucesión de los mensajes divinos y su finalización en el Islam (BOE: 1996: 18 de Enero, Introducción de primaria)”. “Valorará la Sunna (la tradición), su función y rango, valorar la vida del profeta y sus compañeros como modelo de conducta (BOE: 1996:18, introducción de primaria)”. “Desarrollará las posibilidades del alumno para tomar iniciativas desde la libertad responsable, manifestando su pensamiento libremente y a través de de la confrontación de ideas, para que aprecie los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana desde la perspectiva islámica y, por consiguiente, obrar de

poblada casi 1.750.000, recordemos que en el siglo X Córdoba capital de Al-Andalus (península Ibérica) contaba con una población que se acercaba al millón de habitantes, aunque otros autores manifiestan una población de un cuarto de millón, aún así una enormidad para aquella época.

²¹⁵ He escogido los modelos de investigación de BRAVO (1994): Tesis doctorales. Paraninfo. Madrid.

acuerdo con ellos, de forma responsable, constructiva y creativa (BOE: 1966: 18 de Enero, Introducción de primaria)”.

Podemos observar como la educación cognoscitiva y axiológica se aúnan para la educación integral, el mismo currículo nos lanza hacia una educación para la Paz y también para el diálogo con la cultura hispana.

En la secundaria se mantienen los mismos fines educativos. “Conocerá el alumno las respuestas a las interrogantes que se le van formulando, así pues apreciará los acontecimientos relevantes de la vida del Profeta como la Hégira, la formación de la primera comunidad islámica, y profundizándose en las ciencias coránicas, así pues, apreciará la importancia de la creación divina, conociendo la sucesión de los mensajes divinos y finalización con el Islam, profundizándose en el conocimiento de este último (BOE: 1966: 18 de Enero. Introducción secundaria)”.

A nivel axiológico se mantienen los mismos que en primaria. Y destacamos la importancia a un instrumento muy necesario el aprendizaje del árabe. “El profesor de la materia tratará de elevar el nivel de la lengua árabe que podría encontrar por parte del alumnado por su enorme importancia y utilidad a la hora de entender los textos religiosos islámicos. El profesor aportará a los alumnos los medios, guías, recursos necesarios para que sean capaces por sí mismos de mejorar sus conocimientos en la lengua árabe”.

Podemos observar que aparecen tres dimensiones educativas básicas, la dimensión cognoscitiva o epistemológica, la dimensión axiológica y la dimensión lingüística o semiótica. Pero vemos que en el fondo hay una intencionalidad pística y una necesidad de una relación fe-cultura.

b. Mahoma y la educación. 610-632

La educación Islámica se retrotrae al mismo Mahoma²¹⁶, ya que él no sabía ni leer ni escribir. Es el mismo Arcángel San Gabriel el que le enseña y la técnica de estudio, que el mismo ángel le enseña será la memorización literal (aunque el mismo no comprendiera el sentido último) para trasmitírsela a sus discípulos. Por ello consideran que el Corán es un libro escrito por Dios y dictado de memoria a Mahoma, el cual inició su ministerio a los 40 años. Él comunicó la aparición de Gabriel a su

²¹⁶ nacido en el 570 y fallecido el 8 de Abril del 632.

familia y a sus amigos, después de cuatro años había convertido sólo a unas cuarenta personas, comenzó a predicar en la Meca en la que lo ridiculizaron. Marchó a Medina, el 622 (inicio del calendario islámico²¹⁷), en donde alcanzó un reconocimiento inusitado tanto en los temas espirituales como materiales. La oposición árabe y judía que encontró Mahoma fue eliminada y emprendió una guerra contra la Meca. Poco a poco las tribus árabes le declararon su lealtad y la Meca se rindió en el 630. Mahoma murió en el 632 con unos 54 años de edad²¹⁸.

La educación islámica comenzó cuando Mahoma comenzó a transmitir su enseñanza a los nuevos discípulos. Esta enseñanza en un primer momento se transmitía oralmente, aunque pronto se comenzó a escribir en hojas, huesos, maderas, ya en vida del profeta se escribió y recopiló los mensajes de Dios, pero deberemos esperar a su muerte para que se recopilaran los diversos textos y se refundieran en uno que se ha convertido en “canónico” el único válido, hasta el día de hoy.

Junto a la mezquita se construía ya desde el siglo VI y VIII siguiendo el modelo de la casa del profeta en Medina: una planta cuadrada con un patio hacia el sur y dos galerías con techos de paja y columnas de tronco de palmera. La zona de la oración era techada, mientras que en el patio se hallaban las fuentes para las abluciones. La casa de Mahoma cumplía con diversas funciones, era lugar de reunión para la oración (mezquita), centro político, hospital, refugio para los pobres y escuela (madraza²¹⁹).

Desde los tiempos de Mahoma la institución educativa era sobre todo la Mezquita. Mahoma fue un maestro que reunía a sus discípulos en un “círculo”²²⁰ para hablarles de la nueva fe. De ahí vendría no sólo la mezquita como escuela sino surgiría en el siglo VIII y IX el “Kuttab” como escuela elemental de lectura, escritura, aritmética, literatura (poesía y proverbios) y por supuesto el Corán. En España algunas grandes Mezquitas comenzaron a funcionar como “Universidades” y surgieron, cerca de ellas, como “academias” llamadas Casa de la Sabiduría o “Nûr al Hikmah” y la Casa de la Ciencia “Nûr al ‘Ilm”.

²¹⁷ La Hégira musulmana o calendario musulmán.

²¹⁸ ROBINSON, F (2000): El Mundo Islámico. Optima, Barcelona. ppgg 22-23.

²¹⁹ Madraza significa escuela, colegio o lugar de estudio, los judíos dicen Midras y etimológicamente viene de la misma palabra semita.

²²⁰ En árabe el “halqah”.

Mahoma recitaba el Corán de “memoria” y antes de morir²²¹, lo recito dos veces. El Califa Abu Bark²²² mandó escribir una primera “editio princeps” bajo la supervisión de Zayd hijo de Thabit, el primer secretario de Mahoma. A su muerte, este corpus pasó al segundo califa, Umar. El tercer califa, Uthman, confió este corpus a una comisión de expertos (que lo ordenó no según el orden cronológico de las suras, sino por extensión a partir de la segunda Sura) e hizo que se copiasen más ejemplares para enviarlos a las diversas capitales de las provincias musulmanas en el 654²²³.

Desde el origen nació una “ciencia del Corán” que se ocupó de las reglas para su recitación y sobre todo, de la división del texto en partes para memorizarlo y facilitar, de este modo, su estudio, análisis y enseñanza. La memorización es una técnica didáctica esencial dentro de la educación islámica²²⁴.

El origen de la escuela coránica, es pues programático para el islam, idealmente no se entiende que un verdadero musulmán no sepa leer y escribir aunque en la realidad solo una minoría que no ha llegado en muchos países ni a un 10% de la población.

Hay un hadîth de Mahoma que dice; “Buscad la ciencia, aunque tengáis que ir a China para encontrarla”, el Corán también invita al estudio. El islam apoya las ciencias: la medicina, la astronomía, la química²²⁵, y un largo etc.

El Islam influyó en Europa a través de tres zonas principales de encuentro comercial y científico, pero también de colisión y violencia. Una fue España, otra Sicilia y la tercera por el Oriente próximo. Las relaciones culturales fueron conflictivas con occidente y con el extremo oriente, gracias a ellos la humanidad ha podido avanzar en matemáticas, pensamiento puro y artes aplicadas.

c. Desde el 711 hasta 1492

Cuando se habla de España y el Islam, se suele hacer referencia a un concepto con claro significado religioso y a otro con contenido muy directo, de carácter lingüístico. Se habla así, de España musulmana o de España árabe. Sin embargo, en

²²¹ El 8 de junio del 632, y enterrado en Medina donde se conserva su cuerpo actualmente.

²²² 632-634.

²²³ MANDEL, G (2002): Mahoma. Tempora.Madrid. ppgg 88-89.

²²⁴ MANDEL, G (2002): Mahoma. Tempora.Madrid. pag 88.

²²⁵ MANDEL, G (2002): Mahoma. Tempora.Madrid.. pag 99.

términos populares, con significado antropológico físico en primer lugar, se habla de la España mora²²⁶.

Desde la invasión del 711 a la muerte de Almanzor 999

La cuestión de cómo y por qué entraron los musulmanes en la Península Ibérica estuvo sustentada durante muchos siglos por mitos, leyendas y relatos históricos sumamente parciales, hemos podido reconstruir una historia desde la perspectiva occidental y con descubrimiento de la crónica de Ibn al-Qutiyya, un historiador hispanomusulmán descendiente de los príncipes visigodos, cuyo nombre significa "descendiente de la Goda" hemos podido montar una historia más ajustada a los acontecimientos.

Tras la muerte del Profeta Mahoma en 632, sus fieles seguidores fueron conquistando grandes extensiones de terreno y naciones, tanto hacia Oriente (Península Arábiga, Palestina, Siria, Irán, hasta la India), como hacia Occidente hasta el Océano Atlántico. Pero la creencia islámica no sólo se expandió por los fuertes ejércitos árabes que derrotaron sucesivamente a las huestes de los tiránicos imperios de bizantinos y sasánidas. Este avance fulminante que permitió alcanzar casi al mismo tiempo, en apenas ochenta años, a la India en el este y a España en el oeste jamás se podría haber logrado sin una voluntad popular.

En el 670 (50 de la Hégira) se funda la ciudad-campamento de Qairauán (al sur de Túnez) y Cartago es conquistada el año 689/690. El área de la actual Tunicina era, a grandes rasgos, la provincia musulmana de Ifriqiya, que, según el historiador musulmán Ibn Jaldún, recibe este nombre de su primer conquistador, Ifricos o Efriqish que vino con los himyaríes o fenicios unos trescientos años antes de Cristo²²⁷

Desde la Ifriqiya partieron sucesivas expediciones que anexionaron al califato omeya el Norte de las actuales naciones de Argelia y Marruecos. Algunas expediciones musulmanas ya se aventuraron a explorar las costas de la Península Ibérica en los años 705/85-86 y 709/90²²⁸.

²²⁶ La palabra castellana *moro* viene, sin duda, del latín "maurus", y del griego "mávros", que significa "oscuro", "negro".

²²⁷ IBN JALDÚN (1977) "Introducción a la historia universal. Al Muqaddimah" FCE, México, pág. 104, que a su vez daría origen a la denominación del continente negro: Africa.

²²⁸ Se ha podido observar que muchos de los beréberes que llegaron a España con los árabes musulmanes eran aun cristianos y luego, más tarde, se islamizaron.

La historia de la España musulmana comienza en el año 711, a finales de abril en que Tariq Ibn Ziad (m. 720), a la cabeza de un ejército de siete mil hombre en el que domina la etnia bereber de la que él forma parte (los árabes eran menos de 300), cruza el estrecho que llevará a partir de entonces su nombre para desembarcar en la Península Ibérica. El contingente islamo-bereber hizo la travesía a bordo de la flota del conde Don Julián, el antiguo gobernador bizantino de Ceuta (Septum) que se había puesto al servicio del gobernador o *walf* musulmán de la provincia de Ifriqiya, Musa Ibn Nusair (640-714), con sede en Qairauán.

Las causas de la entrada del islam en la península ibérica fueron varias. Parece que la descomposición de la autoridad visigoda, las rivalidades de la nobleza goda²²⁹, la postura pasiva de la escasa población, sojuzgada por años de sequía y hambre, leyes inicuas y mala administración pública, y la cooperación de los judíos, que mantenían relaciones comerciales con todo el mediterráneo fueron las causas de la entrada de no más de 7.000 hombres que como Al-Maqqari refiere que tras la expedición de Musa ben Nusair²³⁰, gobernador árabe de Mauritania, "No quedó Iglesia que no fuese

²²⁹ Según la perspectiva islámica "Ahora hay algo clave para contar. Por un lado, el conde Don Julián era un cristiano unitario, es decir un monoteísta puro, que adhería a las enseñanzas de los cristianos primitivos y de los llamados Padres y Doctores de la Iglesia, como Orígenes (185-254), Clemente de Alejandría (m. 215), Tertuliano (155-220) y Justino Mártir (100-165), y especialmente al obispo griego Arrio (256-336), nacido en Libia, todos ellos defensores de un acendrado monoteísmo que rechazaba la divinidad de Jesús. La doctrina de la Trinidad, recordemos, fue instaurada en la Iglesia Católica a partir del primer concilio de Nicea, en 325, y produjo un gran cisma entre los cristianos de oriente, partidarios del monoteísmo, y los obispos occidentales liderados por Osio (257-358) que a través del llamado "pacto constantiniano" monopolizaron desde entonces la orientación y el poder de la Iglesia. El historiador español Ignacio Olagüe explica en su obra *La Revolución Islámica en Occidente* (Fundación Juan March, Barcelona, 1974), que a partir de entonces "...la doctrina trinitaria fue impuesta a hierro y fuego" por todo el norte de Africa y la Península Ibérica. Eso también explica la relativa facilidad con que los musulmanes avanzaron por esas regiones, y la hospitalidad con que fueron recibidos, particularmente la de los beréberes. Luego de consolidar su dominio en la Ifriqiyah (Tunisia) hacia el 670, en 701 alcanzaron el extremo occidental del Magrib y en 708 entraron en Tánger". Web Islam. <http://www.webislam.com/> [15/9/2006].

²³⁰ "Respecto a Musa Ibn Nusair, el historiador musulmán almohade Ibn al-Kardabús, del siglo XII, nos dice que pertenecía a la escuela de pensamiento shíi. Su padre había sido Nusair al-Bakrí,

quemada, ni campana que no fuese rota”. Pero después de estos años de desorden, vino la calma y la estructura eclesiástica se mantuvo minoritariamente y en un ambiente muy hostil.²³¹

Mientras para los cristianos fue la destrucción masiva de su identidad, el mundo musulmán guarda otra interpretación. Musa Ben Nusair cuando cruza para Tariq, éste al frente de sus hombres, desembarcó en las cercanías del famoso peñón al que se dio su nombre: *Yábal al-Tariq*, "Monte de Tariq", es decir, Gibraltar. El 19 de julio de ese mismo año, por las orillas del río Guadalete, logra una victoria decisiva sobre el rey visigodo Don Rodrigo. Un mes más tarde, su lugarteniente Mughit ar-Rumí cerca la ciudad de Córdoba. Dice el erudito judeomarroquí y profesor emérito de la Universidad de París, Haim Zafrani: *"Durante el asedio, los judíos se encierran en sus hogares esperando impacientemente el desenlace. Contrariamente a lo que sienten por los godos y su clero, no temen en absoluto la llegada de los musulmanes en los que tienen puestas todas sus esperanzas, pues no olvidan que los reyes visigodos los han oprimido despiadadamente. Sirviéndose de estratagemas, los judíos —según narran los historiadores musulmanes y cristianos— contribuyeron a facilitar la entrada del ejército islámico a la ciudad, celebrando su victoria. Mughit los tomó a su servicio, confiándoles la guardia de la ciudad. Lo mismo ocurrió en Toledo, y en Sevilla, donde Musa Ibn Nusair dejó una guarnición judía para mantener el orden"*²³²

Los musulmanes de los siglos VII, VIII y IX aplicaron el nombre de al-Ándalus a todas aquellas tierras que habían formado parte del reino visigodo: la

nacido en 640, a quien el fundador de la dinastía omeya, Mu'awiya ibn Abu Sufián había conferido el mando de su guardia, pero él se negó a combatir contra el cuarto califa, Alí ibn Abi Talib (600-661). Musa Ibn Nusair haría la alianza con el arriano conde Don Julián, señor de Tánger y Ceuta. Así, en 710/11 envió a su lugarteniente Tarif con 500 hombres a ocupar el saliente sur de la Península donde la ciudad de Tarifa lleva su nombre y a la cual impuso un pesado tributo, o sea "la tarifa", para castigar los excesos de la gobernación visigoda contra los cristianos arrianos de la región. Vale aquí puntualizar que la población mayoritaria de la Península adhería a los principios unitarios y al arrianismo. Por el contrario, la corte y el clero visigodo respondían a los dictados de Roma y al dogma trinitario. La oligarquía visigoda con sede en Toledo explotaba y oprimía hasta los más crueles extremos a sus súbditos arrianos". web Islam. <http://www.webislam.com/> [15/9/2006].

²³¹ Ros, C y VVAA (1992). "Historia de la Iglesia de Sevilla". Castillejo. Sevilla

²³² ZAFRANI, H (1994) "Los Judíos del Occidente Musulmán. Ál-Andalus y el Magreb" Editorial Mapfre, Madrid, pág. 21.

Península Ibérica, la Septimania francesa y las Islas Baleares. En un sentido más estricto, al-Andalus comprenderá la parte de aquellos territorios administrados por el Islam. Conforme avanzaba la conquista cristiana, su extensión se iba reduciendo progresivamente²³³ y a partir del siglo XIII designó exclusivamente al reino nazarí de Granada. La prolongada resistencia musulmana granadina contra las incursiones castellano-aragonesas permitirá que se fije el nombre de Al-Andalus y se perpetúe en el actual de Andalucía.

A partir de entonces, España entra en el seno de *Dar al-Islam*²³⁴, "la Casa del Islam", y tanto los cristianos arrianos como los judíos se integran armoniosamente en el estado musulmán que se va forjando. Así, los judíos españoles, al convertirse en miembros de un dominio que se extiende desde el Atlántico hasta la China, se reencuentran con sus hermanos de las demás comunidades judías de Oriente y de África del Norte, reanudando sus lazos socioculturales y económicos. Por otra parte, los cristianos unitarios españoles consolidan y reafirman su identidad monoteísta junto con sus hermanos en la fe, musulmanes y judíos. Los cristianos trinitarios se sentirán en desigualdad de oportunidades y cuando algunos años después se intentaba comprender quienes eran los musulmanes, se creían que eran cristianos del oriente, pero no una nueva religión, será en los monasterios de Tarraconensis donde identificarán la nueva religión. La reconquista aparece como capitalizador de nuevas energías sociales. Hasta tal punto era conflictiva la relación con los cristianos trinitarios, que la lucha encarnizada, duró ocho siglos.

Esta explicación de los orígenes de la España musulmana, desde la perspectiva musulmana difiere mucho de la historia oficial que afirma que España fue conquistada a sangre y fuego por los musulmanes. La perspectiva islámica puede afirmar *"como hemos visto, la población nativa mayoritariamente arriana y la numerosa comunidad judía recibieron a los musulmanes como libertadores y comulgaron con su fe, costumbres y tradiciones, que eran prácticamente las mismas que ellos tenían. El pueblo ibero-romano, no se puede hablar de pueblo español en esa época, fue más bien cómplice que conquistado. Además en menos de una generación los musulmanes*

²³³ Hasta quedar reducida a un núcleo cristiano en el reino "astur" y que, al aumentar de tal forma la población en dicha zona del norte de España, nos hace comprender porqué estas gentes, huídas desde el sur y el centro de la península, no fueron asimiladas.

²³⁴ VIDAL, C (2005): España frente al Islam. Esfera de los Libros, Madrid. Pag 140.

beréberes y árabes se integraron completamente a la población autóctona a través de múltiples matrimonios mixtos, ya que la inmensa mayoría había llegado a España sin mujeres”.²³⁵

Se puede decir que los musulmanes pacificaron la Península en menos de dos años²³⁶ y establecieron un estado islámico integrado por cristianos y judíos que debían pagar el impuesto religioso ya que no querían pertenecer a la “Casa Islámica”, Hasta tal punto fue incómodo, para los cristianos, esta situación que la relación interreligiosa entre musulmanes y cristianos fue inviable. Según el mundo islámico “los musulmanes no destruyeron nada de lo que había, sino que reconstruyeron las antiguas obras dejadas por los romanos, como puentes y acueductos, erigiendo una "cultura del agua", y construyeron monumentos maravillosos que han sobrevivido hasta nuestros días. Como ya hemos mencionado, según los cristianos”no quedó Iglesia que no fuese quemada, ni campana que no fuese rota”. Pero después de estos años de desorden, vino la calma y la estructura eclesiástica se mantuvo minoritariamente y en un ambiente muy hostil”²³⁷

En seis años (717) toda la península ibérica estará bajo el control ideológico islámico, quedando la nobleza arriana y católica²³⁸ bajo la autoridad islámica. Los judíos serán situados en el gobierno de las plazas conquistadas por los 17.000 soldados de Tarik, así ocurrió en Córdoba, Sevilla y Granada, algo que la historiografía cristiana no perdonará y servirá de argumento ideológico para su expulsión en 1492²³⁹.

La Islamización fue inmediata, destrucción de los “emblemas” cristianos y sustitución por los islámicos. La mezquita con sus Madrazas ocupaban las catedrales

²³⁵ Webislam. <http://www.webislam.com/> [15/6/2006].

²³⁶ Recordemos que los fenicios y cartagineses habían tratado infructuosamente de sojuzgar a los béticos y celtíberos durante cuatro siglos, y los romanos durante casi seis provocando espantosas matanzas como aquella de la heroica Numancia, la cual resistió durante 20 años su asedio y fue destruida por las legiones de Escipión Emiliano (185-129 a.c)C.).

²³⁷ ROS, C y VVAA (1992). “Historia de la Iglesia de Sevilla”.Castillejo. Sevilla

²³⁸ Existían treinta y dos obispados en el siglo diez, y estos habían sido reducidos a su mínima expresión. Sevilla tuvo que llevarse los huesos de San Isidoro a Toledo y luego a Leon.

²³⁹ Así en 712 fue tomada Híspalis o Sevilla, muchos cristianos huyeron para Niebla, la ciudad quedó en manos de los judíos de la ciudad bajo una guarnición árabe mientras este iba hacia Mérida. Hasta el siglo XI se mantuvo una cierta tolerancia religiosa hasta la invasión almohade el 1145, que significó la huida del último Arzobispo de Sevilla, Clemente y que ya no volverán hasta 1248.

con sus escuelas episcopales del siglo IV y V. En el 713 fue tomada Toledo sin resistencia, siendo ella la capital del reino visigodo.

La islamización fue plena, aprendizaje del árabe, aprendizaje memorístico del Corán, aplicación de la ley musulmana incluso a los mozárabes.

En el año 756 Abd-ar-Rhman I, miembro de la familia Omeya, independizó Al-andalus con ayuda de Beréberes y sirios y se proclamó Emir. Acató, sin embargo, la autoridad Moral de los Abassidas, hecho contradictorio que motivó crisis frecuentes en los siguientes reinados. Una de las primeras medidas de los emires Omeyas fue la creación del ejército profesional integrado en gran parte por esclavos venidos del, otro lado del pirineo. Esta fuerza resultó decisiva para contener los empujes cristianos y norteafricanos y para disuadir los intentos de desestabilizar el poder.

En el 927 Abd-AL-Rhman III se proclamó Califa, rompiendo el último lazo que le unía a Bagdad y consumando la independencia de Al-andalus. Al mismo tiempo el nuevo califa asumía todas las prerrogativas califales, políticas, religiosas y militares. El ejército fue organizado y ampliados sus efectivos a 70.000 soldados. Una flota de 250 naves, con base en Almería, controlaba las aguas del mediterráneo occidental.

La ciudad de Córdoba y el imperio Omeya llegó a su cumbre en estos siglos, de tal forma que Córdoba en el siglo X, llegó a tener instalaciones públicas de cañerías y calles iluminadas. El casi millón de habitantes rendían culto en 3000 mezquitas y celebraba todos los días de fiesta de los cristianos, de los judíos y del Islam combinados. Córdoba, al igual que Granada y Sevilla, se enorgullecía de sus instituciones de cultura islámica, donde se enseñaba Filosofía, Derecho, Literatura, Matemáticas, Medicina, Astronomía, Historia y Geografía, y el símbolo de un hombre rico era una biblioteca bien surtida.

Su Hijo Al-Hakam II ²⁴⁰ extendió la educación al humilde, mandó construir en Córdoba veintisiete escuelas elementales para niños de familias pobres. Esta educación era popular y gratuita. Se hablaba de que había en la Cordoba Califal unas ochocientas escuelas. Se construyó un gran orfanato de tal forma que todos los musulmanes podían leer y escribir. Murió pronto y su hijo ²⁴¹ cayó en manos de un “fanático de la guerra”

²⁴⁰ VIDAL, C (2005): España frente al Islam. Esfera de los Libros, Madrid. Pp. 132-134.

²⁴¹ Hisham II que murió en 1002, a su muerte hubo lucha entre los Omeyas y la familia de Almanzor

Almanzor que a su muerte en el 999 hizo creer a los cristianos que había llegado el fin del mundo²⁴², después de arrasar y destruir todo vestigio cristiano.²⁴³

El propio Al-Hakan II era un erudito. En la Biblioteca de Córdoba había más de cuatrocientos mil volúmenes. Incluso había libros que se escribían en Persia y Siria y que se publicaban antes en Andalucía. La ciudad producía sesenta mil libros anuales, gracias al papel, invento que trajeron los árabes de los chinos y que se desarrollaban en fábricas cerca de las grandes capitales. Su hijo continuaría con el esplendor Omeya y por último, después de la guerra civil de 1002 al 1026 llegará al poder Hisham III²⁴⁴, último califa que termino con los Omeyas en una sangrienta guerra civil. Al final huyó a Lérida ya que el 30 de noviembre de 1031 los magnates cordobeses a las órdenes de Abul Hazn Shahwar destronaron al califa y declararon que el califato Omeya había concluido²⁴⁵.

Las controversias religiosas fueron muy fuertes y degeneraron con frecuencia en violentos conflictos, en Córdoba fue preciso hacer frente a una sublevación de los ortodoxos Faquíes, quienes se hicieron fuerte en los barrios próximos al río y resistieron varios días las acometidas del ejército, al final, unas 3.000 personas fueron ejecutadas

Desde el año 1000 hasta la conquista de Granada 1492

Tan extensa y profunda fue esta asimilación cultural, que un obispo, llamado Álvaro, pronunció estas palabras tan duras: «Mis correligionarios se complacen en leer las poesías y las novelas de los árabes: estudian los escritos de los filósofos y teólogos musulmanes, no para refutarlos, sino para formarse una dicción arábiga correcta y elegante. ¡Ay!, todos los jóvenes cristianos que se distinguen por su talento, no conocen más que la lengua y literatura de los árabes, reúnen con grandes desembolsos inmensas bibliotecas, y publican dondequiera que aquella literatura es admirable. Habladles por el contrario, de libros cristianos, y os responderán con menosprecio que son indignos de atención. ¡Qué dolor! Los cristianos han olvidado hasta su lengua, y apenas entre mil de nosotros se encontraría uno que sepa escribir como corresponde

²⁴² VIDAL, C (2005): España frente al Islam. Esfera de los Libros, Madrid. pag 144.

²⁴³ VIDAL, C (2005): España frente al Islam. Esfera de los Libros, Madrid. Pp. 137-145; también BARIANI, L (2003): Almanzor. Ed. Nerea, Madrid.

²⁴⁴ Hisham III de 1027-1031.

²⁴⁵ VIDAL, C (2005): España frente al Islam. Esfera de los Libros, Madrid. Pag 150.

una carta latina a un amigo; pero si se trata de escribir árabe, encontrarás multitud de personas que se expresan en esta lengua con la mayor elegancia, desde el punto de vista artístico, a los de los mismos árabes»²⁴⁶.

Hacia finales del siglo X al-andalus se dividió en unos 30 reinos independientes gobernados por distintos grupos étnicos que componían la España musulmana²⁴⁷. Curiosamente este proceso de desintegración política no provocó un retroceso de la cultura Andalusí²⁴⁸. Las bellas artes alcanzaron, por el contrario, gran esplendor. Su mejor exponente es la corte sevillana²⁴⁹ de Al-mutamid ²⁵⁰ protector de sabios, constructor del Alcázar y excelente cultivador de la poesía amorosa.

En el siglo XI la cultura islámica es amplia y rica en matices. Grandes hombres como el gran filósofo de al-Ándalus que fue Abu Barkr Mamad bn Yahya bn al-Sa, conocido por los escolásticos como Avempace (1070-1139)²⁵¹, paso por Zaragoza, Granada y murió en Fez (marruecos) donde falleció en 1138. Este zaragozano que fue también músico, botánico, poeta y astrónomo es el autor de la obra *El régimen del solitario*, *Tadbir al-Mutawahhid*, en la que expone los diversos grados de conocimiento que va alcanzando el hombre desde el conocimiento de las cosas hasta la substancia esencial.

En el siglo XII, destaca el maestro y patrocinador de Averroes²⁵², (1129-1198), Abu-l-Walid Mamad ibn ahmad ibn Mamad ibn Rusd, y el mismo Averroes que fue médico y filósofo granadino, también llamado Ibn Tufail o Abentofail. La tradición aristotélica y árabe llega a su culminación con este autor que tanto influyó en la escolástica.

En el siglo XIII sólo tenemos que recordar que los eruditos de las universidades situadas al norte de los Pirineos, como las de París, Montpellier, Oxford

²⁴⁶ <http://www.webislam.com> [29/10/2006].

²⁴⁷ VIDAL, C (2005): *España frente al Islam*. Esfera de los Libros, Madrid. Pp. 150-151.

²⁴⁸ <http://www.webislam.com> [15/9/2006].

²⁴⁹ MORALES, F (1992): *Historia de Sevilla*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla. Pp. 93-154.

²⁵⁰ VIDAL, C (2005): *España frente al Islam*. Esfera de los Libros, Madrid. Pp. 160-165.

²⁵¹ FERRATER, J (1994): *Diccionario de Filosofía A-D*. Ariel, Barcelona. pp. 277-278.

²⁵² FERRATER, J (1994): *Diccionario de Filosofía A-D*. Ariel, Barcelona. pp. 279-282.

y Cambridge, luchaban por obtener manuscritos árabes de España y concedían tanto valor a los originales como a los que habían sido traducidos del griego antiguo.

Siguiendo la página web de web islán, encontramos afirmaciones muy interesantes. Así que afirma que la caballería se originara en la Córdoba musulmana, donde las voces de los poetas cortesanos ya profundizaban en la psicología amorosa. Uno de los tratados más completos sobre este tema fue compuesto, lo cual resulta bastante extraño, por un riguroso teólogo, de nombre Ibn Hazm, y su libro “El collar de la paloma”²⁵³, fue un producto de su juventud. Es un libro que profundiza en los aspectos diversos del apetito, deseo y voluntad de amar en las relaciones interpersonales. Una auténtica asignatura sobre la psicología del amor, llega a la conclusión de que mediante la paciencia, la moderación y la castidad se llega al más noble de los amores. Tal amor, decía Ibn Hazm, era una unión de almas, «una bienaventuranza sublime... un rango elevado... un gozo permanente y una gran merced de Dios»²⁵⁴. Temas y expresiones que encontraremos en la literatura medieval.

La España musulmana también inspiró a los poetas más allá de los Pirineos. En Provenza y el Languedoc, los trovadores cantaban las loas a sus damas en una copla rimada que habían inventado los poetas musulmanes en España, y hablaban del amor en los términos platónicos a los que eran tan adictos los aristócratas cultos de al-Ándalus.

Los musulmanes han sido correa de transmisión entre Oriente y Occidente, las conquistas desde España (Al-Andalus) hasta la India y sur de China pusieron, a través del árabe, a millones de personas en comunicación con todos los bienes materiales y espirituales que eso conlleva. Desde la cartografía²⁵⁵, astronomía²⁵⁶ y la historia. Mencionar de modo principal el florecimiento de sus ciencias naturales. La ciencia

²⁵³ IBN HAZM (1997): *El collar de la Paloma*. Alianza editorial, Madrid. Pp. 15-98.

²⁵⁴ IBN HAZM (1997): *El collar de la Paloma*. Alianza editorial, Madrid. Pp. 388-389.

²⁵⁵ El geógrafo andaluz Abdullah aldrisi (1000-1166) escribió para Ruggero II de Sicilia un tratado, “Kitab alRujar” en que adelantándose considerablemente a Galileo (1564-1642), se refirió a la esfericidad de la tierra, que giraba alrededor del Sol junto con los otros planetas. MANDEL, G (2002): *Mahoma. Tempora*. Madrid. pag 100.

²⁵⁶ En el siglo IX, el califa alMamun había hecho construir un Observatorio en Bagda y en el siglo X se difundieron en Europa los astrolabios islámicos, descritos por Gerberto d’Aurillac (aprox, 930-1003) quien después de haber estudiado en la España musulmana se convirtió en el Papa Silvestre II. MANDEL, G (2002): *Mahoma. Tempora*. Madrid. pag 100.

islámica heredó un inmenso volumen de conocimientos de los griegos clásicos: filosofía y lógica de Platón y Aristóteles; matemáticas, astronomía y medicina de Euclides y Ptolomeo, Hipócrates y Galeno; música de Pitágoras y Aristoxéno de Tarento; botánica y farmacología de Dioscórides, y muchos otros más²⁵⁷.

A este patrimonio, los sabios del Islam sumaron gran parte de la herencia intelectual de los indios, con inclusión del empleo del cero. Acumularon luego una riqueza múltiple y nueva; observaciones astronómicas que les ayudaron a preparar el camino para la aceptación de la teoría de Copérnico, experimentos de alquimia que ensancharon el reino de la química, soluciones algebraicas, datos geográficos, problemas filosóficos, descubrimientos botánicos, técnicas médicas.

Las bibliotecas fueron muy importantes. “La más famosa era Bayt alHikma (Casa de la Sabiduría) creada en Bagda por el califa alMamum en el 815, seguida por la de Nizamiyya en 1065 y la Mustansriyya en 1227. En el Cairo, la Khazanah alKutub contenía 1.600.000 textos distribuidos en 40 salas, todas de libre acceso. Esto llevo a una ciencia de la clasificación y a la creación de instrumentos de consulta, a obras bibliográficas, diccionarios, guías y muy pronto, considerables “enciclopedias” de múltiples volúmenes como la famosa Rasâ’il alÎkhwân al Safâ’wa Khillân alwafa, reunida por los hermanos de la pureza y cuya estructura anticipa la “Encyclopedie de Diderot”²⁵⁸

La influencia del Islam en Occidente fue variada e inmensa. Del Islam la Europa cristiana recibió alimentos, bebidas, fármacos, medicamentos, armas, heráldica, temas y gustos artísticos, artículos y técnicas industriales y comerciales, costumbres y códigos marítimos y a menudo palabras para estas cosas: naranja, limón, azúcar, jarabe, sorbete, julepe, elixir, jarra, azul, arabesco, sofá, muselina, fustán, bazar, caravana, carmesí, tarifa, aduana, almacén, almirante, almíbar y mil más. Durante algunos siglos Europa sólo conoció el azúcar en estado de jarabe. Fueron los musulmanes quienes inventaron la técnica para cristalizarlo²⁵⁹.

El juego del ajedrez llegó a Europa procedente de la India (donde ya se jugaba hacia el siglo VI d.c) por la vía del Islam, tomando palabras persas en el camino; jaque mate viene del persa shah mat, «el rey ha muerto».

²⁵⁷ MANDEL, G (2002): Mahoma. Tempora.Madrid. pag 105.

²⁵⁸ MANDEL, G (2002): Mahoma. Tempora.Madrid. pag105.

²⁵⁹ <http://www.webislam.com> [15/9/2006].

Algunos de los instrumentos musicales llevan en su nombre la prueba de su origen árabe: laúd, rabel, guitarra, tambor, adufe. La poesía y música de los trovadores pasó de al-Andalus al sur de Francia y de la Sicilia musulmana a Italia.

Las descripciones islámicas de viajes al cielo y al infierno contribuyeron a la formación de la Divina Comedia²⁶⁰

La bóveda con nervios es más antigua en el Islam que en Europa, aunque no podemos señalar la ruta por la que llegó al arte gótico. La aguja y el campanario cristianos le deben mucho al alminar o minarete, y la tracería de la ventana gótica fue inspirada por los arcos apuntillados de la Giralda de Sevilla.

Un arquitecto de la jerarquía del británico Christopher Wren (1632-1723) utilizó parámetros islámicos en sus múltiples construcciones, incluso en su obra maestra, la Catedral de San Pablo en Londres²⁶¹

El rejuvenecimiento del arte cerámico en Italia y Francia ha sido atribuido a la importación de alfareros musulmanes en el siglo XII y a las visitas de alfareros italianos a la España musulmana. Metalarios y vidrieros venecianos, encuadernadores italianos, armeros españoles, aprendieron sus técnicas de artesanos musulmanes; y casi en todas partes de Europa los tejedores esperaban obtener del Islam modelos y dibujos. Los venecianos descubrieron los secretos de la fabricación del vidrio en el mundo musulmán y los llevaron a la práctica en sus talleres de la isla de Murano. Así, Venecia mantuvo durante siglos un verdadero monopolio del vidrio de lujo.

Cada avance de los cristianos en España dejaba entrar una ola de literatura, ciencia, filosofía y arte islámicos en la Cristiandad. Así la captura de Toledo en 1085 hizo adelantar inmensamente los conocimientos de los cristianos en astronomía y mantuvo viva la doctrina de la esfericidad de la tierra²⁶²

²⁶⁰ Della Vida, Giorgio Levi. (1949) "Nuova luce sulle fonti islamiche de la "Divina Commedia", al-Andalus, 14; Rodinson, Máxime (1951) "Dante et l'Islam d'après des travaux récents" en Revue de l'histoire des Religions, octubre-diciembre; Ceruli. E (1957) "Dante e l'Islam", Academia Nazionale dei Lincei, 12; Miguel Asín Palacios (1984) "La escatología musulmana en la Divina Comedia. Historia y crítica de una polémica", Hiperión, Madrid.

²⁶¹ Arnold, T y Guillaume.A (1944) "El Legado del Islam, Ediciones Pegaso, Madrid, pág. 229.

²⁶² PEREZ MONZON, O y RODRIGUEZ-PICAVEA (1995): *Toledo y las tres culturas*, Akal, Madrid; CARDILLAC, Luis (1996): *Tolède XII^e-XIII^e. Musulmans, chrétiens et juifs: le savoir et la tolérance*, Autrement, París.

Ya en el siglo XII con el imperio almoravide²⁶³ y después de de unas guerras internas decidirá convertir a Sevilla en la segunda capital, antes había sido Marraquex. En Sevilla edificaron sus murallas, la mezquita y su torre y enriquecieron su industria y su comercio. La capital sevillana competía con la antigua Córdoba en saberes, en bibliotecas y en madrazas.

d. Siglo XIII-XX en la zona cristiana

La pérdida de Sevilla en 1253 por Fernando el Santo²⁶⁴ conllevó la expulsión de 65.000 habitantes dejando la ciudad con menos de 14.000 habitantes (judíos y cristianos), y el cierre de 95 mezquitas con sus madrazas correspondientes.

Los reyes católicos, después de la conquista de Granada firmaron el 31 de Marzo de 1492 la expulsión judía. Y antes ya habían decidido la expulsión del Islam de España. Educativamente esta expulsión significaba la pérdida de un potencial humano y académico de la que no se repondrá España en siglos. Bibliotecas, Libros, pero sobre todo actitudes, filosofías y personas.

Tras el final de la “reconquista” se perpetuó el problema islámico que duró hasta 1609 en que Felipe III ordenó la expulsión de los “moriscos” alegando que mantenían tratos con piratas berberiscos y con el imperio otomano. Y desde 1609 la religión musulmana ha estado prohibida con más o menos persecución hasta la Constitución de 1978.

La educación islámica desde 1492 a 1936

Durante estos años, la Ideología preponderante en España ha sido inspirada en el catolicismo, no permitiendo la libertad de cultos a excepción de Ceuta y Melilla. El cristianismo se impuso como ideología educativa frente a cualquier otra corrientes educativa, y con la consiguiente prohibición de cualquier material que no estuviera controlado por el “nihil obstat” de los censores eclesiásticos católicos.

²⁶³ VIDAL, C (2005): España frente al Islam. Esfera de los Libros, Madrid. Ppgg 175-180.

²⁶⁴ VIDAL, C (2005): España frente al Islam. Esfera de los Libros, Madrid. Ppgg 185-191.

e. La educación Islámica desde 1936 a 2005

La relación del siglo XIX con las colonias españolas en África y las relaciones de vecindad con Marruecos ha creado un fenómeno de incorporación en la cultura de la España del siglo XX.

Desde la “guardia mora” del Franquismo, la marcha verde y la pérdida del Sahara en la democracia de Juan Carlos I, o la continua inmigración de los países norteafricanos genera una nueva situación social. Como hemos indicado arriba en la España del 2010 hay censados un millón de musulmanes.

La evolución de esta presencia puede reconstruirse en de cinco etapas, siguiendo el trabajo de Jordi Morenas²⁶⁵, ya que no hay publicada otra información en otro soporte que no sea digital.

De 1936 a 1966

La relación más institucional comenzará con la creación en Madrid y Granada de la “escuela de Estudios árabes” en 1932. El régimen franquista creó en 1938 los Institutos Muley el Mehdi y General Franco, ambos en Tetuán, y en junio de 1947, el Instituto de Estudios Africanos, dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas²⁶⁶

“En este contexto, y refiriéndonos en concreto al desarrollo de acciones que tuvieran que ver con una incipiente presencia musulmana en territorio español, no deja de ser una paradoja que el primer oratorio moderno musulmán en España fuera construido precisamente en un período de ausencia de libertad religiosa. Se trataba del Morabito de los Jardines de Colón, en Córdoba, que el general Franco erigió en gratitud personal hacia los soldados rifeños que lucharon a su lado durante la Guerra Civil. De la misma manera, en Sevilla, para enterrar a estos soldados musulmanes, se destinó en 1936 un espacio en el cementerio de San Fernando, que sería cerrado poco después del conflicto armado. El régimen franquista, durante este período de posguerra y de administración del Protectorado del norte de Marruecos, y hasta 1956, mostró un trato de favor hacia toda expresión de lo musulmán, así como al culto judío”²⁶⁷.

²⁶⁵ <http://www.flwi.ugent.be/cie/moreras2.htm> [26/9/2006]

²⁶⁶ <http://www.webislam.com> [15/9/2006]

²⁶⁷ <http://www.flwi.ugent.be/cie/moreras2.htm> [26/9/2006]

Franco respeto, pero no legisló, la presencia de judíos y musulmanes. Facilitó la peregrinación a la meca y su relación personal con los jefes de las diversas colonias españolas, especialmente por estrategias políticas frente al reino marroquí. “El desarrollo de un discurso que abogaba por el reencuentro con los lazos de "tradicional amistad con los pueblos árabes" por parte del régimen franquista, se convirtió en argumento político con el que romper el cerco de aislamiento internacional impuesto por Occidente tras la Segunda Guerra Mundial²⁶⁸

“Todo ello contrastaba con el hecho de que, en este período de posguerra, España se definía como un Estado confesional católico, donde a los cultos no católicos sólo se les reconocía el ejercicio privado de sus prácticas religiosas. No existía ningún tipo de reconocimiento institucional y su expresión pública se encontraba limitada. En ese momento, la presencia de musulmanes en España era escasa, con la excepción de algunos diplomáticos y de un grupo muy pequeño de soldados marroquíes y sus familias, que formaban parte de la guardia personal de Franco”²⁶⁹.

A partir de los años cincuenta, el giro de la política franquista que alcanzará su máximo apogeo en los 60 hizo que, por intereses políticos, hubiera una relación con el mundo árabe, no así con el mundo judío (americano-Israelí). Se inició contactos culturales con los países del Próximo Oriente, facilitó los intercambios de visitas de intelectuales españoles y árabes, y de promociones de estudiantes, así como del envío de material bibliográfico sobre temas árabes, en especial sobre Al-Ándalus. La creación en julio de 1950, en Madrid, del Instituto Egipcio de Estudios Islámicos, dependiente del Gobierno egipcio, así como del Instituto Hispano-Árabe de Cultura en 1954, por parte del Ministerio de Asuntos Exteriores, y del Instituto de Estudios Califales, creado en mayo de 1956 por la Real Academia de Córdoba, indican la nueva orientación cultural arabófila de este período²⁷⁰.

De 1967 a 1975

En julio de 1967 se aprueba la primera ley de libertad religiosa, resultado de la gradual apertura externa española y del proceso de renovación católica surgida del Concilio Vaticano II. A pesar de que todavía se reconoce la confesionalidad católica

²⁶⁸ <http://www.flwi.ugent.be/cie/moreras2.htm> [26/9/2006]

²⁶⁹ <http://www.flwi.ugent.be/cie/moreras2.htm> [26/9/2006]

²⁷⁰ Ver <http://www.flwi.ugent.be/cie/moreras2.htm> [26/9/2006]

del Estado español, esta ley abre el camino para el desarrollo institucional de los colectivos musulmanes y de otras confesiones religiosas en España.

Entre 1968 y 1971 se crean las primeras asociaciones musulmanas en Ceuta y Melilla, resultado lógico del sustrato cultural de ambas ciudades norteafricanas. En este momento, la presencia de estudiantes, de empresarios y de diplomáticos de origen árabe y musulmán, comienza a ser importante. A partir de su iniciativa se inauguran nuevas asociaciones musulmanas en España.

El mismo año 1971 se crea en Madrid la Asociación Musulmana de España, de la mano del médico sirio nacionalizado español Riay Tatary Bakry. Gracias al interés de sus miembros y a la ayuda económica externa de procedencia saudí, principalmente, esta asociación edificó la primera mezquita moderna en España, la de Abu Bakr, en Madrid.

De 1975 a 1989

Seguimos con el acompañamiento de la web de junta islámica. “En 1979 se crea la Comunidad Musulmana de España, creada por el converso español A. Machordom Comins, y lo primero que surge es la tensión con la Asociación Musulmana de Tatar, siendo uno de los muchos problemas que tienen las diversas confesiones islámicas irreconciliables entre sí. Todo el capital proviene de Arabia Saudí y Marruecos. La aprobación de una nueva ley de libertad religiosa en 1980 fue paralela a la aparición de nuevas asociaciones, especialmente en Andalucía (Granada, Córdoba y Sevilla), desde las que se propugnaba una combinación de Islam e ideología nacionalista andaluza, lo que llevó incluso a algunas de ellas a participar en las primeras elecciones democráticas locales y autonómicas. Estas asociaciones también protagonizaron algunas acciones polémicas, como cuando los miembros de la Asociación Musulmana de Córdoba quisieron entrar en enero de 1982 en la catedral-mezquita para rezar, sin tener permiso de las autoridades locales, hecho que fue ampliamente recogido por la prensa local y nacional. Que se ha vuelto a repetir en 27 de diciembre de 2006, pidiendo la Junta Islámica de España²⁷¹ permiso para hacer oraciones los musulmanes de Córdoba²⁷² al mismo Papa Benedicto XVI, con lo que

²⁷¹ <http://www.juntaislamica.org> [26/12/6]

²⁷² <http://www.elmundo.es/elmundo/2006/12/27/espana/1167212910.html?a=f2de56e272590f4db0f12b58177c85bd&t=1167215689> [27/12/6]

conllevaría para algunos católicos una agresión, ya que se considera “terreno sagrado” por ser una Catedral católica”.²⁷³

En 1981 se termina de construir la primera mezquita de los tiempos democráticos en España, pagada por Arabia Saudí. También comienzan los oratorios y casa de oración para los fieles islámicos, incluso se utilizan lugares públicos, parques y estadios para sus encuentros masivos. La creciente presencia musulmana en España despertó el interés de los países musulmanes, en especial de Marruecos, que creó en 1986 la Comunidad Musulmana Marroquí de Madrid AI-Umma, estrechamente vinculada a la Embajada del reino alauita, pero también a Arabia Saudí y Kuwait que, en 1989, promovieron la apertura de una delegación del Consejo Continental Europeo de Mezquitas en la capital española²⁷⁴.

De 1989 a 2005

La Constitución española habla de la aceptación de las religiones con notorio arraigo español, ello conllevó el reconocimiento oficial, en julio de 1989. El problema está que el Islam esta dividido en multitud de interpretaciones y diversidad de grupos independiente entre sí, en su jefatura. El 17 de septiembre de 1989 se crea la Federación Española de Entidades Religiosas Islámicas o FEERI²⁷⁵, con quince asociaciones federadas. Pero ante esta primera tentativa de unificación, la Asociación Musulmana de España, escindida de la anterior, cuestiona su representatividad. Como consecuencia, entre marzo y julio de 1990 aparecen diez nuevas asociaciones, distribuidas a lo largo de todo el territorio español, incluso en lugares donde la presencia musulmana es escasa.

Este proceso continúa con la creación, el 10 de abril de 1990, de la Unión de Comunidades Islámicas de España o UCIDE²⁷⁶, con un total de diecisiete asociaciones adscritas. A través de esta estrategia, fundamentada en los principios que definen por ley el reconocimiento del notorio arraigo de cualquier confesión religiosa (esto es, que se demuestre su implantación y extensión en el territorio español), la nueva federación adopta una posición de fuerza, desde la que discutir la representatividad de la anterior frente al Estado.

²⁷³ <http://www.juntaislamica.org> [26/12/6]

²⁷⁴ <http://www.flwi.ugent.be/cie/moreras2.htm> [26/9/2006]

²⁷⁵ <http://www.feeri.org> [16/10/2006]

²⁷⁶ <http://www.ucide.org/es> [16/10/2006]

El Estado español viendo la diversidad de cultos y tradiciones islámicas pidió la unificación de las dos asociaciones, aunque sólo sea para las negociaciones con el Estado. La lentitud, los conflictos y los prejuicios dominaban la situación. Hasta que finalmente, en abril de 1992, poco antes de la firma de este acuerdo, se crea la Comisión Islámica de España²⁷⁷, unión definitiva de las dos federaciones e interlocutora oficial de la comunidad musulmana ante el Estado²⁷⁸.

La firma del Acuerdo de Cooperación supone el desarrollo de un cuerpo legislativo específico que regula los principios fundamentales de la práctica religiosa de la comunidad musulmana. Su desarrollo posterior, que se ha concretado en la aprobación del currículum de educación religiosa islámica y en su publicación en el Boletín Oficial del Estado, así como en la firma del convenio de ampliación de la misma en las escuelas públicas del Estado (todo ello entre enero y marzo de 1996), se ha visto limitado ante las difíciles relaciones que mantienen entre sí las dos grandes federaciones musulmanas²⁷⁹.

El 21 de septiembre de 1992, en presencia de los reyes de España y del príncipe Salmán de Arabia Saudí, se inauguró la que sería entonces la mezquita y centro musulmán más grande de Europa: el Centro Religioso-Cultural Islámico de Madrid (conocido popularmente como la mezquita de la M-30). Está edificada sobre un terreno de 12.000 m², cedido en 1978 por el Ayuntamiento de Madrid, costó aproximadamente unos 2.000 millones de pesetas y fue financiada con capital saudí.

En la perspectiva de los cuarenta años que transcurren desde la aprobación de la ley de libertad religiosa de 1968 hasta hoy, el entramado asociativo musulmán en España queda consolidado. Se observa que las principales zonas donde se localizan estas comunidades son las de la Comunidad Autónoma de Madrid, Andalucía, Ceuta y Melilla, y Barcelona. Las dos grandes federaciones, la FEERI y la UCIDE, así como el resto de comunidades no adscritas a ellas, se reparten homogéneamente en el territorio español.

Ahora bien, contrariamente a lo que cabría suponer, la evolución de este tejido asociativo no es una consecuencia de la llegada e instalación de poblaciones musulmanas de origen inmigrante a nuestro país, sino que es resultado de las

²⁷⁷ http://www.webislam.com/elementos_wi/FEERI/CIE.htm [16/10/2006]

²⁷⁸ <http://www.flwi.ugent.be/cie/moreras2.htm> [26/9/2006]

²⁷⁹ <http://www.flwi.ugent.be/cie/moreras2.htm> [26/9/2006]

dinámicas asociativas que se han generado en estas comunidades, compuestas fundamentalmente por musulmanes españoles, e implicadas en conseguir la representación del colectivo musulmán ante la sociedad y la Administración Pública españolas.

Si miramos con detalle el proceso del asociacionismo musulmán se puede apreciar como, desde julio de 1989 cuando se reconoce oficialmente el notorio arraigo del Islam en España, se acelera la aparición de comunidades musulmanas. Así, entre 1989 y 1990 el número de comunidades pasa de 20 a 37, nueve de ellas federadas en la recién creada UCIDE. Después, tras un período de transición coincidente con la creación de la Comisión Islámica de España y la firma del Acuerdo de Cooperación en 1992, se llega a 1994 con el inicio de las conversaciones para la firma del convenio de educación religiosa islámica en las escuelas públicas y concertadas del Estado español. Un nuevo crecimiento en la inscripción de nuevas comunidades hace que se pase de 51 a 70, entre 1994 y 1996. La firma de este convenio, así como la aprobación del currículum que ha de regular los contenidos de esta educación, favorecen de nuevo un espectacular ascenso entre 1996 y 1998, hasta llegar a las 111 comunidades islámicas contabilizadas. Al observar la evolución de ambas federaciones, descubriremos cómo el conflicto por la representación del Islam está presente desde su origen.²⁸⁰

Las comunidades islámicas sienten que la presencia del Islam en España le lleva a rehacer lazos de intimidad con otras comunidades de hispano-américa y Filipinas. Al compartir los rasgos culturales y artísticos del islam se sienten con rasgos comunes tanto en el vocabulario como en las formas artísticas y, porque no, incluso en las artes menores. En la actualidad a través de los medios de comunicación social las asociaciones se linkan unas a otras, de tal forma que la comunicación mediática ha aumentado y provocado una mayor influencia social.

En los inicios del siglo XXI, personajes como el profesor de Harvard Samuel P. Huntington, defensor a ultranza del «Nuevo Orden Mundial» como Alvin Toffler ("La tercera ola") y Francis Fukuyama ("El fin de la historia"), proclaman a los cuatro vientos «la guerra que se viene» y advierten a los «desprevenidos» sobre «el peligro fundamentalista musulmán»²⁸¹ con un estilo que hace recordar al de Urbano II (1042-

²⁸⁰ <http://www.juntaislamica.org> [26/12/6]

²⁸¹ HUNTINGTON, S. P (1997): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Paidós, Buenos Aires.

1099), cuando este pontífice franco, en el concilio de Clermont (1095), arengaba así a los futuros cruzados: «Emprended el camino a Jerusalén y arrebatad esa tierra a la raza perversa y estableced allí vuestro dominio»²⁸² En las antípodas de este pensamiento, el presidente de la República Islámica del Irán, dijo: «Las puertas deben estar abiertas al diálogo entre civilizaciones y culturas»²⁸³ o el conflicto de las palabras del Papa Benedicto sobre el Islam, aclaradas posteriormente e la visita a Turquía y en la que se prima por un diálogo respetuoso y sincero entre estas dos culturas.

Los conflictos no está entre el noventa por ciento de los musulmanes y el noventa por ciento de los cruzados (como denominan a occidente en oriente medio), sino en los grupos de fanáticos que por temor a perder su pseudo-identidad son capaces de satanizar al contrario y dispuesto a pedir la destrucción de la familia humana con tal de salirse con su ideología fanática. Grupos de terroristas, grupos minoritarios que hacen de la familia humana una jauría de locos asesinos.

Como resumen podemos decir. “Tras las conclusiones del Concilio Vaticano II se promulga en España la primera ley que permite a los musulmanes organizarse, tras un paréntesis de siglos, constituyéndose en 1968 la primera Asociación Musulmana en Melilla, de carácter local, y en 1971, de ámbito nacional con sede central en Madrid, la Asociación Musulmana en España (AME). Tras la actual Constitución se promulga la Ley Orgánica de Libertad Religiosa, ahora en vigor, y se constituye la Unión de Comunidades Islámicas de España (UCIDE) con sede en Madrid, creándose también la Federación Española de Entidades Religiosas Islámicas (FEERI), procediendo ambas a constituir conjuntamente la Comisión Islámica de España (CIE), la cual se integra en el Consejo Musulmán de Cooperación en Europa (CMCE), órgano representativo ante la Unión Europea”²⁸⁴.

En Andalucía, Canarias y Aragón, además de Ceuta y Sevilla los niños islámicos podrán solicitar clases de religión en sus colegios. Unos veinte profesores imparten clase de religión, en Almería, Granada, Sevilla, Algeciras y Málaga en Andalucía. Aunque son necesarios muchos más maestros y más medios para la

²⁸² OGG, F (1907) “Source of Medieval History”, New York. 282-288). Véase el estudio de Jean Delumeau sobre la satanización de «la amenaza musulmana»: El miedo de Occidente, Madrid, 1989.

²⁸³ "Mensaje al pueblo norteamericano", entrevista de la CNN, 7/1/98.

²⁸⁴ <http://www.geocities.com/gabijairo/promo/cie.htm> [16/11/2006]

educación de los niños de religión musulmana, la misma estructura del asociacionismo hace difícil una solución a corto plazo.

Los datos que ofrecemos es un acercamiento a la explosión islámica en España. Se nos dice que en 2010 había una población de un millón de musulmanes, con una comunidad que se reúne en más de doscientos centros de encuentro, con una población de unos 20 profesores para impartir clase de religión islámica a no más de uno por mil alumnos de las más de setenta y cinco mil solicitudes que tiene la Jua islámica.

Se quiere en los próximos cursos impartir clases en Cantabria, Baleares y Asturias. Los profesores, que se elegirán con el visto bueno de la “Comisión Islámica” recibirán un salario del Estado Español. Los acuerdos se aprobaron en 1998, dos años después de la aprobación del currículo de la Educación Islámica, pero a fecha de hoy todavía no se ha implementado en la amplitud que la comunidad islámica necesita.

Sería especialmente interesante seguir estudiando los grandes pedagogos islámicos en España, sus estrategias didácticas, sobre todo en las técnicas de memorización y comprensión. Los procesos no sólo de explicación e interpretación sino también los procesos de adhesión y creencia.

5. Educación judía

Aunque la cultura judía nunca ha dejado de tener una presencia real en la historia de la Península Ibérica, su población ha tenido grandes variaciones por los avatares históricos. Actualmente, con una comunidad que ronda los cuarenta mil judíos en España de los cuales unos seis mil se encuentran afincados en Andalucía, tienen el honor de ser el sistema creencial más antiguo y vivo de la península.

Podemos considerar al sistema judío de educación el más antiguo de la Península Ibérica, ya que ha perdurado hasta nuestros días³¹⁰. Desde el siglo II a.C. se identifican sinagogas junto a asentamientos fenicios. Muchas de las sinagogas de los primeros siglos de la era común serían más tarde ciudades de importancia, tanto a nivel comercial como político. Pensemos, por citar algunas, en Tarragona, Cartagena o Elvira²⁸⁵ (la actual Granada, fundada por una colonia judía). En este capítulo veremos una breve historia de la sociedad judía y su educación, sus instituciones e influencia en el sistema educativo general.

²⁸⁵ MENDEZ, Mario. (1993): *Historia de la judería de Sevilla*. Castillejo. Sevilla. pag 16

La necesidad de la educación de los niños, así como la formación de los responsables de las sinagogas generará, desde sus inicios, un sistema educativo muy en la línea de las corrientes de Jerusalén. La conservación y la transmisión, por un lado, el idioma hebreo, así como los ritos, oraciones, canciones, y, por otro, el “imaginario israelita y judío”, con su historia, sus tradiciones y sobre todo “relaciones significativas”, han generado un genuino sistema pedagógico cuyos lugares de transmisión, sistemas de enseñanza y aprendizaje, metodología, memorística y didácticas han sido, también, de gran influencia en la educación occidental.

La comunidad judía tiene el privilegio de ser la comunidad con identidad de lengua, religión, costumbres y sistema más antiguos, puesto que ha logrado mantenerlos de forma prácticamente ininterrumpida desde su llegada. Es este un aspecto que no ofrece ninguna de las otras religiones (entendidas como sistemas creenciales de sentido), que se conservan en España.

La existencia de unos primeros asentamientos está confirmada tanto por vestigios arqueológicos de sinagogas, como por restos funerarios, a aparte de la documentación bibliográfica. La asistencia a la sinagoga desde le siglo IV a.C. es una de las costumbres más arraigadas en el judaísmo, y el hecho de acudir a la sinagoga conlleva haber recibido una formación y ser capaz de realizar una lectura de los textos sagrados²⁸⁶.

Esto hará que la vida cultural y cultural gire alrededor de Sinagoga: donde haya una sinagoga, también habrá un lugar de transmisión cultural, tanto de ritos²⁸⁷, como de ideas, creencias y memoria.

a. Fines de la educación judía

El judaísmo, o, mejor, los “judaísmos”²⁸⁸, como cultura secular, tienen una necesidad de transmitir a la siguiente generación no sólo el idioma, el hebreo, sino, también, su historia, sus oraciones, su literatura, especialmente la Sagrada Escritura, y las leyes religiosas.

Cuando abordamos los fines de la educación judía, estamos refiriéndonos al mismo proceso educativo de la pervivencia de una cultura en la historia, esto es,

²⁸⁶ CANTERA BURGOS, F. (1984): Sinagogas españolas. REIMP, Madrid.

²⁸⁷ AAVV (2000): *El pueblo judío, Historia, cultura, arte y religión*. Optima, Barcelona.

²⁸⁸ KÜNG, H (1993): *El judaísmo*. Trota, Madrid

mantener los productos culturales, conservarlos en su autenticidad y transmitirlos a la siguiente generación.

En el currículo²⁸⁹ judío los redactores han dado importancia al estudio del hebreo, de la Historia del pueblo judío hasta la actualidad, de las oraciones judías y de la legislación propia.

b. Breve Historia de la educación judía

En esta breve historia nos hemos dejado conducir por la información hallada tanto en Web como en libros generalistas²⁹⁰, pero vamos a intentar destacar lo que se refiere al ámbito educativo.

Primeros asentamientos: IV a.C. - I d.C.

Los judíos²⁹¹ llegaron a la Península Ibérica junto con las comunidades fenicias varios siglos antes del siglo I d.C. Se les llamaba sefaradim²⁹². Los primeros²⁹³ asentamientos parece que tuvieron lugar en la costa mediterránea y su presencia se ha detectado en ciudades como Ampurias, Mataró, Tarragona, Adra, Málaga, Cádiz y Mérida.

En el siglo I d.C. la población de la Península Ibérica bien podría rondar los 6.000.000 de habitantes y en la zona de la Bética unos 2.000.000 de habitantes. Aunque la población judía sería muy insignificante, varios miles de personas, estaba muy bien organizada, especialmente en lo que se refiere a sus lugares de culto y a sus casas formando las primeras aljamas de la península. Es difícil disponer de cifras precisas, pero se puede calcular que antes del año 70 d.C. vivían dos millones y medio

²⁸⁹ (BOE: 198: 8923).

²⁹⁰ VIDAL, C (2006): *España Frente a los judíos: Sefarad*. La esfera de los libros. Madrid.; BAER, Y. (1981): *Historia de los judíos en la España cristiana*. Riopiedras, Madrid; NICOLAS DE LANGE (2000): *Atlas cultural de El pueblo judío*. Optima. Barcelona.

²⁹¹ JOSEFO, Flavio (1986): *Bellum Iudaicum*, CLIE. Barcelona.

²⁹² “El nombre de Sefarad se menciona en la profecía de Abdías para hacer referencia a aquellos lugares donde habitaban deportados de Jerusalem. Parece, sin embargo, que la alusión bíblica se refiere en concreto a la antigua Sardis, ciudad de Asia Menor; pero la tradición judía - sobre todo a partir del siglo VIII de nuestra era - tendió a identificar Sefarad con el extremo occidental del mundo conocido: la Península Ibérica” BEL BRAVO, M^a A (1992): *Diaspora Sefardí*. Mapfre, Madrid.

²⁹³ De lo que tenemos prueba en las cartas de Pablo Romanos 15,24.

de judíos en Judea, casi cinco millones en la diáspora romana y medio millón en la parte oriental del imperio. En total cerca de siete millones, casi una décima parte del imperio romano²⁹⁴.

Existen pruebas de que había presencia judía²⁹⁵ como la “Sinagoga de Cartago Nova”, “Sinagoga de Ilici (Elche)”, “Sinagoga de Almería”, “Sinagoga de Cádiz”, “Sinagoga de Granada (Iliberia)”. La infiltración judía desde estas ciudades hacia el interior de la Andalucía oriental como Acci (Guadix), Basti (Baza), Carcesa (Caravaca), Berji (Berja), Abdera (Adra), ha quedado ratificada por restos arqueológicos fechados como posteriores al 330 d.C. con lo que debemos preguntarnos por la cantidad de población israelita que vivía en la Península Ibérica.

Uno de los restos arqueológicos más antiguos con los que contamos, aunque descubierto hace muy poco, es la estela funeraria del samaritano Iustinus de Mérida que fue fechada en el siglo II. Este epitafio, así como la lápida de la niña Salomónula²⁹⁶ o la del rabí Lasies, permite asegurar la presencia de judíos en España en los primeros siglos de nuestra era.

Conocemos la expulsión de los judíos de Roma ordenada por el emperador Claudio y, posteriormente, la persecución de Nerón, pero el grupo inmigrante más numeroso se debió a la caída de Jerusalén en el año 70, procedentes de la cual, cuenta una población de 50.000 judíos²⁹⁷, que se estableció en Andalucía, sobretodo en Sevilla y Granada²⁹⁸.

Conocido es, también, que los primeros pobladores de Granada (Iliberi) eran judíos. La ley romana era tolerante con las religiones no oficiales, y como los judíos constituían una comunidad nacional, se le dio a la sinagoga un estatuto de religión lícita. Con el entronamiento de Nerón (54-68 d. C.), cuya esposa Popea no ocultaba su simpatía por el judaísmo, comienza una época que afectará a los judíos en forma impensada.

²⁹⁴ AAVV (2000): *El pueblo judío, Historia, cultura, arte y religión*. Optima, Barcelona.pag 27

²⁹⁵ SOTOMAYOR, M (1979): *Historia de la Iglesia en España I, La Iglesia en la España romana y visigoda. (siglos I –VIII)*, BAC, Madrid.

²⁹⁶ CIL II,1982.

²⁹⁷ <http://estudios.iglesia.net/pdf/denazaretapatmos.pdf> [19/12/2006]

²⁹⁸ MORALES PADRÓN, F (1992): *Historia de Sevilla*. Universidad de Sevilla, Sevilla.

El cristianismo, nacido de la cultura judía, asimiló el libro sagrado, el lugar de culto, las fiestas judías. El primer movimiento cristiano se inició entre los judíos venidos de Galilea, así cuando Pablo manifiesta su deseo de venir a España²⁹⁹, conocemos su costumbre de ir a las sinagogas ya establecidas.

En el año 70 los judíos de Hamnia expulsan de su comunidad a los cristianos, viéndose, estos, en la necesidad de estructurar un sistema, que por cierto ya tenían por la comunión interapostólica³⁰⁰. Recordemos que el último apóstol falleció a finales del siglo I, con lo que casi setenta años de organización siguiendo el modelo sinagogal dejará una huella perdurable. Recordemos que las familias se reunían los sábados y que había un sistema de gobierno y un sistema de educación no formal, para unos la enseñanza judía y para los cristianos un catecumenado ordenado en varios años de formación sistemática pero no formal.

El judaísmo no entendía la conversión desde fuera de los lazos sanguíneos, pero en los siglos I, tanto antes como después de la era común, un intenso movimiento aperturista³⁰¹ concienció mayoritariamente a la población judía. Este movimiento fue cortado por el crecimiento enorme del cristianismo, de tal forma que a partir del siglo II, el universalismo judío se cerró³⁰².

En los siglos II y III el Estado Romano se encontró con un problema cuya solución parecía presentar dos alternativas excluyentes: destruir a los cristianos o asimilarlos. Trataron de destruirlos, pero los cristianos se hicieron tan fuertes que terminaron siendo asimilados³⁰³. Constantino, en el año 313, confirmó la única fe cristiana, además de hacerse cristiano, no así el Estado, pero poco a poco el paganismo fue desapareciendo por su propia debilidad, pero no ocurrió lo mismo con el Judaísmo³⁰⁴.

Encontraremos en España restos de la presencia judía, como muestra tenemos el yacimiento de la Alcudia (Elche, Alicante), donde se excavó, en 1905, un templo que, según los entendidos, fue sinagoga entre los siglos IV al VI; la razón más fuerte

²⁹⁹ JEDIN, H (1980): *Manual de Historia de la Iglesia*. Herder, Barcelona. ppgg 167-178.

³⁰⁰ JEDIN, H (1980): *Manual de Historia de la Iglesia*. Herder, Barcelona. ppgg 147-159.

³⁰¹ TORRENTS, J (1989): *La sinagoga cristiana*. Muchnick. Barcelona. ppgg 158-159.

³⁰² GARCIA, L (1978): *Los judios en la España antigua*. Cristiandad. Madrid. ppgg 34-40.

³⁰³ TORRENTS, J (1989): *La sinagoga cristiana*. Muchnick. Barcelona. ppgg 244-258.

³⁰⁴ BAER, Y (1998): *Historia de los judios en España*. Riopiedras, Barcelona. ppgg 16-20.

para pensar que no se trataba de un templo, sino de una sinagoga fue la aparición de una inscripción griega con la palabra *proseukhé*, designación tradicional del edificio sinagoga desde la más remota antigüedad.

De la caída del Imperio Romano (467 d.C.) a la Invasión Islámica (711 d.C.)

La importancia de las comunidades judías debía ser tal en el siglo IV que el Concilio de Elbira³⁰⁵, Granada, se pronuncia en algunos de sus cánones contra ellos. Es la primera vez que la Iglesia se preocupa por el peligro que los judíos representan para los nuevos cristianos que, con la convivencia, pueden judaizarse. Durante este período, la iglesia española, comienza a preocuparse de la influencia de los judíos sobre la fe sus fieles, pero no es hasta la llegada de los monarcas visigodos, que suplantaron a los romanos y se convirtieron al catolicismo, que se inicia su persecución³⁰⁶.

En el año 589³⁰⁷, Concilio de Toledo³⁰⁸, Recaredo se convierte al catolicismo, se endurecen las leyes, se les prohíbe la circuncisión, la celebración de las pascuas, el matrimonio que no sea cristiano y la educación por maestros que no sean cristianos³⁰⁹. A principios del s.VII, Sisebuto decretó la expulsión o conversión de miles de judíos. En el año 695, Égica³¹⁰ los acusó de conspiración contra la corona. Se ordena confiscar todos los bienes judíos y apartar a los niños de sus padres para que sean educados como cristianos³¹¹.

³⁰⁵ GARCIA, L (1978): *Los judíos en la España antigua*. Cristiandad. Madrid. ppgg 69-74.

³⁰⁶ GARCIA, L (1978): *Los judíos en la España antigua*. Cristiandad. Madrid. ppgg 83-99.

³⁰⁷ BAER, Y (1998): *Historia de los judíos en España*. Riopiedras, Barcelona. pag 19.

³⁰⁸ GARCIA, L (1978): *Los judíos en la España antigua*. Cristiandad. Madrid. ppgg 135-199.

³⁰⁹ La conversión de Recaredo en el III Concilio de Toledo supone el comienzo de las persecuciones bajo la monarquía católica: Sisebuto expulsa a los judíos del reino, Egica los persigue y separa de los cristianos y Chintilla obliga a los judíos de Toledo a abjurar de los ritos y prácticas de su fe. Los niños judíos eran separados de sus padres para ser educados como cristianos. De entre los restos arqueológicos de ésta época, bastante escasos, destacan varias inscripciones, como la pileta de Tarragona o la memoria de Meliosa. También es de gran interés una estela del siglo VI-VII decorada con pavos reales y arranque de *menorah*.

³¹⁰ SÉLLER, W (1987): *Historia del pueblo judío*. Omega. Barcelona. pag 153.

³¹¹ GARCIA, L (1978): *Los judíos en la España antigua*. Cristiandad. Madrid. ppgg 183-189.

Las primeras invasiones bárbaras de la Península provocaron notables convulsiones tanto para la sociedad hispano-romana como para la judía, pero el enfrentamiento con la Iglesia se acentuó, produciéndose la conversión forzosa de los judíos de Mahón. Con la invasión de España por los visigodos³¹² se inicia una época de tolerancia del poder hacia los judíos. La monarquía arriana, pese a su inestabilidad política, será complaciente con sus súbditos judíos. Durante esta etapa, judíos y cristianos no se diferenciaban más que por su religión. Los judíos eran pequeños propietarios y se dedicaban al comercio, contando con la tolerancia de los visigodos³¹³.

Los judíos bajo el gobierno musulmán (711-1492)

Con la llegada de un gobierno musulmán a la península, la situación jurídica y económica de los judíos se estabilizó³¹⁴. La España árabe se había convertido en un refugio para los judíos³¹⁵. Las invasiones germánicas por el oeste y las conquistas árabes por el este y el sur, que tuvieron lugar entre los siglos V y VII habían destruido los fundamentos políticos y sociales, tanto del Imperio Romano como de la civilización antigua³¹⁶. El Islam reconocía y ponía de relieve un hecho: judaísmo, mahometismo y cristianismo, eran la descendencia espiritual de Abraham, todos podían reconocer como suyo al Dios de Israel. La fe en un Dios creador que trasciende al mundo, constituía un vehículo de unidad insoslayable. La religión se transformó en lícita y se establecieron nuevos judíos en España.

Al principio, los árabes no impusieron ninguna restricción a las comunidades judías, pero en el año 720 se empezaron a cobrar un impuesto (la dimma), por manifestar públicamente su religión. Los judíos no podían aspirar más que a una generosa tolerancia³¹⁷.

³¹² BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona.ppgg 20-21.

³¹³ GARCIA, L (1978): *Los judios en la españa antigua*.Cristiandad.Madrid. pag 199.

³¹⁴ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. ppgg 21-34.

³¹⁵ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. pag.23.

³¹⁶ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. pag.23.

³¹⁷ SÉLLER, W (1987): *Historia del pueblo judio*. Omega. Barcelona. ppgg 165-177.

El Talmud se convertirá en el factor dominante de la cultura judía³¹⁸, también en España, las escuelas rabínicas se volvieron más místicas y la cábala se comenzó a desarrollar por Europa. Escuelas como las de Málaga, Granada, Córdoba, Lucena o Toledo, competían con las de Barcelona, Tudela, Montpellier, Troyes, Espira, Maguncia, Worms, Salerno o Kairuan³¹⁹.

Durante los siglos XI y XII, la cultura judía experimentó un gran florecimiento. En la Escuela de Córdoba, se forma una generación de grandes médicos, poetas y sabios, algunos llegados de oriente, entre cuyas filas destacó un gran sabio, político y jurista judío: Casday ben Isaac ibn Schaprut. Nacido en Jaén, ejerció como médico de Abd al Rahaman III, lo que le permitió gozar de una gran influencia política; hablaba el hebreo, el árabe y el latín y ejercía como interlocutor entre los embajadores que visitaban la corte de Córdoba³²⁰. Se lo señala como el creador de la gran Escuela Talmúdica española. Otros poetas fueron Menahem ibn Saruq, Dunás ibn Labrat. En esta ciudad se consolidó la idea de que los judíos españoles eran descendientes de las tribus de Judá y Benjamín. La Escuela de Córdoba tuvo un lento declive y un final brusco.³²¹

Con la caída del régimen Almorávide y la llegada de los Almohades la persecución a los judíos y los mozárabes se recrudeció. Sus opciones eran convertirse o perecer. Muchos se convirtieron, esperando que la situación cambiase; a algunos se les permitió emigrar, como a Maimónides y su familia. Cuando pudieron irse, Cataluña, Aragón, Toledo y Castilla, se presentan como buenos refugios.

Del siglo VII a 1492 en zona cristiana

Vamos a estudiar el judaísmo sólo en los reinos cristianos. Los hechos mencionados en los apartados anteriores contribuyeron en buena medida a generar una atmósfera de animadversión hacia el judío, y del prejuicio discriminatorio no se libraba nadie que habitara en la aljama. Muchas familias judías habían logrado constituir importantes patrimonios, muy superiores a los que ostentaban las familias, rurales o urbanas, de los estamentos acomodados de la sociedad cristiana. Según Baer,

³¹⁸ BAER, Y (1998): *Historia de los judios en España*. Riopiedras, Barcelona. pag 24.

³¹⁹ SÉLLER, W (1987): *Historia del pueblo judio*. Omega. Barcelona. ppgg 214-219.

³²⁰ SÉLLER, W (1987): *Historia del pueblo judio*. Omega. Barcelona. ppgg210-215.

³²¹ SÉLLER, W (1987): *Historia del pueblo judio*. Omega. Barcelona. ppgg 219-220.

en la Castilla del siglo XIV, los judíos controlaban los dos tercios de la recaudación por impuestos indirectos y de los derechos aduaneros tanto interiores, como de fronteras y puertos. Estas prácticas recaudatorias eran habituales en la época, como ejemplo, en 1260, los prohombres de la judería de Monzón obtenían del rey Jaime I autorización para cobrar las deudas que la ciudad tenía contraídas con la Corona. En aquella ocasión, los vecinos cristianos amenazaron con arrasar la aljama hasta sus cimientos si el decreto real no se aplicaba a todo el territorio de la Corona de Aragón, hasta el punto que tuvieron que intervenir los caballeros del Temple, dueños del castillo defensor de la villa, para proteger a los judíos en peligro. No podía negarse, por supuesto que hubo muchos judíos que ejercieron la usura y que obtuvieron de ella pingües beneficios. Sin embargo, también tendríamos que recordar y no precisamente en su descargo, sino como simple puesta a punto de la ideología medieval que en el siglo XII se pusieron en vigor leyes muy estrictas que prohibían tajantemente el cobro de intereses en casos de préstamos entre cristianos. Lógicamente, tales medidas cortaban de raíz el motivo mismo que generalmente ampara al préstamo y ponía la usura en manos de los judíos, puesto que tampoco los musulmanes mudéjares, el otro núcleo de población no cristiana en la España medieval, podían ejercerla toda vez que permanecieron siempre en un estado de indigencia que les habría impedido escapar si quiera a su condición de esclavos o de simples siervos campesinos mal asalariados³²².

Si a esto añadimos que soberanos como Jaime I o Fernando III llegaron a fijar mediante leyes el tipo de interés que podían tomar los judíos sobre los préstamos que realizaran (el veinte por ciento en 1228 según normas de la Corona de Aragón) nos daremos cuenta de que, en buena parte, el ejercicio de la usura era una práctica casi oficialmente fomentada, lo mismo que puede serlo hoy mismo por parte de las entidades bancarias o similares. Dejar caer de modo exclusivo la culpa de la usura sobre los judíos era y sigue siendo, por parte de muchos historiadores de prestigio una especie de esquema mental preconcebido que, en buena parte, coincide con el que sirvió y todavía sirve para la manipulación de diversos fenómenos históricos: el mismo esquema que, en su momento, constituyó el caldo de cultivo más inmediato e idóneo

³²² LASCORTZ, F (2003): *La Aljama judia de Monzón, La recordada*. Certeza, Zaragoza. Ppgg 50-60.

para fomentar el deporte de la caza del hebreo, ejercido a la par por el pueblo y por las autoridades eclesiásticas³²³.

Bastaría recordar, aparte las grandes matanzas de sobra conocidas, que, en muchas ciudades españolas y en la misma Toledo el Viernes Santo era un día en el que, tradicionalmente, el pueblo se entregaba a la diversión de apedrear las calles y las ventanas del barrio judío³²⁴; que, en 1268, el rey Jaime I de Aragón tuvo que prohibir que esta misma costumbre siguiera ejerciéndose en la ciudad valenciana de Xátiva; que en Gerona, y siempre por esas fechas señaladas de la Semana Santa, los clérigos catedralicios practicaban la costumbre de subirse a las torres del templo, que dominaban el recinto del *call* y, desde ellas, apedreaban sus casas y a sus gentes, propiciando unas prácticas que, poco después, se convertirían en ejercicio corriente del pueblo y en matanzas que, como las iniciadas en Sevilla³²⁵ en 1391³²⁶, diezmarían la población israelita de la Península y condicionarían las amenazadoras campañas de conversión masiva llevadas a cabo en todo el ámbito peninsular por el dominico Vicente Ferrer³²⁷, luego santo, a principios del siglo XV.

La incorporación de los judíos a la España Cristiana, provoca un gran desarrollo en las distintas aljamas. En las ciudades donde son acogidos se necesitan zapateros, médicos, sastres y comerciantes, trabajos para los que los judíos se desempeñan muy bien, pero sigue siendo el campo, y en especial los viñedos, la ocupación principal.

La aceptación de los judíos bajo el reinado de Alfonso VI les permitió tener una cierta seguridad económica, social y religiosa. El rey impuso una multa, la caloña, por matar a un judío, de 250 sueldos, como si fuese un hidalgo y no la de 100 sueldos como la de un villano. Durante la primera mitad del siglo XII, la misma situación de protección, por medio de multas elevadas, las encontramos en Aragón, Navarra y el

³²³ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. ppgg 175-198.

³²⁴ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. ppgg 215-264.

³²⁵ MENDEZ BEJARANO, M (1922): Historia de la judería de Sevilla. Castillejo. Sevilla. Ppgg 103-110

³²⁶ <http://www.geocities.com/CapitolHill/Lobby/2679/pgm1391.htm> [15/6/2006]

³²⁷ VIDAL, C (2006): España frente a los judios: Sefarad. Esfera de los libros. Madrid. Pagg 191-193.

Condado de Barcelona, ya que la comunidad judía, importante en número, formaba parte del tesoro del rey³²⁸.

Hacia 1125, en la Aljama de Toledo³²⁹ (tan numerosa que ocupa dos barrios), se crea la Escuela de Traductores de Toledo, de suma importancia en la vida cultural europea del siglo XII. Allí, judíos y cristianos traducían del árabe al latín tratados de filosofía (un judío castellano parlante y experto en árabe traducía un texto original, a la lengua romance y luego un clérigo pasaba el texto al latín). Es así como Aristóteles, llega a ser conocido por el cristianismo.

Desde principios del siglo XII, en el IV^o Concilio de Letrán, la Iglesia declaró que los judíos podían vivir en los reinos cristianos, sólo por razones de humanidad y con la esperanza de ser convertidos al cristianismo. Para no ser confundidos, debían llevar un distintivo en la ropa. Durante algunos años, los reyes Jaime I y Fernando III, lograron que estas medidas no fueran puestas en práctica, pero en el año 1240, el Papa Gregorio IX, añade otra disposición referente a los libros judíos, especialmente al Talmud, considerándolos contrarios a la fe cristiana³³⁰.

Durante este siglo, la comunidad judía estaba constituida por agricultores, generalmente de viñedos, comerciantes de paños y de ganado, artesanos, sastres, zapateros, joyeros y carniceros. Vivían en las juderías, ubicadas cerca de las murallas del castillo para asegurar la protección, contaban con sus sinagogas, los baños rituales y fuera de la judería, el cementerio. Por encima de ellos, se constituía una aristocracia (los judíos de la Corte), de gran cultura y educación, generalmente médicos y cobradores de impuestos (lo que les granjeaba el odio de los cristianos). Estas familias que vivían en la corte, formaban la clase dirigente de las Aljamas (municipio administrativo). Las Aljamas gozaban de amplia autonomía y sus pleitos se resolvían según las leyes internas, eran gobernadas por un consejo (durante el s. XIII veremos en él repetirse de los mismos apellidos: Halevi, Caballería, Porta, Alconstantini, Abulafia, ibn Ezra, Alfakar, Bienveniste, Baruch). Esta aristocracia constituía un elemento imprescindible para la Aljama, pues obtenía para la judería la protección del Rey; pero

³²⁸ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. ppgg 49-51.

³²⁹ CARDAILLAC, L (1991): *Toledo siglos XII-XIII*. Alianza. Madrid. Ppgg 199-207.

³³⁰ VIDAL, C (2006): España frente a los judios: Sefarad. Esfera de los libros. Madrid.ppgg 163-178.

el pueblo les reclamaba una mayor obediencia a la ley judía pues con la permanencia en la Corte, esta se diluía, provocando roces dentro de la propia comunidad³³¹.

A finales del siglo XIII, en los reinos de Castilla y Aragón, los oficiales judíos fueron separados de sus cargos. Se abandonan las esperanzas de mejorar las disposiciones legales. Contaban únicamente con la protección interesada de los reyes, ya que eran la más segura y saneada fuente de ingresos. Tanto Jaime I como Pedro III intentan débilmente una política insostenible de protección, pero la actividad de los predicadores dominicos, la bula papal de Nicolás III en 1278, las intrigas entre los judíos de la corte, el régimen francés marcadamente antijudío (en la revuelta de Navarrería en 1277, pereció casi entera la Aljama de Pamplona), terminarán provocando la caída brusca de los privilegios de los judíos en la corte. Nunca más se encontrará un ministro judío en la corona de Aragón. A la muerte de Pedro III, en 1285, sus ayudantes judíos fueron encarcelados o asesinados (Samuel ibn Manasseh, Muça de Portella) y sus bienes confiscados³³².

Las relaciones entre unos y otros se ven limitadas, tanto en lo social como en lo comercial (se prohíben los matrimonios mixtos, los médicos podían atender a los cristianos, pero no prepararles las medicinas). El préstamo de dinero era considerado usura y se castigaba con la muerte. Se creía a los judíos culpables de la gran recesión que comenzaba a gestarse y que tendría su desarrollo en el siglo XIV. Además de las acciones legislativas o judiciales, hay que tener en cuenta la hostilidad de las capas bajas y medias de la sociedad cristiana hacia los judíos. Se los rodeaba de un clima de misterio y sacrilegio, producto de falsas acusaciones, tensiones sociales y dificultades económicas³³³.

En el año 1371³³⁴, encontramos a Joseph Pichó como contador mayor del reino, los representantes de las cortes censuraban al rey por esta elección. Éste se justificaba alegando que no encontraba un empresario cristiano capacitado para asesorarle en las pujas de los arrendamientos. A la muerte de Enrique II, le sucede Juan I³³⁵, que está decidido a completar la conversión de los judíos. Suprime los privilegios de la caloña

³³¹ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. pag 87.

³³² VIDAL, C (2006): España frente a los judios: Sefarad. Esfera de los libros. Madrid. Pag 177.

³³³ VIDAL, C (2006): España frente a los judios: Sefarad. Esfera de los libros. Madrid. Ppgg 163-178.

³³⁴ VIDAL, C (2006): España frente a los judios: Sefarad. Esfera de los libros. Madrid. Pag 508.

³³⁵ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. ppgg 514-515.

y del poder judicial de las Aljamas sobre los malsines (difamadores). Las juderías se quedan sin protección real, aunque en la corte, siguen existiendo judíos: Samuel Abravanel, David ben Gedalya ben Yahia (conocido como David el negro), Mayr Alguadex (traductor de Aristóteles), Samuel Matut (cabalista), Haim ha Levi (médico) y Salomón ha Levi, de Burgos. Muchos de ellos se convirtieron en 1391³³⁶ e impulsaron la solución del problema judío. Cuando muere Juan I, en 1390, le sucede Enrique III, menor de edad, durante este período de falta de gobierno, el archidiácono de Écija aprovecha para soliviantar el ánimo de la población sevillana contra los judíos y es así que nos encontramos con los pogroms a las distintas juderías andaluzas. Muchos judíos perecieron y otros muchos se convirtieron para escapar de la muerte. Algunas familias cristianas les daban asilo pero éste iba acompañado de consejos y exhortaciones para que abandonaran su fe. A los pogroms de Andalucía siguieron los de Valencia y luego los de Barcelona. Durante el año 1391, a consecuencia de estos ataques, la corona se encontró con dos problemas de difícil solución: el primero, que se quedó sin los impuestos y el sustento económico que recibía de los judíos y el segundo, tratar de asimilar a miles de personas que habiendo aceptado el bautismo para salvar sus vidas, no renunciaban a su antigua fe.

A partir de este momento, los judíos se redistribuyeron y reconvirtieron su economía. Se alejan de los grandes oficios cortesanos y se dedican a la artesanía y el pequeño comercio; los que disponen de algún bien, tratan de canjearlo por dinero transportable; en las comunidades que se habían podido restaurar, sus dirigentes son plateros, cambistas o médicos.

Entre los años 1419 y 1432, surge un período de respiro. Se aplazan las resoluciones de Tortosa, y los judíos se trasladan masivamente a Castilla, donde no había llegado el poder de la Inquisición, instalándose sobre todo en los medios rurales (Hita, Buitrago, Cuellar, Plasencia o Talavera) y con escasa población en las ciudades (Burgos, Toledo y Segovia). Durante este período, Abraham Bienveniste, (nombrado Rabino Mayor por Don Álvaro de Luna), intenta reestructurar la organización de las Aljamas y redacta los estatutos (Takanot) de Valladolid, que servirán como normas de gobierno y tratan de recuperar los privilegios que tenía la comunidad consolidando la

³³⁶ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona.ppgg 531-534.

reconstitución de las Aljamas³³⁷. Es así como, en el último tercio del siglo XV, surge una nueva generación de sabios que le dará fuerza al pueblo judío para seguir adelante³³⁸.

Aunque la hostilidad hacia los judíos no había cesado, el pueblo no distinguía entre estos y los conversos y atacaba con calumnias tanto a unos como a otros. Es así como Enrique IV³³⁹ permite que se establezca, por primera vez, la Inquisición³⁴⁰ en el reino de Castilla (en Aragón ya funcionaba desde siglos atrás); pero ésta sólo podía controlar y obligar a que los conversos vivieran como cristianos, no alcanzaba a los judíos que estaban ajenos a su poder.

Las luchas internas de la corte ponen a los judíos en situación comprometida, la Liga de nobles, con un programa antijudío, pide al rey Enrique IV, la destitución de los oficiales judíos y el retorno a las leyes segregacionistas. El rey intenta resistir pero es depuesto en Ávila en 1465 y sustituido por su hermano Alfonso³⁴¹, quien reforzó la inquisición contra los conversos y recrudesció las acciones contra los judíos. Tras la muerte brusca de Alfonso, le sucede su hermana Isabel.

En los documentos encontrados, se ve como Isabel de Castilla y su esposo Fernando de Aragón³⁴², durante los primeros diez años de su reinado, protegen a las Aljamas y a los judíos como parte de su propiedad, reaparecen tímidamente judíos en la Corte, como Abraham Senior³⁴³ (Rabino Mayor), Vidal Astori³⁴⁴, Meir Melamed³⁴⁵ y Vidal Bienveniste³⁴⁶.

No todos los judíos eran cortesanos ni gozaban de dispensas, comerciantes, vendedores, pescaderos, zapateros, pequeños agricultores, conformaban una comunidad rehecha en lo espiritual aunque no tanto en lo económico. Es lo que se

³³⁷ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona.ppgg 544-561.

³³⁸ VIDAL, C (2006): España frente a los judios: Sefarad. Esfera de los libros. Madrid. Ppgg-185-196.

³³⁹ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. ppgg 708-788.

³⁴⁰ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. ppgg 719-725.

³⁴¹ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. ppgg 685-733.

³⁴² BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. ppgg 743-768.

³⁴³ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. pag 708.

³⁴⁴ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. pag 755.

³⁴⁵ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. ppgg 756-757.

³⁴⁶ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. ppgg 647-653.

encuentra la Inquisición en los días previos a la expulsión. En 1483³⁴⁷, la Inquisición ordenó a los judíos residentes en el Arzobispado de Sevilla³⁴⁸, Cádiz y Córdoba, el abandono de sus residencias y su traslado a otra parte del reino. Con esta disposición se los obligaba a abandonar sus pertenencias y malvender sus bienes. La argumentación favorita para estos actos fue que los judíos representan un peligro para la fe de los cristianos. Después de estas fechas no se encuentran más judíos en Andalucía. Los reyes apoyan a la Inquisición en las disposiciones de traslados y aislamiento de las Aljamas.

De 1492 a 1978

El 20 de marzo de 1492, Fray Tomás de Torquemada³⁴⁹ (inquisidor general), presenta un proyecto de decreto que dio base al proyecto de expulsión y que los reyes firmaron el 31 de marzo de ese mismo año, suspendiendo así una situación jurídica que duraba siglos y se pensaba permanente. Se les daba a los judíos cuatro meses para liquidar sus bienes y abandonar la península, llevando sus pertenencias en la forma que la ley fijaba (tenían que cambiar sus bienes a letras de cambio, se les prohibía sacar de España, oro, plata, monedas, armas y caballos). Solo tenían una forma de conservar sus bienes sin malvenderlos: dando poderes a terceras personas. Se declaró la suspensión del judaísmo y la única manera de quedarse era renunciando a la que habían profesado fe y convertirse al cristianismo, quedando así como conversos, bajo la mirada de la Inquisición³⁵⁰. Isaac Abravanel³⁵¹, toma la responsabilidad de convencer a los reyes que no llevaran a cabo el decreto de expulsión, pero no logró tener éxito.

Tras la expulsión de los judíos, la mayoría de estas sinagogas medievales, en su mayoría edificios de modestas proporciones, pasaron a pertenecer al tesoro real y los Reyes Católicos las fueron donando, convirtiéndose, gran parte de ellas, en iglesias. Este proceso había comenzado años antes, en 1391, con las revueltas antijudías promovidas por el fanático arcediano de Écija, con la predicación de san

³⁴⁷ VIDAL, C (2006): España frente a los judíos: Sefarad. Esfera de los libros. Madrid. ppgg 201-209.

³⁴⁸ MENDEZ BEJARANO, M (1922): Historia de la judería de Sevilla. Castillejo. Sevilla. ppgg 119.

³⁴⁹ BAER, Y (1998): Historia de los judíos en España. Riopiedras, Barcelona. pag 739.

³⁵⁰ VIDAL, C (2006): España frente a los judíos: Sefarad. Esfera de los libros. Madrid. Ppgg 201-209.

³⁵¹ BAER, Y (1998): Historia de los judíos en España. Riopiedras, Barcelona.ppgg 758-760.

Vicente Ferrer y la llamada "Disputa de Tortosa"³⁵². En la mayoría de los casos, las sinagogas medievales españolas eran pequeñas -con algunas excepciones- como la de Toledo, que contravenía las leyes vigentes. Tal vez Samuel Leví consiguió el permiso para levantar esta sinagoga gracias a la gran influencia que tenía sobre el rey Pedro I o tal vez se le diera el permiso bajo la fórmula de una reedificación o restauración de una sinagoga anterior³⁵³.

Las sinagogas eran de modestas dimensiones y esto se debía no sólo a la prohibición por parte de monarcas o autoridades eclesiásticas, sino también al hecho de que las comunidades judías medievales eran igualmente pequeñas y no precisaban de grandes edificios para sus reuniones y asambleas. Aunque del período musulmán es difícil hacer cálculos de población, se ha dicho que las juderías de Córdoba, Lucena, Sevilla o Granada tenían millares de judíos, sin embargo no hay documentos que especifiquen la cantidad concreta. De la etapa cristiana, la judería mayor fue la de Sevilla, que, según Baer, debió tener a finales del siglo XIII unos 1.000 judíos³⁵⁴; la de Córdoba, por esa época, no debió sobrepasar los 250, y las demás eran menores. En el momento de mayor esplendor del judaísmo catalán, la primera mitad del siglo XIV, la gran judería de Barcelona tendría unos 4.000 judíos, según cálculos de J. Riera i Sans³⁵⁵; Gerona, 1.000; Lérida 500; Tortosa y Cervera, 300. Las restantes juderías catalanas eran más pequeñas. La gran judería de Toledo, en sus momentos de mayor esplendor, antes del siglo XV, debió tener una población entre 5.000 y 8.000 judíos, lo que suponía el 10% de la población de toda la ciudad, algo realmente extraordinario³⁵⁶.

No se sabe exactamente cuantos judíos abandonaron España, pero se calcula que fueron alrededor de 160.000 personas. En este éxodo sufrieron todo tipo de abusos. A pesar de que a su paso por las distintas ciudades se les convidaba con el bautismo, son pocas las noticias de conversiones. Muchos pasaron a Portugal, donde debían pagar ocho cruzados para obtener un permiso de ocho meses de residencia (los

³⁵² Reunión de rabinos promovida por Benedicto XIII para que el converso Jerónimo de Santa Fe los adoctrinase en la religión cristiana (1413-1414); tras esta reunión, que no disputa, muchos judíos se convirtieron al cristianismo y al año siguiente Benedicto XIII publicaba una bula con duras leyes contra los judíos ordenando que algunas sinagogas se convirtieran en iglesias.

³⁵³ LACAVE, J.L (1992): *Juderías y Sinagogas españolas*. Mapfre, Madrid. Pag 302.

³⁵⁴ LACAVE, J.L (1992): *Juderías y Sinagogas españolas*. Mapfre, Madrid. pag 345.

³⁵⁵ LACAVE, J.L (1992): *Juderías y Sinagogas españolas*. Mapfre, Madrid. Pag 21.

³⁵⁶ LACAVE, J.L (1992): *Juderías y Sinagogas españolas*. Mapfre, Madrid. pag 293.

que no tenían el dinero eran vendidos como esclavos o enviados a la Isla de los Lagartos). Con la llegada de la inquisición en 1497, los judíos tuvieron que huir de Portugal. Otros se dirigieron a Marruecos, Florencia, Flandes, Génova, Nápoles y Turquía³⁵⁷.

Después de la expulsión, se llevó a cabo una investigación y se descubrió que algunos judíos habían conseguido sacar oro, sobornando a las autoridades. Los reyes al enterarse, anularon las letras de cambio y confiscaron todos los bienes que tenían los banqueros, quedándose estos últimos, con el veinte por ciento de lo que tenían en depósito. En 1496 se volvió a hacer una inspección y se recaudaron más bienes, y en 1499 se decretó que cualquier judío que fuese capturado en la península sería condenado a muerte³⁵⁸.

Los conversos, se fueron lentamente asimilando al cristianismo y los judíos expulsados mantuvieron y mantienen la lengua, costumbres y tradiciones de sus ancestros.

La Inquisición española en los siglos XVI y XVII perseguirá con dureza cualquier acercamiento judeo-cristiano. Se mostró menos activa durante la guerra de Sucesión, no esperaba sino el fin de las hostilidades para volver a emprender su ataque a los judíos, judaizantes y similares. En el siglo XVIII todavía había autos de fe contra judaizantes, así en 1703 se condena a la hoguera a Diego López Duro, de Osuna, acusado de judaizar y de ocultar judíos³⁵⁹. En el transcurso de los años 1721, 1739, 1753 y 1758 tuvieron lugar persecuciones y condenas. El último judío condenado en el siglo XVIII fue Lorenzo Beltrán el 31 de marzo de 1799³⁶⁰.

Los gobiernos españoles seguían impidiendo la entrada de judíos en el Reino de España para no contaminar la pureza de la religión católica. La policía tenía la orden de vigilar los navíos que entraban en los puertos españoles³⁶¹.

En el reinado de Carlos II, D. Manuel Lira presenta un proyecto de ley para admitir a los judíos y protestantes en las colonias de Ultramar, pero esta idea fue

³⁵⁷ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. ppgg 869-882.

³⁵⁸ BAER, Y (1998): Historia de los judios en España. Riopiedras, Barcelona. ppgg 869-882.

³⁵⁹ MENDEZ BEJARANO, M (1922): Historia de la judería de Sevilla. Castillejo. Sevilla. Pag 155, 156.

³⁶⁰ MENDEZ BEJARANO, M (1922): Historia de la judería de Sevilla. Castillejo. Sevilla. Pag159.

³⁶¹ En 1781 Jacob Pereira fue acusado por la inquisición, detenido y juzgado por el hecho de haber desembarcado en Cadiz.

rechazada. Al terminar la guerra de Sucesión, Felipe V cede, por el tratado de Utrech, Gibraltar, poniendo como condición que nunca se aceptara en Gibraltar ni moros ni judíos³⁶². También se rechazó, en 1797, bajo Carlos IV, a la nación israelita porque “repugnaba al sentimiento religioso de Castilla y se oponía a las leyes del reino”³⁶³. El 27 de Mayo de 1802 se establecieron con toda su fuerza las pragmáticas que les prohibían la entrada en España³⁶⁴. Aunque tenemos diversas situaciones³⁶⁵ e intervenciones por parte de los judíos europeos, se mantendrá el estatus de 1492 hasta el siglo XIX.

En 15 de julio de 1834³⁶⁶ es abolida la Inquisición, fecha en que se publicó el edicto de abolición durante la regencia de la reina María Cristina, y el día 1 de Julio del mismo año, se produce la abolición de las llamadas Juntas de Fe, acusadas de utilizar procedimientos inquisitoriales y no cumplir con sus principios ante la monarquía, apoyadas en el liberalismo para salvaguardar el trono de ambiciones carlistas.

A partir de 1860 comenzarán a asentarse judíos de forma estable, sobre todo provenientes de Tetuán, Mogador, Rabat y Tánger³⁶⁷ en Sevilla. Pronto también lo harían en Barcelona y Madrid, llegando la colonia judía a una población de tres mil personas a finales del siglo XIX.

De 1978 a 2010

Actualmente la comunidad judía en España cuenta con aproximadamente entre 14.000³⁶⁸ y 40.000 miembros distribuidos principalmente en Madrid, Barcelona, Valencia, Málaga, Torremolinos, Marbella, Gibraltar, Sevilla, Palma³⁶⁹. Existen además, miles de descendientes de conversos que ignoran sus antecedentes judíos. En

³⁶² MENDEZ BEJARANO, M (1922): Historia de la judería de Sevilla. Castillejo. Sevilla. Pag 165.

³⁶³ MENDEZ BEJARANO, M (1922): Historia de la judería de Sevilla. Castillejo. Sevilla. Pag 165.

³⁶⁴ MENDEZ BEJARANO, M (1922): Historia de la judería de Sevilla. Castillejo. Sevilla. Pag 165.

³⁶⁵ En 1816 la Inquisición de Sevilla consulta sobre el bautismo de unos judios. Una rabino pide que se derogue el edicto de 1492.

³⁶⁶ HUERTAS, P (2003): *La inquisición*. LIBSA. Madrid. Pagg 325-328.

³⁶⁷ MENDEZ BEJARANO, M (1922): Historia de la judería de Sevilla. Castillejo. Sevilla. Pag 167.

³⁶⁸ http://www.jewish-issues.com/spanish/countries_and_their_jews_e.html [12/3/2006]

³⁶⁹ DE LANGE, Nicolas (2000): *El Pueblo Judio*. Optima. Barcelona. pag 166.

1930 había aproximadamente unos cuatro mil miembros; en 1980 se había llegado a una población de unos treinta y tres mil; en 2007, superan los cuarenta mil³⁷⁰.

Había pocos judíos en la España de inicios del siglo XX. En la República de 1931, con una población de unos cuatro mil judíos³⁷¹. El gobierno manifestó su disposición de acoger la inmigración judía, y el Ayuntamiento de Madrid concedió una parcela de terreno para el cementerio de la comunidad judía local. Comenzaron a llegar emigrantes sefardíes de Maruecos y del Cercano Oriente, y *ashkenazis* de Europa central y oriental³⁷².

En 1945 había unos 4.000 nacionales y unos 1.000 refugiados³⁷³, y en el año 1947 unos 3.500 judíos³⁷⁴.

El levantamiento Franquista ofreció refugio a muchos huidos del nazismo y en 1967 el Gobierno de Francisco Franco les concedió el reconocimiento pleno como asociación religiosa.

Desde la Constitución de 1978 los judíos han podido practicar libremente su fe, y han ido surgiendo diversas comunidades judías a lo largo de España. Especialmente con las crisis de Iberoamérica, muchas familias judías se han trasladado a la Península Ibérica, por la afinidad del idioma y por sus orígenes.

Estas comunidades, a nivel educativo, tienen un currículo propio, tres colegios específicamente judíos situados en Ceuta, Barcelona y Madrid.

En general, por parte de la población, se percibe un gran interés por la cultura judía (investigaciones, cultura, educación) en la España de las autonomías de 2010; especialmente Aragón³⁷⁵ y Barcelona.

³⁷⁰ DE LANGE, Nicolas (2000): *El Pueblo Judío*. Optima. Barcelona. pag 167.

³⁷¹ DE LANGE, Nicolas (2000): *El Pueblo Judío*. Optima. Barcelona. pag 70.

³⁷² DE LANGE, Nicolas (2000): *El Pueblo Judío*. Optima. Barcelona. pag 179.

³⁷³ DE LANGE, Nicolas (2000): *El Pueblo Judío*. Optima. Barcelona. pag 72.

³⁷⁴ DE LANGE, Nicolas (2000): *El Pueblo Judío*. Optima. Barcelona. pag 72.

³⁷⁵ LASCORTZ, F (2003): *La Aljama judía de Monzón, La recordada*. Certeza, Zaragoza; MOTIS DOLADER, M.A. (2003): *El Libro Verde de Aragón*. Certeza. Zaragoza.

c. El sistema educativo más antiguo de España

Los judíos habían tenido un movimiento sapiencial en el Antiguo Testamento, que nos dejará un estilo y un modo de educar propio. Tenemos como un resto “los libros poéticos y sapienciales” y sus reflexiones sobre la educación. Este movimiento nace como fruto de la sabiduría popular tanto de Egipto como de Babilonia. La comunidad Judía en la península en el siglo I d.c era floreciente y muy viva³⁷⁶

En el siglo I se articula un proyecto educativo judío³⁷⁷ que comprendía una Educación informal que coge desde los cero años a los seis años y continuaba a través de las celebraciones y ritos culturales. La educación formal tenía dos grandes etapas, desde los seis a los trece años, (mayoría de edad) en la bet-sefer, y la educación superior, de los 13 a los 18 años, en la bet-talmud. A partir de los dieciocho años debían casarse y dedicarse a los trabajos de adultos.

Ya en el siglo I, encontramos comunidades judías en la península Ibérica, que habían sido alimentadas por los exiliados tanto de la expulsión de Claudio de Roma como la más importante de la destrucción del Estado judío, por Tito, en el 70. Pablo de Tarso informa del deseo de venir a España a “hablar de Cristo”, como era su costumbre, probablemente a una comunidad judía.

Los judíos se reunían los sábados para sus celebraciones litúrgicas en las sinagogas³⁷⁸, guardamos memoria y restos arqueológicos³⁷⁹.

³⁷⁶ Existen pruebas de que había presencia judía “Sinagoga de Cartago Nova”, “Sinagoga de ILICI (Elche)”, “Sinagoga de Almería”, “Sinagoga de Cádiz”, Granada (Iliberia). La infiltración judía desde estas ciudades hacia el interior de la Andalucía oriental como Acci (Guadix), Basti (Baza), Carcesa (Caravaca), Berji (Berja), Abdera (Adra), ha quedado ratificada por restos arqueológicos que han sido fechados como posteriores al 330 d.c.

³⁷⁷ En el año 130-104 ac, Juan Hircano quiso imponer la enseñanza obligatoria para todos los niños hasta la mayoría de edad (12 años) y que correspondía a la educación básica en la Bet-sepher. Pero no lo logró, siendo otro intento la voluntad de Josué ben Gamala, en el 64 d.c, seis años antes de la destrucción del templo, el que quiso que fuera extensiva a todos los niños judíos.

³⁷⁸ A partir del exilio babilónico, en el 537 a.c, la casa de reunión era la sinagoga y no el templo. Las sinagogas originarias eran de planta cuadra, después se adaptaron a las costumbres de cada región. En el interior del recinto, en un nicho orientado, normalmente hacia Jerusalén, se sitúan el tabernáculo o armario sagrado (Aron Ha-qodesh) que contiene los rollos de la Thora (Pentateuco). Las sinagogas solían construirse, normalmente, fuera de la población, cerca de un río o junto al mar, de forma que todos pudieran realizar el lavado ritual prescrito antes de tomar parte del servicio religioso.

Institución ésta última de gran calibre, ya que no sólo servía para rezar juntos, sino como modo de cohesión social, moral, política; como lugar de “identidad de clase” y de “ideologización”. Debemos sospechar que habría sinagogas también en diferentes partes de la península, pero todavía no se han encontrado restos arqueológicos que lo verifiquen.

La formación para la “cultura e ideología judía” se realizaba en la misma sinagoga, convirtiéndose en “escuela rabínica” los otros días de la semana, parece que en la época de Jesús eran los lunes y los jueves que eran los días normales de mercado, por lo menos en Jerusalén, desconocemos en España los días de mercado.

Se respetaba, como tradición, lo que decía el talmud: “a los cinco años la lectura de la Thorá, a los diez años, la mishnah, a los trece los mandamientos, a los quince el Talmud y a los dieciocho el baldaquino (matrimonio”); lo que significaría que debía existir una pequeña biblioteca y también personas capaces de comprender el hebreo y la lengua vernácula ³⁸⁰.

Así que nos encontramos con unos recursos didácticos que se han mantenido hasta la actualidad, en la mayor parte de las sinagogas actuales.

d. El ámbito educativo de la cultura judía

La cultura se expresa en instituciones que se ajustan, de formas diversas, a las realidades sociales y temporales de los pueblos. La evolución de estas instituciones, en el judaísmo, ha respetado su más profunda identidad y cohesión ideológica y práctica.

Sistema humano

Encontramos un grupo de profesionales “sui generis” de la formación rabínica. El sofer es el maestro y ocupa el lugar central de la transmisión magistral y memorística de los rudimentos básicos tanto de la lengua hebrea, como de la historia y de cultura judía.

En la actualidad, es el Rabino de Madrid el que da su autorización para impartir clase de religión en los centros que se imparta educación y cultura Judía o Hebrea.

³⁷⁹ Congreso Internacional Al-Andalus, tradición, creatividad y convivencia. (1987) “Establecimiento de barrios judíos en las ciudades de al-Andalus”.Córdoba.

³⁸⁰ El maestro se le llamaba “sofer” y tenía unos ayudantes los “Azzan”.

Sistema curricular

El sistema curricular en su línea de objetivos está centrado en los fines de incorporar a los niños en el ámbito judío, transmisión y reproducción de la cultura.

En segundo lugar los contenidos a transmitir son, tanto de la Historia del Pueblo (formación histórica)³⁸¹, como estar en una asamblea religiosa (formación cultural y cultural), como categorizar la realidad (formación axiológica), una educación en relaciones humanas (formación moral), una educación en los cantos (formación musical)³⁸², una educación de lo trascendente y sus elementos y cómo tratarlo (formación religiosa). A parte de la gramática hebrea, inicio al cálculo (recordar que en la cábala judía del siglo IV, las letras adquieren valor numérico y místico).

Durante siglos la didáctica ha sido, posiblemente muy similar a los actuales “escuelas rabínicas”. Todos los niños en una sola estancia, distribuidos por grupos de nivel, enseñándose unos a otros, de forma memorística y un profesor-rabino al cargo con algún ayudante, posiblemente algún alumno aventajado.

En referencia a los recursos didácticos. Lugar pedagógico de formación. La sinagoga y algún edificio anexo. Objetos de culto y materiales didácticos, libros, rollos, tabula, teca, clamaria, calami, unbilicus, atramentarias, index titulus, circini, capsula etc. En la actualidad se rigen por modelos de la escuela occidental.

Sistema organizacional

La estructura organizacional desde el siglo I d.c sería similar a la del todo el imperio. La Bet-sefer y la Bet-talmud sólo para las grandes ciudades. Dependiente de la estructura religiosa. Modernamente tenemos las escuelas judías, pero lo más interesante son las “Yeshivot” o academia de enseñanza, especialmente dedicada al Talmud, aunque algunas yeshivot tiene un programa más mucho más amplio. Hoy en día se utiliza el término de “Institutos de enseñanza judíos”³⁸³.

En el siglo I d.c había una estructura administrativa, el Sopher dependería del Responsable de la sinagoga y como los judíos tenían costumbre de pagar a la sinagoga y su impuesto anual al templo de Jerusalén (aparte de los impuestos que los emperadores les obligaban a cada judío y comunidad judía). En la edad media dependía de los sinagogas y apoyadas por estas, tal y como ocurre en la actualidad,

³⁸¹ Los niños tenían que aprenderse de memoria la historia sagrada.

³⁸² Era conocida la aportación de los cantores del Templo de Jerusalén hasta su destrucción en el 70 dC.

³⁸³ DE LANGE, Nicolas (2000): *El Pueblo Judío*. Optima. Barcelona. pag 227.

aunque la educación judía en los colegios que son judíos privados, está subencionados por el Estado de Isarel.

Esta estructura educativa duró en España hasta la expulsión de los judíos por los reyes católicos en 1492. La expulsión desmanteló multitudes de bibliotecas judías repartidas en toda España, unos cien mil fueron integrados por los reyes católicos y ciento sesenta mil fueron exiliados, reapareciendo a partir de que llegó la democracia aconfesional de 1978 y utilizando ya modelos pedagógicos europeos. Desde la constitución Española de 1978 los judíos vuelven a integrarse en el sistema legal y social de España, se aprobó una orden ministerial el 9 de Abril de 1981, en el que se establece el programa de enseñanza religiosa judía y que todavía están en vigor.

A fecha de 2010 en España existen tres colegios privados y concertados judíos, uno en Madrid, otro en Melilla y otro en Barcelona. El currículum lo tienen estructurado en 5 horas semanales con diversos bloques, lengua hebrea, fiestas y tradiciones, historia judía.

En el acuerdo de cooperación entre el gobierno de España y la federación de comunidades israelitas de España, de la ley de 25/1992 del 10 de Noviembre; B.O.E. del 12 de Noviembre en su artículo 10 nos dice: “A fin de dar efectividad a lo dispuesto en el artículo 27.3 de la Constitución, así como en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se garantiza a los alumnos judíos, a sus padres y a los órganos escolares de gobierno que lo soliciten, el ejercicio del derecho de los primeros a recibir enseñanza religiosa judía en los centros docentes públicos y privados concertados, siempre que, en cuanto a estos últimos, el ejercicio de aquel derecho no entre en contradicción con el carácter propio del centro, en los niveles de educación infantil, educación primaria y educación secundaria”.

Dentro de este breve currículo nos dice que la enseñanza religiosa judía será impartida por profesores designados por las Comunidades pertenecientes a la Federación de Comunidades Israelitas, con la conformidad de ésta.

Los contenidos de la enseñanza religiosa judía, así como los libros de texto relativos a la misma, serán señalados por las Comunidades respectivas con la conformidad de la Federación de Comunidades Israelitas³⁸⁴.

³⁸⁴ ley de 25/1992 del 10 de Noviembre.

Los centros docentes públicos y los privados concertados a que se hace referencia en este artículo deberán facilitar los locales adecuados para el ejercicio de aquel derecho sin que pueda perjudicar el desenvolvimiento de las actividades lectivas³⁸⁵.

Las Comunidades pertenecientes a la Federación de Comunidades Israelitas podrán, de acuerdo con las autoridades académicas, organizar cursos de enseñanza religiosa en los centros universitarios públicos, pudiendo utilizar los locales y medios de los mismos.

Las Comunidades pertenecientes a la Federación de Comunidades Israelitas podrán establecer y dirigir centros docentes de los niveles educativos, así como centros universitarios y seminarios de carácter religioso con sometimiento a la legislación general vigente en la materia³⁸⁶.

Estas normativas todavía siguen siendo validas a fecha del 2010 y con la actual ley orgánica de educación esperamos un nuevo currículo judío.

6. Educación laicista

Uno de los movimientos ideológicos que ha gozado de mayor acogida y aceptación en el ámbito académico y profesional ha sido el laicismo. No sólo es un movimiento ideológico, consiste también en adhesiones viscerales y emocionales que, convirtiéndose en convicciones y creencias, magnetizan la reflexión pedagógica misma. Esta ideología ha llegado a encarnarse en proyectos educativos que, a su vez, han iluminado un quehacer pedagógico en la educación española.

a. Laicismo

Se hace necesario en este caso aclarar términos, ya que el mismo vocablo tiene dos definiciones que, aunque contrapuestas, afectan al mismo discurso de la investigación.

El laicismo, palabra que proviene del griego (laicos) significa pueblo (laos) versus clero (kleros) que significa “apartado” referido a la jerarquía. Al igual que se ordenan la cabeza y el cuerpo, también la división básica de la sociedad puede ser representada por la cabeza (jerarquía, jerarca) y el pueblo (laos). En el contexto de

³⁸⁵ ley de 25/1992 del 10 de Noviembre.

³⁸⁶ Ley de 25/1992 del 10 de Noviembre.

nuestra investigación no optaremos por el término en su acepción religiosa, esto es, “personas que no tienen órdenes clericales³⁸⁷”, sino en su acepción más común de “enseñanza en que se prescinde la instrucción religiosa”³⁸⁸.

La innovación de este término que fue creado en el siglo XIX, la Iglesia Francesa que lo creó para definir y aclarar mejor los aspectos del laicismo que no coincidía con el planteamiento católico³⁸⁹.

El laicismo no sólo es un planteamiento intelectual, sino que a su vez, es una adhesión o una fe. Creer en el laicismo se convierte en una de las muchas convicciones o creencias de la humanidad. Como nuestra perspectiva es contemplar el modo en que las personas se adhieren (creen) a unos valores, principios e ideas, se aborda la postura laica como una creencia más, cuyos defensores se han esforzado para que sea creída, aceptada e integrada en la sociedad.

Desde finales del siglo XVI se intenta apartar de los sistemas de gobierno y su toma de decisiones a las instituciones religiosas. Será a partir de la Revolución Francesa cuando el concepto de Estado³⁹⁰ comienza a adquirir unas nuevas connotaciones por las que se distingue el laicismo estatal, de la laicidad o secularismo eclesiástico.

Mientras que en otras partes del globo la religión y el gobierno van unidos, en la parte occidental del planeta se quiere deslindar los sistemas políticos de los sistemas religiosos. Lo que se inició como un deseo de liberar a la Iglesia de compromisos

³⁸⁷ Órdenes religiosas son: el diaconado, el presbiterado y el episcopado, en el cristianismo, y el rabinato o los imanes en el judaísmo e islamismo respectivamente. Cada religión tiene sus órdenes, como el lamaismo en el budismo.

³⁸⁸ Es una doctrina que quiere excluir la religión de la vida pública. Creer que no debe haber relación entre los sistemas religiosos y el sistema estatal. VVAA (1988): *Diccionario de ciencias de la educación*. SANTILLANA, Madrid, pp. 841.

³⁸⁹ MARZAL, A (1991): *Laicismo y laicidad en la sociedad española*. Fundación CEU, Madrid, pp. 28.

³⁹⁰ Tenemos tres modos de relación entre la sociedad civil y el Estado. La primera es la sociedad de la “democracia estatalizada”, en la que el Estado absorbe el control de toda la sociedad civil; es el modelo de la sociedad francesa. En segundo lugar tenemos la sociedad de la “democracia civil”, en la que hay una gran separación entre sociedad civil y “el aparato de Estado”; el ejemplo es los Estados Unidos de Norteamérica. Finalmente encontramos las “democracias polarizadas”, en las cuales hay un conflicto entre la sociedad civil y el aparato del Estado. Cfr.: MARZAL, A (1991): *Laicismo y laicidad en la sociedad española*. Fundación CEU, Madrid, pp. 31.

políticos por una parte, y de una autonomía independiente de la política por otra, terminó en un enfrentamiento cuyas consecuencias todavía hoy estamos sufriendo.

b. Evolución del concepto laicista

Laico proviene de laos (pueblo en griego) con el sufijo ikos, con lo que los griegos querían señalar a los que no eran autoridad.

El primer uso que se conserva, en relación con el cristianismo, se debe a Clemente Romano que, en el año 96 d.C., utiliza el término para referirse a los cristianos que, siéndolo, no tienen funciones específicas. Cuando se tradujo al latín, “laicus” significa cristiano no perteneciente al clero.

El término laico, como hemos mencionado anteriormente, tiene su evolución y conservación histórica en el ámbito eclesial cristiano y pertenece al lenguaje ritual y cultural del mismo. La palabra liturgia significa “la acción cultural del pueblo”. Está compuesta de dos vocablos griegos laos-leiton (pueblo, del pueblo) y ergon (acción). Cualquier acción pública, ya fuera de carácter civil o militar o religiosa, era un acto “litúrgico”, aunque con el paso del tiempo comenzó a significar sólo el acto religioso³⁹¹.

El 25 de febrero de 1296 el Papa Bonifacio VIII promulgó la bula pontificia “Clericis laicos”, en ella se segregan, por primera vez en la historia eclesiástica, estas dos palabras, que hasta entonces habían sido entendidas como complementarias, “pueblo de Dios” eran todos, jerarquía y no jerarquía. A partir de este momento se entenderá “pueblo versus clérigos.”³⁹²

En el siglo XX surge dentro de la Iglesia católica una “teología del laicado”³⁹³ que ofrecerá su expresión más comprometida en el Concilio Vaticano II y en la “Lumen Gentium”. Con el nombre de “laicos”, el Concilio entiende “a todos los fieles cristianos, a excepción de los miembros que han recibido un orden sagrado y los que están en un estado religioso reconocido por la Iglesia, es decir, los fieles cristianos

³⁹¹ Cuando se tradujo el Antiguo Testamento en la versión de los setenta (del hebreo al griego en el siglo II a.c) se traduce “litourgía” los vocablos “sherèt” y “abhodàh”, que se refieren al servicio que se hacía por parte de los “levitas” a Dios. Cfr VVAA, (1993): *Diccionario Teológico Enciclopédico*. EVD, Navarra, pp. 575.

³⁹² VALIN FERNANDEZ, Alberto (1993): *Laicismo, educación y represión en la España del siglo XX*, Ediciós Do Castro, A Coruña, pp.15.

³⁹³ J. Maritain, Y. Congar, G. Lazzati, E. Schillebeeckx, R. Spiazzi, G. Philips, H.U. von Baltasar y K. Rahner VVAA, (1993): *Diccionario Teológico Enciclopédico*. EVD, Navarra, pp. 555.

que, por estar incorporados a Cristo mediante el bautismo, constituidos en Pueblo de Dios y hechos partícipes a su manera de la función sacerdotal, profética y real de Cristo, ejercen, en la parte que les toca, la misión de todo el pueblo cristiano en la Iglesia y en el mundo” (LG.31). El Papa Juan Pablo II ha ampliado y profundizado en el concepto cristiano de laico, laicismo y laicidad en su Exhortación apostólica “Christifideles laici” (30 de diciembre de 1988) y previamente en la Asamblea Ordinaria del Sínodo de los Obispos (1-30 de octubre de 1987), aparte de otros numerosos documentos³⁹⁴.

Pero el término laico, laicismo y laicidad ha tenido, también, una evolución fuera del pensamiento cristiano, cercana a los ámbitos ilustrados y filosóficos de centro Europa con un resultado, respecto al significado, muy diverso, y a la que denominaremos segunda vertiente.

La palabra laicismo va a implicar el desarrollo no eclesial de los derechos del ciudadano en contra del pensamiento eclesial. El laicismo va a significar una actitud militante de diferenciación estado-iglesia contra la “laicidad” que busca una ordenada distinción entre el orden religioso-creencial y el orden político.

La separación entre el “orden político de la sociedad” y el “orden religioso de la sociedad” se da de diferentes formas, según la concepción que se tenga de Estado. Existen tres modos, según Marzal. Una separación “pura” como en EEUU, separación de un modo “parcial” (la Europa central y nórdica) y una separación “hostil” (Francia y las sociedades polarizadas o bipolares)³⁹⁵

Esta segunda vertiente del laicismo, o secularismo, es parte del pensamiento ilustrado y liberal de los siglos XVIII y XIX, y del pensamiento socialista a partir del siglo XX, y se define como la doctrina que defiende la independencia del hombre y de la sociedad, y más particularmente del Estado, de toda influencia eclesiástica o religiosa, como nos dice el Diccionario de la Lengua Española.

c. Segunda versión del laicismo

El inicio histórico de la palabra laico versus clero, lo encontramos en la Bula de Bonifacio VIII, debido a la dramática relación con Felipe IV el Hermoso (1285-1314) rey de Francia. En aquella guerra por los poderes temporales, donde el Papa no

³⁹⁴ JUAN PABLO II (1997): Diccionario de Juan Pablo II. ESPASA, Madrid, pp. 473-482.

³⁹⁵ MARZAL, A (1991): Laicismo y laicidad en la sociedad española. Fundación CEU, Madrid, pp. 32

sólo era el centro de la vida del espiritual, sino que también era, por los territorios pontificios, uno de los reyes más poderosos del momento, destacó el intelectual normando Petrus el Bosco, quien fue el inspirador de los ataques más acérrimos contra el papado.

Posiblemente podemos atribuir a Petrus el Bosco, el primer discurso laicista de la historia. A través de libros, propugno la supresión del poder temporal del papado, la nacionalización, por parte de la corona francesa, de todos los bienes eclesiásticos lo que convertiría al monarca en tenedor del poder que dejaba el papado del Imperio Germánico y proponiendo el nacimiento de la idea del Imperio Universal Francés. No sólo lograron los objetivos propuestos sino que incluso obligaron al Papa al traslado de Roma a Avignon y la capitulación del poder del papado ante la fuerza del rey francés. Consiguió la nacionalización de la poderosa obra templaria y el primer ejemplo de la desamortización de bienes eclesiásticos.

Surgieron otros enfrentamientos entre el papado y los reyes. Así en 1324, el clérigo Marsilio de Padua y Juan de Jandum escribió a favor del rey en la lucha entre Luis de Babiera y Juan XXII. Escribieron un tratado “Defensor Pacis”, libro que influirá con sus argumentos e ideales, varios siglos más tarde.

En 1531, Enrique VIII de Inglaterra, se basó en los postulados laicistas, con relación al poder papal, en las tesis expuestas en “Defensor Pacis” ya que afirmaba que el poder del papado es sólo espiritual y que debía someterse al poder secular en todos los demás ámbitos. Teorías que habían sido defendidas por John Wicleff, Jan Hus y el mismo Erasmo de Róterdam quien en 1509 publicó “Encomio de la estulticia”, en la que escribió contra los teólogos, contra los clérigos y los monjes, y contra las autoridades eclesiásticas, con un espíritu reformador.

Será a partir del siglo XVIII cuando las clases gobernantes buscarán sistemas completamente separados del poder de la Iglesia e incluso de sus mismos argumentos ideológicos cristianos. Aparecerá, después de las guerras de religión que asolaron Europa, una nueva espiritualidad religiosa, la “devotio moderna”, que dará lugar, como hija laica, a la idea del “libre examen”. Esta nueva ideología defenderá la tolerancia en materia de religión por el derecho natural del hombre a poder gozar de la libertad de pensamiento o de conciencia.

La razón, el antropocentrismo y el derecho de las gentes, serán los nuevos instrumentos que, convertidos en ideología, darán nuevos argumentos para el avance

del laicismo. El Siglo de las Luces será el momento de mayor explosión del laicismo, tanto en Europa occidental como en América. Autores que publicaron discursos laicistas fueron muchos y variados³⁹⁶, pero destacaremos el esfuerzo de José II³⁹⁷, déspota ilustrado, y emperador de Alemania quien, el 13 de octubre de 1783, publicó un “edicto de Tolerancia”, garantizando a todos sus súbditos la libre confesionalidad religiosa, conservando la religión católica como representativa de su reino. A pesar de esto último, José II, había suprimido, en 1871, las ordenes religiosas contemplativas³⁹⁸, cerrando más de 1.200 conventos; sometió a censura todo tipo de publicaciones eclesiásticas; quitó y redujo las fiestas católicas; impuso la remuneración del clero como si fueran funcionarios gubernamentales; estableció seminarios controlados por el emperador y prohibió que ningún sacerdote se preparara fuera del imperio; institucionalizó el matrimonio civil; prohibió las procesiones católicas y un largo etc...³⁹⁹

En 1783 se promulga la madre de las constituciones modernas, que dará origen a la americana y a la francesa, me refiero a la “constitución del Estado Norteamericano de Virginia”, la “Virginia Statute of Religius Liberty” de 1783. Fue la primera vez que en Occidente queda reconocida la separación del Estado de la Iglesia, siendo por este motivo el primer estado laico de Occidente.

En 1789 se proclamó, basándose en el texto de Jefferson de la Virginia Bill of Right, la “Declaración de los Derechos del Ciudadano” el 26 de agosto de 1789. Se nacionalizaron y desarmonizaron, dos meses después, los bienes de la corona, de los

³⁹⁶ Putendorf, Kant, Locke, Hume, Fichte, Voltaire, Bayle, Lessing, Diderot, Helvetius, Adam Smith, Francisco Cabarrús. Cfr.: VALIN FERNANDEZ, Alberto (1993): *Laicismo, educación y represión en la españa del siglo XX*, Ediciós Do Castro, A Coruña.

³⁹⁷ VALIN FERNANDEZ, Alberto (1993): *Laicismo, educación y represión en la españa del siglo XX*, Edicios Do Castro, A Coruña, pp. 20.

³⁹⁸ Recordar que en la Iglesia Católica hay religiosos de vida activa (atención a los enfermos, educación, asistencia social) y religiosos de vida contemplativa (dedicados en exclusiva al culto y a la oración).

³⁹⁹ Seguimos el magnífico libro del Dr. Valín. VALIN FERNANDEZ, Alberto (1993): *Laicismo, educación y represión en la españa del siglo XX*, Ediciós Do Castro, A Coruña.

emigrados y de la iglesia⁴⁰⁰. Se convierte al clero en parte del funcionariado del gobierno⁴⁰¹ y se suprimen conventos y órdenes religiosas.

Se llegó, con la Convención girondina (1792-1793), a la eliminación del calendario Gregoriano; “la laicización pretendía ser total, los días celebrados por el pueblo, como Navidad, Epifanía, Todos los Santos, eran suplidos por la fiesta del perro, del bacalao, de la escorzonera.”⁴⁰²

Se nombró, el 9 de octubre de 1793, a Joseph Fouché como primer comisionado del Comité de Salvación, que decretó la laicización de su jurisdicción en materia de cementerios, cortejos fúnebres y eliminación de imágenes religiosas en la vías y lugares públicos, continuando la “campaña de descristianización⁴⁰³” de los ciudadanos franceses.

El 18 de septiembre de 1794, después de la adoración que Robespierre quería por real decreto del 20 pradiel del año II (8 de junio de 1794), se decretó el Estado laico y que la república dejaba de hacerse cargo de los sueldos y de cualquier gasto ocasionado por cualquier tipo de culto. Pero el 4 de septiembre de 1797 se inició otra campaña descristianizadora.

La aportación de estos datos es debida a la influencia que tendrá en un aspecto de la sociedad que es el centro de la investigación, la “educación”; es la primera vez, desde el comienzo de la revolución, que se viola abiertamente el principio de libertad de enseñanza. La Convención y la Constituyente habían expresado su deseo de que la escuela estatal llegara a ser la escuela de todos, pero no habían discutido nunca el desecho de los particulares a abrir escuelas e impartir una enseñanza distinta a la del

⁴⁰⁰ Decreto de 10 de octubre de 1789.

⁴⁰¹ Constitución Civil del Clero del 12 de julio de 1790.

⁴⁰² VALIN FERNANDEZ, Alberto (1993): *Laicismo, educación y represión en la España del siglo XX*, Edicions Do Castro, A Coruña, pp 22.

⁴⁰³ “se profanarán las tumbas del alto clero, se quemará, se denigrará, se insultará, en una serie de intransigentes manifestaciones públicas de feroz e instintivo anticlericalismo y antirreligiosidad, de radicalismo totalmente desconocido hasta el momento. Sin duda, estamos ante la circunstancia más aciaga de las muchas que sufrió el patrimonio histórico-artístico francés.” VALIN FERNANDEZ, Alberto (1993): *Laicismo, educación y represión en la España del siglo XX*, Edicions Do Castro, A Coruña, pp 23.

modelo educativo oficial⁴⁰⁴. El Estado con vocación de Docente aparecerá con una fuerza inusitada en la ideologización de la población civil. Una nueva creencia aparece “creer que es el Estado el que tiene que educar a los ciudadanos”. Se creará la “Dirección Central de Instrucción Pública” que gozará de amplios poderes

El 9 de noviembre de 1799 Napoleón da un golpe de estado y se vuelve a hablar de tolerancia y libertad religiosa, traduciéndose esto en la firma de un concordato con el Vaticano⁴⁰⁵. Napoleón reorganizará la enseñanza de la nación, controlada por el Estado, creyendo que la educación era la mejor forma de controlar tanto el ámbito moral como la educación para la ciudadanía del pueblo.

Todo el siglo XIX está marcado por la lucha entre la educación laica y la educación confesional. Lo primero será estatalizar la educación bajo la idea de que es el Estado el que debe educar a los ciudadanos, lo que conlleva que los profesores deben ser formados por éste. Un espíritu de control estatal crece en Europa y América. Será el liberalismo el propulsor de estas creencias. El control del aparato educativo es el primer objetivo del pensamiento laicista.

d. Laicismo y Educación en España

Seguimos al Dr. Valín, que nos informa que las inquietudes secularizadoras vendrán de la mano de los reinados borbónicos. Desde el mismo Concordato de 1753 entre Fernando VI y Benedicto XIV, por el que el Papa reconoce los expolios hechos a la Iglesia, también reconoce el Patronato regio, de poder presentar a los obispos para ser consagrados.

Carlos III limita la explotación directa de los bienes e inmuebles propiedad de la Iglesia, controla las publicaciones eclesiásticas, y expulsa, el 1 de abril de 1797, a los Jesuitas. Y, como no hay mal que por bien no venga, en el mismo edificio del Real Colegio Imperial se crean los “Reales Estudios de San Isidro” en el marco de los cuales se ofrecen asignaturas desconocidas hasta ese momento como Física Experimental, Lógica Cartesiana, Derecho Natural y de Gentes⁴⁰⁶.

⁴⁰⁴ VIGUERIE, J (1991): *Cristianismo y revolución. Cinco lecciones de historia de la revolución Francesa*, Rialp, Madrid, pp. 239-240.

⁴⁰⁵ Entre Napoleón y Pio VII en fecha de 15 de julio de 1801, que durará hasta 1905.

⁴⁰⁶ VALIN FERNANDEZ, Alberto (1993): *Laicismo, educación y represión en la España del siglo XX*, Edicions Do Castro, A Coruña, pp.39.

En el siglo XIX los aires de la revolución liberal francesa penetrarán a través de la afrancesada constitución de Bayona el 6 de julio de 1808. La Inquisición queda abolida, nacionalizándose las propiedades del Santo Oficio. Se reduce el número de conventos, con su correspondiente desamortización, especialmente cuando el hermano de Napoleón, José I, promulga, el 18 de agosto de 1809, un decreto por el que se suprimen todas las órdenes religiosas y se desamortizan todos sus bienes⁴⁰⁷. Tampoco podemos pensar que los españoles de las Cortes de Cádiz tuvieran ideas diferentes, el laicismo como creencia en las mentes de los españoles decimonónicos era ya una realidad.

Con el Reglamento de Imprenta del 4 de enero de 1834 comienza una legislación de carácter laicista en la misma línea del Trienio constitucional. Llegando al 14 de septiembre de 1835, fecha en la que Juan Álvarez Méndez, Mendizábal, desamortiza las propiedades de los religiosos con su correspondiente exclaustación.

El proceso de secularización se intensifica aún más en el periodo progresista (1835-1843). La Constitución de 1837, que se basaba en un texto de 1808, pero de cuyo preámbulo se suprime lo siguiente “En el nombre de Dios todopoderoso, Padre, Hijo y Espíritu, autor, y supremo legislador de la sociedad”. Con ello se deja claro que la Constitución es laica.

Con la Constitución de 1868, libertades que no se conocían hasta el momento, como la de enseñanza, la de reunión o la de asociación, son propuestas como centro de la misma carta magna. El espíritu laicista era mantenido por las sociedades de librepensadores, por partidos de orientación republicana, antimonárquicos o inspirados en el societarismo obrerista, en la ideología marxista o libertaria, y por grupos de obediencias francmasónicas diversas.

En España tenemos el mayor exponente de la influencia del “laicismo” en Francisco Giner de los Ríos⁴⁰⁸, en 1876, con el objetivo final de “formar hombres”, trabajó y fundó la Institución Libre de Enseñanza o I.L.E. Giner se había comprometido en la regeneración del país a través de la educación de élites dirigentes.

⁴⁰⁷ REVUELTA GONZALEZ, M (1975): “la Iglesia española ante la crisis del antiguo regimen (1808)” en VV.AA (1975): *Historia de la Iglesia en España. V. La Iglesia en la España Contemporánea*, B.A.C, Madrid.

⁴⁰⁸ GINER DE LOS RIOS, F (1920): *Obras completas*. Espasa-calpe, Madrid.

El Partido Socialista Obrero Español (P.S.O.E), vinculado al proyecto de Giner, ampliará el proyecto laicista a la educación de toda la sociedad.

Unos años antes, en 1868, la clase intelectual cree haber alcanzado el poder de la mano del general Prim, de credo liberal; él sentará las bases del nuevo orden constitucional. Con la Revolución de Septiembre, de convicciones europeístas y de participación popular en la vida política, Giner se ilusiona con un proyecto político de gran alcance. Por otra parte, la orden constitucional de 1876 y la exclusión de algunos catedráticos hacen que un buen grupo de intelectuales se aparten del sistema monárquico-ecclesial y apoyen el republicano-anticlerical. Giner es encarcelado como preso común, por su oposición al marqués de Orovio, ministro de Fomento, a quien se debía el contencioso contra los catedráticos universitarios excluidos, y a Cánovas del Castillo, que le dispensó un trato inhumano. Esta situación le lleva a convencerse de que los cauces políticos no transforman la realidad y, en la búsqueda de un medio alternativo a la política para regenerar la sociedad española, llega a la conclusión que éste es la educación. Pensó que la transformación del individuo en profundidad a través de la educación se convertiría en el “único camino” posible para un cambio de la sociedad: transformar al hombre y posteriormente a la sociedad. Giner de los Ríos se ilusiona con un proyecto educativo que no tenga que ver ni con el sistema monárquico, ni con el sistema ecclesial; y, así, la regeneración de España queda, para él, sustentada en una “fe” educativa en los ideales krausistas⁴⁰⁹.

Elabora una antropología pedagógica, según nos dice Millan, en que, en “sí (mismo), el hombre, como ente individual, se nos presenta como protagonista básico del devenir histórico en cuanto que sólo en él los hechos y las cosas adquieren inteligibilidad, transformar al hombre será tanto como transformar al mundo y dar viabilidad a Dios. En el campo de la praxis Giner concluirá con la necesidad de plantearse el ideal del hombre armónico que habrá que alcanzar. Será aquel ajeno al dominio de las pasiones, será capaz de cultivar por igual su potencia intelectual, sus

⁴⁰⁹ Entiende al hombre como una síntesis armoniosa entre el Universo y Dios. Hay que superar toda contradicción interna y de esta forma Dios se hace inteligible gracias a la razón humana y el mundo adquirirá su auténtico sentido en la aprehensión de Dios. Cfr.: DIAZ, E (1983): La filosofía del Krausismo español. Ed. Fernando Torres, Valencia.

cualidades estéticas, sus condiciones físicas, todas ellas al servicio de la formación de una voluntad que determine el carácter”⁴¹⁰.

Giner logró hacer de la I.L.E una de las instituciones matrices para un modelo educativo que influirá especialmente en los modelos públicos de la República y del P.S.O.E, los cuales fueron muy contestado por los ponentes de otros modelos confesionales. De la I.L.E surgirán personas como Manuel Bartolomé Cossío, Antonio Machado, Américo Castro, Juan Besteiro (uno de los hombres de Pablo Iglesias), Luís de Zulueta, Fernando de los Ríos, Domingo Barnes, Rodolfo Llopis, Marcelino Domingo, etc...

Existe una fuerte vinculación ideológica entre la I.L.E y Manuel Azaña ya que compartía las tesis fundamentales de aquella. Creían que el acontecer histórico de España se había cimentado en los pilares de la monarquía y de la Iglesia. La República en la que creían Manuel Azaña y también la I.L.E, sólo podría alcanzar su supervivencia si era capaz de dar a la “sociedad española” unos nuevos valores que fueran capaces de contrarrestar los valores ofrecidos y defendidos desde la Iglesia Católica.

Frente a la ética de la Iglesia Católica habría que fundamentar una ética laica basada en los avances filosóficos de la cultura occidental; y como alternativa a la monarquía, que había posibilitado el gobierno de la alta burguesía apoyada en el ejército, se propondrá un modelo republicano en el que los intelectuales, apoyados por las masas, pudieran crear, lograr y mantener una nueva sociedad.

El principio del laicismo es el centro básico de la I.L.E. Para Francisco Giner “la sociedad que demandaba sólo podía entenderse en el respeto a las conciencias que determinaba la no adscripción educativa a ningún credo religioso. Trasladado este principio a la convivencia social, el laicismo determinaba necesariamente la separación Iglesia-Estado”⁴¹¹

El ser Republicano, laicista e intelectual son rasgos que la I.L.E mantendrá como valores prioritarios para la creación de élites dirigentes capaces de conducir a la sociedad a un nivel superior.

⁴¹⁰ MILLAN, F (1993): La revolución laica. Fernando Torres-editor, Valencia, pp. 15.

⁴¹¹ MILLAN, F (1993): La revolución laica. Fernando Torres-editor, Valencia, pp. 32.

e. Evolución estadística

Una forma de ver la influencia de las ideas laicistas en la escuela española es observar, por una parte, la educación pública y privada y, por otra, la evolución de las clases de religión y colegio público.

La evolución de la escuela desde el siglo XX en este sentido se ha traducido en un crecimiento continuo de la ideología laicista, pero sólo a partir de 1970; de tal modo que la clase de religión es cada vez menos elegida. La mentalidad laicista va ganando adeptos, tanto entre los padres como en los alumnos, y con ello van aumentando los matriculados en asignaturas alternativas a la religión. Preescolar y Primaria pasaron en Andalucía de las 11.353 unidades de primaria con 495.532 alumnos, de los cuales el 75% eran públicos, en 1951, lo que supone un aumento de 20 puntos respecto a 1900, que era del 55%. En el año 2000, de las 24.751 unidades con 546.242 alumnos, son públicas el 79% con lo que el aumento, en un siglo, es de un 34%.⁴¹²

El pensamiento laicista ha ido acompañado por la pugna en favor de una escuela pública y, por supuesto, laica, y por la oposición a la escuela privada, por considerarla ideologizada y no laicista.

Pero no debemos creer que decir educación pública es decir educación laicista, pues también nos encontramos con escuelas no estatales que son laicistas.

A pesar de todo, tenemos que reconocer que, con la excepción de la Segunda República, el laicismo como ideología no ha afectado a la escuela en la transmisión de conocimientos y valores religiosos, católicos en el caso concreto de España (quedando excluidas la enseñanza de las religiones islámica, evangélica y judía). Con la puesta en marcha de la Ley General de Educación de 1970 tanto la clase de religión como su alternativa (en principio la Ética filosófica) fueron evaluables y equiparables al resto de las asignaturas, y los profesores de ambas materias pertenecían al cuerpo de funcionarios. Con la Constitución de 1978 el laicismo, como ideología, se va imponiendo en la confesionalidad estatal. El concepto de “no confesionalidad” atemperará la ideología laicista de los gobiernos socialistas, pero cada vez más a partir de dichos gobiernos, la idea de la religión fuera de la escuela va ganando adeptos. Desde 1982, los docentes que se veían obligados a impartir la asignatura de religión,

⁴¹² IEA (2002): *Estadística del siglo XX en Andalucía*. Junta de Andalucía, Sevilla.

se negaron a continuar haciéndolo y fue el episcopado católico el que comenzó a designar a los profesores del sistema público. En 1985 se aprobó la LODE, que, si bien no afectó a las clases de religión (católica), sí estableció decretos básicos sobre la concertación de la enseñanza y el proyecto educativo de los centros católicos. Fue la LOGSE, y su desarrollo, en los reales decretos a partir de 1992, para los currículos Católico, Evangélico, Judío e Islámico, y especialmente el decreto del 16 de diciembre de 1994, la que estableció las “actividades de estudio alternativas” a la religión. La orden de 3 de agosto de 1995 definió dichas alternativas, así como el hecho de que éstas no tendrían evaluación, mientras que las de la asignatura de religión no serían computables para el cambio de curso o el acceso a becas desde el Bachillerato. Esta última normativa fue derogada con la LOCE de noviembre de 2002 en la que se establecía una asignatura llamada “Sociedad, Cultura y Educación”⁴¹³, muy contestada por el movimiento laicista y las izquierdas, siendo corregidas y eliminadas las partes referidas a las clases de religión en 2004.

f. Argumentos laicistas

Existen muchos ámbitos en los que el laicismo ha creado una interpretación de la realidad. Nosotros queremos abordar aquellos que atañen a la educación. Los podemos reducir a diversos principios.

Los principios de esta creencia son:

- 1) Las creencias religiosas forman parte del ámbito privado de la persona.
- 2) Separación de Estado e Iglesias. No debe haber ninguna ayuda ni económica, ni legislativa, ni mediática.
- 3) Exclusión de la religión de la vida pública⁴¹⁴.
- 4) El cultivo de la religión incumbe a la Iglesia y, como mucho, a la familia, pero no al Estado⁴¹⁵.
- 5) La libertad religiosa del Estado es incompatible con el respaldo a una religión concreta.

⁴¹³ Según la Iglesia (Antonio Cañizares, Arzobispo de Toledo) fue una asignatura acordada con la oposición en aquel momento (Zapatereo, Bono y Carmen Chacón).

⁴¹⁴ AAVV. (1988): *Diccionario de las ciencias de la educación*. Santillana, Madrid. Pag 841.

⁴¹⁵ AAVV. (1988): *Diccionario de las ciencias de la educación*. Santillana, Madrid. Pag 841.

6) Las creencias religiosas son perjudiciales para la autonomía y adultez intelectual.

De tal forma que podríamos hacer un cuadro recogiendo dos ejes esenciales en el laicismo. Por una parte la separación entre estado e Iglesias o religiones, y por otra la voluntad de incluir los fenómenos como parte de la vida social o excluir esos mismos fenómenos de la vida social.

	Separación Estado- Confesión Aconfesionalidad	No separación Estado-Confesión. Confesionalidad
Inclusión social de la religión en la vida pública.	Catolicismo y Democracias Cristianas, Cristianos por el socialismo. Evangelismo Judaísmo Islamismo moderado	Islamismo radical
Exclusión social de la religión en la vida pública	Comunismo Socialismos Laicismo moderado Anticlericalismo	Convicciones radicales laicistas (imposición de las convicciones laicistas sin permitir otras convicciones a nivel estatal).

Tabla 16: Relación inclusión y exclusión del sistema estado.

Educativamente consideran que la inclusión de clases de religión en la escuela pone en peligro la igualdad de oportunidades, la participación social y el control social de la educación, y actúa en contra del “libre pensamiento” y de la libertad de conciencia, además de poner en peligro lo avances de la coeducación.

g. Peticiones laicistas

Fruto del pensamiento laicista emerge un conjunto de acciones concretas que proponen a la sociedad para su debate y logro legislativo, por ello piden⁴¹⁶:

1) Derogación de cualquier acuerdo entre Estado y religiones. En el caso de España especialmente el acuerdo con la Santa Sede de 1979 (La denuncia de los vergonzosos

⁴¹⁶ Estas peticiones han sido encontradas en la campaña por una escuela pública que varias instituciones elaboraron contra la LOCE del partido popular en 2003.

acuerdos entre España y la Santa Sede, que quieren situarse por encima de la Constitución⁴¹⁷).

2) La enseñanza de las religiones debe quedar al margen de la enseñanza obligatoria y fuera del currículo escolar. Desaparición de la enseñanza de la religión (de cualquier religión) de las escuelas⁴¹⁸

3) No pagar con el dinero del Estado a las religiones

4) No admitir el adoctrinamiento ni religioso ni ideológico en el espacio de la educación pública. El respeto a las creencias o no creencias de todos los ciudadanos, no sólo los que profesan una religión determinada⁴¹⁹

5) Propuesta de una “Escuela pública” que eduque sin dogmas, en valores humanistas y universales, en la pluralidad y el respeto a los derechos humanos, en la asunción de la diferencia y de la diversidad y en valores éticos, no sexistas y democráticos.⁴²⁰

h. Movimiento laicista en el 2006

En el año 2003, un grupo numeroso de asociaciones firman una campaña para luchar por las convicciones laicistas. Elaboran unos puntos comunes que desean presentar a la sociedad como una alternativa a las convicciones confesionales y a las propuestas contenidas en la Ley Orgánica de la Calidad de Enseñanza elaborada por el Partido Popular que ponían en peligro, según los laicistas, derechos fundamentales logrados desde la Constitución de 1978.

La relación de asociaciones que se adhieren a esta campaña es la que sigue: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos CEAPA. Izquierda Unida, Europa Laica, Sindicatos de Estudiantes, STES-i (Confederación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza), CGT (Confederación General del Trabajo), Confederación Estatal de MRP's. Partido comunista de España. Juventudes comunistas. Izquierda Republicana, FAEST (Federación de Asociaciones de Estudiantes), Federación Estatal de Gays y Lesbianas, Federación Regional de Asociaciones de Vecinos de Madrid, Unidad Cívica por la República, Liga per la Laïcitat de Catalunya, Ateus de Catalunya, No nos resignamos, Asociación Galileo de

⁴¹⁷ De la Asociación Pi y Margall por la educación pública y laica (ALPIMA).

⁴¹⁸ De la Asociación Pi y Margall por la educación pública y laica (ALPIMA).

⁴¹⁹ De la Asociación Pi y Margall por la educación pública y laica (ALPIMA).

⁴²⁰ Campaña por una escuela laica

Úbeda, Asociación Manuel Azaña, Asociación Pi y Margall por la educación Pública y Laica, Granada Laica, Colectivo Escuela Laica de Zaragoza, Asociación Escuela Laica de Albacete, Acción laica-escuela Libre de León, Foro ciudadano de la Región de Murcia, Asociación Redes, Acción Educativa, Escuela Abierta, Federación de MRP's de Madrid, Escuelas Aguirre.

Después de las elecciones del 14 de marzo de 2004, que gana el Partido Socialista, el laicismo vuelve a ser retomado como línea directriz por el MEC lo que se traduce en la derogación de la L.O.C.E y su sustitución por la L.O.E.

El 6 de Diciembre de 2006 el PSOE hace público un manifiesto en el que nos dice: “Como pone de manifiesto el actual proceso de renovación de nuestro Estado autonómico, en dicho marco de convivencia diseñado por la Norma Fundamental española tiene cabida la articulación de la diversidad territorial que caracteriza a la España plural. Pero, además de dicha diversidad territorial, nuestra Norma básica sienta las bases para el desarrollo de otro tipo de diversidad: el que deriva del libre y plural ejercicio del derecho de libertad de conciencia de todos sus ciudadanos. En un momento como actual, en el que el fenómeno migratorio está convirtiendo a la sociedad española en una sociedad multicultural, es preciso recordar y reafirmar el valor de un principio constitucional, el de Laicidad, cuya vigencia es esencial para que nos hallemos en grado de revalidar los ya veintiocho años de convivencia en libertad que han conducido a España a un estatus de progreso y estabilidad sin precedentes. Y ello porque la Laicidad se configura como un marco idóneo y una garantía de la libertad de conciencia donde tienen cabida todas las personas con independencia de sus ideas, creencias o convicciones y de su condición personal o social, siendo por ello requisito para la libertad y la igualdad”

Y continua: “Los fundamentalismos monoteístas o religiosos siembran fronteras entre ciudadanos. La Laicidad es el espacio de Integración. Sin laicidad no habría nuevos derechos de ciudadanía, serían delitos civiles algunas libertades como la interrupción voluntaria del embarazo, el matrimonio entre personas del mismo sexo,... y dejarían de ser delitos el maltrato a la mujer, la ablación o la discriminación por razón de sexo. Sin laicidad sería difícil evitar la proliferación de conductas nada acordes con la formación de conciencias libres y críticas y con el cultivo de las virtudes cívicas.

El manifiesto sigue: “Desde la laicidad se garantiza la convivencia de culturas, ideas y religiones sin subordinaciones ni preeminencias de creencias, sin imposiciones, sin mediatizar la voluntad ciudadana, sin subordinar la acción política de las Instituciones del Estado social y Democrático de Derecho a ningún credo o jerarquía religiosa. La laicidad es garantía para desarrollar los derechos de ciudadanía ya que el Estado Democrático y la Ley, así como la soberanía, no obedecen a ningún orden preestablecido de rango superior, pues la única voluntad y soberanía es la ciudadanía”

Continúa con los párrafos referidos a la “educación para la ciudadanía”, veámoslos: “Creemos que el respeto a todas las opciones que suscita la vida personal y social, el respeto de la discrepancia y de la diferencia y la apreciación de la riqueza de la diversidad de concepciones y valoraciones son pilares esenciales del entendimiento democrático. Sin embargo, el cultivo del derecho de libertad de conciencia y autonomía moral, ideológica o religiosas de los individuos, debe conciliarse con la potenciación del mínimo común ético constitucionalmente consagrado integrado por el conjunto de valores que constituyen las señas de identidad del Estado Social y Democrático: igualdad, libertad, justicia, pluralismo, dignidad de la persona y derechos fundamentales”

“En una sociedad cada vez más plural en la que se hallan en circulación pluralidad de códigos éticos, fruto entre otros factores, de la generalización de movimientos migratorios, uno de los desafíos más importantes que se plantean a los poderes públicos tras veintiocho años de vigencia constitucional, es contribuir a la formación de “conciencias libres, activas y comprometidas” con el “mínimo común ético constitucional”, esto es, con el patrimonio común de valores constitucionalmente consagrado.”

Y presenta la nueva asignatura bajo el principio de laicidad: “Y en dicho marco donde el legislador democrático ha asumido la parte de responsabilidad que le corresponde incluyendo en la nueva Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la asignatura Educación para la ciudadanía y los Derechos humanos, una materia que trata de dar cumplimiento al mandato constitucional de proporcionar los valores que integran lo que el ilustre constitucionalista Francisco Tomás y Valiente dio en llamar “ideario educativo constitucional” recogido en el artículo 27,2 de la Norma Suprema. La Constitución española del 78 no diseña una enseñanza valorativamente neutral sino que hace pivotar el sistema educativo sobre el deber de transmitir y

promocionar el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales como el modo más adecuado para consolidar y perpetuar la vigencia del propio régimen constitucional y la convivencia de todos”.

Termina este manifiesto, que hemos puesto en su integridad por ser un resumen de lo arriba indicado, y de, como hoy, todavía es una opción de adhesión para muchos españoles, del modo siguiente: “En el vigésimo octavo aniversario de la Constitución española de 1978, los socialistas queremos manifestar nuestro compromiso con el fomento inobjetable de la ciudadanía como eje de la democracia y por ello nos congratulamos de la creación de una nueva materia curricular que no hará sino fortalecer dicho valor”.

i. Modelo creencial del laicismo

El laicismo, como conjunto de convicciones, tiene unas creencias básicas sobre las cuestiones humanas fundamentales. El laicismo es fruto del pensamiento de izquierda⁴²¹. En España es la corriente krausista de Giner de los Ríos, y sus desarrollos posteriores, la que capitaliza, de forma institucional, estas convicciones.

Ante la pregunta, desde la *filosofía de la religión*, de si crees que existe un sentido global en la vida, o crees que la realidad vital del hombre tiene un “sentido” mayor que lo que éste experimenta y vive, Giner nos responde, al igual que el marxismo, que la materia es la exclusiva realidad. Así el ateísmo configura el laicismo más clásico.

Cuando se pregunta, desde la *filosofía de las ciencias*, si crees que el hombre es un diseño de vida, parte de una intencionalidad superior, o es azar, la filosofía marxista nos dice que la “materia” evoluciona de forma constante y progresiva, y que las leyes que rigen esta evolución tienen un determinismo indudable. Así pues se nos presenta al hombre como un sistema cerrado y por lo tanto de carácter antropológicamente pesimista, el individuo acaba en la muerte de su propio sistema.

⁴²¹ Los seguidores de Hegel se bifurcaron en dos grupos, que fueron denominados derecha e izquierda hegeliana. Fue el enfrentamiento respecto a la cuestión religiosa lo que originó la divergencia. La derecha postulaba la reconciliación del pensamiento cristiano con Hegel, como Carlos Federico Göschel (1781-1861) y como Kuno Fisher (1824-1907). La izquierda hegeliana fueron Feurbach, Marx, Engels (Cfr.: MORENO, J.M (1986): *Historia de la Educación*. Biblioteca de Innovación Educativa. Madrid. Pp. 380-382.

Si hacemos la pregunta *epistemológica* de si crees que el hombre puede conocer toda la realidad o crees que el hombre puede conocer la realidad de las cosas con un mínimo de certeza, o que es imposible debido a nuestra estructura mental, la respuesta es de una confianza en el propio conocer humano pero de forma idealista: este conocer no es sino un modelo de la realidad, pero nunca podremos conocer en sí la realidad, ya que es posible que la realidad no tenga existencia ontológica. El idealismo fundamenta, pues, su teoría cognoscitiva.

Desde la *filosofía de la Historia* la pregunta actual es si crees que el hombre puede controlar la historia o crees que el ser humano puede, debido a sus avances filosóficos y técnicos, prever los acontecimientos futuros, o el hombre no puede controlar la historia. La respuesta es la revolución. No es transformar la sociedad desde los principios sociales, sino cambiar radicalmente esos principios que han ahogado a las clases trabajadoras. Entre las herramientas que han sojuzgado a la masa social destacan la “moral” y la “religión”. La creencia de poder controlar la realidad, es el pensamiento moderno.

Desde la *filosofía antropológica* la pregunta es si crees que tienes una tarea esencial en la vida o crees que el hombre ha nacido con una tarea dada por Dios, o es el hombre el se encomienda a sí mismo una misión. La respuesta es clara para el laicismo, cada hombre se forja su futuro, siempre y cuando los medios sociales se lo posibiliten, y cambiando la estructura social se posibilita la desalineación del hombre. El pensamiento inmanente configurará todo el mundo axiológico y ético.

La cuestión desde la *filosofía social* de ¿cómo crees que debería ser la autoridad? o ¿crees que el ser humano puede organizarse socialmente sin un mínimo de autoridad o gobierno? La teoría social laicista se centra en la transformación de la realidad a través de la lucha de clases, o la lucha comprometida ideológica. La revolución y la ruptura de las normas sociales clásicas ha sido parte del pensamiento laicista radical.

La pregunta desde la *filosofía estética*, de si crees que hay una armonía en el cosmos o crees que, en el mundo, todo tiene un significado mayor que el que conocemos, o es el hombre quién da un significado a las cosas, el laicismo responde que el hombre crea los sentidos; no los encuentra, los crea. Así el pensamiento antimetafísico, el rechazo de las abstracciones, la valoración del naturalismo

pedagógico y el rechazo de las normas morales judeo-cristianas configuran, abundantemente, la literatura laicista en ésta materia.

Estos siete conjuntos de convicciones, son los principios más activos que sustentan todo el aparato pedagógico laicista; por lo tanto, la educación no debe tener relación con el mundo de las convicciones, sino con los hechos empíricos. Las propuestas de programas educativos y su aplicación son fruto de esta observación.

j. La teoría laicista en la teoría de la educación

Desde una concepción en la que la ciudadanía es capaz de “auto-otorgarse” leyes sin más superioridad que la propia voluntad de la misma ciudadanía, surge un conjunto de planteamientos que sustentan el pensamiento laicista. Seguimos el pensamiento de Fernando Savater⁴²², expuesto, a modo de reflexiones filosóficas, en un pequeño documento de la Web.

Las democracias modernas basan sus acuerdos axiológicos en leyes y discursos legitimadores de la aceptación voluntaria y humanamente acordada. No se puede imponer una convicción a otros. La religión no puede hacer leyes sociales. “La legalidad establecida en la sociedad laica marca los límites socialmente aceptables dentro de los que debemos movernos todos los ciudadanos, sean cuales fueren nuestras creencias o nuestras incredulidades. Son las religiones quienes tienen que acomodarse a las leyes, nunca al revés”.

La centralidad la tiene la idea de “ciudadano” que es un concepto de pertenencia a una ciudad, y por lo tanto una persona sujeta a derechos y deberes. La educación a la ciudadanía ocupa un lugar esencial. El reduccionismo civil, como pensamiento de derecho, es una aportación del pensamiento francés, por la que sólo una parte de la realidad humana va a ser legislada, todo aquello que compete al ámbito público, dejando el resto a lo que se denominará ámbito privado. La religión debe estar reducida a lo privado. La convicción es que el ser humano es igual a otro ser humano y hay que establecer esas “leyes” para todos. La ley garantiza la igualdad de todos.

Los ciudadanos que viven en las ciudades deben de tener unos mínimos que todos obedezcan para que no haya injusticias entre ellos. Estas leyes se inician con una Ley de leyes, la Constitución.

⁴²² SAVATER, F (2004) laicismo: cinco tesis. Ariel, Barcelona.

<http://www.sindominio.net/pensamiento/laicismo.html> [14/10/2004]

Lo que no es para todos es privado. El concepto de público y privado configurará una de las dificultades terminológicas más importantes. Por público⁴²³ se entiende lo común, lo notado por todos. La evolución al vocablo contemporáneo ha sido debida a la misma evolución del derecho, significando aquellas conductas que tienen un respaldo de la autoridad. Lo privado, que proviene de la palabra *privare*, se refiere a aquello que es particular, no del todo. Desde el siglo XIII comienza a poseer unos “semas” que indican esa falta de totalidad. Se va oponiendo aquello que es para todos (público) a aquello que es para una parte (privado)

La crítica que se le plantea a los conceptos es que lo público no es la totalidad, al igual que lo privado tampoco. Por ello, los no laicistas, consideran que reducir el Estado a lo público no facilita la legislación de conductas muy particulares, y apartar lo privado del Estado es empobrecer al mismo Estado.

La educación es un fenómeno que abarca toda la realidad humana, ya que hay que preparar a futuros ciudadanos para una convivencia donde existirán ámbitos públicos y privados, donde existirán creencias y no creencias, donde convivirán personas de culturas diferentes, incluso de civilizaciones diferentes. Las preguntas son, por un lado, si el laicismo facilita esta convivencia de ciudadanos iguales y libres, y por otro, si es la convicción más idónea para la educación de futuros ciudadanos. Los laicistas creen que sí, lo no laicistas creen que no. En la escuela pública sólo puede resultar aceptable, como materia de enseñanza, lo “verificable”⁴²⁴ y lo civilmente establecido como “válido para todos”⁴²⁵; lo que no sea verificable y no sea de todos no tendría espacio en la escuela pública.

⁴²³ Proviene de la palabra latina “*populus*” que en su evolución fonética ha dado origen a la palabra que conocemos, en el siglo X comenzó a significar lo que todos conocen, esto es, lo corriente, lo divulgado.

⁴²⁴ Aquello que recibe el apoyo de la realidad científicamente contrastada en el momento actual (Fernando Savater).

⁴²⁵ Derechos fundamentales de la persona constitucionalmente protegidos (Fernando Savater)

PARTE II

I. El currículo y la creencia

Necesidades y preocupaciones personales por mi propia tarea investigadora, me han llevado a tomar en consideración en el tema del currículo ¿Quién debe establecer el currículo? ¿Qué dimensiones abarca la formación humana y debe de quedar reflejado en la currícula? ¿Qué áreas y asignaturas deben tener los proyectos?

Otro interés personal en investigación son las preguntas sobre la dimensión humana de transcendencia y como queda reflejado en el currículo, pero esta última cuestión no la puedo plantear en este punto.

He reflexionado más extensamente sobre un problema antropológico, ya que parto de una convicción. Depende del “modelo de Hombre” que tengamos para que establezcamos nuestras dimensiones educativas. Esta convicción es el origen de mi reflexión.

1. Dimensiones a educar en la persona

Una de las cuestiones más significativas del currículum es sobre su contenido. Sobre sus objetivos básicamente esta consensado, hay unos Derechos Humanos que dan el horizonte al trabajo de ¿qué humanidad queremos formar? estos Derechos Humanos a través de la constitución de cada país articularán un conjunto de valores⁴²⁶.

a. Modelos antropológicos

Los modelos antropológicos son concepciones de diversos elementos y sus relaciones entre ellos. Actualmente en Occidente subsisten diversos modelos. La gente dice: me da malas vibraciones (teoría hindú), me quema la sangre (teoría hebrea), me ha llegado al alma (teoría greco-romana), No le hagas caso que es un neurótico (teoría freudiana), y un largo etc. La gente utiliza las palabras y los conceptos según sus significados pero no son conscientes de los modelos conceptuales que los sustentan.

Modelo Hebreo.

El pensamiento hebreo ha llegado a nuestras raíces culturales a través del cristianismo, mayoritario en el siglo XX en Europa.

⁴²⁶ MAYORDOMO, Alejandro. (1998) “El aprendizaje cívico”. Barcelona. Ariel. Observa que una educación para la ciudadanía supone ineludiblemente un modo de educar en valores y la búsqueda de un fundamento de los mismos, recalca tres libertad, autonomía y solidaridad.

Este modelo antropológico hebreo⁴²⁷ está constituido por tres grandes centros. La dimensión física o el cuerpo, con sus necesidades (comer, beber, dormir, reproducirse) y sus funciones (correr, luchar, amar). La segunda dimensión es el “nefest” que se podría traducir por vitalidad, animo, energía, se ha querido traducir por alma en el modelo grego-romano pero no encaja suficientemente, ya que en el modelo greco-romano, el alma tiene un carácter cognitivo, mientras que el nefest tiene un carácter emocional. La tercera dimensión es el “ruah”, que viene a traducirse por el viento o espíritu, es como aquella realidad que Dios insufla en cada ser humano, aquella parte de la relación entre el hombre y Dios, y por lo cual el “ruah” es inmortal ya que depende de Dios y no de la naturaleza.

Modelo Greco-romano.

Este modelo quedó fraguado cuando Platón y Aristóteles establecieron su psicología. El ser humano tiene cuerpo y alma, y el alma es de tres tipos, alma “noética” o propiamente alma, con las funciones de inteligir, decidir con la voluntad y elegir entre varias posibilidades. La segunda es el alma sensitiva, con las capacidades de sentir emociones, y por último el alma vegetativa que es la parte que te expresa las necesidades básicas como el comer, el beber o el reproducirse. Cada una de las almas tiene un centro, como es el corazón para la noética o intelectual, el bajo pecho para la sensitiva y el bajo vientre para la vegetativa.

Modelo Ilustrado.

Descartes intentó racionalizar las observaciones sobre el alma humana y el distinguió entre “res extensa” y “res cogitans”, que correspondía al cuerpo y al alma. Pero Descartes aumenta las realidades del cuerpo también al mundo de necesidades y al mundo emocional, dejando el alma solo la dimensión espiritual o Conciencia⁴²⁸. El alma es la consciencia de sí, “Pienso luego existo”, este reduccionismo racionalista (esto es, reducir el alma a la conciencia de sí mismo) provocará grandes conflictos entre la psicología y la teología, entre el pensamiento que emergerá del Cartesianismo que va desde el racionalismo hasta la ultra modernidad.

⁴²⁷ CLARK, H (1992): Medicina, Milagro y Magia en tiempos del Nuevo Testamento. Almendro. Córdoba.

⁴²⁸ DOJMAN, M y BURKHARD, B (1995): Principios de aprendizaje y y de la conducta. Debate. Madrid. Pág. 24-31.

Modelo Hindú.

La concepción hindú es una concepción que abarca diversos “cuerpos”, cada una de las dimensiones ha sido representada por un cuerpo. Se ha puesto de moda en la actualidad porque el movimiento de la New age la ha tomado como matriz de su antropología, por supuesto la medicina ayurvedica de origen iranio, la acupuntura y, lo que llama la atención, las filosofías de corriente crítica a la filosofía occidental. Nos dicen que existe un alma espiritual, un alma astral o emocional, un alma vital o cuerpo y así hasta siete cuerpos.

Modelo psicoanalítico y transaccional.

El modelo de S. Freud⁴²⁹ es un modelo en que lo importante es el descubrimiento del inconsciente. Descartes había encontrado que no todas las conductas son conscientes, también había actos reflejos, y Freud encontró que existen fuerzas inconscientes en la vida de los seres humanos que afectan más incluso que la realidad.

Otra teoría que está actualmente influyendo es la teoría de que en el inconsciente encontramos todas las grabaciones que la mente humana ha grabado y desde la cual ha organizado la conciencia. Este mundo inconsciente tiene tres grabaciones básicas (Eric Berne⁴³⁰): la grabación del súper-yo o grabaciones padre, esto es, todas aquellas grabaciones que han impreso aquellos que tenían autoridad sobre uno. El Ello o el niño (según Berne) que sería todo el mundo emocional, que se caracteriza por ser directo e impulsivo, y por último el Yo (adulto en el lenguaje del transaccional de Berne) que es la conciencia actual.

El ser humano tiene, pues, cuerpo y mente y la mente tiene Inconsciente-Subconsciente y Consciente. Y esta misma mente tiene grabaciones de la autoridad, la propia conciencia y el mundo emocional.

Modelo Psicopedagógico PRH.

El modelo que utilizamos en la psicopedagogía humanista de Roger, Maslow y estas teorías elaboradas por André Rossé⁴³¹, hace unión de diferentes modelos, pero por utilidad es el que proponemos. La persona humana tiene un cuerpo y un interior, en el interior tenemos el Yo-cerebral o conciencia actual del sujeto, la sensibilidad que

⁴²⁹ FREUD, S (1988): Obras completas. Orbis. Barcelona.

⁴³⁰ SENLLE, A (1985): ¿quiere sentirse bien? Ceac. Barcelona.

⁴³¹ RRHH (1997): La persona y su crecimiento. RRHH. Madrid.

expresa el mundo emocional y las convicciones que tiene el sujeto como certezas de la realidad. Además de la influencia de los otros.

b. Sobre las dimensiones humanas

Las dimensiones humanas han sido tratadas de muchas maneras y de muchos modos. Yo quiero exponer las que creo más aceptadas y más definidas, sabiendo que:

1. Dimensión mental

Esta dimensión es la referida a la capacidad del ser humano de abstraer de las sensaciones una percepción de la realidad. La mente elabora una imagen mental que por su carácter de abstracción significa algo de la realidad. Puede convertirse en refleja cuando utilizamos las ideas y conceptos como herramientas para prever la realidad o analizarla.

2. Dimensión trascendente

El ser humano tiene conciencia de sí, pero también de que tiene conciencia de tener conciencia, esta capacidad se actúa en el hacer, saber que hace lo que hace, o en el sentir, sentir que siente. Esta capacidad se ha llamado meta-X, meta-conciencia, meta-sentimiento, meta-acción. Esta capacidad de trascender y trascenderse es lo específicamente humano, es su capacidad de creer en lo que cree, es su más específica dimensión espiritual.

3. Dimensión social

El ser humano necesita de la relación con los otros, esa necesidad básica se expresa por el mundo afectivo, emociones y sentimientos que significan la calidad de la relación con el otro. El otro puede provocarme emociones y sentimientos de seguridad o de inseguridad de empatía o de antipatía, de amor o de odio.

4. Dimensión física

Compartimos con la realidad el hecho de ser, de ocupar un espacio y un tiempo, unos límites y unas posibilidades. El cuerpo es una dimensión esencial, sin nuestro cuerpo sería imposible las funciones humanas.

5. Dimensión histórica

La evolución el desarrollo y el devenir crea una dimensión esencial en la persona humana, la necesidad de existir, pervivir y reproducirse es una de las dinámicas más potentes del ser humano.

6. Dimensión expresiva

El ser humano es el único ser conocido que tiene capacidad de significar los significados, la meta-comunicación, podemos como decía Paulov dar significado a un significado. Esta capacidad de abstraer y simbolizar para comunicar al otro, intenciones, deseos, propuestas es la dimensión expresiva.

7. Dimensión estética

El ser humano “gusta”, no sólo de la comida o la bebida, también “degusta” conceptos e ideas. Como el matemático que dice ¡Que formula más bonita! Pero donde mejor lo notamos es en el gusto por las cosas, objetos, sonidos, panoramas etc. Es un meta-gusto, gusto que me gusta, por ese motivo este aspecto es una de las capacidades espirituales del hombre.

Dimensión	Hebreo	Greco-Romano	Ilustrado	Freudiano	PrH	Hindú ⁴³²	Psicología Teoría de las inteligencias	Didáscalos
1. Mental		Espíritu o alma noética	Res cogitans o Espiritu	Consciente Subconsciente Inconsciente	Yo-cerebral	Ajna	Conocimiento Lógica Matemática	Yo pienso
2. Creencial	Ruah	Alma noética			SER	Manipura	Creativa	Yo creo
3. Social				Súper-yo	Los Otros	Muladhara		Yo hago
4. Física	Cuerpo	Cuerpo y alma vegetativa	Res extensa	Cuerpo	El Cuerpo	Anahata	Espacial	Yo vivo
5. Afectiva	Nefest	Alma sensitiva		ELLO	La sensibilidad	Swadhistana	Emocional	Yo siento
6. Comunicativa		Alma noética				Shasrara	Verbal	Yo hablo
7. Estética		Alma noética				Vishudha	Visual	Yo gozo

Tabla 17: Modelo antropológico psico-pedagógicos

⁴³² Cfr. ANODEA, J (1993): Los Chacras. Robin Book. Barcelona.

c. Capacidades Mentales y Didácticas

En psicopedagogía entendemos que la educación de los diversos aspectos de la personalidad del sujeto es una de las tareas más específicas. Pero cuales son estos aspectos, desde la teoría de las inteligencias propongo este modelo.

Capacidades Intelectuales Inteligencias: -Matemática. -Espacial -Lógica -Verbal. -Visual. -Conocimiento	Observación. Manipulación de conceptos. Asimilación. Reflexión crítica. Originalidad. Análisis y síntesis. Fluidez de ideas. Flexibilidad mental. Experimentación. Comunicación.
Capacidades afectivas. Inteligencias: -Emocional	Autoestima. Amistad. Aceptación. Sensibilidad. Comprensión. Respeto. Colaboración. No discriminación.
Capacidades sociales. Inteligencias: -Emocional	Observación de la sociedad. Escucha del otro. Diálogo. Colaboración. Reflexión crítica de la sociedad. Servicio al otro. Apertura al otro. Responsabilidad. Respeto al medio-ambiente.
Capacidades Corporales. Inteligencias: -Espacial. -Verbal. -Visual	Orientación corporal. Orientación espacial. Adaptación al esfuerzo. Organización. Relación. Movimiento.

	Expresión.
Capacidades éticas:	Entrega y servicio.
Inteligencias:	Diálogo y apertura.
-Emocional.	Descubrir lo positivo de los demás.
-Lógica.	Compartir.
-Creativa.	Respeto.
-Conocimiento	Gratitud.
	Valoración del otro.
	Descentramiento del yo.
Capacidades Transcendentes.	-Autoconciencia. (Del propio yo, de los metasentimientos, de los metadeseos).
Inteligencias:	-Creatividad.
-Creativa.	-Capacidad de sensibilidad.
-Conocimientos.	Hacia las personas y las cosas.
-Verbal.	-Obediencia a la conciencia.
-Emocional	-Amor por lo profundo del hombre.
	-Actitudes Vitales (ante la vida, la muerte, el sufrimiento, el dolor, la culpa).

Tabla 18: Capacidades mentales y didácticas.

2. La postmodernidad pedagógica

A nosotros nos llama la atención la relación de las diversas “Antropologías” con las ciencias de la Educación. Cuando los pedagogos buscamos fundamentar nuestros argumentos, buscamos nuestros “macrorrelatos”⁴³³, donde fundamentar nuestras opiniones. Este relativismo epistemológico ha creado una enorme falta de fe en cualquiera de los sistemas conocidos y nos ha llevado a un legalismo exacerbado. Sólo se considera científico aquello que el consenso (microsenso o macrosenso) afirme. La búsqueda de la realidad y sus sentidos como por ejemplo la “Verdad”, se ha convertido en “relativismo epistemológico” y en “existencialismo vital”. Relativismo epistemológico, porque existe la convicción de que no podemos describir el fenómeno con nuestras categorías y existencialismo vital porque lo que existe es lo que vivo.

Para la ciencia pedagógica la borrasca postmoderna, también ha provocada muchas dudas y nuevos planteamientos. Pero la necesidad tanto de los sistemas educativos como el consenso democrático nos lleva a replantearnos ¿Cuáles son las dimensiones a educar en el ciudadano?

Líneas de trabajo

Tenemos varias líneas de trabajo, aun relativas y sin gran consenso. Líneas que expresarían diversas formas de categorizar los modelos curriculares y con ello profundizar en las dimensiones educables del ser humano.

Líneas de los sistemas. Los grandes sistemas escolares que han existido hasta hoy. El sistema de la Escuela “confesional” y el sistema de la “Escuela laica” o “Escuela Gubernamental”.

Líneas políticas. Cada modelo político tiene una antropología subyacente que da importancia a unas áreas del hombre y otras no. En España hablaremos del modelo de persona de derecha (importancia de la educación personal y de

⁴³³ Llamamos macrorrelatos a aquellos “relatos” que nos creemos y que nos sirven para fundamentar nuestras opiniones, Lyotard y Vattimo nos han aportado a la filosofía de la postmodernidad estos conceptos. Cada cultura cree en unos relatos que los fundamentan, nosotros los occidentales creemos en la “ciencia” y en los “derechos”. Pero otras culturas no.

contenidos tradicionales) y los modelos progresistas (importancia de la dimensión social y contenidos alternativos).

Líneas económicas: La inversión económica ha generado dos grandes corrientes las escuelas gubernamentales (pagadas por los gobiernos autonómicos o estatales) y las escuelas concertadas (pagadas por instituciones no gubernamentales y el gobierno).

Línea Ideológica: En el siglo veinte hemos visto la escuela al servicio del poder político (Escuela Franquista, Escuela Stalinista, Escuela Cubana) o del poder económico (Escuelas elitistas inglesas o americanas) o del poder religioso (Escuelas Judías Israelitas o la misma Escuela Católica Española).

Línea cultural: No me puedo olvidar de esta línea, ya que aquí categorizamos las modas sociales, así además de la escuela formal, han surgido multitud de academias de baile, de Inglés, de pintura, etc. La llamada Formación no formal, pero incluso el ordenador ha generado una cultura de aprendizaje por “Internet” (Ircap, Moodle o Facebook).

Línea mediática: Los medios de comunicación han generado escuelas diferentes, desde la escuela memorística, hasta la escuela de los libros o la escuela de la “más media”.

Líneas pedagógicas: Aunque nos gusten más y consideremos que puede ser una solución a la categorización que estamos realizando no deja de estar al servicio de las líneas anteriormente propuestas. La pedagogía de Víctor García Hoz y su influencia en la Ley General de 1970, o la Cesar Coll en la L.O.G.S.E ha quedado patente.

Líneas didácticas: Aun teniendo un mismo modelo anterior, la tecnología educativa tiene una gran importancia. Escuelas magistrales o escuelas que utilizan el método heurístico. Escuelas magistrales o escuelas dinámicas.

Líneas psicopedagógicas: Esta es la línea más atractiva ya que al buscar los componentes de la personalidad se cree que el hombre se podrá realizar plenamente. Pero nos encontramos con el modelo antropológico Dinámico, Conductista, Gestaltista, Humanista, etc.

Seguro que me faltarán más categorizaciones y hacer una taxonomía más completa de diversas líneas, pero para mi propósito es suficiente.

Posible Antropología Pedagógica

Desde mi perspectiva, me ha facilitado, muy mucho, la reflexión sobre la realidad desde un punto de vista filosófico (metafísica), la experiencia desde mi situación vital y mis conocimientos como pedagogo y psicólogo. Y desde esta perspectiva, quiero “mojarme”, con todo lo que eso significa, en una “Antropología Pedagógica”.

Así, desde un planteamiento metateórico creo que se pueden categorizar y relacionar las áreas educativas, que coinciden, con mucho, con el planteamiento de las “siete inteligencias” expuesto arriba. Aquellos atributos que distinguen y caracterizan al ser humano como tal. Y algunas relaciones deductivas de los transcendentales metafísicos.

1) Dimensión cognitiva, conceptual, área del pensamiento, formalización, racionalización. Su referencia Transcendental es la Verdad. Aprender a pensar, Filosofía, Lógica y matemáticas. Podemos ver algunas subclases.

Aprender a Pensar. Contenido de la Idea

Aprender a Razonar. Logicidad de la Idea

Aprender a Formar el Pensamiento. Metodología del cómo

2) Dimensión pística, creencial, adhesión personal a una realidad, dimensión transcendencia. Dará origen al mundo creencial y religioso del ser humano.

Su referencia transcendental es la Unidad.

Aprender a creer.

Aprender a comprometerse.

Aprender a ser libre.

3) Dimensión interrelacional, moral, axiológica. Dará origen a la educación en las relaciones humanas, actitudes morales y educación en valores. Su referencia transcendental es el Bien.

Aprender a ser Bien para otros. Aprender a vivir juntos.

Aprender a evitar el mal

Aprender a valorar la realidad

4) Dimensión física. Dará origen a la educación física, ejercicios físicos, educación a la higiene, educación a la alimentación. Su referencia transcendental es la “Talidad del ser” o principio de limitación de la realidad.

Aprender a estar Sano.

Aprender a estar Bien.

Aprender a vivir en armonía con la Naturaleza.

5) Dimensión afectiva, emocional, área de los afectos, del mundo interior, dará origen a la educación de la sensibilidad. Su referencia transcendental es el dinamismo.

Aprender a amar.

Aprender a hacer al otro feliz.

Aprender a sufrir humanamente.

6) Dimensión comunicativa, mediática. Dará origen a la educación lingüística y expresiva del ser humano. Áreas de educación en idiomas, en lengua materna. Su referencia metafísica es la diversidad.

Aprender a conectar con los otros

Aprender a expresarse con los códigos humanos.

Aprender a utilizar los medios técnicos de comunicación.

7) Dimensión estética. Dará origen a la educación en las artes plásticas, musicales y mediáticas. Su referencia transcendental es la Belleza

Aprender a gustar y expresar la belleza

Aprender a descubrir

Aprender a disfrutar

La antropología contemporánea

Se puso de moda el Informe Europeo de la Educación, el conocido por el informe Delors. La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo

que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

-Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar...

Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. Es en esa concepción donde se debe buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas.

3. Los Modelos Creenciales como fundamento curricular

Los modelos creenciales, a lo mismo que los modelos cognitivos o axiológicos son propuestas ideales para comprender un conjunto de fenómenos. Ante las preguntas "esenciales": ¿Quién soy? ¿Por qué existo? ¿Cuál es mi hacer esencial? ¿Cuál es sentido de la vida, la enfermedad y la muerte? ¿Por qué estamos en el mundo? ¿Cuál es el modelo de persona feliz que me puede hacer auténtico? ¿Cuál es mi responsabilidad respecto a los otros? Respondemos estructurándonos un conjunto de

creencias (convicciones profundas que me llevan a la actuación) que articulan nuestros procesos superiores como la Inteligencia y la Creación. (supra.: Zubiri y Ortega y Gasset)

Los curriculum como hemos visto arriba parten de una concepción Antropológica pero puede estar más o menos fundamentados. Nosotros buscamos una interpretación científica de la realidad pero sabemos que nuestras creencias, prejuicios y opiniones (creencias no fundamentadas), continuamente nos acompañan.

Desde el punto de vista científico y filosófico podemos responder a algunas de las “preguntas de sentido” que el hombre se hace sobre sí y su mundo. Surgiendo modelos písticos diversos sobre la realidad, estos como decía Ortega sobre la creencia fundamentarán la reflexión, y yo diría los argumentos y el cómo pensar sobre algo.

Los modelos písticos y la neutralidad del pensamiento

Comprobamos que la pretendida neutralidad del pensamiento reflexivo (filosófico-científico) es inviable ya que todas las teorías parten de "creencias" písticas. Las creencias configuran modelos Písticos. Los modelos Písticos serán las pistas de despegue y aterrizaje de las ideas. Son marcos de referencia que cuando se abandonan provocan una gran inseguridad emocional, por ello es tan difícil de abandonar, sólo con un trabajo de autoconciencia, personal y colectivo, uno puede liberarse de las creencias que no se ajustan a la realidad consensuada.

La creencia es no sólo creer en el otro, sino creer al otro. En la creencia hay una dimensión pística creencial y una dimensión práctica de comportamiento según mi creencia. Esta doble dimensión de la creencia generara un conflicto de coherencia, hacer lo que uno no cree, o creer algo que uno no hace.

Lo que el otro cree en mí también me configura. ¿Cómo han creído mis padres en mí? ¿Cómo han creído mis amigos en mí? La dimensión creencial configura mis certezas. San Agustín nos habla de que el verdadero maestro no es quién me enseñan, sino mi interior que me dice que eso es o no verdad. El Oráculo interior. Sede de la sabiduría, aquello que me dice que puedo confiar y seguir por ese camino.

Tanto el Ministro de Educación, como los Delegados, como los Dipustados de los “Congresos” y “sedes parlamentarias”, viven “depositados”, en sus convicciones y certezas. De ahí que sea tan difícil el “consenso” democrático. Se necesita una actitud ética subyacente, la aceptación de que mi creencia necesita “complementación” y la actitud de Diálogo como herramienta para el “consenso democrático”.

4. Áreas del currículo

Las Disciplinas que constituían el “programa de estudios” de las “escuelas monacales y catedralicias” en la Edad Media y junto a la “Sagrada Escritura” se llamaba Artes Liberales. Las Artes liberales tenían un valor propedéutico para profundizar en el estudio de la misma y un valor instrumental para mantener el saber antiguo.

El conjunto de Artes Liberales estaba dividido en dos grupos “El Trivium” compuesto por la gramática, la dialéctica y la retórica. Saber expresarse, saber dialogar y saber hacerlo bien; y el “Cuatrivium” compuesto por la aritmética, música, astronomía y geometría.

De todas las artes liberales la que tenía mayor importancia en aquel momento era la gramática, único medio de mantener la unidad lingüística del Latín.

Durante la Edad Media y la Edad Moderna, las asignaturas como “disciplina de enseñanza” no formaban un sistema uniforme y general sino que dependían de la Universidades y de los diversos modos de acceso. Los Arciprestazgos que se preocupaban de enseñar a minorías elitistas se centraban en saber leer en latín, saber escribir y saber contar. Hasta el siglo XVIII no se estructurará un sistema general de secundaria, y comenzarán en el sistema educativos de la Iglesia o en las Academias Reales etc.).

Tendremos que llegar al siglo XIX en España para que aparezca unos grados educativos parejos a los actuales, un sistema de educación primaria (niños de 6 a 12) y un sistema de humanidades de (12 a 16). No debemos olvidarnos que la problemática Iglesia-estado capitalizó la preocupación educativa del siglo XIX.

En 1964 se publicó una de las “enciclopedias de “Tercer grado” o de perfeccionamiento y se dividía en⁴³⁴:

Historia Sagrada.

Evangelios.

Lengua Española.

Aritmética.

Geometría.

Geografía.

⁴³⁴ ALVAREZ, Antonio (1965): *Enciclopedia Tercer Grado*. Madrid. EDAF.

Echamos de menos la Educación estética, tanto musical como plástica, La Educación de Lengua Extranjera (Francés o Inglés); Educación Física. Asignaturas que para nosotros nos parecen esenciales en el nuevo currículo, anteriormente no se veía su utilidad práctica, o se consideraba para un nivel superior. Las asignaturas han cambiado mucho en estos dos últimos siglos y ha generado un conflicto mayúsculo. Han surgido nuevas asignaturas: Historia de Andalucía, de Asturias, de Cataluña, del País Vasco, de Extremadura. La rama de Sociales se ha parcializado hasta el infinito. Han surgido nuevas asignaturas como Ordenadores o Lenguajes de ordenadores, utilización de Internet. En Lenguas, el gallego, el catalán, el bable, el lenguaje de sordomudos o incluso el lenguaje tradicional canario de silbidos, aparte del castellano, inglés, francés, árabe. Y de asignaturas de religión desde la católica, la musulmana, la evangélica, judía y, también la Educación para la Ciudadanía.

Hemos pasado de un conjunto de asignaturas únicas para toda España del centralismo Franquista por más de cuarenta años, a la parcialización infinita de asignaturas con el increíble coste de especialización y medios necesarios para su mantenimiento. Desde 1978 han surgido incluso un nuevo modo de llamar a las asignaturas, ha sido sustituido el término asignatura por “área”, de “clase” a “sesión escolar” y de lección se ha pasado a “Unidad Didáctica”.

En España, el término “área” aparece oficialmente por primera vez en las “orientaciones Pedagógicas” para E.G.B (Educación General Básica), en ella se divide todo el currículum de EGB. En “Área de Expresión” y en “Área de Experiencia”.

a. Área de Expresión

- Área de Expresión Verbal.
- Área de Expresión Matemática.
- Área de Expresión Plástica.
- Área de Expresión Dinámica.

b. Área de Experiencia

Incluye el estudio de las realidades concretas e inmediatas del medio en el que viven los alumnos, y las materias científicas y técnicas. Es decir el estudio de la realidad social, cultural, espiritual y natural.

De esto se deduce fácilmente que el concepto de área es más amplio que el concepto de asignatura: un área no se refiere a una sola ciencia, sino a la interacción de varias, en una visión “interdisciplinar”.

Las áreas que se determinan, en general, en los currícula educativos son:

- Área de Lenguaje se refiere al aprendizaje verbal y a una producción basada en el trabajo oral, particularmente en los niveles bajos.
- Área de Humanidades se dirige a las relaciones inmediatas de causa-efecto y a las conexiones remotas entre personas, instituciones y medio ambiente.
- Área de Ciencias requiere instrucciones de la experiencia, aunque se utilizan los procesos deductivos cuando la ciencia ha sido formalizada en términos matemáticas.
- Área de Matemáticas se basa en la “habilidad para abstraer, deducir y simbolizar las propiedades formales de los actos de contar y medir”.
- Área de Artes y Literatura requiere una situación completamente libre para explorar y crear producciones artísticas.

La LOGSE nos hablaba de que “el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad” (LOGSE, preámbulo, ,2 párrafo.)

Existe un área que ha dado grandes problemas por los conflictos precedentes. Muchos teóricos no aceptan que la dimensión religiosa⁴³⁵ sea ni un área de experiencia, ni área de expresión. Se consideran la creencia como “opinión cultural” y se considera como contenido cultural. La presión histórica, social, jurídica exige en muchos sistemas educativos el “área religiosa”, pero muchos teóricos educativos no están de acuerdo.

Falta una teorización curricular sobre las dimensiones a educar en el hombre, y es lo que he pretendido mostrar en este apartado. El ser humano tiene diversas dimensiones a educar y la educación “integral” o “plena” como se llama en la LOGSE,

⁴³⁵ En España, el curriculum de la ERE (educación religiosa escolar, católica) se ha presentado como anexo a la Ley. Las dificultades de esta asignatura en la escuela ha sido la razón por la que no se incorporó en el cuerpo propio de la ley en la LOGSE.

LOCE y LOE (LEA) es un fin educativo en las democracias occidentales. Tendremos que buscar soluciones curriculares y pedagógicas, independientemente de las dificultades jurídicas, sociales, políticas o históricas.

5. Autoridad para establecer los currículos

Este tema debería ocupar un capítulo por sí mismo, pero me voy a atrever a hacer algunas consideraciones pedagógicas.

La utilidad educativa es la incorporación a la sociedad. El aprendizaje de un objeto intelectual para quedar oculto, nos parece un absurdo y un gasto superfluo. La finalidad social se configura como finalidad última del currículo. El desarrollo personal si no tiene un fin de mejorar para ser mejores, nos parece un perfeccionismo elitista y caprichoso.

Las sociedades y el Poder (Bell: 2006), este es el tema central. Los currículos son diferentes dependiendo de si la sociedad ha sido nómada (currículo informal, asistemático), Agrícola (currículo no formal, asistemático). Preindustrial (Currículo no formal (artesanos), Sistemático). Industrial (Currículo formal. Sistemático). Postindustrial (Currículo formal, Sistemático).

Hasta las sociedades preindustriales, al no estar sistematizado los reconocimientos sociales, la educación era instrumental básicamente, la finalidad era la capacitación de personas para un oficio. El esquema aprendiz-maestro, ocupaba todos los estamentos y dimensiones sociales, desde los escribas reales hasta los estamentos artesanales. Persona que aprende algo para dedicarse a algo.

Es a partir de las sociedades industriales donde la capitalización del capital, la necesidad de una seguridad estatal, la alta formación de los técnicos, genera unos nuevos sistemas educativos, entre ellos la Formación Profesional y la especialización Universitaria.

En las sociedades postindustriales, la Información alcanza su más alto grado como valor humano, para ello se necesita una red comunicativa y segura, un desarrollo técnico impensado y sobre todo una actitud de querer comunicarse por parte de los intervinientes. Cosas tan básicas que han cambiado la percepción del mundo.

Hemos pasado de valorar:

Las cosas (cultura nómada) a

Las cosas producidas (agrícola) a

Las cosas producidas y elaboradas (pre-industrial) a

Las cosas producidas y elaboradas para todos (industrial) a

La Información de donde están las cosas producidas y elaboradas para todos (post-industrial).

Para lograr las cosas, se ha necesitado pasar por sociedades tribales, ciudades estado, zonas de poder militar, sociedades estatalizadas, sociedades democráticas. Y el currículo, también ha ido adaptándose a estas diversas situaciones socio- económicas. Siguiendo la tesis de Bell, no es disparatado ver una relación de la evolución económica con la evolución de los medios técnicos y medios sociales que van parejos, sobre todo los medios educativos.

El poder como medio social, se ha expresado por la finalidad de sus objetivos. El jefe de la tribu, como garante de la seguridad del clan, como relación no razonada, ni racional, sino como “ley del gusto del rey”(es bueno lo que le gusta al rey, es malo lo que le disgusta al rey). Pasamos a una sociedad que deben pactarse las normas mínimas de convivencia, el derecho romano para una sociedad “agrícola”, o la Thora para el judaísmo. En la sociedad pre-industrial y burguesa, en donde la acumulación del capital ya no es suficiente y se necesita, también, la “complejidad de especialistas”; Es en la misma sociedad industrial, en donde la necesidad de la especialización y la profesionalización ha generado un gran bienestar social. Pero no se ha llegado a un mínimo consenso democrático, todavía.

La sociedad actual no sólo necesita enormes capitales, que los estados no pueden aportar, también se necesita un sistema ecológico, en donde todo afecta a todo, un sistema de información y prospectiva que generará una sociedad más igual en los derechos humanos, pero también existe una enorme distancia entre los que tienen una enorme potencial informativo y económico y aquellos que lo usan y lo pagan.

El Currículo se ha ido estableciendo de forma diversa, los brujos-maestros especialistas, los jefes del clan, el rey, el congreso. Pero ¿Quién establece, qué es un currículo? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Qué áreas y dimensiones debe recoger? ¿Con qué se paga el Sistema? La respuesta, para mí, sería el consenso entre Especialistas en Educación y las fuerzas Políticos-Sociales.

a. Especialistas en educación

Los especialistas en educación han creado nuevas líneas de especialización, que nos ayudarán a delimitar diversas funciones del currículo, veamos algunas.

- a) Especialistas en Programas Educativos, para establecer el macro diseño escolar como pedagogos, psicólogos, sociólogos.
- b) Especialistas Epistemológicos de cada ciencia: para determinar los contenidos y su secuenciación escolar como Catedráticos Universitarios y colaboradores. Consensuar unos contenidos curriculares.
- c) Especialistas en Didáctica y Evaluación para determinar la metodología y su evaluación como psicólogos, pedagogos.
- d) Especialistas en Antropología y Teóricos escolares, junto con filósofos sociales para orientar sobre los fundamentos filosóficos de cada sistema educativo.

b. Fuerzas Políticas y Sociales

También las diversas fuerzas sociales se especifican en diversidad de acciones.

- e) Consenso del Congreso sobre los mínimos educativos. El cómo lograrlos y que parte del presupuesto estatal o autonómico estará disponible.
- f) Consenso entre las diversas instituciones que influyen en la sociedad y requieren una educación. Sistema Universitario, que pide nuevos estudiantes. Sistema laboral y sindical, que requiere nuevos trabajadores. Sistemas culturales, sociales y religiosos, que requiere unos derechos éticos y cívicos. Sistemas económicos, que requieren una seguridad de inversión, una imagen y unos beneficios. Sistemas mediáticos que buscan un espacio en la atención del consumidor.

Cómo lograr este consenso, creo que es una tarea política. Es hacer un diseño político de un Programa Educativo, que debe estar continuamente en evolución y que está consensuado y negociado por todos los partidos políticos y las fuerzas sociales más significativas, respetando los derechos de las minorías y derechos humanos.

Es posible que esto que estoy diciendo se esté haciendo ya, y que el problema, no sea en la actitud política sino en los mismos científicos, que no estamos de acuerdo ni siquiera en la misma terminología científica o en los mismos modelos más

apropiados para cada intervención. Es posible que el problema sea una cuestión ética previa y un confiar en la otra institución.

6. Necesidad de actitudes éticas

Desde nuestra experiencia necesitamos un conjunto de actitudes de carácter ético. La deontología antes estas dificultades, sería:

- 1) **Aceptación** de que la realidad es interpretada como plural y diversa.
- 2) **Aceptación** del fracaso en la negociación como parte del respeto a la diversidad y pluralidad de las instituciones, buscando nuevas vías que respeten los diversos intereses y proyectos.
- 3) **Acogida** de la diversidad, en los senos sociales, como lugar común de diálogo.
- 4) **Creatividad** para crear áreas transversales y específicas, respetando la diversidad de contenidos y de metodologías en las áreas pactadas.
- 5) **Confianza** en la buena voluntad de las otras instituciones, distinguiendo el factor humano de error, de los compromisos negociados.
- 6) **Deseo** de mejorar nuestra sociedad, creyendo en un “mejor”.
- 7) **Diálogo** entre la enorme diversidad de estamentos, intereses, instituciones sociales, cívicas, políticas, económicas, administrativas, religiosas. Diálogo que debe utilizar los mecanismos de negociación democrática y asunción ética de los compromisos.

A modo de conclusión me gustaría invitar a la reflexión de la necesidad de un compromiso ético en el actual sistema educativo. Necesitamos un consenso europeo en el tema de la educación. Este nuevo siglo nos conducirá a necesidades más humanas y más globales y los educadores nos tendremos que plantear continuamente por nuestras herramientas técnicas e intelectuales, pero sobre todo nos tendremos que plantear que queremos aportar a la nueva sociedad y como va a ser nuestra relación de calidad con ella.

II. Los valores en el currículo

La educación y formación axiológica nos lleva a una reflexión sobre los valores en el mundo educativo que se plasman en los currículos.

1. Valores y currículos

En una comparativa de los diversos currículos de Educación Religiosa Escolar, ya sean judíos, católicos, islámicos o evangélicos surgen afirmaciones del porqué son importantes estas asignaturas, incluso nos proponen una hermenéutica axiológica que vamos a intentar exponer.

Una de las dificultades es que cada preámbulo expone argumentos diferentes, partimos de la más antigua, la judía de 1981, ya que no ha recibido ninguna transformación, posteriormente los currículos aprobados a partir de la LOGSE. Por lo que muchos valores propuestos son aceptados por los preámbulos de las religiones católicas, evangélicas e islámicas, pero no aparece en la orden de la educación judía.

a. Respecto a la relación estado-confesiones

Podemos acercarnos a una de las relaciones más difíciles y con más variables que existen en occidente, desde la crisis de San Ambrosio con el emperador Teodosio hasta el día de hoy, me refiero a la relación conciencia individual y poder social.

1. Valor de la libertad religiosa

Las comunidades israelitas aceptan este valor conforme a la Constitución 16,1. También los Islámicos que nos dice: “la ley orgánica 7/1980 del 5 de Julio, de libertad Religiosa, reitera en su artículo segundo, apartado uno, letra C, el derecho de toda persona a recibir e impartir enseñanza e información religiosa de toda índole, ya sea oralmente, por escrito o por cualquier otro procedimiento, elegir para sí, y para los menores no emancipados e incapacitados, bajo sus dependencia, dentro y fuera del ámbito escolar, la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones.”⁴³⁶

2. Valor del derecho al culto de los individuos y las comunidades

Las comunidades israelitas aceptan este valor conforme a la constitución 16,1. También los islámicos, “el derecho de toda persona a recibir e impartir enseñanza e información religiosa de toda índole, ya sea oralmente, por escrito o por cualquier otro procedimiento, elegir para sí, y para los menores no emancipados e incapacitados, bajo

⁴³⁶ Preámbulo del Currículo de Enseñanza Religiosa Islámica. 18 de Enero de 1996.

su dependencia, dentro y fuera del ámbito escolar, la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones.”⁴³⁷

3 Valor de la Aconfesionalidad del estado

Las comunidades israelitas aceptan este valor según la constitución de que ninguna confesión tendrá carácter estatal ⁴³⁸

4. Valor del derecho a divulgar y propagar sus respectivos credos

Las comunidades israelitas aceptan este valor según la Ley Orgánica d de Libertad religiosa art 2.1.

5. Valor de Acuerdos de Cooperación entre el Estado y las diversas Confesiones Religiosas

La Federación de Entidades Evangélicas de España acepta “la disposición adicional segunda prevé que la enseñanza de la religión se ajustará a lo dispuesto en los Acuerdos de Cooperación del Estado Español con las diversas Confesiones religiosas”⁴³⁹

6. Valor del ejercicio de compromiso con la tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos de convivencia

También aceptada por la Federación de Entidades Evangélicas de España, el currículo católico incide: “Esta formación religiosa y moral proporciona a los alumnos, que libremente la elijan, un aprendizaje que debe traducirse en actitudes de participación activa en la sociedad, desde la específica misión del mundo que la fe cristiana le proporciona”⁴⁴⁰.

b. Respecto a la sociedad

1. Valor de la aceptación del Estado social y democrático de derecho

Todos los currículos aceptan esos rasgos dados por la constitución española de 1978, no hace falta indicarlos

⁴³⁷ Preámbulo del Currículo de Enseñanza Religiosa Islámica. 18 de Enero de 1996.

⁴³⁸ Orden del 21 de Abril de 1981 en la que se propone el Programa de Educación Judía en España.

⁴³⁹ Preámbulo del Currículo del área de “Enseñanza Religiosa Evangélica” Educación Infantil. Orden del 28 de Junio de 1993.

⁴⁴⁰ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

2. Valor de la pluralidad social

La comunidad evangélica aclara que “en el ámbito de lo espiritual la enseñanza debe ser plural a fin de que se pueda dar respuesta, por medio de las opciones existentes en el sistema educativo, a las diferentes concepciones, necesariamente subjetivas, que sobre el aspecto teleológico de la naturaleza humana existen”⁴⁴¹. También afirman, los evangélicos, que “se pone de manifiesto el carácter plural que cada familia reclama para el sistema educativo que se da en la sociedad, en el ámbito de un aspecto tan crítico de la formación de las niñas y los niños”⁴⁴²

c. Respeto a los padres

1. Valor del derecho de los padres

La Federación de entidades Evangélicas de España aceptan el “Derecho que asiste a cada padre de elegir para sus hijos la formación religiosa y moral que estén de acuerdo con sus propias convicciones que propone la Constitución Española 27.3” También las Comunidades Islámicas aceptan este principio constitucional⁴⁴³. Nos reitera la comunidad judía el derecho a que “... toda persona a recibir e impartir enseñanza e información religiosa de toda índole, ya sea oralmente, por escrito o por cualquier otro procedimiento, elegir para sí, y para los menores no emancipados e incapacitados, bajo sus dependencia, dentro y fuera del ámbito escolar, la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones.”

2. Valor de la responsabilidad de los Padres en la transmisión de la religión

Sólo La Comisión Islámica nos dice: “La experiencia religiosa desde el prisma Islámico, no es espontánea, sino que requiere una atenta intervención educativa, es responsabilidad de los padres y de las familias musulmanas crear ambiente adecuado para suscitar el despertar religioso islámico en sus hijos”.

⁴⁴¹ Preámbulo del Currículo del área de “Enseñanza Religiosa Evangélica” Educación Infantil. Orden del 28 de Junio de 1993.

⁴⁴² Preámbulo del Currículo del área de “Enseñanza Religiosa Evangélica” Educación Infantil. Orden del 28 de Junio de 1993.

⁴⁴³ Preámbulo del Currículo de Enseñanza Religiosa Islámica. 18 de Enero de 1996.

d. Respeto a los alumnos

1. Valor del derecho de los alumnos a recibir formación religiosa y moral, de acuerdo con las propias convicciones

“La legislación española, en concordancia con una larga tradición en el sistema educativo español, garantiza el derecho a recibir formación religiosa y moral, de acuerdo con las propias convicciones.”⁴⁴⁴

2. Valor del “pleno desarrollo del alumno”

La Federación de Entidades Evangélicas de España nos dice: “esta capacidad es definida por el legislador en términos de derecho fundamental y la extiende más allá del propio ámbito de la formación religiosa y moral cuando se refiere que son fines del sistema educativo español “El pleno desarrollo del alumno.”⁴⁴⁵

La Comisión Islámica profundiza y nos propone: “A través de la Enseñanza Religiosa Islámica, se pretende contribuir al desarrollo Físico, intelectual, afectivo, social y moral de los alumnos, afirmando sus valores personales, familiares y sociales convirtiendo en normas de conducta: la fraternidad, la solidaridad, la justicia y la libertad.”⁴⁴⁶

El currículo católico dice: “La religión es ...y con una importante significación educativa en el currículo escolar por su contribución integral de la persona,”⁴⁴⁷ continua “ la formación religiosa moral, integrada en el currículo escolar colabora a la finalidad educativa de formar personas responsables, conscientes, críticas y libres: aporta a los alumnos elementos para fundamentar su propia cosmovisión y sistemas de creencias y valores, dentro del respeto a su libertad y autonomía personal; les capacita para el respeto y el diálogo con otros sistemas de creencias, presentes en nuestra sociedad pluralista; posibilita un equilibrio entre el desarrollo espiritual, psicológico y cultural del alumno, en su propio contexto histórico y ambiental; ayuda a comprender el patrimonio cultural y artístico español, permite estructurar y sistematizar los contenidos de la fe católica.”⁴⁴⁸

⁴⁴⁴ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

⁴⁴⁵ Preámbulo del Currículo del área de “Enseñanza Religiosa Evangélica” Educación Infantil. Orden del 28 de Junio de 1993.

⁴⁴⁶ Preámbulo del Currículo de Enseñanza Religiosa Islámica. 18 de Enero de 1996.

⁴⁴⁷ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

⁴⁴⁸ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

3. Valor de participación del propio alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje del tipo de formación religiosa que sus padres han optado

Sólo el Currículo Evangélico nos ofrece este valor en su preámbulo “ tanto como al participar el propio alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tipo de formación religiosa y moral por el que sus padres han optado, siempre que este proceso se base en el reconocimiento que su propia naturaleza, de enseñanza libremente elegida, le confiere”⁴⁴⁹ y , más adelante, nos dice “ El hecho en sí de que el alumno tenga que elaborar su elección personal, en conciencia y libremente, desde los presupuestos expresados en los contenidos, conlleva la estimación de todas las capacidades que se pretenden desarrollar en esta etapa”⁴⁵⁰.

4. Valor del respeto a la conciencia y a la libertad del alumno

Los evangélicos nos dicen: “A fin de que cada ser humano pueda, libremente acercarse a Dios, conlleva en su propia esencia la suposición en el ser humano de la capacidad de manifestación de su derecho más fundamental: su libertad de elección acerca de su relación con Dios.”⁴⁵¹ El currículo católico nos dice: “El niño en esta etapa va consiguiendo una elemental autonomía de acción en su medio, inicia el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico, fomenta la creatividad y autonomía de juicio y se forja una imagen de sí mismo y un equilibrio afectivo-social adecuados.”⁴⁵² Continúa “es además el momento del nacimiento y desarrollo de la conciencia moral. La religión, al ofrecer al hombre el sentido trascendente de la vida, le asegura un soporte firme para una vida moral estable.”⁴⁵³

⁴⁴⁹ Preámbulo del Currículo del área de “Enseñanza Religiosa Evangélica” Educación Infantil. Orden del 28 de Junio de 1993.

⁴⁵⁰ Preámbulo del Currículo del área de “Enseñanza Religiosa Evangélica” Educación Infantil. Orden del 28 de Junio de 1993.

⁴⁵¹ Preámbulo del Currículo del área de “Enseñanza Religiosa Evangélica” Educación Infantil. Orden del 28 de Junio de 1993.

⁴⁵² Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

⁴⁵³ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

5. Valor de la subjetividad en la relación con las creencias

Solo la Federación de Entidades Evangélicas de España nos dicen “al considerar la manera en que ha de comunicarse el Evangelio, pretendemos seguir el ejemplo de Jesús, el cual respetaba la posibilidad de que para sus interlocutores su mensaje y su Persona no tuvieran otro valor subjetivo que él ellos mismos quisieran darle...”⁴⁵⁴

e. Respecto a la asinatura

1. Valor de la religión como disciplina escolar y equiparable

“La religión es, efectivamente una disciplina escolar específica equiparable al resto de las áreas en el rigor científico y en el planteamiento de objetivos y contenidos con una importante significación educativa en el currículo escolar por su contribución integral de la persona”⁴⁵⁵

2. Valor de la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia

También aceptada por la Federación de Entidades Evangélicas de España y por la comisión islámica, nos dice: “La LOGSE establece que la enseñanza en la etapa de Educación Primaria, tiene entre sus objetivos el desarrollo, en los alumnos, de aquellas capacidades que tienen que ver con sus conocimiento y apreciación de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana así como la adquisición de las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en los grupos sociales con los que se relacionan.”⁴⁵⁶

3. Valor de la pluralidad Antropológica y Teleológica en la enseñanza

La Federación de Entidades Evangélicas de España nos dice: “Toda enseñanza presupone un modelo antropológico del alumno... que en el ámbito espiritual la enseñanza debe ser plural a fin de dar respuesta, por medio de las opciones existentes

⁴⁵⁴ Preámbulo del Currículo del área de “Enseñanza Religiosa Evangélica” Educación Infantil. Orden del 28 de Junio de 1993.

⁴⁵⁵ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

⁴⁵⁶ Preámbulo del Currículo de Enseñanza Religiosa Islámica. 18 de Enero de 1996.

en el sistema educativo, a las diferentes concepciones, necesariamente subjetivas, que sobre el aspecto teleológico de la naturaleza existen en la sociedad.”⁴⁵⁷

4. Valor de la educación del sentido trascendente del ser humano

Los católicos afirman: “La religión, al ofrecer al hombre el sentido trascendente de la vida, le asegura un soporte firme para una vida moral estable.”⁴⁵⁸

5. Valor por la opción de educar en los “valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana”

La Federación de Entidades Evangélicas de España aceptan los objetivos propios de la LOGSE. No aparece en las Comunidades Israelitas, pero recordando que su orden es muy anterior al LOGSE. Si aparece en el preámbulo de la comisión islámica, como hemos reflejado arriba.

También el currículo católico nos dice: “La religión ha sido, a lo largo de la historia, como lo es en el momento actual, un elemento integrante del entramado colectivo humano y un ineludible hecho cultural. El patrimonio cultural de los pueblos está vertebrado por las cosmovisiones religiosas, que se manifiestan en los sistemas de valores, en la creación artística, en las formas de organización social, en las manifestaciones populares, en las fiestas y calendario. Por ello, los contenidos fundamentales de la religión dan claves de interpretación de las civilizaciones”⁴⁵⁹ y continua “en una época en que los intercambios culturales constituyen un hecho habitual, más allá de las fronteras políticas, lingüísticas y económicas, el conocimiento de los contenidos religiosos es un factor importante, no solo de identificación, sino también de aproximación de las culturas.”⁴⁶⁰

6. Valor de las actitudes de crítica, análisis y síntesis de los contenidos de la ERE

La Federación de Entidades Evangélicas de España nos dice que la ERE Evangélica “está fundamentada en la invitación a que compruebe por sí (el alumnos), crítica y analíticamente, el valor de los contenidos de la misma (Enseñanza Religiosa)

⁴⁵⁷ Preámbulo del Currículo del área de “Enseñanza Religiosa Evangélica” Educación Infantil. Orden del 28 de Junio de 1993.

⁴⁵⁸ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

⁴⁵⁹ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

⁴⁶⁰ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

deben de tener en su vida.”⁴⁶¹ El currículo católico también aporta una voluntad de sistematización de contenidos dice que la religión “ayuda a comprender el patrimonio cultural y artístico español, permite estructurar y sistematizar los contenidos de la fe católica.”⁴⁶²

2. Aportación de la ERE a los objetivos de la LOGSE y LOE

Solo el currículo de religión católica aporta una profundización en su introducción, no aparecen ni el currículo judío, ni evangélico ni islámico.

“Proporciona al alumno las claves necesarias para que tome conciencia de sí mismo, de sus acciones y capacidades, sepa ponerlas en relación con los contenidos propios de la Religión Católica y valore los modelos de vida que se le proponen.”⁴⁶³

“Contribuye al desarrollo de la identificación de los alumnos con los grupos sociales de pertenencia y de referencia, entre los que se encuentra los de carácter religioso.”⁴⁶⁴

“Facilita el análisis de las características socioculturales de la comunidad en la que vive el alumno. El contenido de los contenidos propios del mensaje cristiano y de su concreción a lo largo de la historia hace posible la comprensión de muchos procesos históricos y manifestaciones culturales.”⁴⁶⁵ “Ayuda a la creación de relaciones interpersonales y a la inserción social, dada la dimensión ético-relacional del cristianismo, y su compromiso por mejorar la realidad y la convivencia que constituye una constante a lo largo de la historia.”⁴⁶⁶ “Capacita al alumno para la interpretación y valoración de otros mensajes que le llegan sobre la vida, el hombre y el mundo, al tiempo que le invita a expresar sus propias ideas, sentimientos y deseos.”⁴⁶⁷ “El eje esencial de los contenidos de la religión es la relación Dios-Hombre. Así en la religión cristiana y en cualquier otra religión, aunque cambien los modos de entender a Dios o los modos de entender al hombre.”⁴⁶⁸ “Los hombres han dejado constancia de su

⁴⁶¹ Preámbulo del Currículo del área de “Enseñanza Religiosa Evangélica” Educación Infantil. Orden del 28 de Junio de 1993.

⁴⁶² Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

⁴⁶³ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

⁴⁶⁴ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

⁴⁶⁵ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

⁴⁶⁶ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

⁴⁶⁷ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

⁴⁶⁸ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

existencia religiosa de múltiples formas: narraciones que cuentan intervenciones divinas en la vida humana; signos o ritos culturales, formas espontáneas o codificadas de conducta; Organizaciones y formas institucionales de convivencia; enseñanzas y argumentaciones del discurso racional. La realidad religiosa no está constituida exclusivamente por la relación Dios-hombre, sino también por las múltiples maneras en que esa relación se manifiesta. Estas manifestaciones constituyen el elemento visible de la religión. Viene a ser los ejes vertebradores que deben recorrer y conectar los diversos bloques de contenido.”⁴⁶⁹

a. Taxonomía de valores en los currículos

Propongo un cuadro que pueda verse más claro la aportación que los diversos currículos proponen. De esta forma podremos hacer una visual en los valores que los legisladores han propuesto.

Valores compartidos con la sociedad civil	Judíos	Católicos	Islámicos	Evangélicos
Derecho al culto				
Aconfesionalidad				
Cooperación con el estado democrático				Se ajustará a los acuerdos de cooperación
Cooperación multireligiosa				
Crecimiento en los valores			Crecimiento en los valores personales, familiares y sociales	
Crítica		Ser persona crítica		
Consciente		Conciencia de sí		
Fraternidad			Fraternidad	
Justicia			Justicia	
Libertad religiosa		Libre	Libertad	
				Libertad religiosa de aceptación de

⁴⁶⁹ Introducción de la orden del 20 de Febrero de 1992 del Currículo de Religión Católica.

				Dios o no
				Libertad de enseñanza
				Libertad de los padres en la elección de la formación religiosas y moral
Moralidad		Vida moral estable		
Responsabilidad de los padres			Responsabilidad de los padres en la transmisión de la fe	
Responsabilidad de los hijos		Responsabilidad del niño		
Respeto		Respeto a su libertad		
		Respeto a su autonomía personal		
		Respeto a otro sistema de creencias		
		Respeto al diálogo		
		Respeto al patrimonio cultural y artístico		
		Equilibrio en el desarrollo		
Solidaridad			Solidaridad	

Tabla 19: Valores en los currículos

b. Taxonomía de derechos que fundamentan los currículos

También queremos presentar un cuadrante con los derechos en los que se fundamentan la pretensión de impartir clases de religión en la escuela tanto pública, como concertada y privada.

	Judíos	Católicos	Islámicos	Evangélicos
Derecho de toda persona a recibir e impartir enseñanza e información religiosa	si	si	si	si
Derecho a divulgar y propagar sus propios credos	si	si	si	si
Derecho a que no haya una confesión propia del Estado	si	si	si	si
Derecho de los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones	-	si	si	si
Derecho natural y fundamental a la libertad de elección acerca de su relación con el creador	-	-	-	si

Tabla 20: Taxonomía de derechos fundamentales.

III. Fines comparados de los currículos ERE

Los objetivos que presentamos son los Católicos, Evangélicos e Islámicos, no podemos presentar los fines del el currículo Judío por carecer de dicha parte. Los números se refieren al número de objetivo en el currículo

1. Sobre la existencia de la trascendencia

Todos los currículos nos presentan estos objetivos de la existencia de Dios como creador, de su interés por el ser humano y como fundamento y fuente del ser humano.

-Así el primer objetivo del currículo evangélico nos dice: “tomar conciencia de la existencia de Dios, el Ser Supremo, que está interesado en cada ser humano de una forma personal.” Evangélico, objetivo nº 1.

-El Islam nos lo dice más sintéticamente en su primer objetivo: “Arraigar la fe en Dios” de ahí la valoración de lo creado, “apreciar la importancia de la creación divina”. Islam, objetivo nº 1.

-El Catolicismo hace una síntesis en su objetivo cuarto: “Descubrir la acción de Dios en la naturaleza y en la persona, como fundamento y fuente de los valores básicos del ser humano. Católico, objetivo nº 4.

2. Sobre cómo la Trascendencia se ha comunicado con el hombre

- Appreciar la Biblia como el libro por medio del cual Dios ha revelado al ser humano su voluntad y propósitos para la humanidad. Evangélico. Objetivo nº1.

- Conocer la sucesión de los mensajes divinos y su finalización con el Islam. Islam, objetivo nº 3.

- Conocer la conservación del Corán y su significado eterno. Islam, objetivo nº 4.

- Conocer el lenguaje Coránico para comprender la palabra de Dios. Islam, objetivo nº 6.

- Conocer y valorar la «Sunna», su función y rango. Islam, objetivo nº7.

- Conocer la Biblia, su estructura y sentido, identificando algunos textos básicos como Palabra de Dios. Católica, objetivo nº 3.

3. Sobre el fundador de la religión

- Conocer la persona de Jesucristo, su vida, su obra y su mensaje de salvación. Evangélico, objetivo nº 3.
- Valorar la vida del Profeta y sus Compañeros como modelo de conducta para la humanidad. Islam, objetivo nº 8.
- Describir las etapas de la predicación del Islam en vida del Profeta. Islam, objetivo nº 9.
- Desarrollar normas adecuadas de conducta teniendo como ejemplo la biografía del Profeta y sus Compañeros. Islam, objetivo nº 16.
- Identificar algunos personajes fundamentales de la Historia de la salvación y su respuesta de fe, descubriendo el valor central de la persona de Jesucristo y la respuesta de fe de la Virgen María. Católica, objetivo nº 1.
- Valorar la novedad del amor de Dios que nos salva del pecado y de la muerte, por su Hijo Jesucristo y a través de la vida y acción salvífica de la Iglesia, Cuerpo de Cristo. Católica, objetivo nº 6.
- Descubrir que el destino eterno del hombre empieza aquí como don que surge de la victoria de Cristo sobre la muerte. Católica, objetivo nº 13.

4. Sobre la comunidad por los fundadores fundada

- Valorar la vivencia de las primeras comunidades cristianas como modelo de expresión del amor fraterno y la convivencia de la familia de la fe. Evangélico. Objetivo nº 1.
- Profundizar en el conocimiento de las bases del Islam, derechos y obligaciones. Islam, objetivo nº 5.
- Suscitar el interés por la lectura de los libros de cultura musulmana. Islam, objetivo nº 20.
- Identificar el significado de algunos acontecimientos, formulaciones, expresiones y textos básicos del mensaje cristiano, que faciliten la comprensión de la vida del Espíritu Santo en el mundo y en la Iglesia. Católica, objetivo nº 7.
- Identificar la Iglesia en sus manifestaciones, conocer la presencia de Dios y su gracia en los sacramentos, y el servicio eclesial prestado por los apóstoles y sus sucesores. Católica, objetivo nº 8.

5. Sobre los valores morales y éticos

-Conocer y valorar su cuerpo, creado por Dios, adoptando una actitud responsable hacia sí mismo, sabiendo usarlo como instrumento de comunicación y relación adecuado con los demás seres humanos. Evangélico, objetivo nº 5.

-Identificar los orígenes de la libertad y dignidad de las personas en las relaciones con sus semejantes, como seres creados igualmente por Dios, reconociendo la marginación y discriminación como ofensa a Dios y como hecho no deseable. Evangélico, objetivo nº 6.

-Aceptar y vivir la fe según los valores del Islam tales como el bien, la justicia, la libertad, la generosidad... y sus repercusiones en esta vida y en la otra. Islam objetivo nº 10.

-Fomentar la autocrítica con el sentimiento de que Dios lo controla todo. Islam, objetivo nº 11.

-Participar de modo desinteresado en tareas comunes que beneficien a los demás. Islam, objetivo nº 12.

-Tomar como normas de conducta la fraternidad, la solidaridad y la justicia enraizadas en los valores del Islam, y ponerlas como guías de los comportamientos personales y sociales. Islam, objetivo nº 13.

-Diferenciar y razonar lo lícito y lo ilícito en la legislación islámica. Islam, objetivo nº 17.

-Desarrollar la posibilidad de tomar iniciativas desde la libertad responsable, la libre expresión de pensamiento, y la confrontación de ideas. Islam, objetivo nº 18.

-Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana según el Islam y obrar de acuerdo con ellos. Islam, objetivo nº 19.

-Analizar la jerarquía de valores, actitudes y normas que conforman el ser cristiano, y aplicarlos a las distintas situaciones de la vida. Católica, objetivo nº 10.

-Valorar que la fe cristiana implica asumir responsabilidades, conocer y comprender la raíz y el sentido de la acción y del compromiso cristiano, y mantener una actitud de tolerancia y respeto ante los sistemas éticos de las distintas religiones. Católica, objetivo nº 11.

6. Sobre la conducta ritual y religiosa

- Conocer la normativa (Fiqh) [faquía] con las que se rigen las oraciones. Islam, objetivo nº 14.
- Realizar las cinco oraciones del día y llegar a comprender su utilidad individual y social. Islam, objetivo nº 15.
- Comprender y distinguir el sentido sagrado, festivo, cultural y celebrativo de las fiestas y sus ritos en las religiones monoteístas, relacionándolas con los aspectos culturales y celebrativos de la liturgia. Católica, objetivo nº 9.

7. Sobre el conocimiento de otras religiones

- Conocer los aspectos básicos de las religiones ya desaparecidas relacionándolas con el cristianismo. Católica, Objetivo nº 1.
- Reconocer a los fundadores y algunos elementos distintivos de las grandes religiones vigentes, en su respuesta a las preguntas básicas sobre el sentido de la vida y el compromiso de los creyentes. Católica, objetivo nº 2.

8. Sobre la relación cultura y religión

- Conocer, valorar y respetar el patrimonio religioso, artístico y cultural, que se manifiesta a través del lenguaje simbólico e icónico de la arquitectura, pintura, literatura, música y liturgia, como expresión de la fe católica y de otras religiones. Católica, Objetivo nº12.

IV. Actualidad de los Currícula

Queremos abordar un trabajo interesante para los pedagogos. Queremos ver en que han cambiado los currículos de Infantil y Primaria en lo que respecta a la Asignatura de Educación Religiosa Católica, ya que es la única que a fecha de la lectura de la tesis ha presentado un nuevo currículo.

A. Educación Infantil

a. Introducción

Comprobamos que por parte de la Iglesia el currículo de Infantil no ha tenido cambios respecto a la de la LOCE y LOE y se complementa a la LOGSE.

La LOGSE tenía una introducción corta, pero la CEE ha querido en la LOCE justificar esta asignatura en los párrafos 1, 2 y 3. Ha escrito literalmente los párrafos 4,5, 6 y 7 tanto en la LOCE como en la LOE y ha creado un nuevo párrafo, el 8, en la introducción de la LOE.

Presentamos un breve esquema de los ocho párrafos y sus características, posteriormente proponemos una taxonomía comparada de las tres leyes.

1. Búsqueda de la formación integral
2. La dimensión trascendente como una capacidad humana.
3. Contribución a los conocimientos, valores y actitudes
4. Educación de 3 a 6 y tres grandes ámbitos de educación igual para LOGSE, LOCE y LOE
5. Interdependencia de la ERE en los tres grandes ámbitos de educación igual en la LOGSE, LOCE y LOE
6. Acercamiento del niño al conocimiento, expresión y comunicación con Dios. Es un texto exactamente igual en la LOGSE, LOCE y LOE
7. Lo hemos dividido en dos párrafos, ya que son diferentes en el LOGSE párrafo 4 y 5, se unifican en la LOCE como párrafo 5 y en la LOE es el párrafo 7. Es un texto exactamente igual en la LOGSE, LOCE y LOE. El primer párrafo es Educación en los valores básicos cristianos y el segundo se refiere a los medios a utilizar.
8. Es un párrafo que sólo aparece en la LOE y se refiere a la novedad de ésta ley, las “competencias básicas” y que el currículo de Moral y Religión Católica sólo puede ser fijada por la Conferencia Episcopal Española (CEE).

Párrafos	LOGSE	LOCE	LOE
1		1. La formación religiosa y moral católica pretende contribuir a la formación integral del alumno, desarrollando especialmente su capacidad trascendente, facilitándole una propuesta de sentido para su vida e iluminando el fundamento de aquellos valores comunes que hacen posible una convivencia libre, pacífica y solidaria.	1. La formación religiosa y moral católica pretende contribuir a la formación integral del alumno, desarrollando especialmente su capacidad trascendente, facilitándole una propuesta de sentido para su vida e iluminando el fundamento de aquellos valores comunes que hacen posible una convivencia libre, pacífica y solidaria.
2		2a. Es propio de la enseñanza religiosa su preocupación por la calidad de la educación que se imparte desde la infancia. En esta edad tan crucial para el posterior desarrollo de su personalidad, es cuando el niño comienza a comprender el mundo que le rodea y a relacionarse con él. En este proceso, que se desarrolla en el seno de la familia, lo afectivo ejerce un papel relevante y se constituye en camino para el aprendizaje. El sentido trascendente de la vida -capacidad básica del individuo- está enraizado en lo más profundo del ser, y el niño puede reconocerlo, según los niveles de aprendizaje propios de cada edad, en los símbolos y signos de su entorno, en las	2. Es propio de la enseñanza religiosa su preocupación por la calidad de la educación que se imparte desde la infancia. En esta edad tan crucial para el posterior desarrollo de su personalidad, es cuando el niño comienza a comprender el mundo que le rodea y a relacionarse con él. En este proceso, que se desarrolla en el seno de la familia, lo afectivo ejerce un papel relevante y se constituye en camino para el aprendizaje. El sentido trascendente de la vida -capacidad básica del individuo- está enraizado en lo más profundo del ser, y el niño puede

		<p>experiencias religiosas de sus mayores, en la cultura que se transmite en la escuela. No podría existir una formación integral si no se desarrollasen todas las capacidades inherentes al ser humano, entre las cuales se encuentra constitutivamente la capacidad trascendente</p>	<p>reconocerlo, según los niveles de aprendizaje propios de cada edad, en los símbolos y signos de su entorno, en las experiencias religiosas de sus mayores, en la cultura que se transmite en la escuela. No podría existir una formación integral si no se desarrollasen todas las capacidades inherentes al ser humano, entre las cuales se encuentra constitutivamente la capacidad trascendente.</p>
3		<p>2b. La enseñanza religiosa pretende contribuir así a la calidad de la educación, con la propuesta y desarrollo de los conocimientos, valores y actitudes que conforman el currículo de la enseñanza religiosa católica.</p> <p>3. Esta formación religiosa y moral católica cuenta con una larga tradición en el sistema educativo español y, respondiendo a razones profundas de la institución escolar y a derechos humanos reconocidos por la Constitución española, está garantizada actualmente por el Acuerdo suscrito entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos</p>	<p>3. La enseñanza religiosa pretende contribuir así a la calidad de la educación, con la propuesta y desarrollo de los conocimientos, valores y actitudes que conforman su currículo.</p> <p>Esta formación religiosa y moral católica cuenta con una larga tradición en el sistema educativo español y, respondiendo a razones profundas de la institución escolar y a derechos humanos reconocidos por la Constitución española, está garantizada actualmente por el Acuerdo suscrito entre el</p>

		Culturales, firmado el 3 de enero de 1979, en el cual se establecen los principios que hacen posible las garantías constitucionales.	Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado el 3 de enero de 1979, en el cual se establecen los principios que hacen posible las garantías constitucionales
4	1. La formación religiosa y moral católica en el segundo ciclo de la Educación Infantil, parte de la experiencia del niño en esa edad de 3 a 6 años con referencia a tres grandes ámbitos: la identidad y autonomía personal, el descubrimiento del medio físico y social y la comunicación y representación de la realidad.	4a. La enseñanza religiosa católica en la Educación Infantil, parte de la experiencia del niño en esta edad de 3 a 6 años en referencia a tres grandes ámbitos: la identidad y autonomía personal, el descubrimiento del medio físico y social, y la comunicación y representación de la realidad.	4. La enseñanza religiosa católica en la Educación Infantil, parte de la experiencia del niño en esta edad de 3 a 6 años en referencia a tres grandes ámbitos: la identidad y autonomía personal, el descubrimiento del medio físico y social, y la comunicación y representación de la realidad.
5	2. Estos tres ámbitos de experiencia no son tratados de forma fragmentada o independiente uno de los otros sino en mutua relación e interdependencia. La experiencia religiosa del niño crece a la vez que se desarrolla su autonomía e identidad personal con relación a su medio.	4b. Estos tres ámbitos de experiencia no son tratados de forma fragmentada o independiente unos de otros, sino en mutua relación e interdependencia. La experiencia religiosa del niño crece a la vez que se desarrolla su autonomía e identidad personal en relación con el medio.	5. Estos tres ámbitos de experiencia no son tratados de forma fragmentada o independiente unos de otros, sino en mutua relación e interdependencia. La experiencia religiosa del niño crece a la vez que se desarrolla su autonomía e identidad personal en relación con el medio
6	3. Pretende la enseñanza religiosa católica acercar al niño a las claves principales de la fe cristiana, ayudarle a descubrir esta experiencia en su entorno y	5a. La enseñanza religiosa católica pretende acercar al niño a las claves principales de la fe cristiana, ayudarle a descubrir esta experiencia en su	6. La enseñanza religiosa católica pretende acercar al niño a las claves principales de la fe cristiana, ayudarle a

	que él mismo desarrolle sus facultades de expresión y se inicie en los elementos primeros que facilitan la comunicación con Dios.	entorno, y a que él mismo desarrolle sus facultades de expresión y se inicie en los elementos primeros que facilitan la comunicación con Dios.	descubrir esta experiencia en su entorno, y a que él mismo desarrolle sus facultades de expresión y se inicie en los elementos primeros que facilitan la comunicación con Dios.
7	<p>4. La síntesis cristiana que se presenta en el currículo fundamenta y motiva los valores y actitudes básicas cristianas, favorece los hábitos de comportamiento y contribuye también al desarrollo de ciertas destrezas y habilidades que se ejercitan básicamente en los tres ámbitos de experiencia enunciados.</p> <p>5. Para ello, la enseñanza religiosa se vale de los elementos religiosos católicos presentes en el entorno, de las imágenes y símbolos religiosos, del lenguaje y demás recursos que hacen posible la comprensión de la experiencia religiosa adecuada a su edad.</p>	<p>5b. La síntesis del mensaje cristiano que se presenta en el currículo fundamenta y motiva los valores y actitudes básicos, favorece los hábitos de comportamiento, y contribuye también al desarrollo de destrezas y habilidades que se ejercitan en los tres ámbitos de experiencia enunciados.</p> <p>Para ello, este currículo se vale de los elementos cristianos presentes en el entorno del alumno, las imágenes y símbolos, el lenguaje y otros recursos que hacen posible la comprensión de la experiencia religiosa adecuada a esta edad.</p>	<p>7. La síntesis del mensaje cristiano que se presenta en el currículo fundamenta y motiva los valores y actitudes básicos, favorece los hábitos de comportamiento, y contribuye también al desarrollo de destrezas y habilidades que se ejercitan en los tres ámbitos de experiencia enunciados.</p> <p>Para ello, este currículo se vale de los elementos cristianos presentes en el entorno del alumno, las imágenes y símbolos, el lenguaje y otros recursos que hacen posible la comprensión de la experiencia religiosa adecuada a esta edad</p>
8			8. Conforme a las competencias establecidas en el citado Acuerdo internacional y reconocidas en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo,

			corresponde a la Conferencia Episcopal Española fijar el currículo del área de Religión y Moral católica
--	--	--	--

Tabla 21: Comparativa de La LOGSE, LOCE y la LOE en la E.R.E. Católica

b. Objetivos de Infantil

Vamos a comparar la taxonomía de objetivos de infantil tanto de la LOGSE, recientemente derogada como la LOE actualmente en vigor.

Seguiremos la numeración de la LOE y nos apartaremos de la LOGSE como referencia metodológica.

Podremos observar que en el primer objetivo se simplifica la segunda parte, haciéndolo más general. En el segundo objetivo es exactamente el mismo. El tercero se quita el valor de la “verdad” y se reduce la parte final del objetivo. El cuarto de la LOGSE se elimina en la LOE. El objetivo solo se elimina en la LOE el objetivo D. Este objetivo decía: “Despertar, identificar y expresar las propias emociones, sentimientos y pensamientos como medio de autoestima personal, valorando s dignidad de hijo de Dios por el bautismo”. El cuarto Objetivo según la LOE, la única diferencia es que cuando termina el objetivo incorpora el adjetivo “religiosas” a fiestas. En el quinto la LOE simplifica el final quitando “de los hombres y mujeres del mundo”. El sexto, séptimo, octavo y noveno son exactamente iguales.

Así, pues, podemos afirmar que el cambio de paradigma legislativo no conlleva cambios significativos en los objetivos de religión infantil.

Objetivos	LOGSE 1990	LOE 2006
A	Descubrir y conocer el propio cuerpo, regalo de Dios promoviendo la confianza en sus posibilidades personales para obtener una imagen ajustada de sí mismo y experimentar el gozo de vivir, sabiendo que Dios también se alegra de su crecimiento	1. Descubrir y conocer el propio cuerpo, regalo de Dios, promoviendo la confianza y el desarrollo de sus posibilidades personales.
B	Observar las manifestaciones del entorno familiar, social y natural que expresan la	2. Observar las manifestaciones del entorno familiar, social y natural que expresan la

	vivencia de la fe católica para sentirse miembro de la comunidad religiosa a la que pertenece.	vivencia de la fe católica para sentirse miembro de la comunidad religiosa a la que pertenece
C	Observar y describir elementos y relatos religiosos cristianos que permitan al niño desarrollar los valores y actitudes básicas de respeto, confianza, verdad, alegría, admiración, etc., consigo mismo, con los demás y con las cosas que le rodean	3. Observar y describir elementos y relatos religiosos cristianos que permitan al niño desarrollar los valores y actitudes básicas de respeto, confianza, alegría y admiración
D	Despertar, identificar y expresar las propias emociones, sentimientos y pensamientos como medio de autoestima personal, valorando s dignidad de hijo de Dios por el bautismo.	
E	Expresar y celebrara las tradiciones, fiestas y aniversarios más importantes, ejercitando las primeras habilidades motrices, para relacionarse con los demás y para acceder a la oración, los cantos de alabanza y el sentido de las fiestas.	4. Expresar y celebrar las tradiciones, fiestas y aniversarios más importantes, ejercitando las primeras habilidades motrices, para relacionarse con los demás y para acceder a la oración, los cantos de alabanza y el sentido de las fiestas religiosas.
F	Favorecer la realización de actividades que promueven la participación, la cooperación, el altruismo y la generosidad como medio de expresar el amor de Dios y la fraternidad de los hombres y mujeres del mundo.	5. Favorecer la realización de actividades que promuevan la participación, la cooperación y la generosidad como medio de expresar el amor de Dios y la fraternidad
G	Descubrir que los cristianos llaman Padre de Dios Creador de todas las cosas, y saben que está con todos nosotros, nos quieren y perdona siempre.	6. Descubrir que los cristianos llaman Padre a Dios Creador de todas las cosas, y saben que está con todos nosotros, nos quiere y perdona siempre.
H	Conocer que Jesús nació en Belén y es amigo de todos y nos quiere, murió por nosotros y resucitó para estar con nosotros	7. Conocer que Jesús nació en Belén y es amigo de todos y nos quiere, murió por nosotros y resucitó para estar con nosotros.
I	Descubrir que la Virgen María es la Madre de Jesús y también Madre de todos los cristianos, que forman una gran familia.	8. Descubrir que la Virgen María es la Madre de Jesús y también Madre de todos los cristianos, que forman una gran familia.

J	Respetar a las personas y cosas de su entorno, cuidarlas y preocuparse de ellas, como Jesús ha hecho y nos enseña a hacer.	9. Respetar a las personas y cosas de su entorno, cuidarlas y preocuparse de ellas, como Jesús ha hecho y nos enseña a hacer.
---	--	---

Tabla 22: Objetivos de Infantil

c. Contenidos de infantil

En los Contenidos de Infantil, encontramos grandes cambios entre las leyes orgánicas. Unas de numeración y otras de contenido.

Cambios en numeración. Los mismos números son el 47% (1, 2, 3, 4, 5, 9, 12, 13,15) y el 42 % diferente (6-17,7-6,8-10,10-11,11-16,14-4,18-7,19-8) y han desaparecido el 16 y 17 de la LOGSE el 10%. Así comprobamos que el 52% de los bloques de contenido han cambiado su ordenación y número.

Respecto a su contenido vemos que hay una mayor síntesis⁴⁷⁰, generalización y propuesta de tópicos⁴⁷¹. Se han jerarquizado de forma diferente ya que ha subido de categoría el Bloque de la LOGSE 18 y 19 a los puestos 7 y 9 de la LOE; han bajado el 6 al puesto 17 y el 11 al puesto 16.

Son iguales pero con mínimas correcciones lo que voy a exponer. Iguales son el Bloque 1 tanto en la LOGSE como en la LOE; el Boque 8 en la LOE 10; El Bloque 11 en la LOE 16 (se ha generalizado: “Valor del domingo como fiesta del Señor resucitado y no “La fiesta del Señor resucitado “de la LOGSE); En el Bloque 14 (tanto para LOGSE como ERE) han eliminado las palabras “y sinceridad de la vida diaria. Gratitud a Dios por la vida y la posibilidad de moverse, saltar, jugar, etc.”; En el Bloque 18 de la LOGSE y 7 de la ERE se ha corregido “Compresión y memorización de” eliminándolos del nuevo texto; En el Bloque 19 de la LOGSE y el Bloque 8 de la LOE han quitado solo “identificación de... escritas...muy”, el resto es igual.

Han desaparecido los contenidos del bloque de la LOGSE 16 y 17

⁴⁷⁰ Así el bloque 5 se acorta sintetizándose y se hace más general y menos concreto, en la LOE dice: “Dios es nuestro Padre, nos cuida y nos invita a servir a los demás”; así el Bloque 6 en la LOGSE y 17 en la LOE; o el Bloque 4 en la LOGSE se reduce en la LOE bloque 4 a “Los símbolos religiosos: la luz, el agua, la sal y el aceite”.

⁴⁷¹ Así en el bl 2 “Valoración de la Salud como regalo de Dios”; bl 3 “La Creación; bl 4 “Los símbolos religiosos”; Bl 6 “Dios Habla”.

Así que podemos afirmar que los cambios conceptuales han sido hacia una generalización y ordenación jerárquica, pero sin apenas cambios en los contenidos noéticos.

Bloques de Contenido	LOGSE	LOE
1	1. El cuerpo humano obra de Dios Creador de todas las cosas, con la colaboración de los padres. La diferencia sexual (niño-niña) como don recibido de Dios.	1. El cuerpo humano obra de Dios Creador con la colaboración de los padres. La diferenciación sexual (niño-niña) como don recibido de Dios
2	2. La creación, obra de Dios. Valoración de la salud como regalo de Dios. Medios que Dios nos ofrece para conservar la salud: la cercanía de las personas que nos atienden y quieren, alimentos, vestidos, limpieza....	2. Valoración de la salud como regalo de Dios. Medios que Dios nos ofrece para conservar la salud: la cercanía de las personas que nos atienden y quieren, alimentos, vestido y limpieza.
3	3. Dios es nuestro Padre e invita a servir a los demás. Dios pide colaboración en el cuidado y uso de la naturaleza y de las cosas que están a nuestra disposición, confiados por Dios a la inteligencia y la acción del hombre	3. La creación, obra de Dios y regalo a sus hijos. Dios pide colaboración y respeto en el cuidado y uso de la naturaleza y de las cosas. Gratitud y admiración por la creación.
4	4. El regalo de Dios a sus hijos. Belleza de la naturaleza, montaña, plantas, animales, regalo de creador al hombre, que debe apreciarlos, respetarlos. La naturaleza y los símbolos religiosos: la luz, el agua, la sal,	4. Los símbolos religiosos: la luz, el agua, la sal y el aceite.

	el aceite.	
5	5. Dios cuida de las personas. Como cuida Dios de los pájaros y de las flores del campo, “que no siembran, ni siegan, ni hilan”. Colaboración en la tarea de mantener hermoso el mundo que Dios ha creado. Gratitud y admiración por la creación	5. Dios es nuestro Padre, nos cuida y nos invita a servir a los demás
6	6. Vocabulario, Imágenes y edificios religiosos cercanos al niño: Jesús, María crucifijo, iglesia, imágenes de Cristo, de María o de los santos, templos...	17. Vocabulario, imágenes y edificios religiosos cercanos al niño.
7	7. Dios habla. La Biblia, el “libro santo de los cristianos”(los niños de seis años pueden tener noción elemental de que existe la Biblia, el libro en que Dios nos habla). Admiración y cuidado del libro donde se contiene la palabra de Dios.	6. Dios habla. La Biblia, el libro santo de los cristianos. Admiración y cuidado del libro que contiene la palabra de Dios
8	8. Jesús cuida de las personas y se preocupa de ellas. Algunos pasajes del evangelio como, la oveja perdida, la boda de Caná, Jesús y los niños	10. Jesús cuida de las personas y se preocupa por ellas. Algunos pasajes del evangelio: la oveja perdida, las bodas de Caná, Jesús y los niños.
9	9. El amor de Jesucristo. Relatos del nacimiento, vida, muerte y resurrección de Jesús	9. El amor de Jesucristo. Relatos del nacimiento, vida, muerte y resurrección de Jesús
10	10. Hablamos con Dios. La oración del cristiano. Él diálogo del hombre con Dios para escucharle, pedir ayuda, darle gracias, hablarle de los otros o de sí mismo, contarle cosas	11. El diálogo con Dios: la oración del cristiano. El hombre con Dios para escucharle, pedirle ayuda y darle gracias
11	11. La fiesta del Señor resucitado. Valor del domingo. Principales fiestas cristianas. El	16 Valor del domingo como fiesta del Señor resucitado. Principales fiestas cristianas. El

	canto como expresión religiosa de alabanza, alegría, gratitud, esperanza.	canto como expresión religiosa de alabanza, alegría y gratitud.
12	12. Dios quiere que nos amemos como Él nos ama. La familia, la escuela, los compañeros. Las actividades diarias como medio para construir o destruir la vida familiar y las relaciones con los demás, según el plan de Dios	12. Dios quiere que nos amemos como Él no ama. Las actividades diarias como medio para construir la vida familiar y las relaciones con los demás, según el plan de Dios.
13	13. Coordinación y control de habilidades para manifestar el amor cristiano en gestos concretos: saludar, ayudar, compartir sus cosas, perdonar y ser perdonados, ayudar a sus compañeros.	13. La manifestación del amor cristiano en gestos concretos: saludar, ayudar, compartir las cosas, perdonar y ser perdonados, y ayudar a los compañeros.
14	14. La familia, lugar de descubrimiento y experiencia de la realidad religiosa y cristiana. Somos los hijos de Dios y parte de su familia, la Iglesia. Expresiones de agradecimiento y sinceridad en la vida diaria. Gratitud a Dios por la vida y la posibilidad de moverse, saltar, jugar, etc. Alegría de pertenecer a una familia.	14. La familia, lugar de descubrimiento y experiencia religiosa y cristiana. Somos los hijos de Dios y parte de su familia, la Iglesia. Expresiones de agradecimiento y alegría por pertenecer a una familia.
15	15. La escuela, los amigos, las personas de su entorno. Regulación de los comportamientos en relación con estas personas. Iniciación de la conciencia moral comparando las acciones constructivas con las destructivas, correspondientes a su edad.	15. El comportamiento con los amigos, los compañeros de la escuela y las personas del entorno.

16	16. El uso de la palabra para la solución de conflictos. Reconocer los fallos propios. Aplicación de modelos cristianos para la regulación de los comportamientos. Actitud de escucha a los otros. El valor del silencio	
17	17. Valor del amor de los padres, familiares y profesores, cuando tienen que corregirles algo.	
18	18. Comprensión y memorización de algunos textos importantes que se refieren, sobre todo, a Jesús y María (frases, versos, Padrenuestro, Avemaría y algunas expresiones religiosas de nuestra tradición cristiana).	7. Algunos textos importantes que se refieren, sobre todo, a Jesús y María (Padre Nuestro, Ave María y algunas expresiones religiosas de nuestra tradición cristiana).
19	19. Identificación de algunas palabras escritas muy significativas: Dios Padre, Jesús, el Hijo de Dios y amigo nuestro, la Virgen María Madre de Jesús y Madre nuestra, la Iglesia....	8. Algunas palabras significativas para los cristianos: Dios Padre, Jesús, el Hijo de Dios y amigo nuestro, la Virgen María madre de Jesús y madre nuestra, la Iglesia.

Tabla 23: Contenidos de infantil

d. Evaluación de Infantil

En el capítulo de la evaluación verificamos que cuatro de seis son exactamente iguales, el 66%.

En dos sólo han cambiado la expresión. Así en el criterio evaluador 4 el cambio ha pasado de decir “adquirir los elementos mínimos de...” a decir “familiarizarse con una”, lo que significa un cambio para facilitar mejor la comprensión del criterio, haciéndolo más emotivo y personal; lo mismo nos dice el

criterio evaluador 5 que pasa de decir “adquirir los elementos mínimos de la...” a decir “Familiarizarse con una....”

También comprobamos que el cambio epistemológico y noético es nulo, y que solo ha sido un cambio expresivo o de estilo.

Criterios evaluadores	LOGSE	LOE
1	1. Saber observarse los referentes religiosos de su entorno.	1. Saber observar los referentes religiosos de su entorno.
2	2. Aprender el significado de las palabras con sentido religioso más usuales en su propio vocabulario.	2. Saber el significado de las palabras con sentido religioso más usuales en su propio vocabulario
3	3. Respetar los signos y símbolos religiosos de su entorno.	3. Respetar los signos y símbolos religiosos de su entorno.
4	4. Adquirir los elementos mínimos de la primera síntesis de fe.	4. Familiarizarse con una primera síntesis de fe.
5	5. Razonar sobre el sentido del buen obrar	5. Adquirir el gusto por el buen obrar.
6	6. Apreciar los valores cristianos que facilitan la convivencia	6. Apreciar los valores cristianos que facilitan la convivencia.

Tabla 24: Evaluación de Infantil

B. Educación primaria

a. introducción

Los objetivos son iguales y comunes al cien por cien entre la LOGSE-LOCE-LOE, pero si observaremos grandes cambios entre la LOGSE y la LOCE-LOE, en el currículo de contenidos como en la evaluación, aunque sin romper el esquema catequético del credo, apartándose de temas más sociales y cívicos, que en la LOGSE sí que aparecía.

b. Objetivos

Verificamos que los objetivos no han cambiado ni una coma. El 100% de los objetivos son iguales en la LOGSE-LOCE-LOE.

Son once objetivos para toda primaria. El primer objetivo es conocer el fenómeno religioso anterior al cristianismo, el segundo es reconocer las preguntas de sentido y las respuestas por diversos fundadores. El tercer objetivo es conocer la Biblia, el cuarto es descubrir como Dios ha tratado al hombre (la pedagogía divina). El quinto es Identificar personajes bíblicos. El sexto es de carácter “simbólico” o catequético, Padre, Hijo, Espíritu Santo, Iglesia. El séptimo se centra en la dimensión pneumatológica. El octavo tiene un carácter eclesiológico e historia de la Iglesia. El noveno nos presenta la importancia de la práctica eclesial, la litúrgica y la jerarquía. El noveno es un tema de religión comparad desde la dimensión ritual. El décimo objetivo pertenece a la dimensión ético-moral. El undécimo nos presenta un capítulo de ética cívica ante la Inter-culturalidad y la multiculturalidad religiosa, la tolerancia y el respeto. El duodécimo objetivo será “cultura religiosa católica”, Artes mayores y menores, actividades sociales de la Iglesia. Y el décimo tercer objetivo se centra en la resurrección de Cristo y su influencia en la búsqueda de trascendencia de la persona y el cristiano.

Objetivos	LOGSE	LOCE	LOE
1	1.Conocer los aspectos básicos de las religiones ya desaparecidas relacionándolas con el cristianismo	1.Conocer los aspectos básicos de las religiones ya desaparecidas relacionándolas con el cristianismo	1. Conocer los aspectos básicos de las religiones ya desaparecidas relacionándolas con el cristianismo.
2	2. Reconocer a los fundadores y algunos	2. Reconocer a los fundadores y algunos	2. Reconocer a los fundadores y algunos

	elementos distintivos de las grandes religiones vigentes, en su respuesta a las preguntas básicas sobre el sentido de la vida y el compromiso de los creyentes.	elementos distintivos de las grandes religiones vigentes, en su respuesta a las preguntas básicas sobre el sentido de la vida y el compromiso de los creyentes.	elementos distintivos de las grandes religiones vigentes, en su respuesta a las preguntas básicas sobre el sentido de la vida y el compromiso de los creyentes
3	3. Conocer la Biblia, su estructura y sentido, identificando algunos textos básicos como Palabra de Dios	3. Conocer la Biblia, su estructura y sentido, identificando algunos textos básicos como Palabra de Dios	3. Conocer la Biblia, su estructura y sentido, identificando algunos textos básicos como Palabra de Dios
4	4. Descubrir la acción de Dios en la naturaleza y en la persona, como fundamento y fuente de los valores básicos del ser humano.	4. Descubrir la acción de Dios en la naturaleza y en la persona, como fundamento y fuente de los valores básicos del ser humano.	4. Descubrir la acción de Dios en la naturaleza y en la persona, como fundamento y fuente de los valores básicos del ser humano.
5	5. Identificar algunos personajes fundamentales de la Historia de la salvación y su respuesta de fe, descubriendo el valor central de la persona de Jesucristo y la respuesta de fe de la Virgen María.	5. Identificar algunos personajes fundamentales de la Historia de la salvación y su respuesta de fe, descubriendo el valor central de la persona de Jesucristo y la respuesta de fe de la Virgen María.	5. Identificar algunos personajes fundamentales de la Historia de la salvación y su respuesta de fe, descubriendo el valor central de la persona de Jesucristo y la respuesta de fe de la Virgen María.
6	6. Valorar la novedad del amor de Dios que nos salva del pecado y de la muerte, por su Hijo Jesucristo y a través de la vida y acción salvífica de la Iglesia,	6. Valorar la novedad del amor de Dios que nos salva del pecado y de la muerte, por su Hijo Jesucristo y a través de la vida y acción salvífica de la Iglesia,	6. Valorar la novedad del amor de Dios que nos salva del pecado y de la muerte, por su Hijo Jesucristo y a través de la vida y acción salvífica de la Iglesia, Cuerpo de

	Cuerpo de Cristo.	Cuerpo de Cristo.	Cristo
7	7. Identificar el significado de algunos acontecimientos, formulaciones, expresiones y textos básicos del mensaje cristiano, que faciliten la comprensión de la vida del Espíritu Santo en el mundo y en la Iglesia.	7. Identificar el significado de algunos acontecimientos, formulaciones, expresiones y textos básicos del mensaje cristiano, que faciliten la comprensión de la vida del Espíritu Santo en el mundo y en la Iglesia.	7. Identificar el significado de algunos acontecimientos, formulaciones, expresiones y textos básicos del mensaje cristiano, que faciliten la comprensión de la vida del Espíritu Santo en el mundo y en la Iglesia.
8	8. Identificar la Iglesia en sus manifestaciones, conocer la presencia de Dios y su gracia en los sacramentos, y el servicio eclesial prestado por los apóstoles y sus sucesores.	8. Identificar la Iglesia en sus manifestaciones, conocer la presencia de Dios y su gracia en los sacramentos, y el servicio eclesial prestado por los apóstoles y sus sucesores.	8. Identificar la Iglesia en sus manifestaciones, conocer la presencia de Dios y su gracia en los sacramentos, y el servicio eclesial prestado por los apóstoles y sus sucesores.
9	9. Comprender y distinguir el sentido sagrado, festivo, cultural y celebrativo de las fiestas y sus ritos en las religiones monoteístas, relacionándolas con los aspectos culturales y celebrativos de la liturgia.	9. Comprender y distinguir el sentido sagrado, festivo, cultural y celebrativo de las fiestas y sus ritos en las religiones monoteístas, relacionándolas con los aspectos culturales y celebrativos de la liturgia.	9. Comprender y distinguir el sentido sagrado, festivo, cultural y celebrativo de las fiestas y sus ritos en las religiones monoteístas, relacionándolas con los aspectos culturales y celebrativos de la liturgia.
10	10. Analizar la jerarquía de valores, actitudes y normas que conforman el ser cristiano, y	10. Analizar la jerarquía de valores, actitudes y normas que conforman el ser cristiano, y	10. Analizar la jerarquía de valores, actitudes y normas que conforman el ser cristiano, y

	aplicarlos a las distintas situaciones de la vida.	aplicarlos a las distintas situaciones de la vida	aplicarlos a las distintas situaciones de la vida.
11	11. Valorar que la fe cristiana implica asumir responsabilidades, conocer y comprender la raíz y el sentido de la acción y del compromiso cristiano, y mantener una actitud de tolerancia y respeto ante los sistemas éticos de las distintas religiones.	11. Valorar que la fe cristiana implica asumir responsabilidades, conocer y comprender la raíz y el sentido de la acción y del compromiso cristiano, y mantener una actitud de tolerancia y respeto ante los sistemas éticos de las distintas religiones.	11. Valorar que la fe cristiana implica asumir responsabilidades, conocer y comprender la raíz y el sentido de la acción y del compromiso cristiano, y mantener una actitud de tolerancia y respeto ante los sistemas éticos de las distintas religiones.
12	12. Conocer, valorar y respetar el patrimonio religioso, artístico y cultural, que se manifiesta a través del lenguaje simbólico e icónico de la arquitectura, pintura, literatura, música y liturgia, como expresión de la fe católica y de otras religiones.	12. Conocer, valorar y respetar el patrimonio religioso, artístico y cultural, que se manifiesta a través del lenguaje simbólico e icónico de la arquitectura, pintura, literatura, música y liturgia, como expresión de la fe católica y de otras religiones.	12. Conocer, valorar y respetar el patrimonio religioso, artístico y cultural, que se manifiesta a través del lenguaje simbólico e icónico de la arquitectura, pintura, literatura, música y liturgia, como expresión de la fe católica y de otras religiones.
13	13. Descubrir que el destino eterno del hombre empieza aquí como don que surge de la victoria de Cristo sobre la muerte.	13. Descubrir que el destino eterno del hombre empieza aquí como don que surge de la victoria de Cristo sobre la muerte.	13. Descubrir que el destino eterno del hombre empieza aquí como don que surge de la victoria de Cristo sobre la muerte

Tabla 25: Objetivos LOGSE, LOCE y LOE.

c. Contenidos Generales de 1 Ciclo

Los contenidos sí han sufrido una gran evolución. Desde la LOGSE a la LOCE-LOE y de la LOCE a la LOE.

Por una parte vemos que los contenidos de primer ciclo en la LOGSE son 32 bloques de contenido, estructurados a partir de los Contenidos Generales siguientes:

1. La creación del ser humano y del mundo admirable de Dios y tarea para el hombre. La dignidad del ser humano creado por Dios Padre. Consecuencias. La autoestima y el respeto a los demás. Los derechos humanos.
2. El hombre ante Dios Padre, creador y misericordioso. El valor de la oración como actitud ante Dios. La comunicación y expresión de las emociones.
3. El pecado del hombre como ruptura con Dios, con los demás y consigo mismo.
4. La promesa de salvación que Dios hace al hombre y que cumple en la persona de Jesús. El perdón de Dios y su misericordia.
5. Dios muestra su amor. La intervención salvadora de Dios en la historia del pueblo de Israel, asumida por la Tradición cristiana. Conocimiento de la Biblia.
6. Dios envía a su Hijo Jesucristo para la salvación de todos. La Encarnación, el Mesías, el Salvador.
7. Principales hechos de la vida de Jesús narrados en los Evangelios.
8. Dios manifiesta su amor con la muerte de su Hijo. Última cena, Pasión, Muerte.
9. La victoria sobre el pecado y la muerte. Jesucristo ha resucitado y vive para siempre.
10. Relatos del Nuevo Testamento en que los testigos expresan y acreditan que Jesucristo es Hijo de Dios y verdadero hombre.
11. Valor de la actitud de Jesús de entrega personal y de compromiso con la sociedad de su tiempo. La cultura de la solidaridad y sus manifestaciones en la Iglesia y otras instituciones.
12. La fe y el seguimiento, respuesta a Jesús. Aprecio por la autenticidad personal, las promesas y los compromisos de quienes han optado por un seguimiento como creyentes. El valor de la sinceridad y de la renuncia por amor.

13. Jesús llama y envía a sus discípulos por todo el mundo para continuar su obra de salvación. La venida y presencia del Espíritu Santos. Nacimiento de la Iglesia. La expansión de la Iglesia por todo el mundo.
14. La Virgen María madre de la iglesia. Narraciones del Evangelio y de los Hechos de los Apóstoles. Fiestas más importantes. Sentido de las advocaciones.
15. La vida de la Iglesia: El Espíritu Santos es quien da vida. Manifestaciones de los vínculos internos que unen los miembros de la iglesia.
16. Manifestaciones de la estructura jerárquica de la iglesia, la iglesia diocesana y la Iglesia universal. El Papa, los obispos, sacerdotes, miembros o grupos de la Iglesia, la vida consagrada.
17. Los cristianos ven en la revelación de Dios por Jesucristo la plenitud del proyecto de salvación universal.
18. La iglesia en el mundo actual. La participación social y solidaridad, instituciones sociales al servicio de los derechos humanos y de protección de la infancia.
19. Notas de la Iglesia. Significado y sentido.
20. La salvación de Dios a través de los sacramentos de la Iglesia. Los sacramentos de la iniciación.
21. La eucaristía origen y meta de la acción y de la vida cristiana.
22. Las celebraciones. Valores y dimensiones de la fiesta.
23. Dios quiere la felicidad del ser humano. El amor, don de Dios y responsabilidad de todos.
24. El ser humano es responsable y dueño de sus actos. Análisis de su capacidad de decisión. El valor de la conciencia, la verdad, la libertad y la voluntad.
25. Los mandamientos, expresión de la ley natural y del amor de Dios. Regla de la conducta humana.
26. La relación de la persona con la naturaleza y con los demás. La convivencia social. La participación social y los valores democráticos. Formas de resolución de conflictos: Cooperación, imposición, negociación, arbitraje, mediación, perdón y comprensión.
27. Identificación de los grandes hitos de la salvación en las manifestaciones principales de la cultura y el arte universal cristiano. Valoración de las expresiones artísticas de las religiones presentes en el entorno del niño o que le llegan a través de la literatura, el cine o la

televisión. Valoración práctica del derecho a la no discriminación por religión.

28. Identificación de la fe del autor y de la comunidad en expresiones artísticas de contenido religioso.
29. Análisis del factor religioso en algunos hechos decisivos para la configuración de la historia de España y en relación con hechos actuales de ámbito internacional.
30. Datos científicos sobre el origen del hombre y del mundo, y otros, con repercusiones o referencias religiosas, relacionándolas en las distintas concepciones del Islam, el judaísmo y el cristianismo.
31. Respecto a las convicciones religiosas, como condición mínima para la convivencia. El valor de la convivencia y la hospitalidad.
32. Dios prepara una nueva tierra donde habitará la justicia (I.Cor.5.2. Ap.21.). Las postrimerías del ser humano.

Estos contenidos se han secuenciado en tres niveles, y aunque no viene en el Currículo la CEE que sí los secuenció en unos manuales que la CEE publicó para uso de los profesores de religión católica. Por el contrario sí que aparecerán secuenciados en la LOCE y la LOE.

Presentamos la taxonomía de contenidos de la CEE de la LOGSE

Nº.	Contenidos de la Etapa	Ciclo 1º	Ciclo 2º	Ciclo 3º
1.	La creación del ser humano y del mundo, obra admirable de Dios y tarea para el hombre. La dignidad del ser humano creado por Dios Padre. Consecuencias. La autoestima y el respeto a los demás. Los derechos humanos.	La creación del ser humano y del mundo, obra admirable de Dios Creador. El regalo de la naturaleza y de la vida. La dignidad del ser humano. Dios quiere nuestro bien y nuestra felicidad. La colaboración del hombre en el perfeccionamiento de la creación.	El ser humano creado a imagen y semejanza de Dios. La dignidad del ser humano. La autoestima y el respeto a los demás.	Dios nos asocia a la obra de la creación. El ejercicio de los deberes y de los derechos humanos.
2.	El pecado del hombre como ruptura con Dios, con los demás y consigo mismo.	Respondemos al amor de Dios con la bondad y la verdad.	Respondemos al amor de Dios con la bondad y la verdad.	El pecado significado la ruptura con Dios, con los demás y

				<p>consigo mismo. El pecado del hombre es ruptura con Dios, y manifiesta la tendencia a vincularse a ídolos (el dinero, el poder, el prestigio...)</p> <p>La presencia del mal en el mundo.</p>
3.	<p>La promesa de salvación que Dios hace al hombre y que cumple en la persona de Jesús. El perdón de Dios y su misericordia.</p>	<p>Nuestro Padre, que nos ama, nos perdona.</p>		<p>La promesa de salvación que Dios hace al hombre y que cumple en la persona de Jesús. El perdón de Dios y su misericordia.</p>
4.	<p>El hombre ante Dios Padre, creador y misericordioso. El valor de la oración como actitud ante Dios, la comunicación y expresión de las emociones.</p>	<p>Por la oración nos dirigimos a Dios y le damos las gracias.</p>		<p>El perdón y la misericordia divina abren a la persona humana a una relación personal con Dios Padre, creador y misericordioso. La oración es comunicación con Dios.</p>
5.	<p>Dios muestra su amor. La intervención salvadora de Dios en la historia del pueblo de Israel, asumida por la tradición cristiana. Conocimiento de la Biblia.</p>	<p>Dios desea que permanezca en amistad con Él. Algunos relatos de la historia de la salvación. Relatos de la alianza (Abraham, Moisés...)</p>	<p>Dios mantiene su fidelidad al hombre y nos confirma en nuestra dignidad. Anuncia y promete, por los profetas, la llegada del Salvador. Relatos</p>	<p>La intervención salvadora de Dios en la historia del pueblo de Israel: la alianza, el exilio... Conocimiento y distinción de los</p>

			sobre la promesa de la salvación en los profetas.	libros del Antiguo Testamento y de los principales personajes.
6.	Dios envía a su Hijo Jesucristo para la salvación de todos. La Encarnación, el Mesías, el Salvador.	Dios no es envía a su Hijo Jesucristo para establecer definitivamente la alianza con Él. El Nacimiento.	La Encarnación del Señor, el Mesías, el Salvador.	La intervención salvadora de Dios en su hijo Jesucristo. La Nueva Pascua en el Espíritu Santo. La nueva humanidad. Jesucristo, el camino de la plena realización y distinción de los libros del Nuevo Testamento, y de los principales personajes.
7.	Principales hechos de la vida de Jesús narrados en los Evangelios.	Algunos hechos y palabras de la vida de Jesús (milagros, parábolas...) Jesús nos enseña que Dios es nuestro Padre y a amarnos como hermanos. Conocer y recitar la oración del Padrenuestro.	La vida y las enseñanzas de Jesús. El anuncio del reino de Dios. Jesús no es revela el misterio de Dios: padre, Hijo y Espíritu Santo.	El Espíritu Santo.
8.	Dios manifiesta su amor con la muerte de su Hijo. Última cena, Pasión, Muerte.	Celebrara los misterios de la Semana Santa como acontecimiento de la salvación. Sentido de la cruz y de las imágenes de la Semana Santa.	Dios manifiesta el amor que nos tiene entregándonos a su Hijo único. Última cena, Pasión, Muerte. El sentido y valor redentor de la muerte de Jesucristo.	

9.	La victoria sobre el pecado y la muerte. Jesucristo ha resucitado y vive para siempre.		Jesucristo ha resucitado y vive para siempre. “Yo estoy con vosotros siempre” (Mt 18,20).	
10.	Relatos del Nuevo Testamento en que los testigos expresan y acreditan que Jesucristo es Hijo de Dios y verdadero hombre.		Relatos del Nuevo Testamento en que los testigos expresan y acreditan que Jesucristo es Hijo de Dios y verdadero hombre.	
11.	Valor de la actitud de Jesús de entrega personal y de compromiso con la sociedad de su tiempo. La cultura de la solidaridad y sus manifestaciones en la Iglesia y otras instituciones.		Jesús “paso haciendo el bien”. Así lo expresan los relatos del Nuevo Testamento, la comunidad cristiana de todos los tiempos y, especialmente, la vida de los santos.	
12.	La fe y el seguimiento, respuesta a Jesús. Aprecio por la autenticidad personal, las promesas y los compromisos de quienes han optado por un seguimiento como creyentes. El valor de la sinceridad y de la renuncia por amor.			La Nueva Alianza, que se entrega a Jesucristo y seguimiento de Él, implica una vida de comunión y de solidaridad.

13.	Jesús llama y envía a sus discípulos por todo el mundo para continuar su obra de salvación. La avenida y presencia del Espíritu Santo. Nacimiento de la iglesia. La expansión de la Iglesia por todo el mundo.		Jesús llama y envía a sus discípulos por todo el mundo para continuar su obra de salvación. Nacimiento de la Iglesia.	La comunidad de los creyentes en Jesucristo, la Iglesia, vive y anuncia el evangelio. La expansión de la iglesia por todo el mundo. La venida y presencia del Espíritu Santo.
14.	La Virgen María madre de la Iglesia. Narraciones del Evangelio y de los Hechos de los Apóstoles. Fiestas más importantes. Sentido de las advocaciones.	María, Madre de Jesús y Madre nuestra.	La Virgen María Madre de la Iglesia. La devoción a la Virgen y las advocaciones marianas. La religiosidad popular.	
15.	La vida de la Iglesia: El Espíritu Santo es quien da vida. Manifestaciones de los vínculos internos que unen a los miembros de la Iglesia.	La vida de los santos como manifestaciones de la acción del Espíritu Santos en la Iglesia.	Naturaleza y vida de la Iglesia. La obra del Espíritu Santo en la Iglesia, y la vida en comunión.	
16.	Manifestaciones de la estructura jerárquica de la iglesia, la Iglesia diocesana y la iglesia universal. El Papa, Los obispos, sacerdotes, miembros o grupos de la Iglesia, la vida consagrada.		Los miembros de la Iglesia: El papa, Los obispos, presbíteros, religiosos y laicos. La pertenencia y participación a la Iglesia a través de la parroquia.	

17.	La Iglesia en el mundo actual. La participación social y la solidaridad. Instituciones sociales al servicio de los derechos humanos y de protección de la infancia.			La Iglesia en el mundo actual. La participación social y la solidaridad. Instituciones sociales al servicio de los derechos humanos y de protección de la infancia. La Iglesia al servicio de la humanidad: la doctrina social de la Iglesia.
18.	Notas de la iglesia. Significado y sentido.		Notas de la iglesia. Significado y sentido.	
19.	La salvación de Dios a través de los sacramentos de la Iglesia.	Por el bautismo nacemos a la vida nueva que nos ha obtenido Jesucristo. Por el sacramento el perdón nos reconcilia con Dios.	Los sacramentos de la iniciación cristiana: Bautismo, Confirmación y Eucaristía. Los sacramentos de la curación: la Reconciliación y la Unción de los enfermos.	La Iglesia celebra los sacramentos al servicio de la comunidad: orden y matrimonio. Significado de algunos símbolos y ritos.
20.	La Eucaristía origen y meta de la acción y de la vida cristiana.	Jesús permanece con nosotros en la Eucaristía porque nos ama.	La Eucaristía origen y meta de la vida cristiana. La Primera Comunión y la vida con Jesucristo.	
21.	Las celebraciones. Valores y dimensiones de las fiestas.	Celebramos las fiestas familiares porque nos queremos. Las celebraciones cristianas, expresión del amor a Dios en la familia de la Iglesia.	El domingo, Día del Señor. La eucaristía, centro de la celebración dominical.	Las celebraciones. Las fiestas civiles y las fiestas religiosas: sentido y diferencias. Valores y

				dimensiones de la fiesta. Explicación del año litúrgico.
22.	Dios quiere la felicidad del ser humano. El amor, don de Dios y responsabilidad de todos.	(en contenido 1)		
23.	El ser humano es responsable y dueño de sus actos. Análisis de su capacidad de decisión. El valor de la conciencia, la verdad, la libertad y la voluntad.	El Señor nos enseña a ser responsables de nuestros actos y a decir la verdad. El valor de la conciencia.	La educación de la voluntad en el ser humano como medio para la madurez.	El ser humano es responsable y dueño de sus actos. El ejercicio de la libertad y el valor de la conciencia.
24.	Los mandamientos, expresión de la ley natural y del amor de Dios. Regla de la conducta humana.	Los mandamientos de la ley de Dios, guía para nuestra vida. El relato del Sinaí. Conocer los mandamientos de la ley de Dios.	Los mandamientos, expresión de la ley natural y del amor de Dios. La conducta humana conforme a los mandamientos. Reflexión sobre los mandamientos 1º, 2º, 3º. La vida de los santos es testimonio de esta vida en Cristo.	
25.	La relación de la persona con la naturaleza y con los demás. La convivencia social. La participación social y los valores democráticos. Formas de resolución de conflictos: Cooperación, imposición, negociación,			La relación de la persona con la naturaleza y con los demás. La convivencia social. La participación social y los valores

	arbitraje, mediación, perdón y comprensión.			democráticos. Formas de resolución de conflictos: cooperación, imposición, negociación, arbitraje, mediación, perdón y comprensión.
26.	Identificación de los grandes hitos de la salvación en las manifestaciones principales de la cultura y del arte universal cristiano. Valoración de las expresiones artísticas de las religiones presentes en el entorno del niño o que le llegan a través de la literatura, el cine o la televisión. Valoración práctica del derecho a la no discriminación por religión.	Conocer cómo algunos de los principales hechos de la historia de la salvación se manifiestan en la cultura y en el arte.	Conocer y valorar las expresiones artísticas presentes en el entorno como representación del misterio salvador de Jesucristo.	Identificación de los grandes hitos de la salvación en las manifestaciones principales de la cultura y el arte universal cristiano. Valoración de las expresiones artísticas de las religiones presentes en el entorno del niño o que le llegan a través de la literatura, el cine o la televisión. Valoración práctica del derecho a la no discriminación por religión.

27.	Identificación de la fe del autor y de la comunidad en expresiones artísticas de contenido religioso.			Identificación de la fe del autor y de la comunidad en expresiones artísticas de contenido religioso.
28.	Análisis del factor religioso en algunos hechos decisivos para la configuración de la historia de España y en relación con hechos actuales de ámbito internacional.			Análisis del factor religioso en algunos hechos decisivos para la configuración de la Historia de España y en relación con hechos actuales de ámbito internacional.
29.	Datos científicos sobre el origen del hombre y del mundo, y otros, con repercusiones o referencias religiosas, relacionándolas en las distintas concepciones del Islam, el judaísmo y el cristianismo.			Datos científicos sobre el origen del hombre y del mundo, y otros, con repercusiones o referencias religiosas, relacionándolas en las distintas concepciones del Islam, el judaísmo y el cristianismo.
30.	Los cristianos ven en la revelación de Dios por Jesucristo la plenitud del proyecto de salvación universal.			Los cristianos ven en la revelación de Dios por Jesucristo la plenitud del proyecto de salvación universal.

31.	Respecto a las convicciones religiosas, como condición mínima para la convivencia. El valor de la convivencia y la hospitalidad.		Respecto a las convicciones religiosas, como condición mínima para la convivencia. El valor de la convivencia y la hospitalidad.	
32.	Dios prepara una nueva tierra donde habitará la justicia (I.Cor). 5.2. Ap21). Las postrimerías del ser humano.	La vida que Dios nos da durará para siempre. Padrenuestro, que estás en el cielo.	La plenitud de vida y el amor a Dios. La vida eterna. El cielo, la purificación final o el purgatorio, el infierno, el juicio final. La esperanza del cristiano.	

Tabla 26: Contenidos LOGSE

El criterio que hemos utilizado ha sido el contenido temáticos, los temas iguales o cercanos los hemos puesto en el mismo nivel, cuando no hemos encontrado un contenido similar hemos creado otro nivel.

Pero en la LOCE se estructuran en 16 bloques, resumiéndose en bloques más genéricos como la oración, Jesucristo, la Biblia. Por una parte vemos que se han reducido de bloques de 31 a 16, que estos bloques se han estructurado de forma significativa partiendo de lo concreto para llegar a presentar los grandes temas teológicos.

En la LOE verificamos que también son 16, pero en este caso son iguales a los mismos de la LOCE con lo que afirmamos que la CEE no ha necesitado cambiar de criterios epistemológicos.

Temas como La creación, la Biblia, Dios Padre, La Oración, La felicidad, Pueblo de Israel, El amor de Dios, Los mandamientos, Jesucristo, Su enseñanza, La Iglesia, María, la Eucaristía, Los Santos, La Vida eterna. Se ha estructurado como vemos por el ritmo del Símbolo de fe.

LOGSE	LOCE	LOE
1. La creación del ser humano y del mundo, obra admirable de Dios Creador. El regalo de la naturaleza y de la vida. La dignidad del ser humano. Dios quiere nuestro bien y nuestra felicidad. La colaboración del hombre en el perfeccionamiento de la creación.	1. La creación del ser humano y del mundo, obra admirable de Dios y tarea para el hombre.	1. La creación del ser humano y del mundo, obra admirable de Dios y tarea para el hombre.
2.Respondemos al amor de Dios con la bondad y la verdad	2. Estructura y sentido de la Biblia, palabra de Dios.	2. Estructura y sentido de la Biblia, palabra de Dios.
3 Nuestro Padre, que nos ama, nos perdona	3. Manifestación de Dios Padre, creador y misericordioso, en la Biblia.	3. Manifestación de Dios Padre, creador y misericordioso, en la Biblia.
4. Por la oración nos dirigimos a Dios y le damos las gracias	4. La respuesta del hombre a Dios. El valor de la oración como relación con Dios. Significado del templo y las imágenes.	4. La respuesta del hombre a Dios. El valor de la oración como relación con Dios. Significado del templo y las imágenes
5. Dios desea que permanezca en amistad con Él. Algunos relatos de la historia de la salvación. Relatos de la alianza (Abraham, Moisés...)	5. Dios quiere la felicidad del ser humano. Su amor y providencia	5. Dios quiere la felicidad del ser humano. Su amor y providencia
6. Dios no es envía a su Hijo Jesucristo para establecer definitivamente la alianza con Él. El Nacimiento.	6. Dios muestra su amor. La intervención salvadora de Dios en la historia del pueblo de Israel, asumida por la	6. Dios muestra su amor. La intervención salvadora de Dios en la historia del pueblo de Israel, asumida por la

	Tradición cristiana.	Tradición cristiana
	7. El amor de Dios es fuente de verdad y bondad para los que creen.	7. El amor de Dios es fuente de verdad y bondad para los que creen.
	8. Los mandamientos, expresión de la ley natural y del amor de Dios. Regla de conducta humana y cristiana.	8. Los mandamientos, expresión de la ley natural y del amor de Dios. Regla de conducta humana y cristiana.
7. Algunos hechos y palabras de la vida de Jesús (milagros, parábolas...) Jesús nos enseña que Dios es nuestro Padre y a amarnos como hermanos. Conocer y recitar la oración del Padrenuestro.	9. Dios envía a su Hijo Jesucristo para la salvación de los pecados de los hijos. Jesucristo camino, verdad y vida.	9. Dios envía a su Hijo Jesucristo para la salvación de los pecados de los hijos. Jesucristo camino, verdad y vida.
	10. Principales enseñanzas de la vida de Jesús narradas en los Evangelios. Las parábolas.	10. Principales enseñanzas de la vida de Jesús narradas en los Evangelios. Las parábolas
	11. Dios manifiesta su amor con la muerte de su Hijo. Última cena, Pasión, Muerte y Resurrección. Dios se queda con nosotros: el Espíritu Santo	11. Dios manifiesta su amor con la muerte de su Hijo. Última cena, Pasión, Muerte y Resurrección. Dios se queda con nosotros: el Espíritu Santo
	12. Formamos la gran familia de los hijos de Dios, la Iglesia, que se	12. Formamos la gran familia de los hijos de Dios, la Iglesia, que se

	reúne para celebrar el amor de Dios.	reúne para celebrar el amor de Dios.
14. María, Madre de Jesús y Madre nuestra.		
8. Celebrara los misterios de la Semana Santa como acontecimiento de la salvación. Sentido de la cruz y de las imágenes de la Semana Santa	13. Las fiestas y celebraciones del año litúrgico. El sentido de la fiesta cristiana: Dios con nosotros. Significado de las fiestas marianas más importantes.	13. Las fiestas y celebraciones del año litúrgico. El sentido de la fiesta cristiana: Dios con nosotros. Significado de las fiestas marianas más importantes.
	14. Significado y sentido de algunos símbolos religiosos en las celebraciones: el agua, el fuego, la luz, el aceite, los gestos, la música.	14. Significado y sentido de algunos símbolos religiosos en las celebraciones: el agua, el fuego, la luz, el aceite, los gestos, la música.
	15. Los ritos como expresión de la relación con Dios. El culto cristiano.	15. Los ritos como expresión de la relación con Dios. El culto cristiano.
15. La vida de los santos como manifestaciones de la acción del Espíritu Santos en la Iglesia.	16. El cristiano espera la gran fiesta del cielo.	16.El cristiano espera la gran fiesta del cielo

Tabla 27: Contenidos LOGSE, LOCE, LOE 1 Etapa

d. Contenidos Generales de 2 Etapa

Seguimos con la comparación taxonómica, pudiendo comprobar que los contenidos son iguales entre la LOCE y la LOE pero no con la LOGSE.

	LOGSE	LOCE	LOE
	1. El ser humano creado a imagen y semejanza de Dios. La dignidad del ser humano. La autoestima y el respeto a los demás.	1. Dios es creador. El mundo y la vida como don de Dios en la Biblia. Algún relato sobre el origen del mundo en la antigüedad.	1. Dios es creador. El mundo y la vida como don de Dios en la Biblia. Algún relato sobre el origen del mundo en la antigüedad.
	5 Dios mantiene su fidelidad al hombre y nos confirma en nuestra dignidad. Anuncia y promete, por los profetas, la llegada del Salvador. Relatos sobre la promesa de la salvación en los profetas.	2. La acción salvadora de Dios a través de los patriarcas y Moisés en el pueblo judío. Sentido salvífico y compromiso con el hombre en el Judaísmo, Cristianismo e Islam.	2. La acción salvadora de Dios a través de los patriarcas y Moisés en el pueblo judío. Sentido salvífico y compromiso con el hombre en el Judaísmo, Cristianismo e Islam.
	6 La Encarnación del Señor, el Mesías, el Salvador.	3. La promesa de salvación que Dios hace al hombre se cumple en la persona de Jesucristo, verdadero Dios y verdadero hombre.	3. La promesa de salvación que Dios hace al hombre se cumple en la persona de Jesucristo, verdadero Dios y verdadero hombre.
	7 La vida y las enseñanzas de Jesús. El anuncio del reino de Dios. Jesús no es revela el misterio de Dios: padre, Hijo y Espíritu Santo.		
		4. Significado de la vida de Jesús en cuanto que es entrega personal	4. Significado de la vida de Jesús en cuanto que es entrega personal y

		y compromiso con todos los hombres.	compromiso con todos los hombres.
		5. El pecado del hombre como ruptura con Dios, con los demás y consigo mismo.	5. El pecado del hombre como ruptura con Dios, con los demás y consigo mismo.
		6. El perdón de Dios y su misericordia. Los milagros de Jesús.	6. El perdón de Dios y su misericordia. Los milagros de Jesús.
	8 Dios manifiesta el amor que nos tiene entregándonos a su Hijo único. Última cena, Pasión, Muerte. El sentido y valor redentor de la muerte de Jesucristo. 9 Jesucristo ha resucitado y vive para siempre. “Yo estoy con vosotros siempre” (Mt 18,20).	7. La victoria sobre el pecado y la muerte. Jesucristo, el Mesías, el Salvador, ha resucitado y vive para siempre.	7. La victoria sobre el pecado y la muerte. Jesucristo, el Mesías, el Salvador, ha resucitado y vive para siempre.
	2 Respondemos al amor de Dios con la bondad y la verdad.	8. La fe y el seguimiento, respuesta a Jesucristo. El mandamiento del amor.	8. La fe y el seguimiento, respuesta a Jesucristo. El mandamiento del amor.
	10 Relatos del Nuevo Testamento en que los testigos expresan y acreditan que Jesucristo	9. El nacimiento de la Iglesia. El Espíritu Santo es quien da vida. Manifestaciones de los	9. El nacimiento de la Iglesia. El Espíritu Santo es quien da vida. Manifestaciones de los

	es Hijo de Dios y verdadero hombre.	vínculos internos que unen a los miembros de la Iglesia.	vínculos internos que unen a los miembros de la Iglesia.
	<p>11 Jesús “paso haciendo el bien”. Así lo expresan los relatos del Nuevo Testamento, la comunidad cristiana de todos los tiempos y, especialmente, la vida de los santos</p> <p>13 Jesús “paso haciendo el bien”. Así lo expresan los relatos del Nuevo Testamento, la comunidad cristiana de todos los tiempos y, especialmente, la vida de los santos.</p>	10. La Iglesia, el Cuerpo de Cristo.	10. La Iglesia, el Cuerpo de Cristo.
	<p>15 Naturaleza y vida de la Iglesia. La obra del Espíritu Santo en la Iglesia, y la vida en comunión.</p> <p>16 Los miembros de la Iglesia: El papa, Los obispos, presbíteros, religiosos y laicos.</p> <p>La pertenencia y participación a la Iglesia a través de la parroquia.</p> <p>18 Notas de la iglesia. Significado y sentido</p> <p>19 Los sacramentos de</p>	11. La salvación de Dios a través de los sacramentos de la Iglesia. Los sacramentos de la Iniciación y Reconciliación.	11. La salvación de Dios a través de los sacramentos de la Iglesia. Los sacramentos de la Iniciación y Reconciliación.

	<p>la iniciación cristiana: Bautismo, Confirmación y Eucaristía.</p> <p>Los sacramentos de la curación: la Reconciliación y la Unción de los enfermos.</p>		
	<p>20 La Eucaristía origen y meta de la vida cristiana. La Primera Comunión y la vida con Jesucristo.</p> <p>21 El domingo, Día del Señor. La eucaristía, centro de la celebración dominical</p>	<p>12. La Eucaristía origen y meta de la vida cristiana.</p>	<p>12. La Eucaristía origen y meta de la vida cristiana.</p>
	<p>14 La Virgen María Madre de la Iglesia. La devoción a la Virgen y las advocaciones marianas. La religiosidad popular.</p>	<p>13. La Virgen María, Madre de la Iglesia. Sentido de las advocaciones.</p>	<p>13. La Virgen María, Madre de la Iglesia. Sentido de las advocaciones.</p>
	<p>23 La educación de la voluntad en el ser humano como medio para la madurez.</p> <p>24 Los mandamientos, expresión de la ley natural y del amor de Dios. La conducta humana conforme a los mandamientos.</p> <p>Reflexión sobre los mandamientos 1º, 2º,</p>		

	3º.La vida de los santos es testimonio de esta vida en Cristo.		
	26 Conocer y valorar las expresiones artísticas presentes en el entorno como representación del misterio salvador de Jesucristo.	14. Comparación entre las principales expresiones artísticas de las religiones monoteístas. Identificación de la fe del autor y de la comunidad.	14. Comparación entre las principales expresiones artísticas de las religiones monoteístas. Identificación de la fe del autor y de la comunidad.
		15. La vida que Dios da dura para siempre.	15. La vida que Dios da dura para siempre.

Tabla 28: Contenidos LOGSE, LOCE, LOE 2 Etapa

e. Contenidos Generales de 3 Etapa

Seguimos con la comparación taxonómica, pudiendo comprobar que los contenidos son iguales entre la LOCE y la LOE pero no con la LOGSE.

	LOGSE	LOCE	LOE
	30 Los cristianos ven en la revelación de Dios por Jesucristo la plenitud del proyecto de salvación universal	1. La estructura de la religión. El concepto de Dios y de hombre. Origen y destino del hombre. Las mediaciones.	1. La estructura de la religión. El concepto de Dios y de hombre. Origen y destino del hombre. Las mediaciones.
	5 La intervención salvadora de Dios en la historia del pueblo de Israel: la alianza, el exilio... Conocimiento y distinción de los libros	2. Manifestaciones de la estructura del fenómeno religioso en la antigüedad (Mesopotamia, Egipto,	2. Manifestaciones de la estructura del fenómeno religioso en la antigüedad (Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma).

	del Antiguo Testamento y de los principales personajes.	Grecia y Roma).	
	29 Datos científicos sobre el origen del hombre y del mundo, y otros, con repercusiones o referencias religiosas, relacionándolas en las distintas concepciones del Islam, el judaísmo y el cristianismo	3. Las respuestas a las grandes preguntas del ser humano en el Judaísmo, el Cristianismo y el Islam. El sentido y alcance de la fe y las buenas obras.	3. Las respuestas a las grandes preguntas del ser humano en el Judaísmo, el Cristianismo y el Islam. El sentido y alcance de la fe y las buenas obras.
	4 El perdón y la misericordia divina abren a la persona humana a una relación personal con Dios Padre, creador y misericordioso. La oración es comunicación con Dios	4. El ser humano, el sentido de su vida y su salvación en el Hinduismo y el Budismo.	4. El ser humano, el sentido de su vida y su salvación en el Hinduismo y el Budismo.
	1 Dios nos asocia a la obra de la creación. El ejercicio de los deberes y de los derechos humanos	5. La dignidad del ser humano creado por Dios Padre. Los derechos humanos.	5. La dignidad del ser humano creador por Dios Padre. Los derechos humanos.
	6 La intervención salvadora de Dios en su hijo Jesucristo. La Nueva Pascua en el Espíritu Santo. La nueva humanidad. Jesucristo, el camino de la plena	6. Relatos del Nuevo Testamento en que los testigos acreditan que Jesucristo es Hijo de Dios y verdadero hombre.	6. Relatos del Nuevo Testamento en que los testigos acreditan que Jesucristo es Hijo de Dios y verdadero hombre.

	realización y distinción de los libros del Nuevo Testamento, y de los principales personajes.		
	<p>2 El pecado significado la ruptura con Dios, con los demás y consigo mismo. El pecado del hombre es ruptura con Dios, y manifiesta la tendencia a vincularse a ídolos (el dinero, el poder, el prestigio...)</p> <p>La presencia del mal en el mundo.</p> <p>3 La promesa de salvación que Dios hace al hombre y que cumple en la persona de Jesús. El perdón de Dios y su misericordia</p>	7. Jesucristo, Salvador y Redentor del pecado y de la muerte.	7. Jesucristo, Salvador y Redentor del pecado y de la muerte.
		8. Jesucristo, plenitud del hombre.	8. Jesucristo, plenitud del hombre.
		9. La presencia de la Virgen María en el Evangelio y en los Hechos de los Apóstoles.	9. La presencia de la Virgen María en el Evangelio y en los Hechos de los Apóstoles.
	7 El Espíritu Santo.	10. El hombre nuevo y la ley del Espíritu. El amor de Dios y el amor al prójimo.	10. El hombre nuevo y la ley del Espíritu. El amor de Dios y el amor al prójimo.

		11. El ser humano es responsable de sus actos. El valor de la conciencia, la verdad, la libertad y la voluntad.	11. El ser humano responsable de sus actos. El valor de la conciencia, la verdad, la libertad y la voluntad.
	19 La Iglesia celebra los sacramentos al servicio de la comunidad: orden y matrimonio. Significado de algunos símbolos y rito	12. Los sacramentos para el crecimiento y propagación del Pueblo de Dios: Orden sacerdotal y Matrimonio.	12. Los sacramentos para el crecimiento y propagación del Pueblo de Dios: Orden sacerdotal y Matrimonio.
	12 La Nueva Alianza, que se entrega a Jesucristo y seguimiento de Él, implica una vida de comunión y de solidaridad	13. Jesús llama y envía a sus discípulos por todo el mundo para continuar su obra de salvación. La venida y presencia del Espíritu Santo. La expansión de la Iglesia.	13. Jesús llama y envía a sus discípulos por todo el mundo para continuar su obra de salvación. La venida y presencia del Espíritu Santo. La expansión de la Iglesia.
	13 La comunidad de los creyentes en Jesucristo, la Iglesia, vive y anuncia el evangelio. La expansión de la iglesia por todo el mundo. La venida y presencia del Espíritu Santo	14. La Iglesia, nuevo Pueblo de Dios. Manifestaciones de la estructura jerárquica de la Iglesia. El Papa, los Obispos, los Sacerdotes, la Vida Consagrada. La Iglesia Universal y la Iglesia diocesana.	14. La Iglesia, nuevo Pueblo de Dios. Manifestaciones de la estructura jerárquica de la Iglesia. El Papa, los Obispos, los Sacerdotes, la Vida Consagrada. La Iglesia Universal y la Iglesia diocesana.
	17 La Iglesia en el mundo actual. La participación social y la solidaridad. Instituciones sociales al servicio de los derechos humanos y de	15. La Iglesia en el mundo actual. Significado y sentido de las notas de la Iglesia. Mapa de las grandes religiones en el mundo	15. La Iglesia en el mundo actual. Significado y sentido de las notas de la Iglesia. Mapa de las grandes religiones en el mundo de hoy.

	protección de la infancia. La Iglesia al servicio de la humanidad: la doctrina social de la Iglesia.	de hoy.	
		16. Respeto a las convicciones religiosas como condición mínima para la convivencia.	16. Respeto a las convicciones religiosas como condición mínima para la convivencia.
	<p>23 El ser humano es responsable y dueño de sus actos. El ejercicio de la libertad y el valor de la conciencia.</p> <p>25 La relación de la persona con la naturaleza y con los demás. La convivencia social. La participación social y los valores democráticos. Formas de resolución de conflictos: cooperación, imposición, negociación, arbitraje, mediación, perdón y comprensión.</p> <p>26 Identificación de los grandes hitos de la salvación en las manifestaciones principales de la cultura y el arte universal cristiano. Valoración de las expresiones artísticas de las religiones</p>	17. Compromiso y solidaridad con el mundo de hoy: manifestaciones en la Iglesia y en otras religiones.	17. Compromiso y solidaridad con el mundo de hoy: manifestaciones en la Iglesia y en otras religiones.

	<p>presentes en el entorno del niño o que le llegan a través de la literatura, el cine o la televisión. Valoración práctica del derecho a la no discriminación por religión.</p>		
		<p>18. Las fiestas del pueblo de Dios. Su valor comunitario y conmemorativo. El encuentro con Dios a través de las fiestas.</p>	<p>18. Las fiestas del pueblo de Dios. Su valor comunitario y conmemorativo. El encuentro con Dios a través de las fiestas.</p>
	<p>21 Las celebraciones. Las fiestas civiles y las fiestas religiosas: sentido y diferencias. Valores y dimensiones de la fiesta. Explicación del año litúrgico.</p> <p>27 Identificación de la fe del autor y de la comunidad en expresiones artísticas de contenido religioso</p> <p>28 Análisis del factor religioso en algunos hechos decisivos para la configuración de la Historia de España y en relación con hechos actuales de ámbito</p>	<p>19. Manifestaciones de la presencia de Dios en la cultura cristiana. Valoración de las expresiones artísticas de las religiones presentes en el entorno.</p>	<p>19. Manifestaciones de la presencia de Dios en la cultura cristiana. Valoración de las expresiones artísticas de las religiones presentes en el entorno.</p>

	internacional		
		20. Dios prepara una tierra nueva donde habitará la justicia. La Unción de los enfermos. Las postrimerías del ser humano.	20. Dios prepara una tierra nueva donde habitará la justicia. La Unción de los enfermos. Las postrimerías del ser humano.

Tabla 29: Contenidos LOGSE, LOCE, LOE 3 Etapa.

f. Evaluación 1 etapa

En los criterios de evaluación es más compleja la comparación taxonómica, ya que entre la LOCE y la LOE tenemos hasta el criterio nº 6 exactitud en la formulación, pero a partir del criterio nº 6 se distancian los criterios evaluadores, siendo más completas y complejos los de la LOE. Mostrar, también, la disparidad entre los de la LOGSE-LOE 4 de 23, en contra de la LOGSE-LOCE 5 de 23; LOSE-LOCE-LOE 3 de 23 y LOCE-LOE 9 de 23.

Solo dos criterios no tienen relación con la LOCE-LOE, de tal forma que la de la LOGSE se cae el criterio 1 y el criterio 2. Vemos que de estos dos criterios el primero tiene una clara temática social y cívica y el segundo tiene un carácter apologético:

1. Saber fundamentar la dignidad del ser humano y los valores básicos de convivencia en principios que emanan del mensaje cristiano
2. Saber razonar el sentido del amor de Dios, el servicio a los hermanos y el fundamento de nuestra fe en la vida eterna.

	LOGSE	LOCE	LOE
	.	1. Describir y respetar las distintas prácticas religiosas y su sentido: la oración, el culto y el compromiso.	1. Describir y respetar las distintas prácticas religiosas y su sentido: la oración, el culto y el compromiso.
	1.Saber fundamentar la dignidad del ser humano y los valores básicos de convivencia en principios que emanan del mensaje cristiano		
		2. Saber localizar una cita bíblica.	2. Saber localizar una cita bíblica.
	2 Saber razonar el sentido del amor de Dios, el servicio a los hermanos y el fundamento de nuestra fe en la vida eterna.		
		3. Reconocer en algunos textos bíblicos sobre la creación la bondad y paternidad de Dios.	3.Reconocer en algunos textos bíblicos sobre la creación la bondad y paternidad de Dios
		4. Apreciar el amor de Dios al hombre desde la naturaleza y su presencia junto a nosotros.	4. Apreciar el amor de Dios al hombre desde la naturaleza y su presencia junto a nosotros.

	3.Describir el mensaje salvador de Jesucristo en algunas parábolas, milagros y en su muerte y resurrección	5. Distinguir algunos personajes bíblicos significativos y su respuesta de fe, con especial atención a la figura de la Virgen María y a la persona de Jesús como digno de imitación.	5. Distinguir algunos personajes bíblicos significativos y su respuesta de fe, con especial atención a la figura de la Virgen María y a la persona de Jesús como digno de imitación.
		6. Describir qué consecuencias tiene en el ser humano el hecho de ser creado y amado por Dios como hijo.	
			6. Sacar conclusiones de algunas parábolas básicas en la enseñanza de Jesucristo.
	7.Identificar el sentido y finalidad de los sacramentos como celebraciones del amor de Dios Él ha entregado a la Iglesia para que sus hijos crezcan en la vida como hijos de Dios		7. Señalar la relación del creyente con Dios en algunos textos bíblicos.
			8.Comprender que Cristo nos muestra su amor presentándose como camino para llegar a Dios, muriendo por nosotros, perdonándonos y enviándonos su Espíritu
		7. Sintetizar los puntos esenciales sobre la salvación del hombre realizada por Jesucristo,	

		y razonar cómo Dios se nos da a través de los sacramentos.	
	9. Descubrir que los mandamientos de la ley de Dios aplicados a la vida concreta, permiten vivir según quiere Dios y en armonía con todos.	8. Señalar en textos evangélicos el origen de la Iglesia y su finalidad de salvación.	
	8. Razonar las responsabilidades de los cristianos en el desarrollo y progreso de la sociedad como consecuencia de su fe. 6. Saber identificar la vida interior de la Iglesia como cuerpo de Jesucristo que continua su misión aquí en la tierra	9.Describir la misión de los miembros de la Iglesia como continuidad de la misión de Jesucristo	9. Reconocer que la Iglesia es la familia de los hijos de Dios.
			10. Identificar el significado de los símbolos cristianos y del templo, y reconocer la raíz celebrativa de la fiesta cristiana
			11 Comprender y respetar que el domingo es el Día del Señor.
		10. Especificar el servicio eclesial que los apóstoles y sus sucesores prestan al pueblo de Dios, y distinguir el significado	

		de las palabras apóstol, jerarquía y Colegio Episcopal.	
		11. Situar y valorar la presencia de la Virgen María en los momentos culminantes de la vida de Cristo, reconociendo que ocupa un lugar especial en la salvación.	
	5.Describir el servicio cultural, social y caritativo de la Iglesia relacionándolas con la acción evangelizadora y el compromiso de los cristianos	12.Razonar el valor de la libertad y la responsabilidad de los propios actos a la luz del Evangelio, y saber aplicar el mandamiento del amor a las situaciones cotidianas	13. Saber aplicar los mandamientos de la ley de Dios a la vida cotidiana.
		13. Identificar algunas instituciones de la Iglesia dedicadas a la ayuda a los necesitados.	
	4.Situar las peculiaridades de la fe cristiana en relación con otras religiones y distinguir la originalidad propia del cristianismo	14. Señalar y respetar los valores de las distintas religiones y su contribución a la cultura.	
		15.Interpretar el significado trascendente del arte religioso, y distinguir las fiestas civiles de las fiestas cristianas	12. Saber situar algunos símbolos religiosos en las fiestas de su entorno.
		16. Resumir la fe de la Iglesia acerca de la vida eterna.	14. Relacionar el final feliz de las parábolas de las bodas y la gran fiesta del cielo.

Tabla 30 Evaluación LOGSE, LOCE, LOE 1 Etapa

g. Evaluación 2 etapa

Podemos afirmar que el cambio entre la LOCE-LOE es mínima solo 4 criterios ha recibido cambios el resto no. Por el contrario la comparativa entre LOGSE y LOCE-LOE si es enorme ya que sólo cuatro criterios tienen parecido evaluador.

LOGSE-LOCE-LOE 4 de 18; LOGSE-LOCE 4 de 18; LOGSE-LOE 4 de 18 y LOCE-LOE 14 de 18.

Comprobamos que los tres criterios no elegidos tiene los dos primeros una dimensión social y cívica, los criterios 5 y 8 de la LOGSE; mientras que el criterio 9 tiene un carácter moral:

5. Describir el servicio cultural, social y caritativo de la Iglesia relacionándolas con la acción evangelizadora y el compromiso de los cristianos
8. Razonar las responsabilidades de los cristianos en el desarrollo y progreso de la sociedad como consecuencia de su fe.
9. Descubrir que los mandamientos de la ley de Dios aplicados a la vida concreta, permiten vivir según quiere Dios y en armonía con todos

	LOGSE	LOCE	LOE
	4 Situar las peculiaridades de la fe cristiana en relación con otras religiones y distinguir la originalidad propia del cristianismo	1. Distinguir a los fundadores de las religiones monoteístas, comparándolos entre sí en los aspectos concernientes a su relación con Dios, su compromiso con el hombre y su acción salvífica	1. Distinguir a los fundadores de las religiones monoteístas, comparándolos entre sí en los aspectos concernientes a su relación con Dios, su compromiso con el hombre y su acción salvífica.
	1 Saber fundamentar la dignidad del ser humano y los valores básicos de convivencia en principios que emanan		

	del mensaje cristiano.		
		2. Verificar la acción salvadora de Dios a través de los personajes bíblicos, y su plenitud en Jesucristo.	2. Verificar la acción salvadora de Dios a través de los personajes bíblicos, y su plenitud en Jesucristo.
	2 Saber razonar el sentido del amor de Dios, el servicio a los hermanos y el fundamento de nuestra fe en la vida eterna.		
		3. Reconocer el amor de Dios al crearnos a su imagen y adoptarnos como hijos.	3. Reconocer el amor de Dios al crearnos a su imagen y adoptarnos como hijos.
		4. Identificar algunos hechos y palabras de Jesús que muestran el amor de Dios al hombre.	4. Identificar algunos hechos y palabras de Jesús que muestran el amor de Dios al hombre.
	3 Describir el mensaje salvador de Jesucristo en algunas parábolas, milagros y en su muerte y resurrección.	5. Situar las acciones salvíficas de Jesús en las referencias bíblicas sobre sus milagros, su muerte y resurrección.	5. Situar las acciones salvíficas de Jesús en las referencias bíblicas sobre sus milagros, su muerte y resurrección.
		6. Comprender que el pecado rompe la relación con Dios, que Jesucristo la restablece con su muerte y resurrección, y que el amor de Dios dura para siempre.	6. Comprender que el pecado rompe la relación con Dios, que Jesucristo la restablece con su muerte y resurrección, y que el amor de Dios dura para siempre.

		siempre.	
		7. Explicar que la fe y las obras son respuestas al amor de Dios, manifestado en Jesucristo.	7. Explicar que la fe y las obras son respuestas al amor de Dios, manifestado en Jesucristo.
	7Identificar el sentido y finalidad de los sacramentos como celebraciones del amor de Dios Él ha entregado a la Iglesia para que sus hijos crezcan en la vida como hijos de Dios.	8. Distinguir y relacionar los sacramentos de la Iniciación, la Reconciliación y la Eucaristía.	8. Distinguir y relacionar los sacramentos de la Iniciación, la Reconciliación y la Eucaristía.
	6Saber identificar la vida interior de la Iglesia como cuerpo de Jesucristo que continua su misión aquí en la tierra.	9. Explicar la nueva vida que surge por el Bautismo y se alimenta en la Eucaristía.	9. Explicar la nueva vida que surge por el Bautismo y se alimenta en la Eucaristía.
		10. Saber describir a la Iglesia como Cuerpo de Cristo.	10. Saber describir a la Iglesia como Cuerpo de Cristo.
		11. Razonar que quien une a los miembros de la Iglesia es el Espíritu Santo.	11. Razonar que quien une a los miembros de la Iglesia es el Espíritu Santo.
		12. Reconocer en las distintas advocaciones de María a la Madre de Dios y Madre nuestra.	12. Reconocer en las distintas advocaciones de María a la Madre de Dios y Madre nuestra.

		13. Aplicar a algunas obras artísticas y gestos litúrgicos los contenidos básicos de la fe cristiana y de otras religiones.	13. Aplicar a algunas obras artísticas y gestos litúrgicos los contenidos básicos de la fe cristiana y de otras religiones.
		14. Explicar el significado de algunos textos evangélicos que hagan referencia a la vida eterna.	14. Explicar el significado de algunos textos evangélicos que hagan referencia a la vida eterna.
	<p>5 Describir el servicio cultural, social y caritativo de la Iglesia relacionándolas con la acción evangelizadora y el compromiso de los cristianos</p> <p>8 Razonar las responsabilidades de los cristianos en el desarrollo y progreso de la sociedad como consecuencia de su fe.</p>		
	9 Descubrir que los mandamientos de la ley de Dios aplicados a la vida concreta, permiten vivir según quiere Dios y en armonía con todos.		

Tabla 31: Evaluación LOGSE, LOCE, LOE 2 Etapa.

h. Evaluación 3 etapa

Podemos afirmar que el cambio entre la LOCE-LOE es mínima solo 6 criterios ha recibido cambios el resto no 16 de 18. Por el contrario la comparativa entre LOGSE y LOCE-LOE si es enorme ya que sólo seis criterios tienen parecido evaluador.

LOGSE-LOCE-LOE 6 de 18; LOGSE-LOCE 6 de 18; LOGSE-LOE 6 de 18 y LOCE-LOE 16 de 18.

Han sido eliminados estos tres criterios de la LOGSE dos de ellos es de carácter social y cívico, el criterio 1 y 5; por el contrario el criterio 9 es de carácter moral:

1. Saber fundamentar la dignidad del ser humano y los valores básicos de convivencia en principios que emanan del mensaje cristiano
5. Describir el servicio cultural, social y caritativo de la Iglesia relacionándolas con la acción evangelizadora y el compromiso de los cristianos
9. Descubrir que los mandamientos de la ley de Dios aplicados a la vida concreta, permiten vivir según quiere Dios y en armonía con todos.

	LOGSE	LOCE	LOE
		1. Saber identificar algunos signos y símbolos representativos del fenómeno religioso en la antigüedad.	1. Saber identificar algunos signos y símbolos representativos del fenómeno religioso en la antigüedad.
		2. Relacionar las grandes religiones vigentes, descubriendo sus principales semejanzas y diferencias	2. Relacionar las grandes religiones vigentes, descubriendo sus principales semejanzas y diferencias
		3. Distinguir el sentido último de la vida según las religiones monoteístas.	3. Distinguir el sentido último de la vida según las religiones monoteístas.

	4 Situar las peculiaridades de la fe cristiana en relación con otras religiones y distinguir la originalidad propia del cristianismo	4. Saber diferenciar las concepciones sobre la salvación del hombre en el Hinduismo y el Budismo	4. Saber diferenciar las concepciones sobre la salvación del hombre en el Hinduismo y el Budismo.
	3 Describir el mensaje salvador de Jesucristo en algunas parábolas, milagros y en su muerte y resurrección.	5. Comentar algunos textos del Nuevo Testamento donde se manifiesta la humanidad y la divinidad de Jesucristo.	5. Comentar algunos textos del Nuevo Testamento donde se manifiesta la humanidad y la divinidad de Jesucristo
		6. Describir qué consecuencias tiene en el ser humano el hecho de ser creado y amado por Dios como hijo.	6. Describir qué consecuencias tiene en el ser humano el hecho de ser creado y amado por Dios como hijo.
	7 Identificar el sentido y finalidad de los sacramentos como celebraciones del amor de Dios Él ha entregado a la Iglesia para que sus hijos crezcan en la vida como hijos de Dios.	7. Sintetizar los puntos esenciales sobre la salvación del hombre realizada por Jesucristo, y razonar cómo Dios se nos da a través de los sacramentos.	7. Sintetizar los puntos esenciales sobre la salvación del hombre realizada por Jesucristo, y razonar cómo Dios se nos da a través de los sacramentos.
		8. Señalar en textos evangélicos el origen de la Iglesia y su finalidad de salvación.	8. Señalar en textos evangélicos el origen de la Iglesia y su finalidad de salvación.
	6 Saber identificar la vida interior de la Iglesia como cuerpo de Jesucristo que continua	9. Describir la misión de los miembros de la Iglesia como continuidad de la misión	9. Describir la misión de los miembros de la Iglesia como continuidad de la misión

	su misión aquí en la tierra.	de Jesucristo	de Jesucristo.
		10. Especificar el servicio eclesial que los apóstoles y sus sucesores prestan al pueblo de Dios, y distinguir el significado de las palabras apóstol, jerarquía y Colegio Episcopal.	10. Especificar el servicio eclesial que los apóstoles y sus sucesores prestan al pueblo de Dios, y distinguir el significado de las palabras apóstol, jerarquía y Colegio Episcopal
		11. Situar y valorar la presencia de la Virgen María en los momentos culminantes de la vida de Cristo, reconociendo que ocupa un lugar especial en la salvación.	11. Situar y valorar la presencia de la Virgen María en los momentos culminantes de la vida de Cristo, reconociendo que ocupa un lugar especial en la salvación
	2 Saber razonar el sentido del amor de Dios, el servicio a los hermanos y el fundamento de nuestra fe en la vida eterna.	12. Razonar el valor de la libertad y la responsabilidad de los propios actos a la luz del Evangelio, y saber aplicar el mandamiento del amor a las situaciones cotidianas.	12. Razonar el valor de la libertad y la responsabilidad de los propios actos a la luz del Evangelio, y saber aplicar el mandamiento del amor a las situaciones cotidianas.
	8 Razonar las responsabilidades de los cristianos en el desarrollo y progreso de la sociedad como consecuencia de su fe	13. Identificar algunas instituciones de la Iglesia dedicadas a la ayuda a los necesitados.	13. Identificar algunas instituciones de la Iglesia dedicadas a la ayuda a los necesitados.
		14. Señalar y respetar los valores de las distintas religiones y su contribución a la cultura.	14. Señalar y respetar los valores de las distintas religiones y su contribución a la cultura.
		15. Interpretar el significado trascendente	15. Interpretar el significado trascendente

		del arte religioso, y distinguir las fiestas civiles de las fiestas cristianas.	del arte religioso, y distinguir las fiestas civiles de las fiestas cristianas
		16. Resumir la fe de la Iglesia acerca de la vida eterna.	16. Resumir la fe de la Iglesia acerca de la vida eterna.
	1 Saber fundamentar la dignidad del ser humano y los valores básicos de convivencia en principios que emanan del mensaje cristiano 5 Describir el servicio cultural, social y caritativo de la Iglesia relacionándolas con la acción evangelizadora y el compromiso de los cristianos		
	9 Descubrir que los mandamientos de la ley de Dios aplicados a la vida concreta, permiten vivir según quiere Dios y en armonía con todos.		

Tabla 32: Evaluación LOGSE, LOCE, LOE 3 Etapa.

PARTE III

I. Conclusiones de la investigación

La idea de una investigación científica es, como al observar la realidad fenomenológica, desde un paradigma científico, establecemos unas propuestas a modo de hipótesis que intentan describir, en un lenguaje común, las propiedades y características de dicho fenómeno. Es, básicamente, decir con razón algo de lo que pensamos sobre la realidad.

Debo de recordar que es un trabajo abierto y que mis sucesivas investigaciones irán aclarando aspectos oscuros de dicha investigación, planteando nuevas propuestas y nuevos argumentos.

1. Conclusiones

Habíamos presentado al principio de la investigación unas propuestas de trabajo, que en el fondo no son sino un conjunto de afirmaciones sobre la realidad fenomenológica.

1. La primera propuesta es que *“las adhesiones písticas configuran la epistemología pedagógica, a nivel antropológico, curricular y didáctico”*. La hipótesis inversa sería que “los “contenidos” creídos no configuran la epistemología. Aunque sólo sea por salud psicológica, necesitamos confirmar lo creído desde una auto-argumentación aceptada por los otros. Esto es, partir de lo que creemos para ver si es verdad o no, creerlo o descreerlo. Si vemos que no se adecua con la realidad buscamos nuevas creencias de sentido y abandonamos el anterior “sistema creencial”.
 - a. Hemos argumentado y profundizado en el apartado V la filosofía de dicha afirmación (Cfr.: Parte I, Apartado V, 1 y Parte II, apartado I).
 - b. Hemos mostrado como a lo largo de la historia las creencias han buscado generar sistemas de información, formación para incorporar a las personas en el propio sistema creencial. (Cfr.: Parte I, apartado VI, 1-6).
 - c. Hemos presentado las finalidades y las fundamentaciones legales de dichos currículos en la que justifican su permanencia en la escuela contemporánea (Cfr.: Parte I, apartado III, 2,e).
 - d. Hemos comparado los diversos currícula, y hemos mostrado su temática comparada (Parte I, apartado III, 2 ; Parte II apartado II y III)

- e. Presentación de los nuevos currícula LOE en la misma línea que los de la LOGSE (Parte III). Verificamos que cambian los modelos curriculares (con la LOE el tema de las competencias), pero epistemológicamente no hay cambios.
2. La segunda propuesta es que *“la realidad de las creencias de sentido” (teológicas o filosóficas) tienen una relación directa con la cohesión social en las aulas*”. La hipótesis inversa es que no hay relación directa entre cohesión social y creencias de sentido, con su sentimiento de pertenencia. Hemos visto en la investigación que las creencias configuran fuerzas ideológicas de gran calado tanto en la actualidad estadística como en potencia política en la actualidad.
 - a. Hemos presentado la evolución estadística de dichas creencias en España. (Cfr.: Parte I, apartado IV, 2 y 3).
 - b. En los temas históricos hemos visto los diferentes conflictos entre las creencias (Cfr. Parte I, apartado VI, 3 y 4).
 - c. Actualmente el laicismo se ha configurado como referencia legislativa adaptando un sistema educativo conforme a estos planteamientos políticos, morales y creenciales (Cfr.: Parte I, apartado VI, 6).
 - d. Al actualizar los currícula vemos la dificultades de encajar estos currícula en el sistema educativo español conflicto creencias religiosas y creencias laicistas (Cfr.: Parte I, apartado VI, 2,b; Parte II, apartado I,3,4,5; Parte III).
 3. La tercera propuesta de trabajo es que *“el reconocimiento e identificación de sus dinámicas de estas realidades (písticas) facilitan nuestro quehacer pedagógico en las aulas de una sociedad intercultural y multicultural”*. Al identificar estas fuerzas creenciales tenemos más “herramientas conceptuales” para abordar este difícil, duro y sangriento tema de la relación creencias de sentido y proyectos educativos.
 - a. Al señalar las variables comunes en todas las religiones y creencias podemos sistematizar y analizar los diversos fenómenos (Cfr.: Parte I, apartado II, 1 y Parte I, apartado IV,1, b).

- b. Podemos aunar la teoría sociológica con la teoría de la Ciencias educativas para enfrentarnos a dicho fenómeno (Cfr.: Parte I, apartado IV,1, 2).
 - c. Analizar la creencia y comparándola con su esquema antropológico nos generará una axiología epistemológica trabajando contenidos dependiendo del modelo previo establecido (Cfr.: Parte I, apartado II, 3; Parte I, V, 1, 2, 3; Parte II, apartado 1 y 2).
4. La cuarta propuesta de trabajo es la “*necesidad de encontrar valores comunes que cohesionen a una sociedad multicultural y multilingüe*”.⁴⁷² La hipótesis inversa sería que “no hay necesidad de hallar valores comunes”, pero hemos visto que la totalidad de las “creencias de sentido” comparten y buscar, principios, valores e ideales que unifiquen la labor de la cohesión social.
- a. Ante el fenómeno anteriormente descrito observamos la urgencia de una opción por una sociedad más cohesionada” (Cfr.: Parte I, apartado I, 5).
 - b. Al analizar los derechos y obligaciones de los ciudadanos nos encontramos con la realidad de convivir unidos diversas personas, grupo y asociaciones religiosas y filosóficas (Cfr.: Parte I, apartado III, 1).
 - c. Las afirmaciones de las diversas creencias nos aportan la convicción del propio grupo como beneficiosas para una sociedad democrática y multi religiosa (Cfr.: Parte I, apartado III, 2 y 3)
 - d. Aportamos unas actitudes básicas de carácter ético. (Cfr.: Parte II, Apartado I, 6).

Básicamente, he presentado un abordamiento de la relación “*educación y creencias de sentido y su influencia en el currículo*”. Creemos que con este abordamiento de carácter pedagógico hemos puesto unas líneas argumentativas que nos facilitarán las investigaciones en este espinoso tema de las creencias en la Teoría de la Educación. Desde una perspectiva educativa nos hemos

⁴⁷² NUÑEZ CUBERO, Coor: (1998): Educación y cohesión social. Kronos, Sevilla. pág. 118.

enfrentado a dicho fenómeno. (Parte I, apartado I, 1; Parte I, apartado III, 1, b; Parte I, apartado III, 2 y 3); hemos partido de una observación por encuesta, aplicándole un tratamiento estadístico. (Parte V apartado anexo); hemos centrado la importancia de la metodología, argumentativa y comparativa en la exposición de las diversas cuestiones formuladas (Parte I, apartado I, 3); hemos expuesto el fenómeno desde las perspectivas legales, socio-pedagógicas, filosófica pedagógica e histórica (Parte I, apartado III, IV, V, VI); hemos comparado los currícula tanto en sus fines como en sus contenidos y valores (Parte II, apartados II, III), actualizando los currícula adaptados a la LOE al 2010 (Parte III)

2. Orientaciones

Necesidad de un “pacto entre ideólogos, políticos y educadores” para la lograr una equilibrada cohesión social.

Necesidad de un diálogo entre iguales para alcanzar un mínimo respeto: Presencia de las creencias de sentido en la escuela, privada y pública; Establecimiento de objetivos, competencias, contenidos y evaluación que garanticen los diversos derechos ciudadanos.

Habíamos propuesto los retos propuestos en el Seminario⁴⁷³ sobre Cohesión social y Educación, y deseamos volverlos a plantear:

- a. Si la educación pretende contribuir a la cohesión social, ha de orientarse bajo los ámbitos de categorías morales y éticas, y entenderse como un proceso basado y dirigido a la práctica de valores universales.
- b. Es preciso delimitar responsabilidades y realidades en el campo de la educación, necesidad de la cooperación de otras estructuras sociales.
- c. La educación debe escapar de la hegemonía de determinados intereses políticos, económicos y nacionales.
- d. No exigir a la institución escolar más de lo que ella puede dar, pero debe ser considerada y potenciada como espacio público para la praxis

⁴⁷³ NUÑEZ CUBERO, Coord: (1998): Educación y cohesión social. Kronos, Sevilla. pág. 119-120

- democrática. Revisando el currículum, los modelos organizativos que impiden la cohesión y los cambios en las estrategias metodológicas.
- e. Cambio del rol profesor-especialista por el de “educador”.
 - f. Presentar una formación inicial del profesorado, que favorezca un cambio en la actitud para la atención a la diversidad y que le dote de los recursos para poderla llevar a cabo. En cuanto a la formación permanente o continua, debe permitirle asimilar los cambios de una educación dinámica, acorde con la evolución y los continuos avances científicos y culturales de una sociedad en permanente evolución. Recuperar el concepto de utopía transformadora de la educación.
 - g. Destacar como agente social relevante en la cooperación educativa, a los medios de comunicación.
 - h. A modo de consideración final, podríamos concluir diciendo que, una educación que pretenda contribuir a la consecución de los fines de la cohesión social necesita de amplios acuerdos sociales constructivos⁴⁷⁴, capaces de establecer y desarrollar un modelo educativo basado en valores universales y en una escuela crítica y libre

⁴⁷⁴ También con los diversos grupos sociales que organizan su sistema en convicciones de sentido.

PARTE IV

I. Anexo

Anexo

Conclusión de la investigación sobre intereses en los objetivos y contenidos en un Programa de Educación para la multiculturalidad religiosa y Cohesión social

Se les pasó una tercera batería de preguntas⁴⁷⁵, en la que se integraba las diversas preguntas realizadas en los anteriores test (el segundo paso, más los modelos písticos). Esta integración nos permitirá hacer una análisis factorial de variables con lo que podremos ver las correlaciones Inter-variables y podremos, en otro trabajo, plantearnos hipótesis de trabajo de forma estadística.

Sobre los sujetos de la investigación.

La investigación, como se ha dicho al inicio, es un acercamiento al fenómeno MR e IR y nos interesaba conocer la opinión de los futuros maestros. Así que seleccionamos la población de tercero de Magisterio de la Escuela Universitaria Cardenal Espínola.

Población:	jóvenes de 18 a 29 años
Muestra:	113 sujetos.
Edades:	21 a 25 años.
Sexo: Hombres:	4,3%.
Mujeres:	86,7%.
Instrumentos:	cuestionarios elaborados para este fin.

A los cursos que se les pasó la batería eran de “Infantil A”, “Infantil B” y “Educación Especial”. Un total de 113 encuestas, pasados los instrumentos dos veces.

Ante la pregunta del sexo, al ser alumnos de Infantil y Educación Especial, predominará el sexo femenino en un 96,7% y varones en un 4,3%. Ante la pregunta por la independencia parental, sólo el 3,5% viven independientes de los padres, el 96,5% no son independientes y viven en la casa paterna. Económicamente se duplica

⁴⁷⁵ Ver anexo V.

los que viven independientes económicos en un 7,1% pero la gran mayoría dependen económicamente de los padres en 92,9.

Cuando se les ha preguntado por su nivel de voluntariedad en acciones sociales, aparece un 44,2% frente a un 54,9% de jóvenes que no participan como voluntarios.

Ante la pregunta por la actitud ante el compromiso religioso, nos encontramos con un porcentaje bastante elevado, el 49,6% frente al 50,4% que no lo están.

Vigostky nos habló del tema de monólogo interior, y queríamos saber cómo eran estos mismos monólogos: el 11,5% normalmente su monólogo lo hace con Dios, un 74,3% habla con Dios y consigo mismo, y un 12,4% habla sólo consigo mismo.

El 84,1% ha realizado pocos estudios del MR, bastante un 13,3% y mucho un 2,7%. EL interés es muy elevado en un 92,9 %, frente a un 7,1% al que no le interesa para nada. Coincide con el interés y preocupación un 86,7%, contra un 13,3% que no le interesa. Cuando se les preguntó por su nivel de práctica religiosa contestaron que un 35,4% son practicantes, una tasa bastante elevada, cuando tenemos en cuenta que la media en España llega sólo al 2% de practicantes, poco practicantes un 51,3% y nada practicantes un 13,3%.

Queríamos conocer cuáles eran sus creencias básicas. Encontramos que ellos creen que el hombre no puede conocer la realidad con un 60,2%; que el hombre no puede controlar la historia con un 67,3%. El ser humano tiene una vocación que cumplir con un 83,2%, existiendo un sentido global de la vida en un 97,3%. Cree que el ser humano puede organizarse sin autoridad un 77,0%. También creen que el hombre es parte de una intencionalidad mayor que él (pregunta por la trascendencia) un 85,8%. Sobre la pregunta acerca de si el hombre encuentra el sentido de la vida o lo crea él mismo, los alumnos han optado por la afirmación de que todo tiene un significado en el cosmos con un 85,8%.

Es el mismo modelo creencial de la segunda encuesta, aunque aumentan los porcentajes por acumulación, y porque durante un curso los muchachos han tenido que enfrentarse dos veces a dichas preguntas; así pues, por decantación.

Hemos señalado en negrita las categorías seleccionadas. Nos da un modelo creencial postmoderno: al no creer en el poder de la razón, tampoco pueden tener seguridad del futuro, esto les hace hombres que necesitan creer en una trascendencia y prefieren la seguridad normativa. Son teístas, optimistas, es decir creen que tienen un

que-hacer esencial; son idealistas, postmodernos, trascendentes, normativos y metafísicos.

Categoría	2Encuesta	3Encuesta	Categoría	2Encuesta	3Encuesta
Teísta	82.6%	85.8%	Ateísta	17.4%	14.2%
Optimista	72.5%	82.2%	Pesimista	27.5%	17.5%
Realista	43.5%	39.8%	Idealista	56.5%	60.2%
Modernos	20.3%	32.7	Postmodernos	79.7%	67.3%
Trascendentes	68.1%	83.2%	Inmanentes	31.9%	17,8%
Normativos	84.1%	77.0%	Ácratas	15.9%	23%
Metafísicos	62.3%	85.8%	Antimetafísicos	37.7%	14.2%

Tabla 33: comparativa de los modelos písticos de la 2ª y la 3ª encuesta. 2002

Cuando se les preguntó por los objetivos para el programa de MR eligieron, fundamentalmente, capacitar y preparar al profesorado para que sepa enfrentarse a su aula MR un 88,5 %, y el segundo objetivo, fomentar y educar en valores para la convivencia de MR fue seleccionado por el 84,1%, interesándose menos por el objetivo más teórico de conocer lo que significa la MR, que fue elegido como no tan esencial por el 51,3%. Y el objetivo cuarto: conocer diferentes culturas y religiones también fue aparcado como no tan esencial por un 47,8%. El quinto objetivo: saber informar a los padres sobre la MR, fue considerado ampliamente como no tan esencial por un 51,3%.

El grupo está muy motivado por la comprensión de los temas religiosos de tal forma que le interesa a un 92,9% y no le interesa al 7,1%. Coincide con el interés por la religión preocupándoles a un 86,7% contra un 13,3%, como hemos dicho antes.

No hemos llegado a preguntar por la actitud ante la investigación que estábamos haciendo, pero he inferido esta actitud del interés por el fenómeno MR. Me llama la atención que, aunque es un interés explícito, los alumnos no buscan la información sobre MR, de tal forma que cuando se les preguntó por sus estudios sobre el MR, sólo un 2,7% habían trabajado mucho, un 13,3 bastante y un 84,1% poco, lo que indica que desean conocer, pero no se comprometen en la investigación. Vemos que tanto su interés como su actitud es positiva, pero sobre todo en una línea de no esforzarse por el tema.

Sobre el contenido de la investigación.

Mi deseo era conocer el grado de interés y cuáles eran los temas que les podría llamar la atención. Eliminamos los contenidos que consideraron “no esenciales” y nos quedamos con aquellos valorados como “necesarios”.

Seguimos observando que, además de bajar los porcentajes, seleccionan contenidos de carácter práctico, específicos de la pedagogía y la MR. Comparamos las dos encuestas para ver si, los alumnos, mantenían su criterio o habían cambiado después del curso⁴⁷⁶. Después de ver el cuadro comentaremos, con más profusión la posible interpretación sobre los contenidos. Los resultados de dicha comparación son:

Temas	2 enc.	3 enc.
MR y respeto e igualdad de sexos.	76%	67,3%
MR y Educación en Valores.	79%	65,5%
Atención a la individualidad.	78%	58%
Educación en valores para la MR.	84%	56,7%
MR y Educación para la Paz	73%	54,5%
MR y Educación para la Igualdad de Oportunidades.	78%	53,6%
Cómo eliminar prejuicios y estereotipos.	70%	53,6%
Cómo integrar otras religiones en el sistema educativo.	66%	48,7%
Conocer los elementos esenciales de cada religión.	46%	45,1%
Recursos didácticos para la MR.	71%	45,5%
Cómo enfrentarse a los conflictos en una clase MR.	84%	82,1%
Educación para la no-discriminación por religión.	75%	72,6%
Cómo diseñar una UD de MR.	76%	69,6%
Dificultades ante la diversidad del alumnado.	77%	67,9%

Tabla 34: Comparación de los títulos de los temas de las encuestas 2 y 3.

⁴⁷⁶recordar que mientras la 1ª y 2ª encuesta se realizó en el inicio del cuatrimestre universitario, la 3ª encuesta se realizó al final del cuatrimestre escolar, en la que un 60% de alumnos habían hecho un trabajo de investigación sobre algún tema de MR.

Lo mismo hemos hecho con la 2ª y 3ª encuesta sobre los temas elegidos, comprobaremos que los porcentajes se mantienen casi uniformemente. Pudimos constatar que ni se alteran los porcentajes, ni se añaden significativamente nuevos temas. Hemos colocado un cuadro en el que ponemos el título del tema y, comparativamente, los resultados de la 2ª y 3ª encuesta.

Opinamos que la reducción, poco significativa, de la 3ª encuesta es debido a la fatiga propia de la repetición de encuestas, pero debemos señalar que no hemos encontrado una mayor dispersión de porcentajes distribuidos a lo largo de los datos, como se puede comprobar a continuación en la tabla de comparación de datos siguientes:

Título del tema	2ª encuesta	3ª encuesta
Valores de tolerancia, respeto, interés en conocer al otro, igualdad, solidaridad, integración.	Necesario 83,2%	Necesario 86,7
¿Cómo enfrentarse a los conflictos dentro del aula?	Necesario 84,1%	Necesario 81,4%
MR y Educación en Valores	Necesarios 79,6%	Necesario 65,5%
MR y Educación para la Igualdad de Oportunidades.	Necesario 77,9%	Necesario 53,1%
Atención a la individualidad.	Necesario 78,1%	Necesario 57,1
Dificultades en el aula ante la diversidad del alumnado.	Necesario 78,8%	Necesario 67,3 %
Respeto e Igualdad de sexos.	Necesario 76,1%	Necesario 67,3%
Como diseñar una unidad didáctica dirigida a alumnos con diversas creencias.	Necesario 80,5%	Necesario 69,0%
No-discriminación de cultura, religión, ideología, raza y color.	Necesario 82,3%	Necesario 72,6
MR y Educación para la Paz.	Necesario 74,3%	Necesario 54,0
Educación para la diversidad cultural.	Necesario 69,0%	No esencial 48,7%
Recursos didácticos ante la diversidad.	Necesarios 71,7 %	Necesario 45,1
Eliminación de prejuicios y	Necesario 70,8%	Necesario 53%

estereotipos.		
Ejemplos reales de multiculturalidad religiosa en el Centro Escolar.	Necesario 69,9 %	No esencial 54,9
Integración de las otras religiones en el sistema educativo.	Necesario 67,3 %	Necesario 48,7%
Aclaración de conceptos: Cultura, multiculturalidad, identidad cultural, inmigrante, inmigración, globalización.	Necesario 64,6%	No esencial 46,9 %
Didácticas. (Mesa redonda, visionado de videos, fichas, etc.).	Necesario 54,9%	No esencial 45,1%
Perspectivas sobre la inmigración, problemas, soluciones, aportaciones.	Necesario 58,4%	No esencial 53,1%
MR y Educación Cívica.	Necesario 55,8 %	No esencial 59,3%
Repercusiones del entorno religioso sobre la escuela.	Necesario 69%	No esencial 49,6%
Informar a los padres sobre la Multiculturalidad.	Necesario 56,6%	No esencial 45,1%
Reconocimiento de la identidad cultural de, los distintos grupos humanos.	Necesario 54,0%	No esencial 45,1%
Conocer los elementos esenciales y su influencia en la escuela del cristianismo, judaísmo, hinduismo, islamismo, budismo, otras religiones y creencias.	Necesario 47,8%	Necesario 45,1%
Conocimiento de las diversas Culturas (costumbres, ética-moral-historia-arquitectura-artes, gastronomía, fiestas culturales, lenguaje, clima, ideologías que han surgido, ritos).	Necesario 41,6 %	No esencial 45,1%

Tabla 35: Comparación de la taxonomía de los temas en la encuesta dos y tres.

En la primera columna se han expuesto los datos finales de la segunda encuesta. En ella se han eliminado los temas que no eran necesarios y se han dejado sólo los que sí se han considerado esenciales para el curso, ya comentado en el apartado correspondiente. En la segunda columna tenemos los datos finales del tercer cuestionario. Comprobamos que han descendido el nivel de interés. Recordemos que la mayor parte de los alumnos ya habían elegido un tema de su propio interés, por lo que seleccionan los temas que han considerado prioritarios. Diez temas han perdido su categoría de “Necesario” (son esenciales para el curso) bajando a la categoría de “No necesario” (son importantes pero no necesarios), siendo un 41,66% de los temas y manteniéndose, aunque con un desinterés creciente, otros temas.

Los diez temas que no se mantienen, ya que son considerados, en esta encuesta, como no esenciales, son:

Tema	Valoración	%
Educación para la diversidad cultural.	No esencial	48,7 %.
Ejemplos reales de MR en el Centro Escolar	No esencial	54,9 %.
Aclaración de Conceptos: Cultura, multiculturalidad, identidad cultural, inmigrante, inmigración, globalización.	No esencial	46,9 %.
Didácticas (Mesa redonda, visionado de videos, fichas.	No esencial	45,1 %.
Perspectivas sobre la inmigración, problemas, soluciones, aportaciones	No esencial	59,3 %.
MR y Educación Cívica.	No esencial	59,3 %.
Repercusiones del entorno religioso sobre la escuela	No esencial	49,6 %.
Informar a los padres sobre la MR	No esencial	45,1 %.
Reconocimiento de la Identidad cultural de los distintos Grupos humanos.	No esencial	45,1 %.
Conocimiento de las diversas culturas.	No esencial	45,1 %

Tabla 36: temas rechazados por los jóvenes.

Parece que la preferencia se ha ido centrando en el fenómeno educativo y propiamente MR, eliminándose aquellos temas de Interculturalidad (diversidad cultural, aclaración conceptual, perspectivas de inmigración, problemas, reconocimiento de la identidad de los diversos grupos humanos, conocimiento de las diversas culturas), y Educación Cívica.

Me llama la atención que no interese, ni los ejemplos reales de MR en el Centro escolar, ni didácticas aplicables al fenómeno de la MR. Una posible interpretación sería el interés por conocer el fenómeno y no perderse en prácticas que ya dominan, pero esto deberíamos haberlo preguntado directamente.

Intentamos unir temas que por temática pudieran estar relacionadas y de esta forma aunar la diversidad de tópicos, donde el primer porcentaje, que está en el paréntesis es el del segundo cuestionario y el segundo porcentaje es el del tercer cuestionario:

1. **Educación en valores de tolerancia, respeto, interés en conocer al otro, igualdad, solidaridad, integración** (Necesario 83,2% & Necesario 86,7), **se puede unir al MR y educación en valores** (Necesario 76,6%& Necesario 65,5%); **se puede unir a educación en la no-discriminación de cultura, religión, ideología, raza y color.** (Necesario 82,3% & Necesario 72,6).
2. **¿Cómo enfrentarse a los conflictos dentro del aula MR** (Necesario 84,1%& Necesario 81,4%), se podría unir a **Dificultades en el aula ante la diversidad MR del alumnado** (Necesario 78,8 & Necesario 67,3); se podría unir, también, **Eliminación de prejuicios y estereotipos** (Necesario 70,8 & Necesario 53%); igualmente se puede unir **MR y Educación para la Paz** (Necesario 73,3 & Necesario 54,0).
3. **MR y Educación para la igualdad de oportunidades** (Necesario 77,9%& Necesario 53,1%), se puede unir a **Respeto e igualdad de sexos** (Necesario 76,1%& Necesario 67,3%).
4. **Atención a la individualidad** (Necesario 78,1%& Necesario %57,1).
5. **Diseños de unidad didáctica para un aula MR** (Necesario 80,5%& Necesario 69,0%); se puede unir a **Recursos didácticos ante la diversidad** (Necesarios 71,7%& Necesario 45,1%).
6. **Integración de otras religiones en el sistema educativo** (Necesario 67,3% & Necesario 48,7%), se le podría unir a **Conocer los elementos esenciales y su influencia en la escuela** (judaísmo, cristianismo, islamismo, hinduismo, budismo, otras religiones y creencias).

Lo que más interesa a los alumnos es el tema sobre la “Educación en Valores” y, después de éste, las dificultades que se van a encontrar en la escuela.

Después de haber hecho estas observaciones. En la que hemos sintetizado en seis grandes bloques de contenido, todavía podríamos establecer unos ejes temáticos que iluminan el posible mundo de intereses de los alumnos de Magisterio. Como vemos interesan los temas vertebrados en:

1. **Ámbito transversal:** educación en valores, educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades, atención a la individualidad.
2. **Ámbito Pedagógico:** elaboración de unidades didácticas y recursos didácticos.
3. **Ámbito MR:** conocimiento del fenómeno MR en la escuela.

Sobre las actitudes ante la MR. Estudio de Correlación entre variables.

En esta parte del estudio se ha realizado el estudio sobre la correlación entre grupos de variables. Por una parte, se han cruzado las variables que describen los aspectos generales de los individuos con las que describen su modelo creencial; por otra, se han cruzado estas últimas con los temas que pueden interesar a los individuos en estudio.

Con el cruce de estos grupos de variables se ha obtenido el Coeficiente de Correlación de Pearson, pues se pretende determinar tanto el modelo creencial de los individuos en función de su descripción general como los temas que serían importante desarrollar en función de dicho modelo.

Ofrecemos las tablas con los Coeficientes de Correlación de Pearson para ambos estudios, de forma que posteriormente se extraerán los que sean más significativos, fundamentando así las conclusiones sobre los temas de mayor interés en el Programa de Multiculturalidad Religiosa.

Tabla de Coeficientes de Correlación de Pearson entre los aspectos generales de los individuos y su modelo creencial.

Las primeras seis variables, aspectos generales de los individuos, se han cruzado con las variables relacionadas con el modelo creencial.

	v6	v7	v8	v9	v10	V11	v12	v13	v14	v15	v16	v17
V1	-,172	,011	-,151	-,071	-,054	-,113	-,177	-,144	-,004	-,192	-,129	,034
v2	-,032	-,071	,050	,032	-,084	-,133	-,076	,064	-,027	-,075	-,053	,071
v3	,046	,023	-,072	-,046	-,050	,192	,109	-,040	,192	,108	,076	-,102
v4	,140	-,125	,183	-,002	,114	-,061	,107	,239	,149	,178	,301	,098
v5	,164	-,007	,095	,214	,040	-,036	-,027	,257	,258	-,030	,205	,111

Tabla 37: Coeficientes de las variables 1 a la variable 17.

Una vez obtenidos los Coeficientes de Correlación de Pearson, podemos extraer los siguientes, distinguiendo por una parte aquellos cuya significación es importante al 99% y por otra los significativos al 95%:

Variables cuya correlación es significativa al 99%.

Colaboración como voluntariado en algún grupo social (v4) frente al interés en la interculturalidad como fenómeno religioso (v16).

Coefficiente de Pearson: 0,301

Colaboración en Parroquias u otros movimientos (v5) frente a la militancia religiosa (v13).

Coefficiente de Pearson: 0,257

Colaboración en Parroquias u otros movimientos (v5) frente al estudio independiente sobre la religión (v14).

Coefficiente de Pearson: 0,258

Variables cuya correlación es significativa al 95%.

Sexo (v3) frente a la preocupación por los temas religiosos (v15).

Coefficiente de Pearson: -0,192

Independencia económica (v3) frente a la necesidad de una autoridad organizativa (v11).

Coefficiente de Pearson: 0,192

Independencia económica (v3) frente al estudio independiente sobre la religión (v14).

Coefficiente de Pearson: 0,192

Colaboración como voluntariado en algún grupo social (v4) frente a la militancia religiosa (v13).

Coefficiente de Pearson: 0,239

Colaboración en Parroquias u otros movimientos (v5) frente al control del hombre sobre la historia (v9).

Coefficiente de Pearson: 0,214

Colaboración en Parroquias u otros movimientos (v5) frente al interés en la interculturalidad como fenómeno religioso (v16).

Coefficiente de Pearson: 0,205

Los resultados obtenidos muestran las variables cuya relación podemos afirmar a un nivel de significación lo suficientemente importante. Independientemente de estas relaciones, de la tabla de Coeficientes de Pearson se deducen otro tipo de relaciones interesantes, que podrían dar origen a un estudio más profundo entre las variables y a la elaboración de hipótesis estadísticas sobre la distribución de éstas.

Tabla de Coeficientes de Correlación de Pearson entre el modelo creencial de los individuos y los temas u objetivos que consideran de mayor interés en el estudio de la Multiculturalidad Religiosa.

En la segunda tabla cruzamos las variables de los modelos creenciales con los temas sobre la MR.

	v6	v7	v8	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17
v18	-,231	,005	-,042	-,156	-,150	-,079	-,003	-,166	-,170	,048	-,095	,064
v19	,061	,042	-,035	-,083	,060	-,117	,038	-,061	-,197	-,037	,022	,066
v20	-,130	-,032	-,062	-,121	,006	-,010	,061	-,141	-,198	,109	,089	,107
v21	,076	,072	,109	-,037	-,083	-,089	,025	-,015	-,098	,180	,163	,053
v22	-,175	-,096	-,071	-,017	-,129	-,083	,010	,009	-,122	,163	,017	,084
v23	,053	,064	-,030	-,088	-,125	-,144	-,042	-,141	-,228	-,128	,089	,026
v24	,070	-,111	-,143	-,011	-,145	-,137	-,067	,061	-,026	-,097	-,144	-,006
v25	-,107	-,076	-,016	-,016	-,141	-,056	-,104	-,221	-,195	-,049	-,089	,053
v26	-,224	,005	-,049	,041	-,140	-,135	-,054	-,276	-,083	,024	-,167	,014
v27	-,049	,113	-,043	,068	,019	-,111	-,068	-,145	-,185	-,075	-,225	,110
v28	,001	-,072	-,112	-,050	-,092	-,201	-,012	-,035	-,074	,050	-,147	,255
v29	,003	,010	-,246	-,060	-,043	-,165	,119	-,110	-,148	,101	,108	,191
v30	,001	,034	,078	,051	-,087	-,190	,069	-,079	-,070	,047	-,079	,019
v31	-,107	,053	-,092	-,239	,040	-,238	,005	-,084	,024	,117	,025	,184
v32	,040	,059	,002	-,089	,059	-,243	,046	-,129	-,068	,094	,102	,111
v33	-,180	-,153	,117	,117	-,120	-,112	-,017	-,071	-,149	-,068	-,108	,051
v34	,133	,154	-,027	-,094	,111	-,107	,030	,044	,020	,171	,175	,262
v35	,107	,075	-,037	-,083	,069	-,111	-,080	,004	,006	,052	,161	,093
v36	-,092	-,032	,170	-,124	-,182	-,099	-,054	-,139	,033	,118	,044	,047
v37	-,184	-,029	,092	-,056	-,191	-,114	-,161	-,114	,000	,052	-,110	,027
v38	-,003	,058	-,030	-,146	-,029	-,102	-,030	-,027	-,051	,032	-,039	,148
v39	,102	,006	,038	,024	,090	-,098	,017	-,007	,017	,081	,099	,163
v40	-,104	,111	,065	-,059	,014	-,224	,058	-,225	-,040	,072	-,086	,088
v41	,121	,075	,002	-,099	,036	-,223	,084	-,102	-,001	,105	-,006	,274
v42	-,090	-,018	-,063	-,073	-,206	-,122	-,110	-,119	-,099	,061	-,150	,100
v43	,108	,154	,019	-,119	,060	-,072	-,015	-,036	-,020	,072	,067	,180
v44	,073	,100	,000	-,092	-,047	-,055	-,150	-,034	,024	,095	,053	,171
v45	,101	,112	,182	-,047	-,043	-,171	-,024	-,027	,044	,240	,201	,174
v46	,060	-,016	-,182	-,131	,088	,019	,068	,112	,137	-,081	-,012	,035

Tabla 38: Coeficientes de correlación de las variables 6 a la 46.

Una vez obtenidos los Coeficientes de Correlación de Pearson, podemos extraer los siguientes, distinguiendo por una parte aquellos cuya significación es importante al 99% y por otra los significativos al 95%:

Variables cuya correlación es significativa al 99%

Interés del hombre por el conocimiento de la Historia (v9) frente al Tema 7 (v29): Respeto e igualdad de sexos.

Coeficiente de Pearson: -0,246

Necesidades de una autoridad organizativa de la sociedad (11) frente al Tema 10 (v32): MR y Educación para la Paz.

Coeficiente de Pearson: -0,243

Militancia Religiosa (v13) frente al Tema 4 (v26): MR y Educación para la Igualdad de oportunidades.

Coeficiente de Pearson: -0,276

Reflexión interior frente (v17) al Tema 6 (v28): Dificultades en el aula ante la diversidad del alumnado.

Coeficiente de Pearson: 0,255

Reflexión interior frente (v17) al Tema 12 (v34): Eliminación de prejuicios y estereotipos.

Coeficiente de Pearson: 0,262

Variables cuya correlación es significativa al 95%

Sentido global de la vida (v6) frente al Objetivo 1 (v18): Preparar y capacitar al profesorado para que sepa enfrentarse a su aula multicultural.

Coeficiente de Pearson: -0,231

Sentido global de la vida (v6) frente al Tema 4 (v26): MR y Educación para la Igualdad de Oportunidades.

Coeficiente de Pearson: -0,224

Control del hombre sobre la Historia (v9) frente al Tema 9 (v31): Educar para la no-discriminación de cultura, religión, ideología, raza y color.

Coeficiente de Pearson: -0,239

Tarea esencial en la vida (v10) frente al Tema 15 (v37): Aclaración de conceptos: cultura, multiculturalidad, identidad cultural, inmigrante, inmigración, globalización.

Coeficiente de Pearson: -0,191

Tarea esencial en la vida (v10) frente al Tema 20 (v42) Saber informar a los padres sobre la multiculturalidad.

Coeficiente de Pearson: -0,206

Necesidad de una autoridad social (v11) frente al Tema 6 (v28): Dificultades en el aula ante la diversidad del alumnado.

Coeficiente de Pearson: -0,201

Necesidad de una autoridad social (v11) frente al Tema 8 (v30): Cómo diseñar una unidad didáctica dirigida a alumnos con diversas creencias.

Coeficiente de Pearson: -0,190

Necesidad de una autoridad social (v11) frente al Tema 9 (v31): Educar para la no-discriminación de cultura, religión, ideología, raza y color.

Coeficiente de Pearson: -0,238

Necesidad de una autoridad social (v11) frente al Tema 18 (v40): MR y Educación cívica.

Coeficiente de Pearson: -0,224

Necesidad de una autoridad social (v11) frente al Tema 19 (v19): Repercusiones del entorno religioso sobre la escuela.

Coeficiente de Pearson: -0,223

Militancia religiosa frente (v13) al Tema 3 (v25): MR y Educación en Valores.

Coeficiente de Pearson: -0,221

Militancia religiosa (v13) frente al Tema 18 v40): MR y Educación cívica.

Coeficiente de Pearson: -0,225

Estudio independiente del fenómeno religioso (v14) frente al Objetivo 2 (v19): Fomentar y educar en valores como tolerancia, respeto, solidaridad, paz, integración, diálogo de diferentes religiones en el aula.

Coeficiente de Pearson: -0,197

Estudio independiente del fenómeno religioso (v14) frente al Tema 1 (v23): Educación en valores de tolerancia, respeto, interés en conocer al otro, igualdad, solidaridad, integración.

Coeficiente de Pearson: -0,228

Estudio independiente del fenómeno religioso (v14) frente al Tema 3 (v25): MR y Educación en Valores.

Coefficiente de Pearson: -0,195

Preocupación por los temas religiosos (v15) frente al Tema 23 (v45): Conocimiento de diversas culturas.

Coefficiente de Pearson: 0,240

Interés por la interculturalidad en la religión (v16) frente al Tema 5 (v27): Atención a la individualidad.

Coefficiente de Pearson: -0,225

Interés por la interculturalidad en la religión (v16) frente al Tema 23 (v45): Conocimiento de diversas culturas.

Coefficiente de Pearson: 0,201

Reflexión interior (v17) frente al Tema 7 (v29): Respeto e igualdad de sexos.

Coefficiente de Pearson: 0,191

Los resultados obtenidos muestran las variables cuya relación podemos afirmar a un nivel de significación lo suficientemente importante. Independientemente de estas relaciones, de la tabla de Coeficientes de Pearson se deducen otro tipo de relaciones interesantes, que podrían dar origen a un estudio más profundo entre las variables y a la elaboración de hipótesis estadísticas sobre la distribución de éstas.

A modo de conclusión de la 3ª encuesta.

Los alumnos prefieren temas referidos concretamente al fenómeno de la MR en la escuela y no tanto conocer la fenomenología religiosa. Las variables significativas se relacionan con el propio interés por el fenómeno y su relación con el monólogo interior, y no tanto el sexo, el curso, o su compromiso religioso; ni siquiera el nivel de estudios realizados sobre MR es significativo.

A los alumnos les interesa, pues, un programa de educación intercultural ante el fenómeno religioso, con un carácter netamente pedagógico. Con objetivos dirigidos a capacitar a los alumnos para un aula MR, personalizando los valores democráticos y cívicos, conociendo las dinámicas internas de los conflictos inter-religiosos.

La investigación centra los intereses de algunos jóvenes, interesados por el mundo de la religión en la escuela, y nos posibilita una investigación mayor a realizar ya en otro trabajo.

Exponemos algunas preguntas que podrían orientar futuras investigaciones:

La mayor parte de ella iría dirigida a explorar las relaciones de dependencia en actitudes ante diversos temas de MR.

¿Existe una relación entre los alumnos que son comprometidos, ya sea ONG o Voluntarios, y el interés por la MR? De principio comprobamos que hay un coeficiente de 0,301 y de 0,257.

¿La creencia de la que el hombre puede conocer, controlar y cambiar la historia se relaciona con el compromiso en ONGS y en voluntariados? Tiene un coeficiente de Pearson de 0,214.

¿A los alumnos religiosos activos les interesa el tema de la igualdad de oportunidades? Con un coeficiente de Pearson de 0,276.

¿Existe relación significativa entre los que creen el hombre puede controlar su Historia frente al tema 7, respeto e igualdad de sexos? Coeficiente de Pearson: -0,246.

¿Existe relación entre aquellos que creen que no debe haber una autoridad organizativa de la sociedad frente al tema 10, MR y Educación para la Paz? Coeficiente de Pearson: -0,243.

¿Los alumnos que dialogan en su interior son también sensibles las dificultades en el aula ante la diversidad del alumnado? Coeficiente de Pearson: 0,255.

¿Los alumnos que tienen reflexión interior son sensibles frente al tema 12, Eliminación de prejuicios y estereotipos? Coeficiente de Pearson: 0,262.

Todas estas cuestiones deberían ser investigadas con herramientas más técnicas, que desbordan nuestra intención investigativa cuyo objetivo era, simplemente, establecer un programa de MR que pudiera interesar a los alumnos y que sirviera de inicio en este tipo de investigación ante la Interculturalidad. Entendiendo que la “Educación para la multiculturalidad religiosa”, formaría parte de la “Educación para la interculturalidad”.

Abordamiento estadístico de variables significativas

Establecidas las correlaciones de Pearson hemos querido hacer una regresión múltiple para ver si existe alguna correlación significativa que aporte una validez alguna hipótesis.

Vamos a ver el análisis de nivel de compromiso, con el nivel de religiosidad, Nivel de estudios realizados sobre la Multiculturalidad Religiosa, Pregunta por si el

hombre puede controlar la historia (postmodernidad) y el interés por el fenómeno religioso.

Podemos, por la fórmula de Freeman, $(113-10)/10= 10,3$ variables, nosotros sólo vamos a coger 3 variables predictoras.

Hemos comenzado estableciendo los estadísticos descriptivos, con un N de 113, y unas medias, abajo indicadas. Recordar que son 3 niveles, bajo interés, interés y muchos interés

Variable dependiente: El nivel de compromiso eclesial

Las Variable independientes.

La variable x1, Nivel de religiosidad,

La variable x2, Nivel de estudios realizados con el MR

La variable x3, Nivel de interés por el fenómeno MR

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típ.	N
El nivel de compromiso eclesial.	1,50	,502	113
Nivel de religiosidad	1,78	,665	113
Nivel de estudios realizados sobre la MR	2,81	,454	113
pregunta por el hombre puede controlar la historia	1,67	,471	113
Nivel de interés por el fenómeno de MR	1,07	,258	113

Tabla 39: Estadísticos descriptivos

En esta primera tabla hemos recogido las medias y desviaciones típicas de las tres variables que intervienen en el análisis.

La tabla siguiente muestra las correlaciones entre variables. En este caso la correlación entre el compromiso eclesial y el nivel de religiosidad es de 0.257 y nivel de estudios realizados sobre la Multiculturalidad Religiosa es de 0.258 y son significativos ambos al 0,01 (0.003 y $0.003 < 0.01$) y la correlación entre el compromiso eclesial y sobre si el hombre puede controlar la historia (es de 0.012) y el

nivel de interés por el fenómeno de la Multiculturalidad religiosa (es de 0.015), son significativos al 0.05 (0.012 y $0.015 < 0.05$).

Correlaciones

		E nivel de compromiso eclesial	Nivel de religiosidad	Nivel de estudios realizados sobre el MR	pregunta por el hombre puede controlar la historia	Nivel de interés por el fenómeno de MR
Correlación de Pearson	El nivel de compromiso eclesial	1,000	,257	,258	,214	,205
	<i>Nivel de religiosidad</i>	,257	1,000	,188	,109	,197
	Nivel de estudios realizados sobre el MR	,258	,188	1,000	,047	,113
	<i>pregunta por el hombre puede controlar la historia</i>	,214	,109	,047	1,000	-,102
	Nivel de interés por el fenómeno de MR	,205	,197	,113	-,102	1,000
Sig. (unilateral)	El nivel de compromiso eclesial	.	,003	,003	,012	,015
	Nivel de religiosidad	,003	.	,023	,126	,018
	Nivel de estudios realizados sobre la MR	,003	,023	.	,311	,116
	pregunta por el hombre puede controlar la historia	,012	,126	,311	.	,142
	Nivel de interés por el fenómeno de MR	,015	,018	,116	,142	.
N	E nivel de compromiso eclesial	113	113	113	113	113
	Nivel de	113	113	113	113	113

	religiosidad					
	Nivel de estudios realizados sobre el MR	113	113	113	113	113
	pregunta por el hombre puede controlar la historia	113	113	113	113	113
	Nivel de interés por el fenómeno de MR	113	113	113	113	113

Tabla 40. Correlaciones

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Nivel de estudios realizados sobre el MR	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq , 050, Prob. de F para salir \geq , 100).
2	Nivel de religiosidad	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq , 050, Prob. de F para salir \geq , 100).
3	pregunta por el hombre puede controlar la historia	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq , 050, Prob. de F para salir \geq , 100).

Tabla 41: Variables introducidas o eliminadas

a. Variable dependiente: E nivel de compromiso eclesial

Esta tabla informa de las variables que se han introducido en el modelo (en primer lugar el Nivel de estudios realizados sobre la Multiculturalidad Religiosa, en segundo lugar el Nivel de religiosidad y en tercer lugar la pregunta por el hombre sobre si puede controlar la historia (característica del pensamiento postmoderno).

En la siguiente tabla “Resumen del modelo” nos informa que hay tres modelos:

Resumen del modelo (d)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,258(a)	,067	,058	,487
2	,334(b)	,112	,096	,478
3	,380(c)	,145	,121	,471

a. Variables predictoras: (Constante), Nivel de estudios realizados sobre el MR

b. Variables predictoras: (Constante), Nivel de estudios realizados sobre el MR, Nivel de religiosidad

c. Variables predictoras: (Constante), Nivel de estudios realizados sobre el MR, Nivel de religiosidad, pregunta por el hombre puede controlar la historia

d. Variable dependiente: E nivel de compromiso eclesial

Vemos que el modelo 3 con un R cuadrado es de ,145 emitirá pronósticos menos discrepantes con los valores observados y este es el que elegimos. Como información relevante disponemos del valor de correlación múltiple entre estas cuatro variables (R: ,380) y de la proporción de ajuste de los pronósticos con los valores observados (R. ,145).

Como puede apreciarse se mejora la proporción de variación explicada de 0,033 entre el modelo dos y el modelo tres, lo que implica que esta ecuación de regresión múltiple -modelo 3- emitirá pronósticos menos discrepantes con los valores observados que la ecuación de regresión simple del modelo1 o del modelo 2

ANOVA (d)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1,882	1	1,882	7,923	,006(a)
	Residual	26,366	111	,238		
	Total	28,248	112			
2	Regresión	3,156	2	1,578	6,917	,001(b)
	Residual	25,092	110	,228		
	Total	28,248	112			
3	Regresión	4,082	3	1,361	6,137	,001(c)
	Residual	24,166	109	,222		
	Total	28,248	112			

- a. Variables predictoras: (Constante), Nivel de estudios realizados sobre el MR.
- b. Variables predictoras: (Constante), Nivel de estudios realizados sobre el MR, Nivel de religiosidad.
- c. Variables predictoras: (Constante), Nivel de estudios realizados sobre el MR, Nivel de religiosidad, pregunta por el hombre puede controlar la historia.
- d. Variable dependiente: E nivel de compromiso eclesial.

En esta tabla se presenta la prueba de F de ANOVA de los tres modelos, en cada uno de los cuales se rechaza la hipótesis nula (sig=.006; .001; 001), lo que implica que ambas ecuaciones nos dice que los estudios realizados sobre la MR se ajustan con los datos observados del compromiso eclesial y que por lo tanto los errores en los pronósticos son mínimos.

Los tres modelos, ya que se rechaza la hipótesis nula, son modelos válidos para emitir pronósticos estadísticos. Pero el programa ha optado por el modelo 3 ya que su $R=0.145$. así que explicamos el 14,5%

Las dos tablas siguientes justifican el mecanismo de selección de variables del método “pasos sucesivos”.

Coefficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1	(Constante)	,701	,289		2,426	,017
	Nivel de estudios realizados sobre el MR	,285	,101	,258	2,815	,006
2	(Constante)	,537	,292		1,841	,068
	Nivel de estudios realizados sobre el MR	,240	,101	,217	2,377	,019
	Nivel de religiosidad	,163	,069	,216	2,363	,020
3	(Constante)	,253	,319		,793	,429
	Nivel de estudios realizados sobre el MR	,235	,100	,212	2,355	,020
	Nivel de religiosidad	,149	,069	,197	2,177	,032
	pregunta por el hombre puede controlar la historia	,194	,095	,182	2,044	,043

Tabla 44: Coeficientes

De este modelo 3 quiero destacar como relevante las siguientes conclusiones:

La Variable dependiente: El nivel de compromiso eclesial

bo: la nota media de Nivel de estudios realizados es de ,235

b1: por cada punto que aumenta la nota media del nivel de estudios aumenta ,235

Valor de $t_o = 2,355$ tiene un valor de p asociado igual a cero por lo que el aumento de 0,235 en el nivel de estudios realizados sobre MR-b1 debe de considerarse significativo, esto es que el Nivel de estudios realizados sobre la Multiculturalidad Religiosa tiene relación significativa.

Variables excluidas (d)

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
		Tolerancia	Tolerancia	Tolerancia	Tolerancia	Tolerancia
1	Nivel de religiosidad	,216(a)	2,363	,020	,220	,965
	pregunta por el hombre puede controlar la historia	,202(a)	2,239	,027	,209	,998
	Nivel de interés por el fenómeno de MR	,178(a)	1,948	,054	,183	,987
2	pregunta por el hombre puede controlar la historia	,182(b)	2,044	,043	,192	,987
	Nivel de interés por el fenómeno de MR	,144(b)	1,575	,118	,149	,955
3	Nivel de interés por el fenómeno de MR	,170(c)	1,887	,062	,179	,939

Tabla 45: variables excluidas (d)

- a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), Nivel de estudios realizados sobre la MR
- b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), Nivel de estudios realizados sobre el MR, Nivel de religiosidad
- c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), Nivel de estudios realizados sobre el MR, Nivel de religiosidad, pregunta por el hombre puede controlar la historia
- d. Variable dependiente: El nivel de compromiso eclesial

En este cuadro vemos como el Programa ha eliminado variables que no son significativas al 0,05 y no las ha incluido en la ecuación de regresión.

Estadísticos sobre los residuos(a)

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típ.	N
Valor pronosticado	,83	1,79	1,50	,191	113
Residuo bruto	-,794	,825	,000	,465	113
Valor pronosticado típ.	-3,525	1,516	,000	1,000	113
Residuo típ.	-1,686	1,753	,000	,987	113

Tabla 46: estadísticos sobre residuos (a)

a Variable dependiente: E nivel de compromiso eclesial

Esta tabla nos muestra un resumen sobre los valores pronosticados y los residuos por la muestra de sujetos, tanto en puntuaciones directas como típicas. El valor mínimo pronosticado es de 0.83 y el máximo 1.79, el valor medio pronosticado es 1.50. Los residuos máximos son 0.825 por encima de las observaciones obtenidas y -0,794 por debajo de lo obtenido.

Como conclusión de este informe podemos afirmar que después de la comparación de todas las variables una sola tiene significatividad estadística. Podemos decir que el nivel de estudios realizados sobre la Multiculturalidad Religiosa correlaciona significativamente con el compromiso eclesial de los sujetos.

Exponemos a continuación los objetivos y los contenidos que los alumnos considerarían necesario para elaborar un programa de educación intercultural y multicultural religiosa.

PROGRAMA DE EDUCACION MULTICULTURAL ANTE EL FENÓMENO RELIGIOSO.

Objetivos para el programa de MR.

1. Capacitar y preparar al profesorado para que sepa enfrentare a su aula de MR.
2. Fomentar y educar en valores para la convivencia de MR

Temas para el curso.

1. Cómo enfrentarse a los conflictos en una clase de MR.
2. Educación para la no-discriminación por religión.
3. Cómo diseñar una UD de MR.
4. Dificultades ante la diversidad del alumnado.
5. MR y respeto e igualdad de sexos.
6. MR y educación en valores.
7. Atención a la individualidad.
8. MR y Educación para la Paz.
9. MR y Educación para la igualdad de oportunidades.
10. Cómo eliminar prejuicios y estereotipos.

Tabla 47: Programa de Educación Multicultural ante el fenómeno religioso

II. Tablas y gráficos

Tabla 1: Cuadro resumen de búsqueda bibliográfica	14
Tabla 2: Las Religiones en el Mundo 2001	17
Tabla 3: Los inmigrantes en Andalucía 2009	19
Tabla 4: Distintos procesos según las intenciones didácticas	63
Tabla 5: Datos estadísticos de las religiones en el 2006 de diversas fuentes	64
Tabla 6: Alumnos españoles en el curso 1999-2000	65
Tabla 7: Alumnos españoles en la enseñanza pública en el curso 2005	65
Tabla 8: Alumnos católicos en escuelas católicas. 2000	66
Tabla 9: Centros de educación católica. (Mundo negro.: 2001. Octubre)	66
Tabla 10: Datos de la pág. web de la Iglesia Evangélica Española	67
Tabla 11: Crecimiento por agrupaciones	67
Tabla 12: Población islámica del 2000	68
Tabla 13: evolución de la población educativa islámica	69
Tabla 14: Evolución de la población judía	71
Tabla 15: Cuadro de comparación de las leyes	117
Tabla 16: Relación inclusión y exclusión del sistema estado	187
Tabla 17: Modelo antropológico psico-pedagógicos	200
Tabla 18: Capacidades mentales y didácticas.	202
Tabla 19: Valores en los currículos	225
Tabla 20: Taxonomía de derechos fundamentales	226
Tabla 21: Comparativa de la LOGSE, LOCE y LOE en la ERE católica	236
Tabla 22: Objetivos de Infantil LOGSE y LOE	236
Tabla 23: Contenidos de Infantil LOGSE y LOE	239
Tabla 24: Evaluación Infantil LOGSE y LOE	243
Tabla 25: Objetivos Primaria LOGSE, LOCE y LOE	247
Tabla 26: Contenidos de la LOGSE	259
Tabla 27: Contenidos Primaria LOGSE, LOCE y LOE 1ªEtapa	262
Tabla 28: Contenidos Primaria LOGSE, LOCE y LOE 2ªEtapa	267
Tabla 29: Contenidos Primaria LOGSE, LOCE y LOE 3ªEtapa	273
Tabla 30: Evaluación Primaria LOGSE, LOCE y LOE 2ªEtapa	277
Tabla 31: Evaluación Primaria LOGSE, LOCE y LOE 2ªEtapa	281
Tabla 32: Evaluación Primaria LOGSE, LOCE y LOE 2ªEtapa	285
Tabla 33: comparativa de los modelos písticos de la 2ª y la 3ª encuesta	295

Tabla 34: Comparación de los títulos de los temas de las encuestas 2 y 3	296
Tabla 35: Comparación de la taxonomía de los temas encuesta dos y tres	298
Tabla 36: Temas rechazados por los jóvenes	299
Tabla 37: Coeficientes de las variables 1 a la variable 17	302
Tabla 38: Coeficientes de correlación de las variables 6 a la 46	304
Tabla 39: Estadísticos descriptivos	309
Tabla 40: Correlaciones	310
Tabla 41: Variables introducidas/eliminadas(a)	311
Tabla 42: Resumen del modelo (d)	312
Tabla 43: ANOVA (d)	313
Tabla 44: Coeficientes (a)	314
Tabla 45: Variables excluidas (d)	315
Tabla 46: Estadísticos sobre los residuos (a)	316
Tabla 47: Programa de Educación Multicultural ante el fenómeno religioso	317

III. Bibliografía de la investigación

La bibliografía la hemos dividido en:

1. Libros citados en la investigación.
2. Revistas y páginas web de la que hemos sacado información y puede ser útil para el tema o la metodología.

1. Libros citados

- AAVV. (1993): *Diccionario Teológico Enciclopédico*. EVD, Navarra.
- AAVV. (2000): *El pueblo judío, Historia, cultura, arte y religión*. Optima, Barcelona.
- AAVV. (1983): *Diccionario de las ciencias de la educación*. Santillana, Madrid.
- AAVV. (1988): *Diccionario de las ciencias de la educación*. Santillana, Madrid
- AEBY, G; DELESTY, H; CHAIGNAT, B (1968): *En la Escuela de San Francisco*. Herder. Barcelona.
- ALBADALEJO GARCIA, M. (1977): *Derecho Común*, volumen 1. Bosch, Barcelona.
- ALBADALEJO GARCÍA, M. (1999): *Compendio de Derecho Civil*. Bosch, Barcelona.
- ALVAREZ, Antonio (1965): *Enciclopedia Tercer Grado*. Madrid. EDAF.
- ANODEA, J. (1993): *Los Chacras*. Robin Book. Barcelona.
- AQUINO, T. (1988): *Suma de Teología*. B.A.C. Madrid
- ARANA, J. (2001): *Orden religioso y orden político en el ecumenismo de Leibniz y Bossuet*, en CHOZA-WOLNY, V. (2001): *Orden Religioso y Orden Político en las tres culturas*. CEU, Sevilla.
- ARANGUREN GONZALO, L. A. Y OTROS. (1998): *De la tolerancia a la interculturalidad*. Anaya, Madrid.
- ARCO TORRES, M. A. (1989): *Diccionario básico jurídico*. Comares, Granada.
- ASENSIO, GARCIA, NUÑEZ, LARROSA. (2006): *La Vida emocional, Las emociones y la identidad humana*. Ariel, Barcelona.
- AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN (1983): *Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo*. Trillas, México.
- AYUSTE, A. (1994): *Planteamientos de la Pedagogía Crítica*. Grao, Barcelona.
- BAER, Y. (1998): *Historia de los judíos en España*. Riopiedras, Barcelona.
- BATAILLE, G. (1998): *Teoría de la religión*. Taurus, Madrid.

- BEL BRAVO, M^a A. (1992): *Diáspora Sefardí*. Mapfre, Madrid.
- BELL, D. (2006): *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza Editorial. Madrid.
- BELMONTE NIETO, M. (1998): *Atención a la diversidad*. Mensajero, Bilbao.
- BELTRAN, J; y otros. (1995): *Psicología de la educación*. Eudema, Salamanca.
- BERNAL GUERRERO, A. (1989): *Técnicas de investigación educativa*. Alfar, Sevilla.
- BERNAL GUERRERO, A. (2002): *Retos y perspectivas curriculares en la postmodernidad*. Kronos, Sevilla.
- BLANC, F. J. (1999): Reflexiones sobre el daño moral desde la multidisciplinareidad. Nuevas orientaciones en la peritación del daño moral, en *I Jornadas de peritación Médica*. Mafre, Madrid.
- BLANC, F. J. (2002): Las perspectivas curriculares desde la Antropología Pedagógica, en *Técnicas de investigación educativa*. Kronos, Sevilla.
- BOSCO, T. (1979): *Don Bosco*. CCS. Madrid.
- BRAVO (1994): *Tesis doctorales*. Paraninfo. Madrid.
- BUNGE, M. (1983): *La investigación científica*. Ariel, Barcelona.
- CANCIO MUIÑAS, P. (1994): *Xenofobia y racismo*. Editorial Popular, Madrid.
- CANTERA BURGOS, F. (1984): *Sinagogas españolas*. REIMP, Madrid.
- CAPITAN, A. (1991): *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid. V.II.
- CARDILLAC, L. (1996): *Tolède XII^o-XIII^o. Musulmans, chrétiens et juifs: le savoir et la tolérance*. Autrement, París.
- CARLO, A. (1967): *Il contratto plurilaterale associativo*, Casa Editrice Dott. Eugenio Jovene, Napoli.
- CASTAN TOBEÑAS, J. (1943): *Derecho Civil Español, Común y Foral*. Tecnos, Madrid.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000): *Teoría de los sentimientos*. Tusquets, Barcelona.
- CHICO GONZALEZ, G. (2000): *Institutos y Fundadores de Educación Cristiana*. Centro Vocacional la Salle, Valladolid.
- CHOZA ARMENTA, J. (1994): *Los otros humanismos*. EUNSA, Navarra
- CHOZA ARMENTA, J. (1999): *San Agustín, Maestro del humanismo*. CEU, Sevilla.
- CHOZA-WOLNY, V (2001): *Orden Religioso y Orden Político en las tres culturas*. CEU, Sevilla.

- CLANET, C. (1990): *Lo intercultural, de la teoría a la práctica. "Hacia una educación intercultural: la formación de los enseñantes con alumnado gitano"*. Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalidad Valenciana, Valencia.
- CLARK, H. (1992): *Medicina, Milagro y Magia en tiempos del Nuevo Testamento*. Almendro. Córdoba.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. y NÚÑEZ CUBERO, L. (2001): *Teoría De la educación*. Síntesis educación, Madrid.
- CONSEJERIA DE CULTURA (1988): *Jóvenes Andaluces, una actitud realista ante la vida*. Junta de Andalucía. Córdoba
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2001): *Plan de Educación de Inmigrantes*. Ed. Junta de Andalucía, Sevilla.
- CORETH, E; NEIDL, W; PFLIGERSDORFFER, G. (1993): *Filosofía cristiana. En el pensamiento católico de los siglos XIX y XX*. Encuentro, Madrid.
- CORRIPIO, F. (1973): *Diccionario etimológico, general e la lengua castellana*. Bruguera, Barcelona.
- CORTS, M.I; AVILA, A; CALDERON, M.C; MONTERO, A, M. (1996): *Historia de la Educación, cuestiones previas y perspectivas actuales*. G.I.P.E.S, Sevilla.
- COSTI, R. (1967): *Societa in generale. Societa di persone*. Torino. Roma.
- DAMIÁN TRAVERSO, J. (1977): *Por un consenso constitucional en educación*. En Constitución y educación (Revista de educación, no monográfico, Nov. Dic. 1977)
- DE LANGE, Nicolás (2000): *El Pueblo Judío*. Optima. Barcelona.
- DEL ARCO TORRES, M. A. (1985): *Diccionario Básico Jurídico*. Comares, Granada.
- DELUMEAU, J. (1989): *la satanización de «la amenaza musulmana»: El miedo de Occidente*, Madrid.
- DEMARCHI, F; ELLENA, A. (1986): *Diccionario de Sociología*. Paulinas, Madrid.
- DIEZ MACHO, A (1997): *Tárgum palestiniense de la Biblioteca*.
- DOJMAN, M y BURKHARD, B (1995): *Principios de aprendizaje y de la conducta*. Debate. Madrid.
- DURKHEIM, E. (1993): *“escritos selectos. Introducción y selección de Anthony Giddens. Nueva Visión*. Buenos Aires.

- ELOSNA, M. R. (1998): *Interculturalidad y cambio educativo; hacia comportamientos no discriminativos*. Narcea, Madrid.
- ESSOMBRA, M. A. (1999): *Construir la escuela intercultural*. Grao, Barcelona.
- FERMOSO, P. (1992): *Educación intercultural; la Europa sin fronteras*. Narcea, Madrid.
- FERNANDEZ CAMPOS, Gabino (1986): *Reforma y Contrarreforma en Andalucía*. Editoriales Andaluzas Unidas, Sevilla.
- FERNÁNDEZ DE LA MORA, J. (1977): *La Partitocracia*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid.
- FERRATER MORA, J. (1994): *Diccionario de Filosofía*. Ariel, Barcelona.
- FILGUEIRA, E. (2001): *Análisis de datos con SPSSWIN*. Alianza, Madrid.
- FLECK, M. (1997): Las teorías del juicio religioso, de Fritz Oser, en *Questions de vida cristiana 187*. Publicacions de Labadía de Montserrat, Barcelona.
- FLORISTAN, C. (1983): *Conceptos Fundamentales de Pastoral*. Cristiandad. Madrid
- FOESA (2000): *Informe sociológico de la situación social en España*. Foesa. Madrid
- FORSTHOFF, E. (1958): *Tratado de Derecho Administrativo*. Alianza, Madrid.
- FREUD, S. (1988): *Obras completas*. Orbis. Barcelona.
- GARCIA CARRASCO, J. (1995): *Teoría de la Educación Vol.7*. Universidad, Salamanca.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. (1999): *Lecturas para la educación intercultural*. Trotta, Valladolid.
- GARCIA TREVIJANO, F. (1957): *Principios Jurídicos de la Organización Administrativa*, Madrid.
- GARCIA, L (1978): *Los judíos en la España antigua*. Cristiandad. Madrid.
- GARGALLO, B. (1995): *Estrategias de aprendizaje*. CIDE, Madrid.
- GARRIDO FALLA, F. (1964): *Tratado de Derecho Administrativo*. Vol. 1. Civitas, Madrid.
- GELLNER, E. (1992): *Postmodernismo, razón y religión*. Paidós Estudio, Barcelona.
- GILSON, E (1976): *La Filosofía en la Edad Media*. Grados. Madrid.
- GINER DE LOS RIOS, F. (1920): *Obras completas*. Espasa-calpe, Madrid.
- GINER, S (1985): *San José de Calasanz*. Bac popular, Madrid.
- GONZALEZ BLASCO, P. (1991): *Religión y Sociedad en la España de los 90*. Fundación Santa María. Madrid.

- GONZALEZ-ANLEO, J. (2004): *Jóvenes 2000 y religión*. Fundación Santa María. Madrid.
- GRANDA, J. y OTROS (1996): *El juego popular y tradicional, como mediador intercultural*. Cims, Madrid.
- GROM, B. (1994): *Psicología de la religión*. Herder, Barcelona.
- GRUPO EDITORIAL PLANETA (1990): *Diccionario Enciclopédico Larousse*. Planeta, Barcelona.
- HAMANN, B. (1992): *Antropología Pedagógica*. Vicens Vives, Barcelona.
- HARNECKER, M. (1977): *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Siglo veintiuno, Madrid.
- HELMING, E. (1972): *Sistema Montessori*. Luis Miracle, Barcelona.
- HISCHBERGER, J. (1966): *Historia de la Filosofía*. Herder, Barcelona.
- HOCKETT y ASHER (1964): *The human revolution*. Current Anthropology 5. The Ann Arbor Science for the People Editorial Collectiva.
- HUERTAS, J; de MIGUEL, J; SÁNCHEZ, A. (2003): *La Inquisición*. Libsa, Madrid.
- HUNTINGTON, S. P. (1997): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Paidós, Buenos Aires.
- HUSEN, T. y OPPER, S. (1984): *Educación multicultural y multilingüe*. Narcea, Madrid.
- IBN HAZM (1997): *El collar de la Paloma*. Alianza editorial, Madrid.
- IBN JALDÚN (1977): *Introducción a la historia universal. Al Muqaddimah*. FCE, México.
- IGLESIAS, J. (1965): *Derecho Romano*. Instituto de Derecho Privado, Barcelona.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE ANDALUCÍA I.E.A. (2000): *Datos básicos de los municipios Andaluces 2000*. Junta de Andalucía, Sevilla.
- JAEGER, W. (1985): *Cristianismo primitivo y paideia griega*. Fondo de Cultura Económica, México.
- JEDIN, H.(1980): *Manual de Historia de la Iglesia*. Herder, Barcelona.
- JOSEFO, Flavio (1986): *Bellum Iudaicum*, CLIE. Barcelona.
- JULIANO, P. (1993): *Educación intercultural; Escuelas y minorías étnicas*. Eudema, Salamanca.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. (2001): *Plan andaluz de Educación de inmigrantes*. Junta de Andalucía, Sevilla.

- KÜNG, H. (1993): *El judaísmo*. Trota, Madrid
- LACAVE, J.L. (1992): *Juderías y Sinagogas españolas*. Mapfre, Madrid.
- LAOBA, J.M. (2004): *Atlas de los Monasterios*. San Pablo. Madrid.
- LASCORTZ, F. (2003): *La Aljama judía de Monzón, La recordada*. Certeza, Zaragoza
- LOIZAGA, P. (1996): *Diccionario de pensadores contemporáneos*. EMECE. Barcelona.
- LOPEZ NIETO, F. (1967): *La Competencia Administrativa en materia de Asociaciones. En Documentación Administrativa núm. 86*, Madrid.
- LOPEZ PINTOR, R. (1993): *La Iglesia en Andalucía*. Caja Sur. Córdoba.
- LYOTARD, J. F. (1994): *La condición postmoderna*. Cátedra, Madrid.
- MAKARENKO, A. S. (1977): *Poema pedagógico*. Planeta, Barcelona.
- MANDEL, G. (2002): *Mahoma*. Tempora. Madrid.
- MARTIN MERCHAN, D. (1981): *Partidos políticos regulación legal. Derecho comparado. Derecho español y jurisprudencia*. Ediciones de la Presidencia del Gobierno, Colección Informe, núm. 35, Madrid.
- MARTINEZ, M.; BUJONS, C.; FLECK, M. (2001): *Un lugar llamado escuela*. Ariel, Barcelona.
- MARTINEZ-RIBES, J. M.; SÓLE, L.; CARVAJAL, P. (1999): *Fidelizando clientes*. Gestión, Barcelona.
- MAYORDOMO, Alejandro. (1998) “El aprendizaje cívico”. Ariel. Barcelona.
- MC LEAN, P. (1973): *A triune concepts of the brain and behavior*. En: T.Boag y D. Campbell (comps): *The Hinks memorial Lectures (1969)*. University of Toonto Press. Toronto.
- MENDEZ BEJARANO, M.(1922): *Historia de la judería de Sevilla*. Castillejo. Sevilla.
- MENDEZ, Mario. (1993): *Historia de la judería de Sevilla*.Castillejo. Sevilla.
- MILLAN, F. (1993): *La revolución laica*. Fernando Torres-editor, Valencia.
- MORALES MARIN, J. (2000): *Teología de las religiones*. Rialp, Madrid.
- MORALES PADRÓN, F. (1992): *Historia de Sevilla*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- MORALES, F. (1992): *Historia de Sevilla*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.
- MORALES, J. F. (1995): *Psicología Social*. Mcgraw-Hill, Madrid.

- MORENO, J.M. (1986): *Historia de la Educación*. Biblioteca de innovación Educativa, Paraninfo, Madrid.
- MOSTERÍN, J. (2006): *La naturaleza humana*. Espasa Calpe. Madrid.
- MOTIS DOLADER, M.A. (2003): *El Libro Verde de Aragón*. Certeza. Zaragoza.
- NICOLAS DE LANGE (2000): *Atlas cultural de El pueblo judío*. Optima. Barcelona.
- NUÑEZ CUBERO, Coor: (1998): *Educación y cohesión social*. Kronos, Sevilla.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (2000): *La escuela tiene la palabra*. PPC, Madrid.
- OESI. (2001): *Guía de la Iglesia Católica en España*. Edice, Madrid.
- OGG, F. (1907): *Source of Medieval History*, New York.
- ORDEN de 20 de febrero de 1992 (BOE 10-03-92): *Currículo Religión Católica*.
- ORDEN de 28 de junio de 1993 (BOE 06-07-93): *Currículo Enseñanza Religiosa Evangélica*.
- ORDEN de 9 de Abril de 1981 (BOE 21-04-81): *Educación Judía en España*.
- ORDEN del 16 de Diciembre de 1994 (BOE 18-01-1995): *Currículo de religión islámica*.
- ORDEN del 3 de agosto de 1995 (BOE del 01-09-95): por la que se regulan las actividades de estudio alternativas a la enseñanza de Religión establecida por R. D. 2438/94, de 16 de diciembre.
- ORELLANA VILCHES, I. (1999): *Qué es... la tolerancia*. Narcea, Madrid.
- ORTEGA GAISAN, A. (1968): *Valores humanos*. Vizcaína. Vizcaya.
- PARCERISA. A; Zabala. A. (1994): *Pautas para la elaboración de materiales curriculares*. MEC. Madrid.
- PELAEZ, J. (1992): *De Abrahán a Maimónides. III. Los judíos en Córdoba (siglos X-XII)*, Córdoba.
- PELAEZ, J. (1994): *La sinagoga*. Córdoba.
- PEREZ MONZON y RODRIGUEZ-PICAVEA (1995): *Toledo y las tres culturas*, Akal, Madrid.
- POPPER, C. (1997): *El cuerpo y la mente*. Paidós, Barcelona.
- PRITCHARD, J. (1991): *Atlas de la Biblia*. Plaza&Janes, Barcelona
- REARDON, B. A (1999): *La Tolerancia, umbral para la paz*. Santillana, Madrid.
- RESOLUCIÓN de 16 de agosto de 1995 (BOE del 01-09-95) de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se desarrolla lo previsto en el Orden del 3 de agosto de 1995 sobre actividades de estudio alternativas a las enseñanzas

de Religión en la Ed. Primaria, en el Primer Ciclo de la E.S.O. y en 2.º de Bachillerato.

RESOLUCIÓN de 16 de agosto de 1995 (BOE del 6-09-95) de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se desarrolla lo previsto en el Orden del 3 de agosto de 1995 sobre actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión en lo relativo a las actividades de Sociedad, Cultura y Religión durante los cursos 3.º y 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato.

REVUELTA GONZALEZ, M (1975): *la Iglesia española ante la crisis del antiguo régimen (1808)* en VV.AA (1975): *Historia de la Iglesia en España. V. La Iglesia en la España Contemporánea*, B.A.C, Madrid.

RICCARDI, A. (2001): *El siglo de los mártires*. Plaza y Janes, Barcelona.

RICHE, P. (1983): *La Educación en la cristiandad antigua*. Herder. Barcelona.

RIZO, R. (Marzo 2001): *Cuaderno de Alaba*. Alumnado Inmigrante. nº. 221. Alaba, Euskadi.

ROBINSON, F (2000): *El Mundo Islámico*. Optima, Barcelona.

RODRÍGUEZ CARMONA, A (2001): *Religión judía. Historia y Teología*. Bac. Madrid.

RODRIGUEZ MEDINA, J. J. (1971): *Pedagogía de la fe*. Sígueme, Madrid.

ROS, C y VVAA (1992). "Historia de la Iglesia de Sevilla". Castillejo. Sevilla

RRHH (1997): *La persona y su crecimiento*. RRHH. Madrid.

RUIZ SÁNCHEZ, A. (1991): *El reto de la "postmodernidad"*. Seminario Diocesano de Jaén, Jaén.

SALAS, X; GEVAERT, J; GIANNATELLI, R. (1993): *Didáctica de la enseñanza de la religión*. CCS, Madrid.

SANCHEZ FRUTOS, I. (1979): *Las Asociaciones. Su régimen jurídico en Derecho Especial*. Revista Crítica de Derecho Inmobiliario, Madrid.

SANCHEZ MORON, M. (1979): *La aplicación directa de la Constitución en materia de Derechos Fundamentales, el nuevo Derecho de Asociación*, en *Civitas núm. 22*, Madrid.

SÁNCHEZ VAQUERO, J. (2001): *La unidad de los cristianos.1950-2000*. BAC, Madrid.

SANTAMARÍA PASTOR, J. (1985): *Comentarios a la Constitución*. Ariel, Barcelona.

- SANTOS, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Akal, Madrid.
- SAVATER, F. (2004): *laicismo: cinco tesis*. Ariel. Barcelona
- SECRETARIADO NACIONAL DE LITURGIA (1990): *Libro de la sede*. Coeditores Litúrgicos, Barcelona.
- SÉLLER, W. (1987): *Historia del pueblo judío*. Omega. Barcelona.
- SENLE, A. (1985): *¿quiere sentirse bien?* Ceac. Barcelona.
- SERRANO, G. (1979): *Diccionario Terminológico de la Ciencia Bíblica*. Cristiandad. Madrid,
- SOTOMAYOR, M. (1979): *Historia de la Iglesia en España I, La Iglesia en la España romana y visigoda*. (Siglos I–VIII), BAC, Madrid.
- STEVENSON, L. (1987): *Siete Teoría de la Naturaleza Humana*. Cátedra, Madrid.
- TORRENTS, J. (1989): *La sinagoga cristiana*. Muchnick. Barcelona.
- VALIN FERNANDEZ, Alberto (1993): *Laicismo, educación y represión en la España del siglo XX*, Edición Do Castro, A Coruña.
- VATTIMO, G. (1996): *Crear que se cree*. Paidos, Barcelona.
- VAZQUEZ-PRADA, M^a. T. (1989): *La Historia de Educación*. PPU, Barcelona.
- VERMA, G. K. (1984): *Educación Multicultural: Problemas de la Investigación*, en VIDAL, C. (2005): *España frente al Islam*. Esfera de los Libros, Madrid
- VIDAL, C. (2006): *España frente a los judíos: Sefarad*. Esfera de los libros. Madrid.
- VIGUERIE, J. (1991): *Cristianismo y revolución. Cinco lecciones de historia de la revolución Francesa*, Rialp, Madrid.
- WATZLAWICK, P. (1994): *¿Es real la realidad?* Herder, Barcelona.
- WEBER, M. (1997): *Sociología de la Religión*. Istmo, Madrid.
- WERTSCH, J. (1995): *Vigostky y la formación social de la mente*. Paidos, Barcelona.
- WRUBEWL, J; BENNER, P. y LAZARUS, R.S. (1981): *Social Competence from the perspective of stress and coping*, en J. Wine y M. Smye (Eds.), *Social Competence*. Guilford Press, Nueva York.
- ZAFRANI, H (1994): *Los Judíos del Occidente Musulmán. Al-Ándalus y el Magreb Editorial*. Mapfre, Madrid.
- ZUBIRI, X. (1994): *El hombre y Dios*. Alianza, Madrid.
- ZURBANO DÍAZ DE CERIO, J. L. (1998): *Bases de la educación para la paz y la convivencia*. Gobierno de Navarra: Departamento de educación y cultura, Barcelona.

2. Revistas y páginas web con información sobre la Tesis

a. Periódicos y Revistas

Alfa y Omega (2001): 'Estadísticas de las religiones en el mundo'. ABC. Edición Sevilla, 18-X-2001.

Alfa y Omega (2001): 'La enseñanza religiosa en la escuela pública europea'. ABC. Edición Sevilla, 11-X-2001,12.

VVAA. (2000): *Almanaque 2000*. México, Altavista.

VVAA. (2001): *Mundo negro*. Octubre 2001, Madrid.

GEO.2001 "2/2001.Geo. Especial La ruta de los omeyas". G y J España Ediciones, S.L. Madrid

Muy Especial .Nº25.Primavera 1996 "Muy Especial". G y J España Ediciones, S. L. Madrid

b. Páginas web grafía

<http://www.abcdesevilla.es/hemeroteca/pdf/extranjeros%2b.html>. [25/09/2010]

<http://averroes.cec.junta-andalucia.es/> [6/12/2007]

<http://bib.us.es/guias%5Creferenciabib.asp> [6/12/2007]

http://es.wikipedia.org/wiki/Evoluci%C3%B3n_de_la_poblaci%C3%B3n_esp%C3%B1ola_en_la_%C3%A9poca_precensal [12/6/2006]

http://es.wikipedia.org/wiki/Ley_Org%C3%A1nica_de_Educaci%C3%B3n_de_Espa%C3%B1a [2007-07-28]

<http://estudios.iglesia.net/pdf/denazaretatmos.pdf> [19/12/2006]

<http://library.bma.org.uk/html/refsystem.html> [6/12/2007]

http://usuarios.tripod.es/universidad_averroes/ [6/12/2007]

<http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf> [5 /12/2006]

http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899 [6 /12/2006]

<http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=346&SeccioID=547> [6/12/2007]

<http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=346&SeccioID=547> [2007-07-28]

<http://www.elmundo.es/elmundo/2006/12/27/espana/1167212910.html?a=f2de56e272590f4db0f12b58177c85bd&t=1167215689> [27/12/6]

<http://www.exitoexportador.com/stats.htm> [23/11/6]

<http://www.feeri.org> [16/10/2006]

<http://www.ferede.org/general.php?pag=ferede> [23/11/06]

<http://www.flwi.ugent.be/cie/moreras2.htm> [6/12/2007]

<http://www.fundacioncives.org/> [6/12/2007]

<http://www.geocities.com/CapitolHill/Lobby/2679/pgm1391.htm> [6/12/2007]

<http://www.geocities.com/gabijairo/promo/cie.htm> [6/12/2007]

<http://www.ine.es/> [23/11/06]

<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do> [2008-07-16]

<http://www.islamica.org.ar/izinmigr.htm> [9/1/2008]

http://www.jewish-issues.com/spanish/countries_and_their_jews_e.html [12/3/2006]

<http://www.juntaislamica.org> [26/12/6]

<http://www.puquio.com/Madrassa.htm> [6/12/2007]

<http://www.sindominio.net/pensamiento/laicismo.html> [14/10/2004]

<http://www.ucide.org/es> [16/10/2006]

<http://www.webislam.com> [6/12/2007]

<http://www3.planalfa.es/oiec/quesoiec.htm> [6/12/2007]

bdtdspdrdntrsrjscrstomimstrsmdrmmmmr.com