

Homogeneidad confesional en tiempos de pluralismo religioso: Una encuesta cualitativa con jóvenes españoles sobre religión y educación

Dr. Gunther Dietz

Profesor-Investigador. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

Dr. Francisco Javier Rosón Lorente

Miembro del Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada

Dra. Francisca Ruiz Garzón

Profesora. Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada

La educación religiosa es un tema candente, polémico y recurrente en la España actual. Sin embargo, sorprendentemente y a diferencia de otros contextos europeos, al destinatario final y supuesto beneficiario de esta educación, la juventud española, nunca se le ha preguntado por su visión, su parecer, sus opiniones sobre la religión o sobre el aprendizaje de ésta en la escuela. El subsiguiente análisis, que parte de los datos de encuestas cualitativas diseñadas y aplicadas en el marco del proyecto comparativo REDCo, representa un primer acercamiento, todavía exploratorio, a las actitudes de la juventud hacia la educación religiosa y sus experiencias con ésta. Como se ilustra en detalle en este artículo, las visiones de los alumnos captadas en diferentes ciudades españolas, jóvenes que son de origen cristiano católico, musulmán (nativos e inmigrantes) y con otras cosmovisiones religiosas o no religiosas, reflejan a menudo los actuales debates que sobre la religión se reproducen tanto en la escuela como fuera de ella: diferentes y/o opuestas posturas sobre la educación religiosa se discuten acaloradamente casi a diario, en la vida política y en los medios de comunicación españoles en concreto, y por parte de la sociedad civil (madres, padres, etc.) en general.

Palabras clave: Educación religiosa, diversidad religiosa, juventud, España.

Religious education is a persistently “hot topic” in contemporary Spain. Astonishingly, however, the ultimate target and supposed beneficiary of religious education, Spanish youth, are very rarely consulted about their views, opinions and perceptions on religion or on learning about religion at school. The views reported in different Spanish cities by Christian Catholic, Muslim and non-religious young people, who are from both native and immigrant backgrounds, often reflect the current debate. Different and opposing positions regarding religious education are lively discussed on a nearly daily basis in Spanish mass media and politics. The following analysis of a qualitative questionnaire data designed and collected in the frame of the comparative REDCo project presents an approach to youngsters’ attitudes and experiences with confessional religious education.

Keywords: Religious education, religious diversity, youth, Spain.

Recibido: 22 de junio de 2010 | **Aceptado:** 4 de febrero de 2011

Para citar este artículo:

Dietz, G., Rosón Lorente, F. J. & Ruiz Garzón, F. (2011, julio-diciembre). Homogeneidad confesional en tiempos de pluralismo religioso: Una encuesta cualitativa con jóvenes españoles sobre religión y educación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num13/inves/Dietz_homogeneidad_confesional.html

Homogeneidad confesional en tiempos de pluralismo religioso: Una encuesta cualitativa con jóvenes españoles sobre religión y educación

I. Introducción: religión y educación en la España contemporánea

La educación religiosa es un tema candente, polémico y recurrente en la España actual. Sin embargo, sorprendentemente y a diferencia de otros contextos europeos (Kay & Ziebertz, 2006), al destinatario final y supuesto beneficiario de esta educación, la juventud española, nunca se le ha preguntado por su visión, su parecer, sus opiniones sobre la religión o sobre el aprendizaje de ésta en la escuela.¹ El subsiguiente análisis, que parte de los datos de encuestas cualitativas diseñadas y aplicadas en el marco del proyecto comparativo REDCo,² representa un primer acercamiento, todavía exploratorio, a las actitudes de la juventud hacia la educación religiosa y sus experiencias con ésta.

Como mostraremos en detalle a continuación, las visiones de los alumnos captadas en diferentes ciudades españolas, jóvenes que son de origen cristiano católico, musulmán (nativos e inmigrantes) y con otras cosmovisiones religiosas o no religiosas, reflejan a menudo los actuales debates que sobre la religión se reproducen tanto en la escuela como fuera de ella: diferentes y/o opuestas posturas sobre la educación religiosa se discuten acaloradamente casi a diario, en la

1. Por ejemplo, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) desarrolló en septiembre de 1998 y en diciembre de 2008 una serie de encuestas cuantitativas sobre religión, a un universo de población de 18 y más años de edad. En diciembre de 2001 el CIS llevó a cabo una encuesta sobre los “valores y creencias de los jóvenes” (entre 15 y 29 años), y posteriormente, en 2009, otra encuesta sobre “actitudes ante el cambio religioso” (no publicada).

2. Se trata del proyecto *Religion in Education: A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict Transforming Societies of European Countries* (REDCo, financiado por la Unión Europea como proyecto FP6 STRP, no. de contrato 028384); para información general sobre este proyecto, cfr. Weisse (2007) y <http://www.redco.uni-hamburg.de>. Agradecemos la decisiva colaboración de los miembros del equipo REDCo Granada: Eva González Barea, Iman Katarzyna Kluza y Latifa Abdelmalki, así como los significativos aportes y el apoyo inestimable recibidos del equipo REDCo en su conjunto, particularmente de Thorsten Knauth, Anna Körs y Markus Friederici. Por último, agradecemos la colaboración de María Rivasés Moñux en la traducción de una versión previa en inglés del presente artículo.

vida política y en los medios de comunicación españoles en concreto, y por parte de la sociedad civil (madres, padres, etc.) en general. Este debate se ha venido generando en el transcurso de los procesos de secularización y democratización posteriores a la dictadura franquista, donde paulatinamente se ha ido forzando a la Iglesia católica a abandonar su monopolio educativo y de instrucción religiosa. Aunque formalmente se declara católica, la mayoría de la sociedad española tiende a estar claramente dividida sobre el tema de la religión en la educación (Dietz, 2008): los padres más conservadores y practicantes católicos aprueban la presencia de los maestros católicos, formados y elegidos por la Iglesia católica, en el aula de las escuelas. Estos enseñan su propia religión (la católica) en escuelas públicas y subvencionadas (“concertadas”) tanto en los niveles de infantil como de primaria y secundaria. Los padres más liberales o progresistas, en cambio, rechazan esta “intrusión” de la Iglesia, ya que la consideran una reminiscencia del “nacional-catolicismo” retrógrado; ellos reivindican una separación estricta entre el Estado y la Iglesia, al estilo laicista francés.

Este conflicto se ha hecho más complejo recientemente, en el momento en el que ambas posiciones se han visto desafiadas por la presencia, cada vez mayor, de inmigrantes musulmanes (particularmente magrebíes) y protestantes (latinoamericanos): ello desafía, en primer lugar, la propia percepción de la sociedad española como homogéneamente católica –aunque casi nunca practicante, en términos religiosos; y, en segundo lugar, la estrecha relación y el frecuente solapamiento entre la Iglesia católica como institución y el Estado-nación español como otra institución (Moreras, 2005). Ha sido la comunidad musulmana la que –respaldada por la Constitución española, la Ley de Libertad Religiosa y los Acuerdos de Cooperación (cuasi-Concordatos) firmados en los años noventa entre el Estado español y los representantes de las comunidades no-católicas³ ha reclamado particularmente un tratamiento y un acceso igualitario a las escuelas públicas (Tarrés, 2007).

Esta pluralización de la educación religiosa confesional en la escuela, que se está implementando actualmente de manera experimental en varias escuelas de educación primaria en distritos escolares con altos porcentajes de alumnos musulmanes, genera una fuerte resistencia no sólo de la Iglesia católica, sino también de aquellos que buscan una solución completamente laica. Por ello, el actual go-

3. Los Acuerdos de Cooperación se firmaron en 1992 con los representantes de las tres religiones que tienen reconocido el “notorio arraigo” en España. Es decir, la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE), la Federación de Comunidades Israelitas de España (FCIE) y la Comisión Islámica de España (CIE).

bierno socialista ha introducido una nueva asignatura no confesional, “Educación para la Ciudadanía”, que no pretende sustituir, sino complementar la actual materia “Educación Religiosa” (ER) de confesionalidad católica, mediante la enseñanza de “valores universales no-religiosos”, siendo obligatoria durante un año en educación primaria y durante dos en educación secundaria (Cortina, 2006).

A pesar de estos debates políticos y públicos en marcha, determinadas características educativas han persistido desde el régimen de Franco. Particularmente, persiste un sistema escolar mixto, con tres tipos de escuelas, que refleja la tradición profundamente arraigada de transferir las competencias educativas a la Iglesia católica. Abarcando los niveles desde preescolar hasta bachillerato, existen tres tipos de escuelas: (1) las escuelas públicas, propiedad y responsabilidad originalmente del Estado central, pero que en muchas regiones están siendo transferidas a los gobiernos de las Comunidades Autónomas; (2) las llamadas escuelas concertadas, que son privadas, propiedad y responsabilidad, en su mayoría, de instituciones, congregaciones u órdenes de la Iglesia católica, pero que están casi completamente subsidiadas por el Estado o por la Comunidad Autónoma, y (3) las escuelas totalmente privadas, propiedad de cooperativas o empresas privadas, que no están subvencionadas con ninguna financiación pública. Mientras que estas últimas sólo albergan a una pequeña minoría de alumnos, cerca de 1.1 millones de alumnos reciben clases en las escuelas concertadas católicas de un total de 5,008,214,⁴ lo que representa aproximadamente el 22% de todos los alumnos españoles en niveles de educación obligatoria.

La fuerte presencia de la Iglesia católica no se limita a las escuelas confesionales, ya que incluso en las escuelas públicas se muestra una presencia manifiesta de los símbolos, tradiciones litúrgicas, prácticas y fiestas católicas. Además, en todas las escuelas públicas, la ER católica es diseñada, organizada y ofrecida de forma autónoma por la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. La ER católica, ofertada como materia optativa desde el primer año de educación primaria (6 años) hasta primero de bachillerato (16-17 años), todavía es elegida por una gran mayoría de alumnos, aunque en los últimos años el porcentaje de participación está en constante disminución: en primaria, ha disminuido del 90.82% (1996-7) al 75.48% (2008-9), mientras que en secundaria, la ER católica sólo es cursada por el 55.29% de todos los alumnos, y 46.33% en Bachillerato.⁵

4. Del total de los alumnos, 2,435,411 asisten a escuelas privadas, 1,946,678 a concertadas y 488,733 a privadas no concertadas. Para más detalles cfr. INE (Estadística Enseñanzas no Universitarias - Resultados Detallados - Curso 2008-2009).

5. Para más detalles cfr. Estadística de la Enseñanza en España niveles no universitarios. Curso

Los contenidos y la metodología de la ER católica no se han visto modificados por las consecutivas reformas educativas. Desde 1992, partiendo de un documento elaborado por la Comisión Episcopal de Enseñanza y aceptado sin modificaciones por el Ministerio de Educación central, la ER católica se enseña en todo el país según el mismo currículo y siguiendo manuales muy similares, aprobados de manera oficial (Gasol, 1997; Rodríguez Sanmartín, 1988). Se pone énfasis en el conocimiento general del Antiguo y Nuevo Testamento, pero especialmente en el de las tradiciones, liturgias y ritos de la Iglesia. Los contenidos interreligiosos no están incluidos en el currículo oficial, pero a menudo los maestros los tratan por su cuenta.

La ER islámica, por el contrario, sólo comenzó a enseñarse mediante proyectos piloto en algunas escuelas públicas de primaria previamente seleccionadas, siendo la experiencia más relevante la que se llevó a cabo en Ceuta y Melilla, ciudades enclaves españolas del norte de África. Como en estas ciudades casi la mitad de los alumnos son musulmanes, las autoridades escolares comenzaron a conceder un tratamiento mucho más igualitario a las comunidades religiosas musulmanas. De acuerdo con ello, la instrucción islámica se introdujo por primera vez en la década de los noventa, aunque fue finalmente en 2002 cuando empezaron a regularizarse las clases de ER islámica en ambas ciudades, momento en el que el Estado español contrató por primera vez a veinte maestros (Morera, 2005). En la península, sólo después de los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid, el gobierno español percibió repentinamente la discriminación sufrida por las comunidades musulmanas en contraposición a los privilegios católicos, por lo cual rápidamente prometió contratar a 74 profesores de ER islámica, que se suponía que empezarían a enseñar en escuelas primarias seleccionadas de Madrid, Cataluña y Andalucía en el curso escolar 2005-2006. Finalmente, sólo 17 nuevos maestros fueron contratados (junto con los 20 profesores que ya ejercían en escuelas de Ceuta y Melilla), principalmente en Andalucía (Tarrés, 2007; Dietz, 2008). Desde septiembre de 2005, la ER islámica ha sido impartida por maestros elegidos por las dos Federaciones reconocidas por el estado –FEERI y UCIDE–,⁶ y ratificados por la Comisión Islámica de España (CIE) para aquellos alumnos cuyos padres están interesados en que la reciban. La formación se da en castellano, mientras el árabe se utiliza de forma complementaria en aquellos

2008-09. Oficina de Estadística del Ministerio de Educación.

6. FEERI es la Federación Española de Entidades Religiosas Islámicas, y UCIDE es la Unión de Comunidades Islámicas de España.

contenidos que se relacionan directamente con el Corán y con las tradiciones proféticas correspondientes.⁷

2. Los escenarios: tipos de escuelas y jóvenes estudiados

Reflejando la tipología anteriormente esquematizada entre escuelas públicas y escuelas confesionales, así como la división de alumnos entre aquellos que cursan ER católica, aquellos que han participado en proyectos piloto de ER islámica y los que no tienen ninguna experiencia con la ER en la escuela, nuestro estudio cualitativo⁸ se ha implementado en escenarios escolares diferentes, para poder comparar y contrastar las diversas experiencias y actitudes de la gente joven hacia la religión y la educación. Para recopilar datos empíricos en un contexto tan diverso regionalmente, decidimos centrarnos en escuelas de educación secundaria en tres Comunidades Autónomas: Andalucía, Murcia y Melilla (cfr. abajo). La elección de estas tres regiones se debe al hecho de que nos permitió diversificar internamente la muestra de acuerdo con diferentes criterios:

- contexto urbano (Granada y Melilla) vs. contexto rural (Murcia);
- región de inmigración emergente (Murcia) vs. inmigración asentada (Granada);
- tradición fuerte de presencia mono-religiosa católica (Granada y Murcia) vs. importante diversidad religiosa preexistente (Melilla);
- experiencia diferente con la ER no católica, por ejemplo, ER islámica (todavía inexistente en la región de Murcia, introducida recientemente en primaria en Granada e implementada ya desde los años noventa en el caso de Melilla).

En términos generales, los datos obtenidos en las escuelas rurales y urbanas, públicas, concertadas y privadas de la Península Ibérica reflejan características y tendencias típicas de la sociedad contemporánea española en relación con las

7. En 2007-2008 tan sólo se enseñaba en determinadas escuelas públicas de primaria en Andalucía, Aragón, Canarias, Ceuta y Melilla. Actualmente, unos 44 maestros imparten clases de religión islámica en toda España.

8. En el marco del proyecto REDCo se han llevado a cabo diferentes aproximaciones metodológicas, tanto cualitativas (entrevistas etnográficas, observación y observación participante en centro escolares, etc.) como cuantitativas (Rosón & Álvarez, 2009; Álvarez & Rosón, 2009). En el estudio exploratorio que aquí nos ocupa, los alumnos respondieron a preguntas cualitativas abiertas, que permitían una respuesta abierta a las mismas.

variables demográficas de género, clase social y credo religioso. Los datos de Melilla, por otro lado, son excepcionales ya que no reflejan la situación española general, básicamente porque los musulmanes autóctonos de nacionalidad española prácticamente no existen en el interior de la península. Aun así, para la temática central de este proyecto, la situación en Melilla constituye –para bien o para mal–, un “laboratorio social” de la futura sociedad española multi-religiosa, razón por la que incluimos una muestra tan grande del “grupo extremo” representado por esta población.

Respecto a la experiencia con la ER de los alumnos encuestados, el 95% de ellos recibía en dicho momento clases de ER católica, durante una o dos horas a la semana en el caso de Granada y Murcia. El resto, un 5%, eran alumnos musulmanes que no tenían ninguna clase de ER, puesto que no se ofertan en educación secundaria. Actualmente, en el primer y en el tercer curso de educación secundaria se da una hora a la semana de ER; en segundo curso se dan dos horas, y en cuarto curso, se imparte una hora de ER y otra hora de “Ética”. Estas clases se ofrecen en el aula habitual para aquellos alumnos cuyos padres eligen la variante a la ER de confesión católica, aunque esto depende, en último extremo, del porcentaje de alumnos que elijan una u otra alternativa. Aquellos alumnos cuyos padres eligen una ER de otra confesión o la variante de “alternativa a la religión” (en la mayoría de los casos menos representados), salen fuera del aula habitual, para realizar otras “actividades guiadas de estudio”: muy a menudo sólo y exclusivamente para hacer deberes de otras materias. El porcentaje de alumnos que reciben estas actividades en lugar de ER (católica) varía desde sólo un 30% –en el caso de las escuelas rurales de Murcia– a más del 50% en el caso de las escuelas públicas de la capital granadina. La escuela privada confesional católica está obligada, oficialmente, a ofrecer alternativas a la ER, pero el porcentaje de alumnos que no escogen clases de ER es mucho más bajo.

En el caso de Melilla, tanto la ER católica como la islámica se ofrecen actualmente en el nivel de educación primaria, mientras que sólo la ER católica permanece en secundaria, junto a la “alternativa no-religiosa”. Sin embargo, una gran mayoría de los alumnos musulmanes encuestados en este estudio no ha recibido jamás ER islámica, puesto que esta variante sólo ha sido introducida recientemente en determinadas escuelas primarias. Los alumnos católicos, por otro lado, sí han recibido clases de ER tanto en primaria como en secundaria.

Respecto al proceso metodológico seguido para la recolección de datos, los cuestionarios cualitativos empleados, cuyos ítems han sido desarrollados junto con los demás equipos europeos del proyecto REDCo y que se especifican a lo

largo del análisis abajo detallado de los datos, se distribuyeron y contestaron en las aulas en las que habitualmente se imparten todas las materias educativas. Con relación al análisis de los datos, y de cara a tener presente la importante y diferente composición demográfica y multi-religiosa de Melilla respecto a los casos de Murcia y Granada, distinguiremos de aquí en adelante entre los cuestionarios de la Península Ibérica (en nuestro caso, Murcia y Granada) y los del enclave español en el norte de África, la ciudad de Melilla.

Los jóvenes encuestados: muestra peninsular

La mayoría de las encuestas fueron cumplimentadas por alumnos que tenían entre 13 y 15 años de edad y que recibían clases de ER católica en educación secundaria (cfr. anexo 2). Con relación al género, un 65.43% de las encuestadas son mujeres. Un tercio de los alumnos son de una escuela de confesión católica “privada” (pero concertada y subvencionada), mientras los otros dos tercios provienen de alumnos que reciben ER católica en escuelas públicas, una en Murcia y otra en Granada. Sólo cuatro alumnos musulmanes nacidos en España (de pareja mixta español-marroquí) han participado en los cuestionarios de la Península, de manera que la gran mayoría (91.35%) son jóvenes nacidos en España, monolingües de español y socializados en un contexto cristiano-católico. En esta muestra, el 8.64% de los encuestados son inmigrantes, pero el 6.25% viene de países tradicionalmente católicos de América Latina o del sur de Europa. De esta manera, sólo el 2.40% nació en un país cuya religión mayoritaria no es el catolicismo.

En términos socio-demográficos, y de cara a reflejar los fuertes cambios que están ocurriendo en la demografía y en las relaciones entre los contextos urbano y rural en España, elegimos, en primer lugar, una escuela de una región rural, económicamente muy activa y que se encuentra en rápida transformación. En Purias, pedanía del municipio de Lorca de la Comunidad Autónoma de Murcia, al sureste de España, un pueblo que sólo tiene 2,344 habitantes (378 niños en edad escolar). La mayor parte de la población vive de actividades agrícolas, que están siendo rápidamente industrializadas e intensificadas para acceder a mercados de exportación. Como la fuerza de trabajo estacional escasea, la inmigración se ha incrementado rápidamente en el municipio de Lorca, desde los escasos 1,700 inmigrantes que vivían allí en el año 2000 a los 17,900 de 2007 (Centro Regional de Estadística de Murcia [CREM], 2007). La intensificación agrícola y ganadera coincide en el pueblo con un proceso de urbanización igualmente veloz, a través del cual se está convirtiendo en una “ciudad dormitorio” de Lorca.

La escuela donde se recogieron los datos (codificada como “d” en las encuestas, cfr. anexo 1) está a las afueras del pueblo, por lo que recoge alumnos no sólo de Purias, sino también de los pueblos y pedanías circundantes. De este modo, la mayoría de los alumnos proviene de familias de clase media-baja que se dedican principalmente al sector agrícola. Sin embargo, debido a los cambios económicos mencionados anteriormente, comienza a aparecer una primera generación de niños inmigrantes, básicamente latinoamericanos, aunque también magrebíes, que están empezando a acudir a la escuela secundaria pública.

Siguiendo la tipología según el continuo rural-urbano, la siguiente escuela de educación secundaria elegida (“c”) se encuentra en La Zubia, antes un pueblo y hoy una pequeña ciudad de 16,000 habitantes; situada en el área metropolitana de Granada, crece en paralelo a la ciudad, de la que se aleja unos cinco kilómetros. La ciudad de La Zubia no depende ya de sus actividades agrícolas, pues la mayoría de la gente trabaja en la capital. En consecuencia, la población ha crecido a través de la inmigración procedente de Granada y se ha vuelto más diversa en términos socio-económicos, con una presencia de clases medias y medias-altas cada vez mayor; sin embargo, no ha recibido mucha migración internacional (sólo hay 400 inmigrantes registrados oficialmente en el ayuntamiento). Las encuestas se realizaron en una escuela secundaria pública, todavía bajo dominio de las familias “autóctonas” de La Zubia, de clase media-baja, mientras que los recién llegados envían a sus hijos a escuelas privadas confesionales (cfr. abajo) o a escuelas públicas en la ciudad de Granada.

Para poder incluir en nuestra muestra alumnos de contextos completamente urbanos, elegimos una ciudad más grande y capital provincial que ha estado acogiendo inmigrantes al menos los últimos veinte años. En Granada, que tiene alrededor de 400,000 habitantes, elegimos dos escuelas, una confesional católica y otra pública. La escuela confesional “a” se encuentra ubicada en el barrio del Zaidín. Este barrio se estableció en la década de los años cincuenta del siglo XX, como un área de viviendas sociales con grandes edificios. Desde sus comienzos, ha sido un barrio de trabajadores de clase media-baja. A partir de los noventa, debido a las oportunidades de viviendas económicas, se ha convertido en una de las dos áreas residenciales más atractivas tanto para los estudiantes universitarios como para los inmigrantes que llegan a la ciudad de Granada. Sin embargo, en los últimos años el barrio se está expandiendo hacia las afueras, donde se sitúa la escuela católica y donde cada vez se asientan más familias de clase media. La escuela confesional que elegimos es una escuela privada de educación primaria y secundaria, dirigida por la congregación de las Esclavas de la Inmaculada Niña,

una congregación que se ha especializado en educar a las familias con menos ingresos. Está reconocida por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, lo cual significa que buena parte de las cuotas escolares están subvencionadas por el Estado. Esto permite a las familias más pobres tener acceso a la escuela, aunque la mayoría de los alumnos vienen de clases medias urbanas. Muy pocos inmigrantes acuden a esta escuela, en comparación con el porcentaje de ellos que acude a las escuelas públicas.

Por su parte, la escuela pública urbana elegida se ubica en el barrio de La Cartuja, también en Granada. Este barrio también se creó “desde cero” como un proyecto de urbanización social en la década de los setenta, pero con la intención de “aglutinar” un tipo de población “diferente”: hasta el día de hoy La Cartuja es el principal barrio gitano de la ciudad. Se creó al final del periodo franquista tras expulsar a la comunidad gitana de su barrio tradicional, un espacio semi-rural en el que habitaban en casas-cueva en el pintoresco valle del Sacromonte, frente a la Alhambra. Desde entonces, este barrio ha sido asociado, por la opinión pública, con la criminalidad y el tráfico de drogas, aunque en los últimos años se ha convertido en un barrio “normal” de clase trabajadora. Los gitanos locales viven juntos con habitantes no-gitanos (payos), así como con un número creciente de inmigrantes marroquíes; una composición demográfica que está ampliamente representada en los alumnos de la escuela secundaria del barrio en la que se llevó a cabo la investigación.

Los jóvenes encuestados: la muestra de Melilla

En contraposición a la muestra peninsular, el enclave *norteafricano* de Melilla posee ciertas especificidades (cfr. anexo 3). En este caso, todos los encuestados tienen la nacionalidad española (una conquista post-dictatorial de los musulmanes españoles de Melilla y Ceuta), y la mayoría de sus padres nacieron también en España. Sólo el 9.45% de los padres de los alumnos encuestados nacieron fuera de España, principalmente en el norte de Marruecos. Sin embargo, en claro contraste con la muestra peninsular, la mitad de los alumnos hablan chelja o tamazigh u otra variante dialectal de la lengua bereber o amazigh.

Casi la mitad de los encuestados son varones, mientras que un poco más de la mitad son mujeres. Las dos religiones mayoritarias de Melilla están incluidas en la muestra: el 46.88% de los alumnos participantes son musulmanes y el 43.75% son católicos. Sólo el 9% se ha declarado como no-creyentes, ateos o *mestizos*, un término usado en Melilla para los niños de matrimonios mixtos cristianos-musulmanes.

En términos socioeconómicos, la ciudad de Melilla tiene alrededor de 70,000 habitantes y se caracteriza por un alto porcentaje de población de religión musulmana, la mayoría de origen bereber que procede de la cercana región montañosa del Rif. Aunque no existen datos oficiales, se estima que aproximadamente el 53% de la población es católica de origen castellano, el 38% es musulmán y bereber, y el resto de la población comprende minorías importantes de judíos e hindús. Sin embargo, debido principalmente al crecimiento de las tasas de natalidad, el porcentaje de población musulmana autóctona se está incrementando respecto a sus vecinos católicos, judíos o hindús.

Dado que la segregación residencial todavía persiste en Melilla, donde los barrios de “mayoría católica” se distinguen de los de “mayoría musulmana”, distribuimos los cuestionarios en tres escuelas secundarias públicas diferentes, las cuales reflejan las diferentes relaciones mayoría-minoría de la ciudad. Las tres escuelas se sitúan en una de las zonas más representativas y amplias de la ciudad, entre el centro y la frontera de Beni-Enzar (paso fronterizo hacia Marruecos), donde conviven desde las clases medias a las más bajas y donde la división barrial aún refleja la diferenciación religiosa de sus habitantes. En el barrio de La Victoria, de clase media, elegimos una escuela pública (“e”), frecuentada por un 45% de alumnos musulmanes y un 54% de católicos; es decir, una población escolar todavía mixta, pero que proviene mayoritariamente de clases medias-bajas. Para diversificar la muestra, elegimos en el mismo barrio otra escuela pública (“g”) en la que la mayoría de los alumnos son católicos (el 69%) y que provienen de contextos de clase media-alta. Finalmente, incluimos una tercera escuela pública (“f”) de la misma zona, pero de un barrio más pobre y marginalizado. Esta escuela tiene un 80% de alumnado musulmán y un alto porcentaje de absentismo escolar.

A continuación, los datos se analizarán conjuntamente para los dos subtipos. Sólo cuando existen diferencias en las respuestas que caracterizan y reflejan las particularidades de la España peninsular o de la situación melillense, subrayaremos dichas diferencias.

3. Religión y Dios en las vivencias de los jóvenes

Variedad de significados con respecto al significado de “religión” y “Dios”

Algunos de los alumnos encuestados equiparan religión con “creencia” (la creencia de cada uno), asociando el concepto religión con “tener fe” o con “creer en algo”

(13% en Melilla, 29% en Murcia y 10% en Granada).⁹ Otras veces, puntualizan que la religión es “una creencia importante”, que implica una “*espiritualidad*” y unos valores determinados. Estos valores, como “*paz*”, “*amor*”, “*felicidad*”, “*solidaridad*”, “*respeto*”, son complementados por las respuestas de aquellos alumnos que afirman que la religión se relaciona con “*ser obedientes a Dios*”, “*ser educados*”, el “*conocimiento*” y, en general, con la “*cultura*”. Este grupo de encuestados asocia de manera neutral la religión con elementos particulares, como pueden ser las “*oraciones*” y los “*milagros*”, así como con ciertos ritos (como los entierros), relacionándolos con “*la vida y la muerte*”.

Otros sólo relacionan el término “religión” con una divinidad concreta, es decir, con “*Dios*”, con el “*Todopoderoso*” y, particularmente, con “*Dios, como centro de cualquier religión*” (58% en Granada, 60% en Melilla y 52% en Murcia). Para ellos, la religión es esencialmente “*la vida de Dios*”. Estos relacionan frecuentemente la religión con una asignatura escolar (quizá influenciados por el contexto y la situación en la que se han recogido los datos): algunas personas asocian la religión como “*la clase de religión del colegio*”, “*la asignatura sobre Dios del colegio*” y como todo “*lo que nos enseñan en clase de religión*”.

Aparte de este primer grupo, que responde en términos “neutrales”, la gran mayoría de alumnos asocia automática e inmediatamente “religión” con su propia confesión. Reflejando la composición demográfica (no sólo de la muestra, sino de la sociedad española en su conjunto), la mayoría de los alumnos –incluso aquellos que declaran que no son católicos– menciona rasgos, elementos y creencias religiosos relacionados directamente con el catolicismo: frecuentemente, “*Jesús*”, “*Jesús crucificado*” y “*la Virgen María*” se escriben como sinónimos de religión. Más aún, se asocian a religión elementos de la fe cristiana y/o católica como “*la cruz*”, “*la Biblia*”, “*los santos*” o las prácticas litúrgicas como “*la sagrada comunión*” o “*los sacramentos*”. Algunos ritos cristianos como las “*navidades*” o “*los Reyes Magos*” igualmente llegan a ser mencionados.

Para otro grupo de los encuestados, en su mayoría católicos, la religión se entiende como sinónimo de la Iglesia católica como institución. En este sentido mencionan “*la iglesia*”, “*los curas*”, “*las monjas*”, “*el Papa*” y “*los obispos*”. Algunas veces, esta institución se asocia además con el edificio de la iglesia como tal, don-

9. De aquí en adelante los porcentajes reflejarán el resultado del proceso de análisis del discurso de las respuestas expresadas por los alumnos a través de las encuestas cualitativas. El análisis de estos discursos se ha llevado a cabo con el programa de análisis cualitativo NUD*IST. En todos los casos, la diversidad de opiniones expresada por los alumnos se corresponde a la diversidad de la muestra implícita en las tres regiones arriba delimitadas.

de religión significa “una iglesia llena de gente rezando” o “la iglesia con las campanas sonando”. Sorprendentemente, todas estas características cristianas o católicas no son identificadas explícitamente como pertenecientes a una religión, sino a la religión *per se*. Sólo un entrevistado menciona directamente “ser católico” como sinónimo de “religión”. Estas respuestas contrastan claramente con las que dan la minoría de los alumnos musulmanes. Ellos casi siempre identifican “religión” con su propia religión, que se menciona explícitamente como el “Islam”. Estos estudiantes entienden la religión como “las enseñanzas de nuestra fe musulmana” y reclaman “el Islam como la única fe verdadera” (f-mu-87-f). Como mayores elementos de su fe, mencionan a “Alá”, “Mahoma”, “el Profeta” así como a distintos ritos como el “Ramadán” o lugares sagrados como “La Meca”.

Aparte de esas asociaciones confesionales del término “religión”, una minoría de alumnos relaciona religión con un abanico diverso de creencias. Por un lado, tienden a mencionar varias religiones al mismo tiempo –principalmente las monoteístas, como “cristianismo, judaísmo e Islam”. Por otro lado, algunos definen religión de manera general como “las creencias de cada uno de nosotros”, pero también como la posibilidad de “ser capaz de valorar también otras creencias” (m-mu-81-b). Finalmente un grupo muy minoritario expresa connotaciones bastante negativas sobre el término religión. Para ellos, la religión son “puras mentiras” o “creencias falsas”, que implican “lo opuesto a la realidad”, o a “la verdad”. Esta noción de religión, según un estudiante, crea una sensación de “falsa felicidad”.

Variedad de significados con respecto al significado de “Dios”

Cuando les preguntamos sobre Dios, se visibilizaron distinciones similares entre los alumnos. Sin embargo, ahora son una gran mayoría los que definen “Dios” en términos neutros –aunque monoteístas. La mayoría de los alumnos asocian Dios con “el creador”, “el todopoderoso”, “el único”, “el que me sostiene”, y/o “el que nos ayuda” (f-c-20-a). De nuevo, esta imagen de Dios está relacionada estrechamente a valores aconfesionales particulares, bastante universales como “amor”, “felicidad”, “amistad” y “paz” o “tranquilidad”. La mayoría de las declaraciones reflejan la influencia de la tradición monoteísta abrahámica que compara a Dios con un “abuelo” o con un “hombre viejo, bueno y sabio” que “creó al hombre y a la mujer” y que “nos guía” y “nos protege como si fuera nuestro segundo padre”. En esta imagen abundan las características positivas, aunque algunos alumnos –principalmente musulmanes, pero también algunos católicos– mencionan también que “debemos creen en él”, “le debemos respeto”, “sumisión” u “obediencia”.

Aparte de esta mayoría de encuestados, cuya definición de Dios no está vinculada a su fe particular, algunos asocian “Dios” a “Jesucristo”, “nuestro Salvador” o a “ser musulmán” y “seguir al Profeta”. De nuevo, este grupo alude por un lado a elementos particulares como la Iglesia católica, la Biblia, “María y José”; y, por otro lado, “Mahoma”, “La Meca”, “las oraciones diarias” y “el Ramadán”. Finalmente, del mismo modo que con el término “religión”, la noción de “Dios” se asocia, desde el punto de vista de algunos alumnos, con “mentir”, “lavado de cerebro” y “ganar dinero”. Una minoría entiende el concepto “Dios” como algo contradictorio, como “un ser contradictorio”.

Cuando se les preguntó directamente sobre la relevancia o la importancia que Dios y/o la religión tienen en sus propias vidas, los encuestados reflejaron un amplio rango de actitudes y posiciones personales. Hablando en términos generales, existen tres actitudes diferentes frente a la religión: aquellos que creen firmemente en Dios y actúan en consonancia, aquellos que ocasionalmente “se vuelven religiosos” y aquellos otros que niegan abiertamente cualquier influencia religiosa en sus vidas personales. El primer grupo de “firmes creyentes” –tanto católicos como musulmanes– enfatiza que Dios y la religión son “siempre” o “casi siempre” importantes para ellos. Mencionan diferentes razones: en primer lugar, la religión es importante a nivel personal porque sin ella “el mundo” no tendría ningún sentido sin su creación divina. Una alumna musulmana explicó que “la religión y Dios son muy importantes en mi vida porque yo creo en Dios. Yo creo que Dios existe porque si no, quién habría creado el mundo. En mi opinión, la naturaleza y el mundo en general no se han creado por sí solos” (f-mu-80-b).

En segundo lugar, la religión y Dios son fuertemente relevantes para este grupo por los valores, normas y “principios religiosos” asociados a ellos. La religión ayuda a “respetar a los otros”, “a amar” y a “ser bueno con los demás”. Como dijo una mujer inmigrante católica, nacida en Venezuela, “la religión nos enseña a ser buenas personas con los demás, a obedecer a nuestros padres, a no ser egoístas y a no envidiar a los demás” (f-c-26-a). En tercer lugar, algunos encuestados destacan que creen en Dios básicamente porque es una cuestión tradicional, que les han enseñado sus padres o abuelos. “Desde que era niña ellos me enseñaron cómo creer” (f-c-60-d), explicó una estudiante católica. Incluso, aunque no lleguen a entender ciertos aspectos de su propia religión, los vínculos familiares pueden llegar a promover la confianza en la “religión familiar”. En este sentido, un chico católico español admitió que “la religión es importante para mí aunque no la entiendo totalmente. Quizá alguna vez sabré si lo que creo es verdad o no, pero creo, porque mi familia cree” (m-c-31-a).

Este grupo de creyentes explícitos y constantes es importante, aunque menor que el grupo de alumnos que hemos denominado como “creyentes ocasionales”. Estos reconocen su origen y su tradición familiar católica o musulmana, pero no aplican los principios religiosos, los ritos o las normas en su vida cotidiana. Algunos admiten abiertamente que su *“falta de fe firme”* tiene que ver con *“la Iglesia”*. Como detalló una estudiante, que se declaró católica, *“la religión para mí en parte me importa pero en parte no, es decir, que la Iglesia se contradice a sí misma y a la propia religión, a veces [...] Hay veces que creo en Dios y otras no, porque hay cosas que veo que no son justas y Dios no hace que no ocurran”* (f-nr-30-a). Otros admiten que creen ocasionalmente, sólo cuando acuden a ciertos ritos religiosos. Desde este punto de vista, la religión sólo es importante en *“momentos críticos y en momentos felices, como en las muertes, en los nacimientos”* (f-c-29-a), como explicó una chica católica. Determinadas celebraciones se mencionan como ocasiones específicamente religiosas, que se asocian a la familia o a fiestas colectivas de mayor magnitud, como las Navidades y el fin del Ramadán (*Eid el Fitr*).

Mayoritariamente, los encuestados se refieren a situaciones específicas y críticas como la enfermedad, la muerte y la soledad. En palabras de una chica católica, *“cuando estoy triste me gusta hablar con Él aunque no tenga respuesta. Cuando creamos que estamos solos, no debemos pensar así, porque siempre tenemos a alguien que nos protege y nos escucha”* (f-c-63-d). Otros alumnos identifican, de modo bastante oportunista, ciertos riesgos y desafíos en su vida diaria, los *“exámenes”* o los *“paseos peligrosos en moto o en coche”*, como situaciones en las que ellos *“rezan a Dios”* (m-c-105-g).

Finalmente el subgrupo que se autodefine como agnóstico o ateo, pone énfasis en que esa clase de creyentes actúan por pura *“desesperación”*. Un chico que se considera católico define *“Dios”* como *“alguien que no sabemos si existe, pero a quien la gente recurre mediante las oraciones en momentos de desesperación”* (m-c-24-a). En consecuencia, algunos estudiantes expresan su respeto hacia aquellos grupos *“para los que la religión es importante”*, aunque no compartan esta postura. Este es el caso de un alumno, cuyos padres son de origen mixto (católico-musulmán), que admite que la religión o Dios no son importantes para él, pero que, sin embargo, cree en la *“religión cristiana y en la religión musulmana. Yo no las practico. No sigo ninguna, solamente las respeto. Pero no me gusta que la gente hable mal de los musulmanes o de los cristianos, me enfada muchísimo”* (m-me-109-g). En el extremo opuesto, sólo unos pocos rechazan cualquier papel que la religión o Dios pudieran tener en sus vidas. Dicho en sus palabras, las expresiones *“por amor de Dios”* o *“gracias a Dios”* son meras *“reliquias”* verbales que se usan sin que exista ningún apego a su

significado literal. Un no-creyente español, de origen católico, afirma que “yo creo en lo que veo y como yo no veo a Dios, no creo en Él” (f-nr-104-g). Otro alumno coincide en que “Dios no existe, es una mentira que se inventaron para ganar dinero” (m-nr-73-a). Por último, para una estudiante que procede de una familia católica “es todo una mentira, pero nos lo dicen para que cuando estemos a punto de morir pensemos que vamos a ser felices. Pero es una mentira, sufriremos un montón...” (f-c-43-c).

La conexión personal de los alumnos con la religión

En este punto se mencionan con frecuencia tres “fuentes” principales que facilitan la relación personal con la religión y, particularmente, con el modo en el que llega a surgir la fe: la familia (80%), la escuela (58%) y, en menor medida, la comunidad religiosa. En contraste con éstas, tanto los grupos de iguales o los amigos, como los medios de comunicación o las fuentes escritas, son considerados por los alumnos como mucho menos frecuentes. Incluso cuando los datos disponibles no permiten ser cuantificados, se pueden observar determinados patrones, sobre todo en las respuestas a las preguntas abiertas. En este sentido, en muchos de los casos, los alumnos que en la pregunta anterior se autodefinían como “creyentes practicantes”, es decir, aquellos para los que la religión o Dios son importantes, su fe es transmitida originalmente por su propia familia. Para la mayoría de los creyentes católicos, se menciona específicamente a las madres y a los abuelos como los encargados de “enseñar” las prácticas y creencias religiosas en el núcleo familiar. En el caso de los alumnos musulmanes, sin embargo, la importancia se adjudica tanto a ambos progenitores –al padre en el caso de alumnos varones– como a otros miembros de la familia, a quienes se menciona como principales fuentes de conocimiento religioso.

Esta iniciación familiar sólo a veces se recuerda cuándo empezó. Tal es el caso de un importante número de estudiantes que explican que la religión ha estado presente “siempre, desde el nacimiento” (m-mu-81-b) en sus vidas y familias, casi como algo innato. Otros, recuerdan claramente cómo sus madres les enseñaron específicamente determinados ritos iniciáticos, cómo rezar, cómo asistir a los servicios religiosos, cómo participar en las procesiones, etc. Otros entran en contacto en etapas más tardías, pero también en el ámbito familiar. En contextos migratorios y particularmente en el caso de “religiones minoritarias”, algunas veces las cosas tienen que ser explicadas, ya que los niños no pueden observar determinados ritos o prácticas en su vecindario. En estos casos, la socialización religiosa tiende a focalizarse fuertemente en prácticas y enseñanzas intrafamiliar-

res. Así lo explicaba una chica musulmana marroquí que vive en una ciudad andaluza: *“aprendí sobre la religión gracias a mis padres. Ellos se sentaban conmigo a menudo para hablar de Dios y de la religión, para informarme. No sólo mis padres tienen la misma religión, sino también otros miembros de mi familia. Esto me permitió observar que ellos practican la religión islámica. Así es como aprendí y me acerqué a la religión”* (f-mu-80-b). Otro ejemplo lo podemos observar a través del discurso de una alumna bereber, que recuerda el momento en el que, en un viaje a Marruecos, vio por primera vez rezar a su padre. Desde ese momento, él le enseña cómo debe practicar su religión (f-mu-99-g).

Aquellos padres que han promovido precozmente las prácticas religiosas en casa parecen integrar, de igual modo, las prácticas tanto en los asuntos de la comunidad religiosa como en la instrucción religiosa en la escuela. Muchos encuestados recuerdan que durante su infancia, el conocimiento familiar sobre la religión se completó mediante la instrucción religiosa en escuelas confesionales –*“me llevaron a la escuela de las monjas”* (f-c-75-d)– y/o mediante instrucción religiosa a través de la catequesis o en escuelas coránicas. Igualmente, recuerdan leer la Biblia o el Corán en la escuela, en la iglesia o en la mezquita, como fuentes complementarias e integradas de información y conocimiento.

Este grupo contrasta marcadamente con aquellos alumnos que sólo han tenido acceso a una fuente de información. Diversos estudiantes de procedencia católica no mencionan ninguna enseñanza familiar, pero recuerdan la catequesis y/o *“la primera comunión”* como su primer contacto con los asuntos religiosos. Este contacto no siempre se recuerda como un evento positivo; una chica católica declara que *“ellos me obligaron a ir a catequesis y a hacer la comunión. Teníamos que ir cada día y hablar siempre sobre las mismas cosas”* (f-c-43-c). Un gran grupo de alumnos sólo ha tenido acceso a la información religiosa a través de la escuela y concretamente a través de la clase de educación religiosa que reciben desde la escuela primaria. Tanto en las escuelas confesionales como en las públicas, los estudiantes recuerdan cómo entraron en contacto, por primera vez, con *“la Biblia”* y cómo les enseñaron *“sobre Dios, la historia y todo eso”* (f-c-15-a). Estos estudiantes parecen ser los creyentes menos practicantes de toda la muestra. Los grupos de iguales y los amigos rara vez son mencionados como fuentes de información. Este es el caso de un entrevistado, que supo por primera vez sobre religión a través de una película cómica en la televisión. Igualmente, otro alumno explicó que fue su hermano el que le habló de religión por primera vez, diciéndole que *“todo era una mentira”* (m-nr-49-c).

4. La dimensión social de la religión para los jóvenes

La importancia del grupo de iguales

La mayoría de los alumnos encuestados (61%) declara que no habla de religión con sus respectivos grupos de iguales, y el 46% de los encuestados sólo lo hace directamente después de la clase de ER o en el recreo, en el caso de que éste sea inmediatamente después de la clase de religión. Las razones que esgrime la mayoría de los alumnos que no hablan sobre religión, tienen que ver con estar ocupados con *“lo que de verdad interesa a la gente de nuestra edad”*, en contraposición a la religión, que es considerada como *“un tema del pasado”*, *“algo que ya no es importante”* o como un elemento *“que no es interesante”* o que es *“aburrido”* para su grupo de edad. Varios mencionaron que *“la gente joven ya no es religiosa”* (f-c-56-c). Los temas como *“los deportes”*, *“el fútbol”*, los exámenes próximos, la *“última PlayStation”*, *“las chicas”* o *“las películas”*, en su opinión son mucho más relevantes.

Aparte de estas razones, algunos de ellos insinúan que, aunque los temas religiosos podrían ser relevantes, no son interesantes para *“sus amigos”*. Consecuentemente, la mayoría de los encuestados que niegan incluso hablar con sus amigos de religión, consideran que el último *“culpable”* son los amigos, y no ellos mismo. Tan sólo unos pocos alumnos admiten sentirse *“avergonzados”* o *“incómodos”* hablando de *“esos temas”* con sus amigos (m-c-73-d). La importancia de *“tener vergüenza”* parece ser mayor de lo que se declara explícitamente. En este sentido, es notable observar cómo los chicos católicos no hablan específicamente sobre religión, mientras que varias chicas sí han llegado a admitir que lo hacen algunas veces. Esto parece revelar un prejuicio de género sobre la religión, como si ésta fuese sólo una *“temática femenina”*. Este punto parece confirmarse a través del papel que tradicionalmente adoptan las madres, como principales transmisoras del conocimiento religioso al interior de las familias católicas, así como a través del papel de las monjas como instructoras religiosas.

Finalmente, una minoría de alumnos apunta razones *“relacionadas con la diversidad”* como una excusa por la que no se habla sobre religión con los grupos de iguales. En este sentido, varios de los encuestados explicaron que eluden estos temas porque sus pares son *“de otra religión”*, son *“no creyentes”* o *“ateos”*. De este modo, hablar de religión podría generar *“conflictos”* o llegar a convertirse en un *“monólogo”* entre creyentes. Un ejemplo de esto lo podemos observar a través del discurso de un alumno de familia católica, que se auto declaraba no

creyente: *“yo no creo que sea un tema interesante desde el punto de vista del ambiente entre amigos, porque algunos de ellos no creen. Es un tema difícil”* (m-nr-3-a). Además, la religión debería ser *“un asunto privado”*, que debería ser discutido en la familia o *“en la iglesia”*.

Es interesante observar cómo la mayoría de los encuestados recalcan, de nuevo, que en este contexto la religión es un tema difícil de discutir para el “otro”, no para ellos. Sólo dos encuestados consideran que ellos no hablan sobre cosas de religión *“porque no creo en eso”*. Algunos alumnos musulmanes también tratan de evitar temas religiosos cuando hablan con sus iguales católicos. Existen dos razones que mencionan para evitarlo: por un lado, estas temáticas deberían ser discutidas sólo entre miembros de la misma fe y *“donde yo vivo ahora no tengo amigos musulmanes”* (m-mu-78-b). Por otro lado, varios estudiantes musulmanes se quejan de que a los cristianos simplemente no les interesan los asuntos religiosos, mientras que a los musulmanes sí.

Sin poder generalizar, parece que aquellos que hablan de religión con sus iguales tienden a ser mujeres católicas practicantes o estudiantes musulmanes. Dentro de estos, se mencionan varios temas. El asunto más frecuente de discusión –y aparentemente el más interesante y polémico– es la cuestión de si Dios existe. Este tema se debate algunas veces en la clase de educación religiosa o inmediatamente después, en el recreo (m-c-27-a). Otros temas que aparecen, especialmente cuando chicas católicas hablan entre ellas sobre religión, tienen que ver con sus orígenes –*“de dónde venimos”, “de dónde viene la vida”, “por qué estamos aquí”, “la creación y sus milagros”, “cómo pudo Dios crear el mundo”* y *“la vida después de la muerte”*. Otro conjunto de temas se relaciona con asuntos morales, como por ejemplo, sobre *“cómo debemos tratarnos los unos a los otros”, “qué es el amor”, “qué es el castigo y la culpa”*, etc. Finalmente, tanto las chicas católicas como los musulmanes hablan sobre ritos religiosos, sobre costumbres funerarias y sobre festividades como el Ramadán, la Semana Santa y las Navidades (m-c-98-g).

Estos temas se discuten básicamente durante y/o después de la clase de educación religiosa, antes o después de ir a misa, a catequesis o confirmación. El contexto escolar parece jugar un papel importante como “catalizador” de esas discusiones, puesto que las clases de ER son frecuentemente mencionadas, junto con las de historia o lengua española. Estas asignaturas son especialmente importantes para aquellos alumnos que no participan en las clases de ER; por ejemplo, un chico musulmán explica que *“nosotros hablamos a menudo de religión y de las obligaciones que conlleva y de los valores que implican determinadas religiones. Hablamos de eso sobre todo en las clases de historia o en las de lengua”* (m-mu-81-b).

En contraposición a los alumnos que evitan los temas religiosos a causa de la diversidad religiosa en la que viven, algunos estudiantes destacan especialmente su interés en temáticas religiosas debido a la diversidad religiosa existente en el aula. Este sería el ejemplo de una chica católica que le *“impresiona la religión musulmana, todas las oraciones que rezan y cómo tienen que hacerlo, y todo el respeto (al igual que nosotros) que tienen a Dios”* (f-c-66-d). Igualmente, una alumna musulmana se desconcierta con las preguntas que sus compañeros católicos le hacen frecuentemente: *“por mi parte no tengo dudas sobre la religión de mis compañeros de clase, pero ellos las tienen sobre la mía y siempre me preguntan por qué no podemos comer cerdo o por qué las mujeres se ponen el pañuelo. Esas conversaciones surgen, por ejemplo, cuando me ofrecen comida para compartir que no es aceptada por mi religión y que yo, en consecuencia, no acepto, o cuando ven a mi madre con el pañuelo puesto”* (f-mu-79-b).

Finalmente, en el contexto plurireligioso de Melilla, las preguntas sobre cuestiones religiosas parecen ser más abiertas y frecuentes entre los distintos compañeros. De nuevo, son principalmente los alumnos musulmanes quienes admiten hablar más a menudo sobre asuntos religiosos. Algunas veces, los temas interreligiosos también son mencionados. Este es el caso de un chico, de una pareja mixta, que se interesa especialmente por las religiones “híbridas”: *“Hay gente mestiza que habla sobre religión y yo tengo amigos que son mestizos y les gusta hablar de eso. Algunos de ellos dicen que están más a favor de la religión musulmana, pero luego llevan a Jesucristo en el cuello y cuando les preguntas por qué, dicen, bueno, fue un regalo. Pero yo, sinceramente, aunque fuera un regalo, ¡nunca llevaría eso!”* (f-mu-99-g).

Entre la familia y la comunidad: las experiencias de los alumnos con la religión

Un significativo grupo de encuestados muestra no haber tenido ningún tipo de experiencia personal con respecto a su propia religión. Cuando se les pregunta explícitamente sobre las experiencias positivas, relatan principalmente recuerdos de determinadas fiestas o ritos que experimentaron por primera vez en la infancia. Especialmente, se recuerda la primera comunión como el evento más destacado. Ésta se menciona conjuntamente con otras celebraciones a las que se ha asistido, como las “Navidades”, “una boda”, “un bautizo”, una misa católica especialmente agradable o una fiesta musulmana en la que participaron cuando eran pequeños (m-c-96-g). Otros alumnos, aquellos que se auto declaran como practicantes de su credo, también mencionan como experiencias positivas la “confianza” o la “autoestima” que se adquiere en el momento en el que se cree en Dios. Las situaciones de la vida especialmente críticas o “liminares” se recuerdan

de manera positiva debido al consuelo o apoyo que la religión le ha aportado. Por ejemplo, una chica católica nos dice que *“una vez, mi abuelo estaba muriendo y le pedí a Dios que no le dejara morir. Cuando me dijeron que había muerto, mi madre me llamó y me dijo que se había despertado. Esa fue mi mejor experiencia”* (f-c-43-c).

Las experiencias negativas con la propia religión se relacionan principalmente con las dudas de algunos alumnos sobre las enseñanzas religiosas y –en el caso de los alumnos católicos– sobre el papel de *“la iglesia”* y *“los curas”*. Una chica católica que se declara creyente expresa de esta manera sus dudas: *“bueno, hay cosas que el profesor de ER nos dice de Dios que yo simplemente no me creo... y también, cuando fui a la iglesia y el cura nos dijo que Dios había escrito una carta, bueno, esto también es mentira... ¡Yo no creo en los curas, yo creo en Dios!”* (f-c-47-c). Otra experiencia negativa que hemos podido observar, tanto en algunos estudiantes cristianos como musulmanes, es que expresan su preocupación sobre el modo que tienen algunos creyentes de concebir y vivir su religión. *“Radicalismo”, “fanatismo”* y *“falta de tolerancia hacia otros”* se mencionan como elementos negativos (m-mu-78-b). En el caso de los alumnos musulmanes, como miembros de una minoría, se sienten a veces en la necesidad de defender su religión frente a los prejuicios católicos dominantes. Del mismo modo, la hija de una pareja mixta, que se identifica a sí misma como católica pero que conoce el Islam perfectamente, menciona como experiencia negativa: *“yo muchas veces no entiendo ciertas cosas sobre el Islam y me es difícil creer que es verdad lo que otra gente dice sobre esta religión”* (f-c-42-c). Finalmente, respecto a las experiencias con las religiones de otras personas, la mayoría de los encuestados católicos declaran que no tienen ninguna experiencia con la diversidad religiosa. La mayoría de ellos simplemente no conocen a nadie que no sea católico. En muy pocos casos, se menciona a ateos o a testigos de Jehová, pero no como fuentes de conflicto o de experiencias negativas. Al contrario, *“ser tolerantes con los ateos”* o *“no molestarse por sus opiniones”* son experiencias que se esgrimen como positivas por parte de los católicos, musulmanes y ateos: *“yo me llevo muy bien con todo el mundo”* (f-nr-97-g), parece ser una declaración general –mostrando implícitamente que los alumnos se llevan bien *“a pesar de sus diferencias religiosas”*.

Algunas veces, los alumnos se quejan de una falta general de entendimiento, que no parece estar relacionada con ninguna cuestión religiosa en concreto. Por ejemplo, una chica católica declara que *“yo no entiendo a cierta gente, como los alemanes, los ingleses, los ecuatorianos”* (f-c-72-d). Una minoría de alumnos de procedencia católica conoce a grupos de iguales musulmanes, pero no expresa experiencias significativas, ni positivas ni negativas, con respecto a ellos. Un

alumno melillense se queja de que “durante el Ramadán”, sus compañeros de clase musulmanes “se cansan muy rápido cuando jugamos al fútbol” (m-c-98-g). Más grave es el caso de algunos estudiantes católicos, que en lugar de narrar experiencias, expresan fuertes actitudes negativas hacia el Islam, en general, y hacia sus compañeros de clase musulmanes, en particular. Frecuentemente sólo declaran que a ellos “no les gusta el Islam” o que ellos “no se sienten cómodos con sus creencias” y/o con “todas esas obligaciones”. Una alumna que se autodefine atea, pero de origen católico, declara directamente que “tengo amigos de religión arábiga [sic] y también de otras religiones y los trato bien. Yo normalmente no hablo de esas cosas con ellos, por si acaso se sienten mal por mis opiniones porque a mí realmente no me gusta su religión. Más que una religión, yo creo que es un mandato, una orden. Porque les piden un montón de cosas” (f-nr-30-a).

En consecuencia, la mayoría de alumnos musulmanes que viven tanto en la península como en Melilla, narran experiencias negativas con sus compañeros de clase cristianos y con su “ignorancia” en asuntos de religión. Mencionan haber sido llamados “moros”, haber oído “falsas opiniones” y prejuicios sobre su credo. Una chica musulmana recuerda que “yo no he tenido un montón de malas experiencias, pero he tenido alguna [experiencia] de racismo por parte de alguno de mis compañeros de clase; cuando era más pequeña, me insultaban a mí, a mi religión y al Dios en quien creo, que es Alá” (f-mu-79-b). Otra chica bereber de Melilla explica resignada que “cuando me relaciono con cristianos, tienden a hablar mal de mi religión, y algunos de ellos incluso no les gusta estar con musulmanes” (f-mu-100-g). Aparte de estas experiencias directas de discriminación, los elementos más negativos relatados como experiencias tanto sobre la propia religión como sobre la del “otro”, no son, sorprendentemente, experiencias en el sentido estricto del término. Mayoritariamente, lo que se declara como negativo son estereotipos, actitudes y/o opiniones difundidas a través de los medios de comunicación.

El pluralismo religioso: ¿convivencia enriquecedora y pacífica o posible causa de conflicto?

Esta pregunta divide a todos los encuestados en dos grupos claramente distinguibles, que trascienden las líneas confesionales: una gran mayoría de alumnos, por un lado, que están de acuerdo con que es posible esta coexistencia, que existe y que es deseable; y por otro lado, una minoría todavía importante, que insiste en la imposibilidad de una convivencia pacífica entre personas de diferentes orígenes religiosos. Aquellos que niegan cualquier posibilidad de convivencia entre

religiones diversas, mencionan con frecuencia la *“diferencia religiosa”* como una fuente de conflicto necesaria y de alguna manera automática. Un argumento parece ser el *“purismo religioso”* y/o el miedo a contaminarse; como explica una chica católica: *“ellos tienen costumbres diferentes, así que hasta donde yo sé, sería una catástrofe”* (f-c-2-a). De acuerdo con este punto de vista, las diferencias religiosas crean *“diferentes caracteres religiosos”*, que impiden a las personas entenderse con otras (m-c-24-a). Las personas se ven, entonces, como el producto de sus respectivas religiones.

Este argumento del purismo se menciona de manera especialmente frecuente en referencia a las relaciones entre católicos y musulmanes. Una alumna católica, inmigrante latinoamericana, expresa su preocupación de que, a través de la convivencia, un marroquí, que está *“obligado a no comer cerdo o a no beber alcohol”*, tendría que cambiar de religión para poder convivir con cristianos (f-c-25-a). La incompatibilidad religiosa también es argumentada por algunos estudiantes musulmanes. En este caso, una estudiante de Melilla explica su incompatibilidad con el hecho de que *“nuestra religión está en el Corán, yo no puedo convivir con ellos porque ellos hablan sobre Jesús”* (f-mu-82-e). Otro factor que impide que las personas convivan pacíficamente es el racismo. Unos pocos alumnos –tanto musulmanes como cristianos– mencionan que las relaciones entre católicos y musulmanes específicamente, no mejorarán debido al persistente *“racismo entre españoles y musulmanes [sic]”* (f-c-63-d). Otros demuestran abiertamente su propio racismo, que se refleja mediante estereotipos habituales como *“a mí no me gustan los moros”*, *“hay demasiados inmigrantes ahora”*, *“no se les debería permitir vivir aquí”* y *“son sólo ladrones”* (f-c-72-d). Otra razón para negar cualquier posibilidad de coexistencia pacífica es el proselitismo entre diferentes religiones. Una alumna menciona específicamente *“a los evangélicos”* que *“quieren meter su religión aquí”* (m-c-70-d).

Este grupo contrasta marcadamente con una mayoría de encuestados que están de acuerdo en que la convivencia y el intercambio pacífico son posibles entre personas que provienen de diferentes credos. Sin embargo, no están de acuerdo en las razones por las cuales la convivencia y el pluralismo son posibles y/o deseables. Por un lado, se puede observar un sub-grupo que considera que la convivencia es posible precisamente porque la religión no es –o no debería ser– importante en absoluto. Los valores humanos, tales como *“la tolerancia”*, *“el respeto”*, *“no ser racista”*, etc., van más allá de los valores religiosos, de manera que cuando las personas conviven deberían simplemente *“tener en cuenta que todos somos personas”*. Las propiedades personales como la educación, la tolerancia y el respeto no se relacionan

con los credos religiosos, sino con el propio “carácter” de cada uno. Por otro lado, esta argumentación clásicamente laicista es diferente a la que por lo común aluden los alumnos “creyentes”. En su opinión, la convivencia es posible y deseable porque todas las religiones, de alguna manera, comparten los mismos valores. Como explica una chica católica, “*el punto no es cómo y en quién exactamente creemos, porque podemos llamar a Dios de maneras muy diferentes, como Alá, Jesús, etc.*” (f-c-26-a). De modo parecido, algunos alumnos defienden el pluralismo y la convivencia precisamente porque ellos tienen dudas sobre sus propias creencias religiosas. Como detalla una chica católica española, “*en parte creo en Dios y en parte no. Creo que soy medio católica y medio atea porque hay un montón de mentiras*” (f-nr-30-a).

Varios encuestados aprecian el pluralismo y la convivencia religiosa porque constituye una oportunidad para aprender de las creencias, prácticas y ritos de los otros. Una estudiante católica dice que para ella “*es interesante saber sobre las creencias de otras personas, para llegar a conocer algo sobre sus dioses y costumbres*” (f-c-12-a). Finalmente, muchos encuestados citan ejemplos en los que la convivencia ha sido un éxito. Estos ejemplos abarcan desde periodos históricos –especialmente la experiencia de Al-Ándalus se menciona frecuentemente como una prueba– hasta situaciones actuales, tales como la diversidad religiosa de la Melilla contemporánea, las experiencias personales de amistad con compañeros de clase católicos, musulmanes o ateos, o las excelentes relaciones con un “*maestro judío*” (m-c-37-c).

5. Educación religiosa en la escuela

La mayoría de los encuestados está a favor de mantener o reintroducir (a nivel de secundaria) la religión como una asignatura en la escuela. Esta opinión se expresa tanto por parte de los alumnos que acuden a escuelas de confesión católica, donde la ER católica es obligatoria, como por aquellos que van a escuelas públicas, donde la ER católica es optativa. Haciéndose eco, muy a menudo, del debate que actualmente existe, tanto a nivel político como de medios de comunicación españoles, en torno al futuro de la ER, la principal razón que expresan los estudiantes a favor de mantener la religión como una asignatura escolar consiste en la necesidad de “*saber sobre la religión propia*”, “*leer la Biblia*” y “*saber la historia de Jesús*” (f-c-61-d). Los encuestados enfatizan el aspecto de la información y el conocimiento, no la propagación o profesión de la fe.

Este conocimiento es “*importante para la vida de cada uno*”; en consecuencia, la ER es “*un derecho para todos*”. La ER como derecho es mencionada especialmente

por aquellos que en las preguntas anteriores no se mostraban optimistas sobre la convivencia religiosa. Desde su visión, como declara una chica católica, *“¿por qué no debería haber educación religiosa? Somos un país religioso y aquellos que vienen de otros países, bueno, tienen que adaptarse a nuestras costumbres”* (f-c-63-d). En otros casos, sin embargo, estos argumentos se extienden en general al conocimiento necesario de *“las religiones en general”* y de *“las costumbres y religiones de otras personas”*, que parece ser un argumento expresado especialmente en las escuelas públicas, no en las confesionales. Mientras que algunos alumnos hacen hincapié en *“el derecho a saber de qué religión provienen”* (m-c-105-g), otros sugieren mantener y ampliar la ER de cara a *“tener algunos espacios en donde los alumnos se informen sobre asuntos de religiones, convivencia, etc.”* (m-c-53-c). Según una chica, que también acude a una escuela pública, *“debería haber espacio para la religión porque hay gente muy religiosa, pero también hay otros chicos que sólo aprenden de religión en la escuela, así que sin ella no sabrían nada de nada de religión”* (f-c-50-c).

Varios alumnos puntualizaron que el conocimiento religioso debería ser compartido por todos los alumnos, independiente de su propia fe. La ER debería enseñar sobre *“las diferentes religiones que existen, la vida de Dios y las costumbres”* (f-c-66-d), como expresó otra chica católica. La necesidad de reconocer todas las religiones y no sólo la ER católica en la escuela es señalada particularmente por los alumnos musulmanes, tanto los estudiantes migrantes que viven en la Península Ibérica, como por los musulmanes nativos en Melilla (e.g. f-mu-100-g). Prácticamente todos resumen que *“si hay clases de religión cristiana o católica, entonces deberían permitirse también las clases de religión islámica”*. Desde su punto de vista, *“o se ofertan todas las religiones o ninguna”* (m-mu-90-g). Se mencionan dos tipos de razones: por un lado, sería discriminatorio si a los musulmanes se les impediera tener sus propias clases de ER; por otro lado, esas clases de ER también deberían proporcionar información y conocimiento sobre los credos de los demás. Como una chica musulmana española de Melilla explica, *“sí, porque hay cristianos que no están interesados en la religión islámica y lo mismo pasa con algunos musulmanes que no están interesados en la religión católica”* (f-mu-83-e).

Este carácter interreligioso y potencialmente inclusivo de la ER no es compartido por otros encuestados. Aunque en general son positivos sobre la ER, para ellos es sinónimo de ER católica —una asignatura que nunca debería ser obligatoria, ni en escuelas públicas ni en las católicas y que debería ofrecerse exclusivamente a los *“creyentes católicos”*. En su opinión, los ateos, los musulmanes y otros deberían recibir clases alternativas de *“ética”* o *“de otras materias”*. Esta visión ampliamente positiva de la ER contrasta con una minoría bastante fuerte de alumnos

que se oponen a cualquier tipo de educación religiosa en la escuela. Aunque algunos argumentan que la ER para ellos es “*simplemente aburrida*”, que “*los temas que se tratan no son interesantes*” para ellos en particular y/o que la ER “*debería sustituirse por ver los Simpson*” (m-nr-49-c), la mayoría de los que comparten esta visión contra la ER reflejan puntos de vista más amplios, clásicamente laicistas. En su opinión, “*en la escuela no hay lugar para la religión, sólo hay en la iglesia*” (m-c-98-g). La familia y la iglesia son las instituciones que se citan con más frecuencia como “*las que realmente deberían encargarse*” de los asuntos religiosos. Algunos estudiantes sospechan que las escuelas confesionales particularmente utilizan la ER “*para inculcarnos a nosotros sus creencias*”, mientras que a los niños se les debería “*permitir decidir su propio modo de vida*” (m-c-24-a). Otros, por el contrario, acentúan, desde una perspectiva creyente, que ellos no necesitan ninguna clase particular de religión; “*yo no necesito un espacio especial, sólo necesito tener fe*” (m-c-57-d), como explicó un chico católico de un colegio público. De forma similar, según otro chico de una escuela católica, “*de cualquier modo, Dios está en todas partes*” (m-c-27-a).

En el contexto de una creciente diversificación y pluralismo religioso, algunos encuestados, principalmente los musulmanes, argumentan que, precisamente porque la sociedad es cada vez más diversa y conviven personas de más religiones, la escuela no debería dar espacio a ninguna religión en concreto. Para ellos, introducir las diferentes religiones en la escuela crearía más barreras entre los alumnos. En las palabras de una chica musulmana española, “*la religión debería estar en la casa de cada quien. Eso porque nuestra escuela se compone de niños de diferentes religiones, si sólo hubiera de una no habría problema. Pero no es bueno cómo lo hacen en este país, porque sólo ofrecen una religión, la cristiana y a los otros niños nos dejan aparte sólo porque hay mayoría cristiana*” (f-mu-79-b). Algunos estudiantes católicos, así como muchos musulmanes, sugieren que de cara a evitar conflictos y barreras en la escuela, la familia y, especialmente, los padres deberían hacerse cargo de la instrucción religiosa fuera de la escuela. Una chica musulmana bereber de Melilla propone que “*la religión castellana [sic] debería enseñarse en la escuela, pero la religión islámica también. Y como ellos no ofrecen todas las religiones, lo mejor es que nosotros aprendamos nuestras religiones en casa y destinemos esas horas para otras cosas en la escuela*” (f-mu-99-g).

¿Contenidos para la educación religiosa?

Contundentemente, los contenidos de la ER se conciben como un conocimiento, como información que se debe transmitir del maestro de ER a sus estudiantes. Este enfoque cognitivo refleja la práctica didáctica prevaleciente de la ER

(católica) en España. Aunque el entendimiento mutuo es un objetivo citado muy a menudo, tan solo unos pocos estudiantes mencionan la necesidad de “experimentar” realmente –a través de la ER– su propia religión o la de otra persona en su vida cotidiana. Los encuestados pueden clasificarse en dos grupos: los que proponen contenidos confesionales y mono-religiosos, por un lado; y los que sugieren asuntos supra-confesionales o multi-confesionales, por otro lado. Es difícil realizar generalizaciones con esta muestra (sobre qué grupo sería más fuerte), ya que parecen tener casi las mismas dimensiones.

Aquellos que proponen contenidos confesionales casi nunca identifican su sugerencia como parte de sus propias creencias religiosas; de hecho, parecen asociar de forma “automática” los contenidos a sus propias creencias, sean éstas católicas o musulmanas. Entre los católicos, la ER debería enfocarse más en “*la vida de Jesús*”, en los “*apóstoles y discípulos*” y en otras narraciones de la Biblia. Varios encuestados piden explícitamente no usar los actuales libros de texto de ER, porque “*son superficiales y aburridos*” o “*porque el profesor nunca los usa*”. Igualmente, pensando en su propia religión, algunos alumnos demandan que la futura ER “*nos diga la verdad*” sobre Dios y “*pruebe que Dios existe realmente*”. Otros piden más explicaciones sobre “*la creación y sus milagros*”. Un grupo más amplio de encuestados propone más clases prácticas sobre el “*Ave María*”, sobre “*cómo rezar correctamente*” y “*cómo cumplir los Diez Mandamientos*”. En el caso de los alumnos musulmanes, ellos también insisten en la necesidad de aprender sobre “*los cinco pilares del Islam*”, en “*cómo rezar correctamente*”, etc. Un inmigrante marroquí expresa su necesidad de “*aprender el lenguaje apropiado para mi religión, que en el caso del Islam es el árabe*”. En general, los alumnos musulmanes reclaman un tratamiento igualitario con relación a la ER católica; como expresaba una chica bereber musulmana, “*debería haber clases de religión islámica hasta bachillerato, igual que se dan clases de religión católica*” (f-mu-87-f).

La otra mitad de la muestra pide contenidos no confesionales para las futuras clases de ER. Desde su punto de vista, “*deberían de parar de incitarnos a la religión por medio de charlas, que en mi opinión son falsas*” (m-nr-3-a), como explicó un chico ateo que acude a una escuela de confesión católica. “*El conocimiento sobre otras religiones*” y “*la historia de todas las religiones*” deberían incluirse en la ER. El Islam, el judaísmo, el hinduismo, el budismo son mencionadas como “*las religiones de las que tenemos que aprender*”. Los alumnos están especialmente interesados en las “*fiestas*” y “*costumbres*” de estas religiones, en “*sus dioses*”, “*sus creencias*” y en su “*situación actual en sus países*” (m-mu-81-b). Los diferentes propósitos que subyacen tras este tipo de clases de ER interreligiosas se hacen evidentes. Algunos

alumnos, tanto católicos como musulmanes, piden contenidos de otras religiones para fortalecer sus propias creencias y contrastarlas. Una chica que acude a una escuela católica pide saber más: *“en primer lugar las cosas buenas y malas que la religión (la Iglesia) y Dios hacen, en segundo lugar, para probar la existencia de Dios y, en tercer lugar, para enseñarnos algo de otras religiones también, porque si hay un ateo o alguien de otra religión en clase, todo el mundo estaría interesado”* (f-nr-30-a).

Este enfoque, que empieza con la religión propia extendiéndose posteriormente hacia otras creencias, es rechazado por otros encuestados, ya que depende de la capacidad del profesor de ER para presentar de manera adecuada otras religiones. Ellos prefieren una presentación más “neutral” de las diferentes creencias religiosas, *“de cara a saber un poco sobre todas las religiones, de manera que cada persona pueda tomar una decisión mejor sobre la religión que escoge”* (m-c-57-d), como sugiere un estudiante católico varón. Otra estudiante, una chica inmigrante inglesa, detalla un procedimiento estandarizado mediante el cual *“se deberían enseñar por etapas, una religión tras otra, sobre: dónde, qué, cómo, por qué, dónde están, dónde reza, etc., qué hace y cómo lo hacen, por qué, para quién y cómo, cómo rezan, se sacrifican, celebran”* (f-c-76-d). Aparte de *“elegir mejor la religión propia”*, el propósito de este contenido interreligioso consistiría, para la mayoría de los alumnos, en un mayor entendimiento mutuo. Es decir, en *“llevarse bien con los demás”* y en *“respetar las religiones de otras personas”*. Estos objetivos se relacionan a menudo con valores universales más amplios como *“aprender a respetarnos”, “ser tolerantes”* y *“ser buenas personas”* (f-c-25-a).

¿Debería el profesor ser “religioso”? Visiones encontradas

Las opiniones sobre la religiosidad necesaria de los profesores de ER dividen la muestra de nuevo en dos grupos diferenciados. Un gran grupo de estudiantes, especialmente los creyentes más explícitos y convencidos, no pueden pensar en un profesor de ER que *“no practique lo que enseña”*. En su visión compartida, alguien que no cree, no será capaz de transmitir su conocimiento sobre religión y *“no nos convencerá”*. Un chico que se declara católico y que acude a una escuela confesional, insiste en que *“un profesor que crea nos puede dar el mensaje, la idea mucho mejor”* (m-nr-13-a). Una chica de la misma escuela piensa que un profesor que es religioso *“nos dirá las cosas con más emoción y nos enseñará lo que piensa realmente”* (f-c-11-a). El mismo argumento funciona de modo contrario. Si el profesor de ER no fuera religioso él o ella misma, podría *“engañar”* a los alumnos. *“Cómo podrían ellos enseñarnos religión, no sabrían nada”* (f-c-47-c), advierte una alumna católica.

Es evidente que estos encuestados conciben las clases de ER en términos confesionales, como el catequismo: “un profesor de religión católica tiene que ser católico, por supuesto” (m-c-52-c), declara un alumno; un compañero de clase se muestra de acuerdo y sugiere que “en el mejor de los casos, debería ser una monja” (m-c-7-a). Un estudiante varón de una escuela pública admite, “de todos modos, la religión se está perdiendo y la escuela es el único lugar donde puedes aprender a practicarla porque los que vamos a la iglesia somos muy pocos” (m-c-53-c).

Sólo un alumno, significativamente hijo de madre marroquí y de padre español converso al Islam, distingue entre la ER en escuelas públicas, confesionales y no confesionales: “depende, porque hay varios tipos de escuelas. Si es una escuela musulmana, el profesor debería ser musulmán y si es una escuela católica, por ejemplo, el profesor debería ser católico. Pero si es una escuela pública debería ser irrelevante de qué religión sea el profesor, porque a las escuelas públicas va gente de diferentes religiones” (m-mu-81-b). Varios alumnos, finalmente, insisten en que el profesor de ER debería ser religioso pero no necesariamente del mismo credo que enseña. “Si un profesor da clases de religión, por lo menos debería creer en Dios”, reclama una chica atea de origen católico.

La otra mitad de la muestra, sin embargo, expresa la opinión contraria. En el punto de vista de estos alumnos, enseñar ER es como enseñar cualquier otra asignatura; de este modo, para estar capacitado para enseñar religión, “deberías saber de religión, no creer en ella” (f-c-112-g). Varios estudiantes mencionan buenas experiencias con profesores de ER católica que –de acuerdo con sus alumnos– no son católicos (lo cual es imposible formalmente en el sistema español de ER, ya que ni las escuelas privadas confesionales ni las públicas podrían emplear a profesores de ER católica no creyentes). Lo mismo parece ser válido para el caso de los alumnos musulmanes quienes sorprendentemente admiten que un profesor de ER no tiene que ser creyente. Con elocuencia, varios alumnos musulmanes declararon explícitamente que el credo religioso de su profesor de ER sería irrelevante, “siempre que él no fuera racista” (m-mu-94-g).

Otra razón que los encuestados mencionan contra la contratación exclusiva de creyentes como profesores de ER es la composición crecientemente pluriconfesional de muchas clases y/o escuelas en España. Como los alumnos vendrán a menudo de diferentes familias católicas, musulmanas o ateas, un profesor que muestre abiertamente su pertenencia a un credo determinado podría crear problemas entre los compañeros de clase o en su relación con los padres y madres de familia. Como argumenta una chica católica de una escuela confesional, “hay un montón de padres ateos o padres de otras religiones y ellos educan a sus hijos a su modo.

No creo que encontrarán gracioso que en la escuela de sus hijos se enseñe una religión que ellos no quieren transmitirles en casa” (f-c-16-a). Finalmente, algunos encuestados argumentan, desde el punto de vista de los “derechos humanos”, que de acuerdo con ellos, “nadie, ni siquiera un profesor de religión” (f-c-102-g) puede ser forzado a profesar un credo. Como nos recuerda un alumno católico de Melilla, “vivimos en un país democrático y por tanto todo el mundo puede elegir lo que quiere ser, sin tener que decírselo a nadie” (m-c-98-g). Hablando en términos generales, esta segunda mitad de la muestra comparte una visión no confesional de la ER, donde la característica principal de esta ER es no “lavarnos el cerebro” (m-c-57-d), como un entrevistado católico recuerda, sino entrenarnos para elegir.

***Los modelos preferidos de la educación religiosa:
¿entre la integración y la separación?***

Las respuestas de los alumnos respecto al “modelo” preferido de ER –como educación integrada, transversal a las perspectivas confesionales o como una actividad separada por confesión– reflejan nuevamente las divisiones, los debates y los cambios contemporáneos en la sociedad en general. Esta es precisamente la cuestión donde menos alumnos expresan no tener una opinión formada, ya que la gran mayoría parece tener una sentencia firme al respecto. Una minoría de encuestados aprueba unir y compartir las clases de ER, en las que “ateos”, “agnósticos”, “creyentes eventuales” así como “creyentes firmes” –sean católicos, musulmanes o de otros credos– podrían aprender juntos sobre religión en general, y sobre las diferentes religiones en particular. Los argumentos expuestos a favor de este modelo son de dos tipos: por un lado, la mayoría de los encuestados con este enfoque reflejan un amplio interés por “saber más” sobre otras religiones. Aprendiendo juntos sobre religión y religiones, los alumnos pueden compartir más fácilmente sus conocimientos, así como información “de primera mano” sobre cada una de las religiones presentes en clase.

El objetivo que subyace no siempre es puramente cognitivo. Aquellos estudiantes que en la pregunta sobre qué deberían aprender los alumnos sobre religión –en el caso de que ésta se enseñara en la escuela–, ya preferían un enfoque más amplio –de confesión neutral sobre las diferentes religiones contemporáneas–, piensan que las clases de ER comunes pueden promover una mejor elección y justificación de las propias preferencias religiosas. En palabras de una estudiante católica, “las clases deberían darse juntos incluso si hay alguien de otra religión. Así podríamos observar qué es la fe y así saber un poco más para poder

tomar nuestra propia decisión” (m-c-57-d). Aparte de los argumentos relacionados con el conocimiento, varios alumnos expresan su preocupación sobre las consecuencias que se derivarían de clases separadas por confesiones. “*A mí no me gustaría que me separaran*” o “*me sentiría mal si tuviera que irme en la clase de religión*” son preocupaciones compartidas a menudo. Como expresó una chica católica de una escuela confesional, segregar a los compañeros de clase “*es como ser racistas, que creo que no es bueno para nada*” (f-c-2-a). Semejantes efectos discriminatorios, de la separación por credos, parecen percibirse como particularmente negativos en el contexto actual de relaciones entre musulmanes y católicos en España.

Esta oposición a las clases separadas de religión no es compartida por la gran mayoría de encuestados. La mayoría de los alumnos prefiere que se les enseñe su religión separados de los alumnos de diferente fe. De nuevo, los argumentos cognitivos, relacionados con la información, así como los relacionados con la interacción, están a favor de “*estar separados en clases según nuestros credos*” (f-c-21-a), como propone una chica católica que acude a una escuela confesional. Este primer argumento contra la instrucción religiosa compartida, es empleado particularmente por aquellos alumnos que son ateos y/o que expresan posiciones laicistas respecto a la religión en la escuela. Desde su punto de vista, las clases comunes de ER sonarían “*obligatorias*” para cualquier alumno, incluso para aquellos que “*simplemente no están interesados*” en asuntos religiosos. Una chica católica de una escuela pública subraya que “*hay chicos que no tienen que ser forzados a escuchar sobre religión si no están interesados. Creo que deberían separar a los alumnos entre aquellos que están interesados en la religión y aquellos que no*” (f-c-18-a). Otra compañera de clase argumenta que “*de cualquier forma, los que no están interesados no atenderían y de ese modo distraerían al resto de la clase*” (f-nr-17-a).

Estos argumentos se basan frecuentemente en las propias experiencias negativas de los alumnos con la ER actual. Forzado por sus padres a acudir a clases de ER de confesión católica a pesar de su propia falta de fe, para uno de los encuestados “*las clases tienen que ser separadas, así no tendría que tragarme esas mentiras. No quiero tener clases de religión porque yo no creo, así que deberían dejarme tener otras clases en lugar de esas*” (m-nr-28-a). La posición de los alumnos adopta frecuentemente la alternativa que actualmente se está debatiendo, en la que se sugiere mantener la ER confesional católica, aunque también ofrecer “*cultura religiosa*” (no confesional) para los no-católicos. En consecuencia, un estudiante católico que acude a una escuela pública, nos detalla su propuesta: “*yo prefiero separados porque así quienes están interesados estudiarían esas clases. Y los de religión musulmana*”

y también los ateos podrían coger Cultura Religiosa, pero todos los demás cogerían religión porque todos los demás tienden a ser católicos” (m-c-35-c).

Reflejando las posiciones del actual debate público, centrado en la naturaleza obligatoria u optativa de la ER (católica) y en la existencia de alternativas educativas no-religiosas como “ética” o “educación para la ciudadanía”, varios alumnos entienden que compartir la ER sería no sólo obligatorio, sino también implícitamente confesional –clases en las que el profesor de ER de cualquier modo podría seguir “*profesando su fe*”. De este modo, en palabras de una chica practicante católica que acude a una escuela pública, “*creo que sería una falta de respeto hacia el alumno de otra fe obligarle a acudir a clase de una religión que no profesa. Se le debería permitir usar esa hora para otra asignatura*” (m-c-27-a). Este rechazo a las clases comunes de ER (interreligiosas), también se puede observar en el caso de aquellos estudiantes que aprueban y disfrutan la educación confesional católica actual. Desde su punto de vista, forzar “*a un musulmán o a un ateo*” a participar podría ser “*bastante violento*” o “*un auténtico lío*” para todos. Como el objetivo de la ER es todavía concebido como un asunto de promoción y afirmación de la fe propia, la presencia de no creyentes se ve simplemente como un factor que perturbaría el interior de la clase. En opinión de una chica católica, “*es mejor independientemente, no por racismo, sino para una mejor comprensión. Si no, sería más una clase de debate, no una clase de religión*” (f-c-29-a).

Los partidarios de la ER segregada por confesiones tienden a suponer que los alumnos de otros credos no estarían interesados en absoluto en “*la fe de otras personas*”. Esta perspectiva se comparte por estudiantes tanto católicos como musulmanes. El conocimiento sobre otras religiones, las costumbres y los hábitos, en los cuales los alumnos están interesados de hecho (cf. arriba) podrían en esta visión ser proporcionados por su propio profesor de ER confesional. En este sentido, varios alumnos declaran abiertamente su total falta de interés en la religión de sus compañeros de clase no católicos. Una chica católica mantiene que ella ni siquiera estaría interesada si hubiera migrado a un país no católico: “*porque, si yo viviera en un país con una religión diferente, no estaría interesada tanto en conocerla. No me interesa mucho mi propia religión, ¡menos la de otra gente!*” (f-c-58-d).

Esta actitud nada partidaria de clases mixtas, parece reflejar una noción esencialista de “religión” y “creencia”. Como “*cada uno tiene su religión y creencias*” –en palabras de un chico católico de una escuela pública–, mezclar las clases no tendría sentido en absoluto. La religión, como algo heredado e inmutable termina siendo esencializado e identificado con otros conceptos a menudo reificados como la “cultura” o incluso el “lenguaje”. Un chico de procedencia católica

argumenta que: *“deberíamos estar separados por culturas, porque, por ejemplo, en mi clase hay un musulmán y cuando tenemos religión, se va y toma clases de alternativa a la religión, aunque habla español”* (m-c-69-d). Como mencionábamos, el rechazo a las clases interreligiosas se comparte también por los alumnos musulmanes. Este es el caso de uno de ellos, un estudiante marroquí que vive en Granada, que alerta de las clases de ER comunes: *“si la religión se enseñara para todos independientemente de su credo sería un conflicto total, porque como somos de credos diferentes, no todo el mundo piensa o cree lo mismo. Entonces, deberían separarnos siempre que toquen clases de religión”* (m-mu-81-b).

Varios musulmanes de la ciudad plurireligiosa de Melilla piensan que mezclar estudiantes de creencias diferentes *“sería siempre un desastre”*. Por eso ellos reclaman que no se dé educación interreligiosa, sino que exista igual presencia y tratamiento para todas las religiones en la escuela. Un chico musulmán español de Melilla considera que *“es mejor que nos separen, los musulmanes con su profesor, los cristianos con su profesor y los judíos con su profesor”* (m-mu-93-g). La percepción subyacente parece reflejar el deseo del reconocimiento de la diversidad religiosa, que está estrechamente relacionado con el miedo a la hibridación de credos. Finalmente existe una pequeña minoría que desaprueba la distinción entre clases de ER comunes o separadas. Varios estudiantes insisten en que depende del contenido y la naturaleza de las clases a enseñar. Proponen tener clases compartidas que proporcionen información sobre religiones diferentes, su historia y costumbres, pero separar a los alumnos según sus credos específicos para clases confesionales. Un chico que se declara ateo y acude a una escuela confesional católica sugiere que *“debería haber una clase de religión como si fuera historia de religión, en la que clarificar todas las religiones, por supuesto como una asignatura optativa, y ellos, dependiendo de la religión de cada uno, si tienen, entonces podría haber una clase de religión separada, por ejemplo, clases de religión cristiana para cristianos, clases de religión islámica para los musulmanes y así”* (m-nr-3-a).

6. Conclusiones

Como se ha ilustrado a lo largo de este análisis, la muestra de jóvenes encuestados refleja una gran variedad de experiencias y circunstancias personales, que en primer lugar parecen dar forma a cómo los alumnos entienden la religión y/o Dios. En el momento en el que la formación religiosa se desarrolla en ambientes familiares proactivos y facilitadores, la compatibilidad de la instrucción religiosa con

la familia, que abarca tanto la ER (confesional) como las experiencias religiosas en las comunidades de fe, tiene mayor transcendencia que en aquellos casos en los que la formación religiosa sólo se recibe a través de la escuela. Igualmente, analizando la muestra, también se puede observar el impacto que está teniendo el amplio debate social en torno al laicismo y la ER, dando lugar a una polarización de respuestas, tanto a favor como en contra de la religión *per se*.

El intenso énfasis que los alumnos musulmanes ponen en su iniciación religiosa basada casi única y exclusivamente en la familia, en vez de en la escuela, no debería ser interpretado como una característica intrínseca de la socialización religiosa musulmana frente a la católica. Al contrario, hemos podido observar que existe una tendencia perceptible en los estudiantes musulmanes que consideran el Islam como “*la primera y única fe verdadera*”, en contraposición a los católicos, que parecen no compartir esta clase de aspiración “*monopólica*”. Esto refleja mucho más el hecho de que los alumnos musulmanes sólo pueden contar con sus familias y comunidades como fuentes de información y formación religiosa, mientras que los jóvenes católicos siempre tendrán la posibilidad de contrastar la visión de la religión y de la “verdad” religiosa de sus padres y catequistas con su maestro o maestra de ER católica en la escuela.

Una vez más, nuestras entrevistas reflejan sobre todo la marginalización que padece la ER islámica en las escuelas públicas españolas, siendo ésta percibida por muchos alumnos musulmanes como objeto de discriminación. En este contexto, caracterizado por experiencias migratorias de “des-arraigo” y falta de integración de la comunidad con respecto a la sociedad anfitriona, la familia se convierte, de pronto, en la única institución de socialización en términos religiosos (Dietz & El-Shohoumi, 2005).

En cuanto al papel que la religión juega para la juventud española contemporánea, debido quizá a determinadas características relacionadas con la edad de los alumnos aquí encuestados, hemos podido observar cómo muy a menudo los alumnos consideran que la religión “*no es un tema*”, es algo pasado de moda, que a muchos estudiantes adolescentes españoles les recuerda extrañamente a las historias y anécdotas que sus padres cuentan de “*los viejos tiempos de Franco*”, cuando el nacional-catolicismo era todavía la doctrina oficial del régimen. Esta asociación de la religión con un pasado “*aburrido*”, que acabó hace mucho tiempo, coincide sorprendentemente con una percepción bastante “generizada” de la religiosidad contemporánea. Son específicamente las madres católicas las que transmiten su fe a sus hijos, quienes van a misa y quienes insisten en que sus hijos asistan a las clases de ER; en consecuencia, “*hablar de religión*” todavía se

relaciona frecuentemente con un asunto “*femenino*”. Esta es la razón por la que muchos encuestados varones rechazan hablar de estos asuntos con sus grupos de iguales.

Paradójicamente, existe sin embargo un interés fuerte e intenso hacia los asuntos religiosos, en el momento en el que los encuestados expresan tener respeto tanto de sus propios orígenes religiosos, como de las creencias de otras personas (cfr. abajo). Los alumnos se interesan por estos asuntos tanto como se preocupan por su vida cotidiana y sus relaciones e intereses actuales, pero generalmente carecen de experiencias de primera mano con la diversidad religiosa. A pesar de estos intereses, el pluralismo religioso no se percibe de manera homogénea como algo positivo y gratificante. Reflejando las divisiones arraigadas, profundas e históricas, entre las posiciones católica y laicista antes mencionadas, los encuestados hacen muy a menudo hincapié en los aspectos amenazadores de la convivencia religiosa. Algunas veces, estas posiciones y argumentos son abiertamente racistas o “*islamófobos*”, aunque otras veces simplemente reflejan una profunda preocupación por los potenciales conflictos que pueden aparecer en el futuro, a causa de esta diversidad.

Por último, el monopolio católico de largo alcance que persiste en la ER confesional, que ha excluido a menudo inquisitorialmente cualquier otra creencia, confesión o tendencia religiosa como “heterodoxa” y/o “apóstata”, está todavía vivo y vigente en las divisiones contemporáneas reflejadas en las respuestas de los encuestados sobre la ER, en sus contenidos deseables, en el papel del maestro, así como en el modelo preferido de enseñanza de ER en contextos heterogéneos. Aunque un importante grupo de encuestados demanda mayor información y un conocimiento más profundo, tanto de sus propias tradiciones religiosas como especialmente de otros credos, muchos alumnos –conscientemente o no– todavía se apegan a una noción de la ER confesional cercana al estilo del catecismo. Los estudiantes, tanto católicos como musulmanes, perciben el reconocimiento oficial de la diversidad religiosa en el aula y su tratamiento potencial como de confesión neutra o, al menos, mediante profesores no proselitistas como algo “amenazador” o como una “amenaza” para “*la ER real*”.

Además, las soluciones propuestas y los enfoques preferidos por los encuestados reflejan una fuerte influencia de sus padres, así como del debate que está en curso en los medios de comunicación sobre las variantes y alternativas a la ER confesional católica. Las posibles soluciones, como una opción “*laicista*” o la opción confesional “*pluralizada*”, no se conciben como posibles en absoluto y en ocasiones se confunden con “*un debate pobre*”, y no como “*clases de ER reales*”.

Como se especificó arriba, las similitudes y diferencias entre los encuestados ilustran claramente las divisiones persistentes y arraigadas profundamente en el interior de la sociedad española, divisiones que todavía reflejan viejas confrontaciones entre el “nacional catolicismo” y las actitudes laicistas y anticlericales hacia la religión y la educación religiosa. Como elemento nuevo y todavía desconocido, este estudio documenta por primera vez las posiciones emergentes que se están formulando y defendiendo –de alguna manera “en medio”– por los alumnos musulmanes y sus padres.

Por ello, una vez más es la procedencia familiar de católicos practicantes, de los no practicantes o de los musulmanes, la que determina todavía las distintas actitudes de los jóvenes hacia la religión y hacia la ER. Este bagaje familiar se hace particularmente evidente en el momento en el que se analizan los datos en relación con la escuela y las elecciones de ER escogidas por los padres de los alumnos. Aparte de unas pocas excepciones, los alumnos de escuelas confesionales tienden a reflejar la postura oficial de la Iglesia católica respecto a la necesidad de ER separada, confesional, e impartida por profesores católicos. Los alumnos oficialmente católicos (¿y sus padres?), por el contrario, que no reciben clases de ER y/o que no practican su fe, tienden a compartir la visión opuesta, laicista, de acuerdo con la cual la ER debería ser totalmente eliminada de las escuelas públicas.

Las diferencias de género parecen jugar también un rol importante, como se esbozó anteriormente. No podríamos reconocer ningún otro factor demográfico o socioeconómico específico que influya en las actitudes de los alumnos –un asunto que debería dejarse para estudios cuantitativos, que en el caso español tendrían que enfocarse en la clase de procedencia de los encuestados, así como en la preferencia de los padres por una escuela pública o una privada confesional (Rosón & Álvarez, 2009).

Los datos cualitativos disponibles actualmente muestran que el proceso en curso de diversificación y pluralización religiosa está modificando actualmente los viejos “principios” de la ER confesional católica. Este proceso conlleva la gran oportunidad de relanzar la cuestión de alternativas incluyentes a la ER católica, pero parece desencadenar también fobias discriminatorias y actitudes racistas, que limitarían decisivamente la aceptación social para la instrucción religiosa no-católica en el interior de las escuelas públicas. Sorprendentemente, las opiniones de los alumnos musulmanes no son reducibles a las viejas posiciones, todavía polarizadas, que dividen a la sociedad española. Además, también es paradójico imaginar cómo en un futuro cercano, diferentes actores y voces de musulmanes españoles así como de musulmanes migrantes podrían contribuir

a vencer viejos antagonismos en los debates sobre el papel de las instituciones religiosas en la esfera pública, en la definición de los modelos y contenidos de la ER y en la función del profesor de ER en términos de confesionalidad y diálogo interreligioso. Como se ha ilustrado, “*vivir juntos*”, la convivencia y el aprendizaje –más allá de las confesiones– son valores muy apreciados por los jóvenes encuestados, aunque hasta ahora parecen no estar arraigados en la cotidianidad ni en las experiencias personales. El ambiente mono-religioso todavía domina tanto la socialización religiosa como la ER en la escuela.

Con todo ello, las actitudes hacia la religión y su papel en la sociedad así como hacia la educación religiosa reflejan todavía divisiones históricas, miedos y fobias formuladas y defendidas originalmente por la generación de los abuelos de los encuestados, que parecen prevenir y alertar a los jóvenes para que no se “atrevan” a meterse en nuevos experimentos y encuentros interreligiosos. Tanto las posiciones laicistas como mono-confesionales católicas comparten una noción esencialista de la religión que tiende a ser equiparada a la cultura, a la lengua e incluso a la nacionalidad –un esencialismo que evita y aborrece “mezclar” grupos, “difuminar” fronteras e hibridizar identidades y prácticas religiosas (Dietz, 2009). De acuerdo con todo ello, el campo de debate en la educación religiosa e interreligiosa está todavía demasiado restringido a la posición confesional católica frente a la anti-confesional, laicista. Como a la diversidad religiosa se le asocia el ser inherentemente conflictiva, el diálogo religioso tiende a limitarse a las esferas confesionales, intrareligiosas, en las que los representantes de la religión mayoritaria “informan” a los alumnos sobre “*la diversidad de los otros*”. Este enfoque cognitivista, que también da forma a los estilos de enseñanza de la ER y de otras prácticas escolares, inhibe tanto a los profesores como a los alumnos a exponer, cambiar e intercambiar realmente sus propias creencias y prácticas. Como resultado, la segregación, supuestamente defendida como un punto de partida para el diálogo entre religiones, podría acabar en monólogos intrareligiosos y en meras proyecciones hacia “los otros”.

Por tanto, en nuestra opinión, serán necesarios proyectos piloto innovadores para –en primer lugar– ilustrar alternativas para la ER viables, no confesionales y basadas en la interacción. Sin este tipo de enfoque “experiencial” y “vivencial” hacia la diversidad religiosa y la educación interreligiosa, la juventud en la España contemporánea simplemente no será capaz de imaginar cómo superar la vieja dicotomía entre confesionalismo y laicismo ni cómo lidiar con la futura diversidad y heterogeneidad en términos religiosos, éticos y culturales. Manejar esta diversidad creciente será la principal tarea de cualquier educación sensible en términos religiosos y culturales, interreligiosos e interculturales.

Lista de Referencias

- Álvarez, A., & Rosón, F. J. (2009). Pupils, Teachers and Researchers: Thinking from Double Hermeneutics – An Ethnographic Approach to a Triadic Methodology. En I. Avest, D. Josza, T. Knauth, J. Rosón & G. Skeie (Eds.), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries* (pp. 225-245). New York & Münster: Waxmann.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. ([CIS], 1998). *Religión (I) (ISSP) 1998*. Madrid: Autor.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. ([CIS], 2001). *Valores y creencias de los jóvenes*. Madrid: Autor.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. ([CIS], 2008). *Religión (II) (ISSP) 2008*. Madrid: Autor.
- Centro Regional de Estadística de Murcia. ([CREM], 2007). *Padrón Municipal de Habitantes*. Murcia: Consejería de Fomento y Trabajo.
- Cortina, A. (30 de diciembre de 2006). Educar para una ciudadanía activa. *El País*, p. 15.
- Dietz, G., & El-Shohoumi, N. (2005). *Muslim Women in Southern Spain: Stepdaughters of Al-Andalus*. La Jolla, CA, University of California at San Diego, Center for Comparative Immigration Studies.
- Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España: ¿contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 14(28), 11-46.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Münster & New York: Waxmann.
- Gasol, R. (1997). *La enseñanza religiosa escolar*. Barcelona: Edebé.
- Instituto Nacional de Estadística. ([INE], 2010). *Estadística de la Enseñanza Universitaria en España. Curso 2008-2009*. Madrid: Autor.
- Kay, W. K., & Ziebertz, H. G. (2006). A Nine-Country Survey of Youth in Europe: selected findings and issues. *British Journal of Religious Education*, 28(2), 119-129.
- Moreras, J. (2005). La situation de l'enseignement musulman en Espagne. En J.-P. Willaime (Ed.), *Des Maîtres et des Dieux: écoles et religions en Europe* (pp. 165-179). Paris: Belin.
- Rodríguez Sanmartín, A. (1988). *La presencia de la Iglesia católica en el sistema educativo español, según las bases legales (1953-1980)* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

- Rosón, F. J. & Álvarez, A. (2009). Spanish Youth Facing Religious Diversity at School: findings from a quantitative study. En P. Valk, G.D. Bertram-Troost, M. Friederici & C. Beraud (Eds.), *Teenagers' Perspective on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies: a European quantitative study* (pp. 356-388). New York & Münster: Waxmann.
- Tarrés, S. (2007). *Pluralismo religioso e inmigración: la enseñanza de la religión en la escuela, el caso de Andalucía*. Ponencia presentada en el IV Congreso sobre las Migraciones en España, Universidad de Valencia.
- Weisse, W. (2007). The European Research Project on Religion and Education "REDCo": an introduction. En R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J.-P. Willaime (Eds.), *Religion and Education in Europe: developments, contexts and debates* (pp. 9-25). Münster & New York: Waxmann.

Anexo 1: Detalles de la codificación del cuestionario y características de los encuestados

Ciudad y escuela	Números de cuestionario	Género	Religión
01-21 = Murcia	01-21 = Murcia		
22-81 = Granada	22-81 = Granada	f / m	mu / c / nr
82-113 = Melilla	82-113 = Melilla		
a = Granada, escuela confesional católica	01-21 = Murcia, escuela pública rural		
b = Granada, escuela pública urbana	22-45 = Granada, escuela pública semi-urbana		
c = Granada, escuela pública semi-urbana	46-77 = Granada, escuela confesional católica	f = femenino	mu = musulmán
d = Murcia, escuela pública rural	78-81 = Granada, escuela pública urbana	m = masculino	c = cristiano
e = Melilla, escuela pública mixta	82, 83, 88 = Melilla, escuela pública mixta		nr = no religioso
f = Melilla, escuela pública mayoritariamente musulmana	84-87 = Melilla, escuela pública mayoritariamente musulmana		me = <i>mez-tiza</i>
g = Melilla, escuela pública mayoritariamente católica	89-113 = Melilla, escuela pública mayoritariamente católica		

Anexo 2: Perfil de los encuestados en la España peninsular

	Nº total de encuestados = 81	Números absolutos	%
Edad			
12		3	3.70
13		23	28.39
14		37	45.67
15		13	16.04
16		4	4.93
17		1	1.23

Sexo		
Masculino	28	34.56
Femenino	53	65.43
Religión		
Musulmana	4	4.93
Cristiana	72/71	88.88
No-creyente	2	2.46
Ateo, agnóstico	3/4	3.70
País de nacimiento		
Argentina	1	1.23
Ecuador	1	1.23
Brasil	1	1.23
Gran Bretaña	1	1.23
Suiza	1	1.23
Venezuela	1	1.23
Italia	1	1.23
España	74	91.35
Nacionalidad		
Española	74	91.35
Otra	7	8.64
País de nacimiento de los padres		
España	147	90.74
Otro	15	9.25
Idioma que se habla en casa		
Español monolingüe	74	91.35
Otro monolingüe (inglés, chino)	2	2.46
Árabe	2	2.46
Otro (inglés, portugués, italiano)	3	3.70

Anexo 3: Perfil de los encuestados en Melilla

Número total de encuestados = 32	Números absolutos	%
Edad		
14	17	53.125
15	9	28.125
16	6	18.75
Sexo		
Masculino	15	46.875
Femenino	17	53.125
Religión		
Musulmana	15	46.875
Cristiana	14	43.75
No-creyente	1	3.125
Otra (mestiza, cristiano, musulmana)	1	3.125
Ateo, Agnóstico	1	3.125
País de nacimiento		
España	32	100
Nacionalidad		
Española	32	100
País de nacimiento de los padres		
España	57	89.0625
Otro (Marruecos)	7	10.9375
Idioma que se habla en casa		
Español monolingüe	16	50
Español/Chelja/Bereber	12	37.5
Español/Árabe	3	9.375
Español/Inglés	1	3.125