

# La actitud de los equipos directivos en torno a la Educación Religiosa en Cataluña (España)

## Headmasters' attitudes towards Religious Education in Catalonia (Spain)

Jordi Garreta-Bochaca (1), Mónica Macia-Bordalba (1), Núria Llevot-Calvet (1)

(1) Universitat de Lleida

**Resumen:** La enseñanza de la religión en el sistema educativo español ha sido, desde el inicio de la democracia, un tema controvertido que ha ido tomando fuerza a medida que la sociedad se ha vuelto más plural. En este contexto, el presente estudio analiza las actitudes de los equipos directivos de la comunidad autónoma de Cataluña hacia las enseñanzas religiosas en la escuela. Concretamente, se ha realizado una encuesta a 380 representantes de equipos directivos (directores, jefes de estudio y secretarios) y 25 entrevistas en profundidad a este mismo perfil de profesionales y docentes de religión. Los resultados muestran que la mayoría de los miembros de equipos directivos consideran que la educación religiosa confesional debería mantenerse fuera del sistema educativo y que las escuelas deberían trabajar la diversidad religiosa desde un punto de vista histórico y cultural con el objetivo de fomentar la competencia intercultural del alumnado.

**Palabras claves:** Diversidad Religiosa, Actitudes Docentes, Educación Primaria, Educación Intercultural, Religión.

**Abstract:** The teaching of religion in the Spanish education system has been, since its democracy began, a controversial issue that has been gaining strength as society has become more plural. In this context, this study analyses the attitudes of the management teams of the Autonomous Community of Catalonia towards religious education in schools. A mixed investigation has been carried out. To be more specific, a survey was conducted of 380 management team representatives (head teachers, heads of study and secretaries) and 25 in-depth interviews with this same profile of professionals and teachers of religious education. The results show that the majority of the members of the management teams consider that the teaching of denominational religions should be excluded from the education system and that an approach to religious diversity from a historical and cultural point of view would be preferable for enhancing students' intercultural competence.

**Key words:** Religious Diversity, Teacher Attitudes, Elementary Education, Intercultural Education, Role of Religion.

Recibido: 22/10/2019 Revisado: 15/11/2019 Aceptado: 19/11/2019 Publicado: 15/01/2020

*Referencia normalizada:* Garreta-Bochaca, J., Macia-Bordalba, M. y Llevot-Calvet, N. (2020). La actitud de los equipos directivos en torno a la Educación Religiosa en Cataluña (España). *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 11-36. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0001

*Correspondencia:* Núria Llevot-Calvet. Profesora-investigadora Grup de Recerca Anàlisi Social i Educativa (GRASE) de la Universitat de Lleida. Correo electrónico: nllvot@pip.udl.cat

*Financiación:* Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto *Diversidad cultural y religiosa en los centros educativos de Cataluña* (Ayudas a proyectos de investigación en el ámbito de la diversidad religiosa RELIG 2014) subvencionado por la Dirección General de Asuntos Religiosos de la Generalitat de Catalunya y gestionado por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalitat de Catalunya (AGAUR).

## 1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia hemos visto como la relación entre la iglesia y el Estado se ha ido debilitando en algunos países, mientras que en otros se ha mantenido con arraigo. Este último es el caso de España, donde la Constitución Española de 1978 —cuyas directrices siguen vigentes hoy en día, cuarenta años después de su elaboración— ordena a los poderes públicos tender puentes con la Santa Sede y tomar en consideración las creencias religiosas. Todo ello se traduce, por tanto, en una elección valorativa favorable del hecho religioso por parte de los dirigentes españoles (Rey, 2012). En el ámbito educativo, la Constitución (en su artículo 27) reconoce el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza de todos los alumnos e indica que los poderes públicos tienen el deber de garantizar a las familias que sus hijos reciban la formación religiosa y moral acorde con sus convicciones. Esta regulación constitucional, así como las leyes orgánicas que de ella derivan, han situado la educación religiosa como una asignatura de oferta obligatoria para las escuelas y de elección optativa para el alumnado, manteniéndose, por tanto, el carácter confesional de dichas enseñanzas. El reciente proyecto de Ley de Modificación de la LOE (ver en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:38d6e7ae-6f25-4f0f-8c2b-42f6d0046334/3-web-loe-completa-con-lomloe.pdf>) sitúa la religión en educación primaria como materia de obligada oferta, de voluntario seguimiento y sin asignatura espejo, es decir, alternativa a su realización.

Paralelamente a esta realidad política, existe una sociedad que es cada vez más diversa desde el punto de vista de la creencia religiosa. La llegada de personas de diferentes orígenes, que se dio especialmente desde los años 2000 (Garreta, 2014; Martínez, Griera, García y Forteza, 2011; Rebolledo, Rodríguez y Cárdenas, 2015) ha convertido a España en una sociedad cada vez más pluricultural, a la vez que se experimenta un proceso *in crescendo* de secularización (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2016; Pérez Agote, 2012, 2015). Estos dos procesos sociales, característicos también de muchos otros países (Faas, Darmody y Sokolowska, 2016; Jackson, 2014; Watson, 2010), han comportado la reaparición del debate sobre el grado de presencia de las religiones en el espacio público y, por tanto, el cuestionamiento del papel de la religión y la educación religiosa en las escuelas. ¿Es necesario el estudio de la religión en los centros escolares? ¿Cómo adaptar las políticas educativas en materia de educación religiosa a las demandas de nuestra sociedad?

Algunos estudios (Saabedra, 2016; Zilliacus y Kallioniemi, 2016) llevados a cabo en países donde sigue habiendo un modelo confesional, como en España, muestran que los docentes tienen una actitud más bien negativa en torno a la educación religiosa. En el último estudio de Zilliacus y Kallioniemi (2016), realizado en Finlandia, la mayoría de los docentes entrevistados preferirían una asignatura común para todos los alumnos en lugar del modelo confesional-separatista, ya que, según estos, este modelo no permite el diálogo entre las diferentes religiones. Y en Chile, el estudio de Saabedra (2016) pone de manifiesto cómo muchos docentes optan por tomar distancia con los contenidos y los principios católicos (distanciándose, por tanto, del currículum prescrito) y adoptan un lenguaje más laico que pueda ser comprendido por todos los alumnos. Pero, ¿cuál es la actitud de los profesionales de la educación en España? ¿Podríamos hablar de una tendencia generalizada (en todos los países cuya educación religiosa es confesional) a mostrar cierto rechazo hacia dicha opción religiosa? Ante la falta de estudios en España que analicen esta temática, el presente trabajo se centra en conocer y comprender las actitudes de los equipos directivos de las escuelas de educación primaria en torno a la Educación Religiosa para

ver si en Cataluña (España) también se dan algunas de las actitudes negativas registradas en otros países donde la enseñanza de las religiones sigue siendo confesional.

## **2. MODELOS DE GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA**

Según Cush (2007), existen tres modelos generales de gestión de la Educación Religiosa que sirven de antesala para comprender lo que sucede en España: el modelo secular, que deja fuera del currículum cualquier contenido de carácter religioso; el modelo confesional, que mantiene una educación religiosa basada en el adoctrinamiento y la transmisión de la fe religiosa, y el modelo no confesional, que vertebra la comprensión de las diferentes religiones y otras visiones éticas o seculares del mundo bajo la fórmula de Educación Religiosa. De manera similar, Alberts (2010) distingue entre modelos integradores, donde niños con diferentes creencias religiosas y no religiosas conviven en una misma aula y aprenden de las diferentes religiones (así como también de las aportaciones éticas) para comprender el mundo, y la opción separatista, que agrupa a los alumnos según sus convicciones para instruirles en su propia fe religiosa. Si combinamos ambas clasificaciones, podemos decir que existen tres grandes modelos para gestionar la Educación Religiosa: el modelo secular (poco implementado y que no vamos a abordar en este trabajo), el modelo no confesional/integrador y el modelo confesional/separatista.

Así pues, tomando en consideración los dos modelos principales (aunque las fórmulas para gestionar la Educación Religiosa que derivan de dichos modelos son muy diversas), en los últimos años muchos países han pasado de una Educación Religiosa basada en la tradición confesional a opciones más integradoras e inclusivas para dar respuesta a las características de la sociedad del siglo XXI, cada vez más plural y secular. Países como Suecia, Noruega, Inglaterra, Gales, Escocia o Alemania y, más allá de Europa, Canadá, se sitúan dentro de esta corriente (Jackson, 2014; Watson, 2010). Además, el modelo no confesional/integrador está actualmente al frente del debate internacional sobre Educación Religiosa, siendo muchos los autores que intentan perfilar la que parece ser la mejor fórmula de gestión de la

diversidad religiosa y moral (Barnes, 2015; Cush, 2007; Hand, 2015; Kamat y Mathew, 2010; Miedema, 2014; O'Toole, 2015; Tillson, 2011; Wang, 2013). En 2008, el Consejo de Europa publicó una recomendación ministerial que situaba la comprensión de múltiples creencias religiosas y no religiosas como un aspecto esencial para el desarrollo de la competencia intercultural (Jackson, 2014), ya que esta opción introduce a los alumnos en la pluralidad de creencias y religiones en una atmósfera de tolerancia mutua y respeto. En este sentido, muchos autores (Faas *et al.*, 2016; Kamat y Mathew, 2010; Santos Rego, 2017) defienden que la Educación Religiosa, entendida desde su visión integradora, ayuda a los alumnos a entender y a respetar la diversidad de creencias, promueve la tolerancia, lucha contra la discriminación, mejora la convivencia y permite el diálogo interreligioso. Es decir, educar a los alumnos en las diferentes religiones del mundo ayuda a mejorar su competencia intercultural y, en consecuencia, la tan ansiada cohesión social (Francis, Sion, McKenna y Penny, 2016).

Ahora bien, muchos países aún siguen manteniendo una educación religiosa confesional. Grecia, Austria, Bélgica, Finlandia, Chile o España son ejemplos donde el modelo confesional no ha sido reemplazado por la corriente integradora. No obstante, en estos países se han implementado otras reformas para intentar dar respuesta a los retos de nuestro siglo. En general, las reformas políticas llevadas a cabo se basan en algunas de las siguientes medidas (Zilliacus y Kallioniemi, 2016): incorporar contenidos de otras religiones junto con el aprendizaje de la confesión principal, ofrecer Educación Religiosa en las diferentes confesiones de la población escolar y/u ofrecer la posibilidad de cursar asignaturas alternativas a la Educación Religiosa a aquellos alumnos que no desean participar de ninguna religión. Con estas reformas políticas, el modelo confesional intenta adaptarse a la diversidad religiosa y a la creciente secularización social, a la vez que mantiene los beneficios que tradicionalmente han caracterizado a dicho modelo: permite a los alumnos conocer sus propias raíces, les ofrece la posibilidad de tener una educación de acuerdo a sus convicciones y refuerza el derecho de los alumnos a la libertad religiosa. No obstante, varios estudios (Franken, 2016; O'Toole, 2015; Santos Rego, 2017) muestran las limitaciones

que tiene este modelo para responder a las demandas sociales de nuestro tiempo.

La primera limitación gira en torno a la diversidad religiosa. En España, al igual que en otros países, se ha pasado de considerar como válida una única religión dentro del sistema escolar (la católica) a reconocer la pluralidad de credos y, por tanto, a ofertar otras religiones en las escuelas. Concretamente, en 1992 se firmaron acuerdos con la comunidad judía, evangélica y musulmana que permitían la impartición de estas religiones en los centros escolares. Pero, como bien expone Dietz (2008), a pesar de que se haya realizado un gran esfuerzo para equiparar jurídicamente a las cuatro comunidades religiosas “de arraigo” en el país (católica, musulmana, evangélica y judía), esta igualdad jurídica generalmente no se traslada a la práctica escolar, ya que en muchas ocasiones el alumnado de las religiones más minoritarias no puede acceder a su derecho constitucional de recibir la instrucción religiosa de acuerdo a sus convicciones (Llevot et alii, 2018; Tarrés y Rosón, 2008). De hecho, una de las barreras encontradas para la implantación de las tres confesiones más recientemente incorporadas al sistema educativo español ha sido la dificultad de disponer de personal con la formación pedagógica y teológica necesaria para impartirlas (ver, en el caso de los musulmanes, Garreta, 2000 y 2002), siendo esta debilidad también una característica importante del modelo confesional en otros países (Kallioniemi y Matilainen, 2011). Es decir, muchos de los candidatos a la enseñanza de las religiones minoritarias son personas interesadas en las cuestiones religiosas y miembros de las mismas comunidades religiosas, pero les falta la formación docente necesaria para poder ejercer la profesión. Otro punto débil del modelo confesional contraviene la misma libertad religiosa. Según algunos estudios (Franken, 2016; Zilliacus y Holm, 2013), hay alumnos que no se consideran personas religiosas, lo que crea sentimientos de indiferencia e insatisfacción hacia un área de estudio (Educación Religiosa, confesional) que ha sido escogida por sus padres o tutores legales. Y es que la posibilidad de elección, que recae en última instancia sobre las familias, puede ser criticada desde la perspectiva de los derechos de la infancia, argumentándose a menudo que la auténtica libertad religiosa debería evitar

cualquier forma de adoctrinamiento e involucrar a los alumnos en debates críticos que les ayuden a comprender las diferencias religiosas (Franken, 2016; Wang, 2013). En este sentido, la Comisión Europea indica que muchos alumnos preferirían que en las escuelas se trabajaran las diferentes religiones y visiones no religiosas del mundo en lugar de guiarlos hacia una particular creencia (Faas *et al.*, 2016). Un tercer inconveniente del modelo confesional es que puede crear dinámicas segregadoras entre los alumnos al propiciar el sentimiento de “nosotros” versus “ellos”, algo que iría en contra de la propia educación intercultural (Zilliacus y Holm, 2013).

### **3. DISEÑO Y METODOLOGÍA**

#### ***3.1. Objetivos***

Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación que tiene entre sus objetivos analizar y comprender las actitudes de los profesionales en torno a la Educación Religiosa y la diversidad religiosa. Concretamente, se concreta en:

- Conocer cuáles son las creencias de los profesionales de la educación en torno a la Educación Religiosa (confesional) y la diversidad religiosa.
- Analizar si las acciones de las escuelas están en consonancia con las creencias de los profesionales de la educación.

Con la mirada puesta en estos objetivos, se optó por un diseño mixto desarrollado en dos fases complementarias: una primera, de enfoque cuantitativo, y una segunda que tomó el enfoque cualitativo. En la primera fase, se utilizó una encuesta que permitiera obtener una primera aproximación al objeto de estudio y, *a posteriori*, se realizaron entrevistas semiestructuradas para incidir y comprender algunas de las cuestiones y resultados de la primera fase.

#### ***3.2. Participantes***

En la primera fase (encuesta), se diseñó y obtuvo una muestra formada por centros educativos de educación primaria (educación obligatoria de los 6 a los 12 años). La muestra se calculó a partir del listado oficial de la Generalitat

de Catalunya de centros públicos que impartían dicho nivel educativo en el curso 2013-2014. Con un nivel de confianza del 95.5%, en el caso más desfavorable ( $p = q = 50\%$ ), con un error estadístico de  $\pm 3.2\%$ , la muestra ( $n$ ) fue de 380 escuelas. La selección de los centros en los que se pasó la encuesta se realizó a partir del citado listado y de una tabla de números aleatorios, de modo que la muestra final fue seleccionada aleatoriamente, aunque controlando que representara la distribución territorial. En cada escuela se seleccionó a una persona con alto conocimiento del funcionamiento del centro y de las decisiones tomadas respecto a la religión y la diversidad religiosa (concretamente, 65.8%, directores/as; 25.5%, jefes de estudio, y el resto, secretarios del equipo de dirección).

En la segunda fase, cualitativa (entrevistas semiestructuradas), se seleccionaron 16 escuelas —de entre las encuestadas en la primera fase— que destacaban por sus actuaciones de gestión de la diversidad religiosa (entendiendo este criterio como aquellas que en dos preguntas del cuestionario, centradas en detectar las iniciativas innovadoras respecto a la diversidad religiosa, explicaban actuaciones que habían puesto en marcha y que valoraban como de éxito: por ejemplo, adaptar los contenidos a la diversidad religiosa de su alumnado y familias, introducir cambios metodológicos...). En cada centro educativo se entrevistó de nuevo a una persona muy conocedora de las citadas innovaciones (directores, jefes de estudio y secretarios del equipo de dirección), y en algunos se realizó una segunda entrevista con el docente de Educación Religiosa. En total, se llevaron a cabo 25 entrevistas, que fueron grabadas en audio y transcritas en su totalidad para el posterior análisis.

### ***3.3. Instrumentos***

En la primera fase del estudio, el instrumento de investigación fue un cuestionario en el que se combinaron preguntas dicotómicas con preguntas abiertas y de escala Likert para obtener un retrato general y exploratorio del objeto de estudio. Centrándonos en el bloque de las creencias, las preguntas se centraron en: la creencia si la asignatura de religión católica debería tenerse en cuenta para la nota media de final de curso de los alumnos; si



deberían enseñarse las religiones (católica, musulmana, evangélica o judía); la satisfacción respecto al trato que hace la LOMCE (2013) de la religión; cómo deberían trabajar las escuelas la diversidad religiosa y si es positivo para el alumnado trabajar la diversidad religiosa y, por otro lado, impartir religión en la escuela.

Para las entrevistas semiestructuradas, se establecieron temáticas que debían abordarse. Concretamente, el estudio de las actitudes comprendía los siguientes grandes bloques temáticos: 1) opiniones y acciones sobre la asignatura de Religión; y 2) opiniones y acciones sobre diversidad religiosa. Como puede observarse, en esta fase del estudio se tomaron en consideración tanto las creencias (opiniones) como las acciones llevadas a cabo en consonancia con dichas creencias, ya que, según las grandes teorías de predicción de las acciones humanas (como la Theory of Reasoned Action o la Theory of Planned Behaviour, Ajzen, 1991), estas se consideran elementos básicos de cualquier decisión y comportamiento, cuya organización holística se convierte en una actitud que predispone a la acción (Pajares, 1992). O lo que es lo mismo, como explica Fullan (2001), cualquier cambio educativo depende de lo que los docentes piensan y hacen. A partir de estas grandes temáticas, se buscó profundizar en los resultados de la primera fase y, sobre todo, comprender las dinámicas y las creencias descritas en los datos cuantitativos.

### ***3.4. Procedimiento***

En la primera fase (cuestionario), el trabajo empírico se realizó a través de llamadas telefónicas del 15 de mayo al 15 de septiembre de 2015, a partir de la elección aleatoria de la muestra del listado de centros. Posteriormente, se codificaron y tabularon todos los datos obtenidos, y las preguntas abiertas se agruparon en categorías fijas para ser analizadas estadísticamente. El análisis estadístico consistió en un análisis univariado de recuento de porcentajes y en uno bivariado para detectar las relaciones entre las variables que previamente se habían considerado de interés.

Las entrevistas de la fase cualitativa se realizaron de septiembre a diciembre de 2015, fueron grabadas en su totalidad y tuvieron una duración de entre 60

y 90 minutos. Las entrevistas se transcribieron literalmente y se analizaron siguiendo el método inductivo de codificación (Thomas, 2006), obteniendo como resultado la creación de grandes bloques o categorías (Miles, Huberman y Saldaña, 2014) que facilitan la presentación y comprensión de los resultados. Este proceso de análisis se realizó sin la ayuda de ningún programa informático.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Creencias de los docentes: análisis descriptivo

En la primera fase del estudio (cuestionario), la primera cuestión que se formuló a los representantes de equipos directivos fue si consideran que la materia de religión debe computar en la nota media del expediente del alumnado (Tabla 1). El 81.6% cree que la asignatura de religión católica no debería tenerse en cuenta, y un porcentaje parecido (83.9%) muestra la misma opinión en relación con las otras religiones. En cambio, los que consideran que la religión católica sí que debería computar en la nota media representan solamente el 16.6% de la población encuestada, y los que creen que lo deberían hacer las otras religiones, el 13.7%. En este caso, la diferencia entre la religión católica y en las otras no es estadísticamente significativa.

Tabla. 1. La asignatura de religión, ¿en la nota media del expediente académico?

	Religión católica	Las otras religiones
Sí	16.6	13.7
No	81.6	83.9
No sabe/No contesta	1.8	2.4

Fuente: Elaboración propia.

De manera similar, se preguntó a los encuestados que valoraran su grado de satisfacción con las ordenanzas que la LOMCE establece para las enseñanzas religiosas (propone que Educación Religiosa sea una materia que debe incluirse en el expediente académico del alumno y establece como alternativa la asignatura Valores Sociales y Cívicos, que también se incluye

en la nota media del alumno). El 81% de los equipos directivos sitúan su respuesta entre el “poco de acuerdo” (19.7%) o el “nada de acuerdo” (61.3%), lo que muestra claramente la negativa de los dirigentes de los centros escolares a optar por el modelo menos laicista dentro de la corriente confesional.

Otra cuestión que se planteó fue conocer la opinión de los miembros del equipo directivo sobre el hecho de que en los centros se impartan las enseñanzas de las diferentes religiones. Y la respuesta más común para todas las religiones posibles según la legislación vigente (católica, evangélica, judía e islámica) fue considerar que deberían enseñarse fuera de la escuela (Tabla 2). El porcentaje de esta respuesta se sitúa en torno al 75% en todas las religiones, sin que entre ellas exista una diferencia estadísticamente significativa. Así pues, a pesar de registrarse pequeñas variaciones entre la religión católica y el resto de confesiones, esta distinción no es importante y los encuestados responden de forma homogénea respecto a todas ellas. La idea que la Educación Religiosa debería enseñarse siempre que haya demanda suficiente está respaldada por el 15.5% de los encuestados cuando se habla de la religión católica, mientras que esta cifra se reduce al 12.9% en referencia a la islámica y evangélica, y al 12.6% para la religión judía. No obstante, esta diferencia tampoco es estadísticamente significativa.

Tabla. 2. ¿Cuándo debería impartirse la religión en la escuela?

	Religión católica	Religión islámica	Religión evangélica	Religión judía	Otras religiones
Siempre	8.9	7.9	8.2	8.2	8.2
Con demanda suficiente	15.5	12.9	12.9	12.6	12.6
Nunca/ Debe realizarse fuera del centro	73.2	76.1	75.8	76.1	75.5
Otros	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3
No sabe/No contesta	2.1	2.9	2.9	2.9	3.4

Fuente: Elaboración propia.

A los encuestados que afirmaron que la religión confesional debería mantenerse fuera de la escuela se les preguntó cómo debería tratarse la diversidad religiosa dentro de la institución educativa. Las respuestas de los encuestados se agrupan, mayoritariamente, en torno a dos grandes ideas: la creencia de que la diversidad religiosa no es una cuestión que deba trabajarse en los centros escolares, y la creencia de que la diversidad religiosa debe trabajarse en otras asignaturas, como Historia de las Religiones o Valores Culturales y Sociales. Como muestra la Tabla 3, la segunda idea es la que goza de mayor aceptación entre los equipos directivos, lo que demuestra la voluntad de los profesionales de la educación de trabajar la diversidad religiosa dentro de los muros de la escuela, pero no desde una mirada confesional.

Tabla. 3. ¿Cómo debería tratarse la diversidad religiosa dentro de la escuela?

Idea 1. No es competencia de la escuela	%	Idea 2. Debe trabajarse en otras asignaturas	%
No debe tenerse en cuenta	9.3	Historia de las religiones	31.5
Debe hacerlo la familia	9.3	Valores culturales y sociales	56.4
Debe hacerlo la iglesia/mezquita/sinagoga	2.1	Ética	9.7

Fuente: Elaboración propia

La última pregunta de la primera fase (cuestionario) compara la opinión que tienen los miembros de equipos directivos hacia la religión (entendida como confesional) y la diversidad religiosa. Concretamente, se les preguntó si creían que era positivo para los alumnos impartir la asignatura de religión confesional y si lo era impartir conocimientos sobre la diversidad religiosa en la escuela. Respecto a la materia de religión, el 73.2% de los encuestados considera que no es positivo para el alumnado que esta asignatura esté en los planes de estudio (frente al 24.2%, que indica que sí lo es). En cambio, el 85.5% sí que considera que incorporar en los centros escolares contenidos sobre la diversidad religiosa existente en la sociedad aporta amplios beneficios al alumnado (Tabla 4).

Tabla. 4. Beneficios materia de religión y de trabajar la diversidad religiosa para el alumnado

	Impartir la materia de religión	Trabajar la diversidad religiosa
Sí	24.2	85.5
No	73.2	13.4
No sabe/No contesta	2.6	1.1

Fuente: Elaboración propia

Estos datos nos conducen, por tanto, a tres ideas importantes. La primera idea destacable es la poca importancia que otorga el personal del equipo directivo a la asignatura de religión. La mayoría de los encuestados consideran que esta materia no debería impartirse dentro de las instituciones educativas ni debería formar parte de la nota media del discente, y muestran su desacuerdo con la más reciente ley orgánica (LOMCE), la cual brinda un mayor peso a la materia de religión dentro de las escuelas. Asimismo, tres de cada cuatro directivos afirman que la enseñanza de la religión (confesional) no es una aportación positiva para el alumnado. La segunda idea destacable es que no existen diferencias estadísticamente significativas en los discursos de los encuestados cuando se refieren a las diferentes religiones, por lo que, en general, los equipos directivos dan la misma importancia (o no importancia) a todas las confesiones, aunque hay una tendencia, aún, a valorar más positivamente la religión católica. Por último, la tercera idea se sitúa en esta valoración de la pluralidad de confesiones: la predisposición o voluntad de los equipos directivos a trabajar la diversidad religiosa dentro de la escuela (según el 85.5% de los encuestados, trabajar la diversidad religiosa tiene múltiples beneficios para los alumnos), sobre todo a través de diferentes materias, como podría ser una asignatura de Historia de las Religiones o Valores Culturales y Sociales. En resumen, los equipos directivos valoran la diversidad religiosa y su trabajo dentro de las escuelas, pero sus creencias hacia la asignatura de Educación Religiosa (confesional) son más bien negativas. Ahora bien, ¿cómo se reflejan estas creencias en torno a la religión y la diversidad religiosa en las acciones que se llevan a cabo dentro de las escuelas en materia religiosa? Y la segunda pregunta importante: ¿Por qué los equipos directivos valoran la diversidad religiosa y muestran cierto rechazo hacia la religión confesional? Los datos recopilados

en las entrevistas a directores y a maestros de Educación Religiosa en ejercicio nos dan algunas pistas para poder responder a estas preguntas.

#### ***4.2. Algunas acciones innovadoras en consonancia con las creencias descritas***

La primera cuestión que nos planteamos en la segunda fase del estudio fue conocer si —y en caso afirmativo, cómo— se reflejan las creencias descritas anteriormente en las acciones que llevan a cabo las escuelas. En este sentido, los datos recopilados en las entrevistas muestran que la mayoría de los centros estudiados en la segunda fase implementan dos acciones innovadoras: trabajar la diversidad cultural en la asignatura de Educación Religiosa (en lugar de instruir a los alumnos en una confesión) y realizar cambios respecto a cómo o cuándo se celebran las festividades religiosas en la escuela.

##### ***4.2.1. Acción 1. Menos religión católica y más cultura de las religiones***

Una de las primeras ideas a destacar del análisis de las entrevistas es que en la mayoría de las escuelas estudiadas en la segunda fase la asignatura de Educación Religiosa toma un enfoque similar al modelo no confesional descrito por Cush (2007), ya que se vertebran la comprensión de las diferentes religiones y otras visiones éticas o seculares del mundo bajo la fórmula de Educación Religiosa. Es frecuente que el profesorado de las enseñanzas religiosas tenga en cuenta la diversidad cultural y religiosa existente en la sociedad a la hora de programar la asignatura, lo que significa que, en ocasiones se contravienen las orientaciones curriculares al incluir también el conocimiento de otras religiones y el trabajo de los valores y las emociones en la asignatura de Educación Religiosa. Es decir, aunque la Conferencia Episcopal Española (católica) establezca los contenidos y objetivos del área de religión católica y haya algún centro de nuestra muestra que siga este currículum oficial, numerosas escuelas adaptan el programa de la asignatura y dejan de lado los aspectos más confesionales y de práctica religiosa para reconocer y dar a conocer la diversidad religiosa y cultural existente:

*Creo que es muy importante dar una visión histórica y cultural de la religión [...] Este año, con los alumnos de sexto, hemos hecho una reseña de cada religión: el libro, el símbolo, su dios, los mandamientos... Así conocen las grandes religiones. (Jefe de estudios escuela urbana)*

En esta línea, uno de los directores entrevistados expone, sin ningún tabú, la importancia que otorga al hecho de que el profesorado de Educación Religiosa (católica) trabaje en consonancia con los valores laicos e interculturales de la escuela:

*Tenemos profesora de religión católica. Teníamos una antes que no adoctrinaba, y vino una de nueva y le dije: "No hables tanto de Dios como de derechos sociales." Y lo hace. Le dije: "Aquí se trabaja de otra manera, queremos el respeto a todas las religiones". (Director de escuela urbana)*

Hay algunos centros que incluso dan un paso más allá y convierten la asignatura de Educación Religiosa en un espacio para fomentar el pensamiento crítico del alumnado y evaluar la solidez de las diferentes creencias y lo que postulan, en lugar de enseñarles simplemente las características principales de las diferentes religiones:

*Mi objetivo es contribuir a la formación integral de la persona. Que desarrollen su capacidad de hacerse preguntas sobre quien somos, porque morimos, etc. Lo consigo (...) Que los niños conozcan no solamente a nivel de conocimiento histórico y cultural, sino también a nivel personal qué valores se esconden detrás. (Maestro de Educación Religiosa escuela urbana)*

Finalmente, detectamos que en centros educativos con poco alumnado (por ejemplo, las escuelas rurales) a menudo no existe la posibilidad de elección entre Educación Religiosa y la asignatura alternativa Valores Sociales y Cívicos, y todos los alumnos deben cursar la materia de religión (comúnmente, la católica), dado que es inviable ofrecer una asignatura alternativa. En este caso, las escuelas estudiadas toman el enfoque integrador de Alberts (2010), en el que todos los niños (con diferentes creencias religiosas y no religiosas) conviven en una misma aula y aprenden de las diferentes religiones y visiones éticas del mundo, adaptando los contenidos a la diversidad religiosa del aula.

#### **4.2.2. Acción 2. Cambios en las celebraciones religiosas en la escuela**

Una segunda muestra de las actitudes que tienen los profesionales hacia la religión y la diversidad religiosa la encontramos en sus discursos sobre cómo celebran las festividades tradicionalmente consideradas religiosas, que podemos agrupar en dos grandes bloques: a) los que actúan para reducir las celebraciones religiosas en la escuela; y b) los que lo hacen en la dirección de impregnar dichas celebraciones del hecho cultural (y no del religioso).

Por lo que se refiere al primer discurso en torno a las celebraciones religiosas, el siguiente extracto de entrevista muestra cómo algunas escuelas adoptan el enfoque de reducir la celebración de festividades de origen religioso dentro de la escuela relegándolas al ámbito privado:

*Nosotros vamos suprimiendo las fiestas religiosas en la escuela para que ningún alumno pueda pensar que no se siente integrado o bien que se discrimina su religión. En una sociedad como la que vivimos, creo que hoy en día este tipo de celebraciones es mejor relegarlas al ámbito privado para que no se produzcan conflictos (Jefe de estudios escuela urbana).*

En cuanto a la segunda acción registrada (impregnar las celebraciones religiosas de elementos culturales y no religiosos), aparece en la mayoría de los centros que hemos estudiado. Los siguientes ejemplos demuestran la importancia que dicha acción ha tomado en las instituciones educativas durante los últimos años:

*Para la Navidad estamos preparando un festival que se centra en el trabajo de los valores y no en la religión. Los valores se convierten en la herramienta principal y el nexo de unión es la convivencia. (Director escuela rural)*

*La tradición marcaba caminos que hemos ido rompiendo cuando han llegado los inmigrantes. No cantamos "nadales", sí hacemos canciones de Navidad, pero incluimos canciones de todo el mundo, ya que no adoctrinamos...poco a poco hemos ido inventando cosas. (Director escuela urbana)*

#### **4.3. Una aproximación al porqué de estas actitudes**

La segunda cuestión que nos planteamos analizar en la segunda fase del estudio fue conocer por qué los equipos directivos valoran la diversidad religiosa y, en cambio, muestran cierto rechazo hacia la educación religiosa confesional. Según los entrevistados, hay tres argumentos principales que respaldan dichas actitudes. En primer lugar, aparece la idea de que, cuando existe una educación religiosa y confesional, puede haber alumnado (o

Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal N° 13 /January 2020 e- ISSN 2386-4915



incluso profesorado) que no se identifique con la religión en la que se matriculan en la escuela por la oferta limitada que existe (caso de las escuelas rurales), lo que puede desencadenar sentimientos y experiencias negativas en los alumnos. Junto a este punto débil del modelo actual, yuxtaponen las ventajas que ofrece el estudio de la religión desde un punto de vista integrador:

*El modelo antiguo lleva a muchos maestros a hacer una asignatura en la que no creen, y los alumnos, lo mismo. El maestro que imparte cultura religiosa no tiene ningún problema y el alumno no debe hacer ninguna elección de creencia. El tema de la honestidad es clave para evitar que haya una distancia sideral entre aquello que se piensa y aquello que se hace. (Secretario escuela urbana)*

El segundo argumento focaliza la atención en las religiones más minoritarias. En este sentido, se cita la escasez de profesorado cualificado para poder impartir clases de religión islámica, judía o evangélica. Esto significa que, en general, la posibilidad que existe, en términos legales, de que las escuelas ofrezcan cuatro religiones se reduce, en la práctica, en una mera elección por parte de las familias entre las asignaturas de Educación Religiosa o Valores Sociales y Cívicos” (la asignatura alternativa a la religión).

*La teoría es esta, pero en la práctica no se hace. El Departamento de Educación pide una formación universitaria en ciencias religiosas. No hay imames ni judíos que la tengan. En la práctica, solamente hay el profesor de religión católica que puede hacer cultura religiosa. (Maestro de Educación Religiosa escuela urbana)*

Por último, los equipos directivos citan los múltiples beneficios que el enfoque integrador/no separatista aporta al alumnado. Según algunos entrevistados, trabajar la diversidad religiosa, es decir, las diferentes religiones desde un punto de vista no doctrinal, en lugar de impartir una religión confesional enseña a los alumnos a convivir, a aceptar y a respetar las diferentes creencias y visiones del mundo, y a desarrollar las competencias comunicativas interculturales que se creen indispensables para el fomento de la cohesión social:

*Se aceptan y se entienden más entre ellos. Entienden y aceptan que un compañero haga el ramadán. Así se normaliza y elimina el miedo a aquello que desconoces, y aprendes a respetar. (Maestro de Educación Religiosa escuela urbana)*

Por tanto, nuestra investigación apunta a las mismas razones que Kallioniemi y Matilainen (2011) exponen en su estudio de las actitudes de los equipos directivos en Finlandia, país que también se rige por un modelo de educación religiosa confesional, similar al que tenemos en España. Estas son: 1) no adherencia de algunos alumnos a la religión que se enseña en las aulas; 2) falta de profesorado cualificado para las religiones minoritarias; y 3) mejora de la competencia intercultural, si se toma el enfoque integracionista de trabajo de las diferentes religiones.

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Este artículo analiza las actitudes de los equipos directivos de centros de educación primaria en Cataluña en torno a la educación religiosa y la diversidad religiosa. Para ello, se ha utilizado el método mixto. La primera fase, de enfoque cuantitativo, pretende conocer cuáles son las creencias de los profesionales de la educación en torno a la educación religiosa (confesional) y la diversidad religiosa, mientras que la segunda (de enfoque cualitativo) busca comprender dichas creencias y analizar si las acciones de las escuelas están en consonancia con las creencias detectadas en la primera fase del estudio.

El primer dato relevante que se desprende del análisis cuantitativo es que tres de cada cuatro encuestados manifiestan desacuerdo con el hecho de que la Educación Religiosa confesional esté presente en las escuelas, alegando en la mayoría de los casos que sería más positivo para el alumnado recibir una asignatura con otro enfoque. Asimismo, aún es mayor el porcentaje de profesionales que consideran que la “Educación religiosa” (tal y como se entiende actualmente en España) no debería computar en el expediente académico, y están, por tanto, en desacuerdo con las nuevas ordenanzas legales en torno a dicha materia (establecidas por la LOMCE). Es decir, una parte importante de los encuestados tiene una actitud negativa hacia la religión confesional, sea cuál sea el credo al que se refieren. Así pues, las creencias que expresan los miembros de los equipos directivos de las escuelas de primaria en Cataluña (España) se alinean, de hecho, con un discurso social mayoritario de rechazo a la educación religiosa confesional

(O'Toole, 2015). Ahora bien, conviene resaltar la importancia del atributo “confesional”, ya que las creencias que tienen los equipos directivos en torno a la diversidad religiosa son muy distintas. Según el 85.5% de los encuestados, trabajar la diversidad religiosa tiene múltiples beneficios para los alumnos, unos resultados que son similares a los registrados a nivel europeo, donde muchos docentes muestran un fuerte interés por la diversidad religiosa (Jackson, 2014). Además, en países donde se mantiene el modelo separatista-confesional, como en Finlandia o Chile, muchos maestros están en desacuerdo con el sistema vigente y prefieren un enfoque más multireligioso de la asignatura Educación Religiosa (Saabedra, 2016; Zilliacus y Kallioniemi, 2016), una visión que también queda reflejada en nuestro estudio. Ahora bien, ¿por qué existen estas creencias negativas hacia la educación religiosa confesional?

La segunda fase del estudio (entrevistas) reveló que los argumentos que hay detrás de esta actitud de rechazo hacia la educación religiosa son los mismos que aparecen en otras investigaciones (Franken, 2016; Kallioniemi y Matilainen, 2011; Zilliacus y Holm, 2013). Estos motivos son, principalmente, la falta de personal preparado para impartir otras religiones, los sentimientos de indiferencia que provoca el modelo confesional en algunos alumnos y los múltiples beneficios que aporta la opción integradora desde una mirada intercultural. Asimismo, las entrevistas también nos permitieron conocer cómo están actuando algunas instituciones educativas respecto a la educación religiosa, poniéndose de manifiesto que las creencias mayoritarias de los equipos directivos, descritas en la fase cuantitativa, se reflejan también en sus acciones. En este sentido, la mayoría de los entrevistados en la segunda fase relatan que en sus escuelas Educación Religiosa se distancia de los contenidos del currículum religioso que establece la Conferencia Episcopal. Es decir, en varias escuelas (recordemos que hemos analizado centros que llevaban a cabo prácticas innovadoras en materia de diversidad religiosa) se utiliza la asignatura de Educación Religiosa para trabajar la existencia de las diferentes religiones y visiones éticas del mundo, y potenciar así la competencia intercultural del alumnado. Por tanto, podemos concluir que algunas escuelas de primaria de Cataluña están caminando

sigilosamente hacia el modelo no confesional e integrador que se sitúa al frente del debate internacional (Barnes, 2015; Wang, 2013) y de los grandes cambios educativos en países como Suecia, Noruega o Inglaterra (Jakson, 2014). La mayoría de escuelas analizadas en la fase cualitativa, elegidas por su práctica singular innovadora, adaptan el programa de la asignatura de religión a la diversidad actual, intentando presentar y analizar diversas religiones y visiones éticas del mundo. Hay centros que agrupan a todos los alumnos en una sola asignatura apostando por el modelo integrador (Alberts, 2010) y trabajan las diferentes religiones, mientras que otros se sirven del espacio aún calificado como Educación Religiosa (católica) para desarrollar el pensamiento crítico y subirse a la corriente que Hand (2015) acuña como “the possibility-of-truth case”, donde el objetivo de la asignatura es someter las diferentes creencias religiosas y no religiosas a un debate crítico por parte de los alumnos con el objetivo de que cada uno descubra *la verdad* de acuerdo a sus propias convicciones. Desde estos centros se resisten (influenciados por el entorno cada vez más secularizado, multireligioso y multicultural) a traducir de forma automática las directrices normativas de enseñanza de la religión católica e inician un enfoque más culturalista y menos doctrinal de la “Educación religiosa”, como sucede también en otros territorios que se rigen también por modelos confesionales (Saabedra, 2016), lo que a nuestro parecer no deja de ser una puesta en práctica de lo que desde hace años sectores de la sociedad española vienen reclamando: situar la religión en la esfera privada y dar a esta materia un enfoque más histórico-cultural, lo que permite a los alumnos una mejor comprensión del mundo, así como mejorar la convivencia y el diálogo interreligioso (Faas *et al.*, 2016; Francis *et al.*, 2017). En resumen, sean cuales sean los cambios que ponen en marcha las escuelas de educación primaria de Cataluña, lo destacable es que están cambiando. Y lo hacen en la línea de las directrices y recomendaciones de las grandes instituciones internacionales (Jackson, 2014), quienes abogan por una educación religiosa integradora y no confesional que dé respuesta a las nuevas características sociales del siglo XXI; eso es, que ayude a crear ciudadanos democráticos capaces de vivir y desarrollarse en una sociedad cada vez más diversa y plural.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alberts, W. (2010). The academic study of religions and integrative religious education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 275-290. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2010.498621>. Recuperado de <https://goo.gl/uo179V>
- Barnes, L.P. (2015). Humanism, non-religious worldviews and the future of religious education. *Journal of Beliefs & Values*, 36(1), 79-91. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13617672.2015.1013816>. Recuperado de <https://goo.gl/WHZIH2>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2016). *Estudio nº 3156. Barómetro de octubre de 2016*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cush, D. (2007). Should religious studies be part of the compulsory state school curriculum? *British Journal of Religious Education*, 29(3), 217-227. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200701479471>. Recuperado de <https://goo.gl/9YwR00>
- Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España: ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones? *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIV(28), 11-46. Recuperado de <https://goo.gl/KWjVtt>.
- Faas, D., Darmody, M., y Sokolowska, B. (2016). Religious diversity in primary schools: reflections from the Republic of Ireland. *British Journal of Religious Education*, 38(1), 83-98. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2015.1025700>. Recuperado de <https://goo.gl/XiKdgA>
- Francis, J., Sion, T., McKenna, U., y Penny, G. (2017). Does Religious Education as an examination subject work to promote community cohesion? An empirical enquiry among 14- to 15-year-old adolescents in England and Wales. *British Journal of Religious Education*, 39(3), 303-316.
- Franken, L. (2016). The freedom of religion and the freedom of education in twenty-first-century Belgium: a critical approach. *British Journal of*

- Religious Education*, 38(3), 308-324. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2015.1113934>.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, Teachers College Press.
- Garreta, J. (2000). Inmigrantes musulmanes en Cataluña. Los retos sociales, culturales y educativos de la diversidad religiosa. *Revista Internacional de Sociología*, 25, 151-176. Recuperado de <https://goo.gl/9BSlor>
- Garreta, J. (2002). Inmigrantes musulmanes en una sociedad "laica". Procesos de creación, consolidación y retos de futuro de las mezquitas. *Papers. Revista de Sociología*, 66, 249-268. Recuperado de <https://goo.gl/wDnWaF>
- Garreta, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gazeta de Antropología*, 30(2), 1-26. Recuperado de <https://goo.gl/vHMTyZ>
- Hand, M. (2015). Religious education and religious choice. *Journal of Beliefs & Values*, 36(1), 31-39. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13617672.2015.1013817>. Recuperado de <https://goo.gl/s04DcB>
- Jackson, R. (2014). The development and dissemination of Council of Europe policy on education about religions and non-religious convictions. *Journal of Beliefs & Values*, 35(2), 133-143. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13617672.2104.953295>. Recuperado de <https://goo.gl/SSu0gN>
- Kallioniemi, A., y Matilainen, M. (2011). Headmasters' conceptions of the Finish religious education –Solution from the perspective of human rights. *Nordidactica. Journal of humanities and social science education*, 2, 1-14. Recuperado de <https://goo.gl/am5cOk>
- Kamat, S., y Mathew, B. (2010). Religion, education and the politics of recognition: a critique and a counter-proposal. *Comparative education*, 46(3), 359-376. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2010.503746>. Recuperado de <https://goo.gl/Lyd4nU>
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

- Llevot, N., Bernad, O., Molet, C., Garreta, J., y Domingo, J. (2018). *Diversidad religiosa en los centros escolares de Cataluña: religiones y multiculturalidad*. Lleida, Milenio.
- Martínez, J., Griera, MM., García, G., y Forteza, M. (2011). Inmigración, diversidad religiosa y centros de culto en la ciudad de Barcelona. *Migraciones*, 30, 101-133. Recuperado de <https://goo.gl/Tc1fXT>
- Miedema, S. (2014). From religious education to worldview education and beyond: The strength of a transformative pedagogical paradigm. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 82-103. Recuperado de <https://goo.gl/PxvYMT>
- Miles, M.B., Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- O'Toole, B. (2015). 1831-2014: an opportunity to get it right this time? Some thoughts on the current debate on patronage and religious education in Irish primary schools. *Irish Educational Studies*, 34(1), 89-102. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2015.1010704>. Recuperado de <https://goo.gl/S6j1Lp>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Recuperado de <https://goo.gl/3ETRfy>
- Pérez Agote, A. (2012). *Cambio religioso en España: los avatares de la secularización*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pérez Agote, A. (2015). Religion, politics and culture in Spain: towards a historical sociology of they differentiation and their relations. *Politics and religión*, 2,(IX), 213-232.
- Rebolledo, T., Rodríguez, M.R., y Cárdenas, M.R (2015). Escuelas y diversidad cultural. *Tramas/Maepova*, 3(2), 40-62. Recuperado de <https://goo.gl/loCzoL>
- Rey, F. (2012). ¿Es constitucional la presencia del crucifijo en las escuelas públicas? *Revista Jurídica de Castilla León*, 27, 1-32.
- Saabedra, D. (2016). Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, XLII(3), 327-346.

- Santos Rego, M.A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: Propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XXI*, 20(1), 17-35. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.12861>. Recuperado de <https://goo.gl/tRJ6W9>
- Tarrés, S., y Rosón, F.J. (2009). La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela. Análisis del caso de Andalucía. *Ilus. Revista de Ciencias de las Religiones*, 14, 179-197. Recuperado de <https://goo.gl/RBMsBi>
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1098214005283748>. Recuperado de <https://goo.gl/l3SKXu>
- Tillson, J. (2011). In favour of ethics education, against religious education. *Journal of philosophy of education*, 45(4), 675-688. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00829.x>. Recuperado de <https://goo.gl/lSylHG>
- Wang, C. (2013). Fostering critical religious thinking in multicultural education for teacher education. *Journal of Beliefs & Values*, 34(2), 152-164. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13617672.2013.802127>. Recuperado de <https://goo.gl/QTcX3A>
- Watson, K. (2010). Contrasting policies towards (mainly) Christian education in different contexts. *Comparative education*, 46(3), 307-323. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2010.503743>. Recuperado de <https://goo.gl/xOEFDS>
- White, J. (2004). Should religious education be a compulsory school subject? *British Journal of Religious Education*, 26(2), 151-164. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200420042000181929>. Recuperado de <https://goo.gl/CMY8YD>
- Zilliacus, H., y Holm, G. (2013). “We have our own religion”: A pupil perspective on minority religion and ethics instruction in Finland. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 282-296. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2012.750707>. Recuperado de <https://goo.gl/P2yRk4>
- Zilliacus, H., y Kallioniemi, A. (2016). Secular ethics education as an alternative to religious education –Finish teachers’ views. *Journal of*



*Beliefs & Values*, 37(2), 140-150. Doi:  
http://dx.doi.org/10.1080/13617672.2016.1185231. Recuperado de  
<https://goo.gl/TxdrLm>

