

Departamento de Sociología
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada



EL HECHO RELIGIOSO COMO VECTOR DE ENCUENTRO.

Discursos, políticas y prácticas sobre la diversidad religiosa en educación primaria. Comparativa entre Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña.

Programa de doctorado: Ciencias de la Educación
Doctorando: Francisco Javier Sánchez Sánchez-Miranda
Directora: Mar Venegas Medina

Granada, julio 2024



Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Francisco Javier Sánchez Sánchez-Miranda
ISBN: 978-84-1195-558-4
URI: <https://hdl.handle.net/10481/97430>

Todas las religiones, aunque difieren en algunos aspectos, señalan con unanimidad que nada vive en este mundo más allá de la **Verdad**.

Gandhi

AGRADECIMIENTOS:

Esta tesis se ha podido realizar gracias a la suma de infinidad de esfuerzos, consejos, sacrificios, tiempos regalados, gestos, palabras de ánimo, orientaciones, silencios, lecturas aconsejadas, encuentros... infinidad de regalos recibidos llenos de cariño, amistad y amor.

La providencia de tanta dádiva ha tenido un lugar predominante, mi familia. Por eso, estos agradecimientos comienzan con ellos: Primero, infinitas gracias a mi amiga, mi compañera, mi guía y maestra, mi tabla de salvación, la que más ha aportado y sufrido en este largo camino. Sin ninguna duda, gracias a sus orientaciones, sugerencias, ánimos y paciencia este trabajo ha podido llegar a su fin. Ha sido la punta de lanza permitiendo que yo fuera caminando en terreno ya pisado y permitiéndome ir con la seguridad de quien me indica el sendero correcto. Junto con ella dos personitas han sido parte de esta hazaña. Han aprendido palabras “extrañas” para niñas y niños de su edad porque sus papás hablaban de “cosas raras”. Sus preguntas y curiosidades han inspirado y reafirmado la motivación principal de la realización de este trabajo de investigación.

En segundo lugar, el equipo investigación al que llegué afortunadamente ha sido una guía constante e imprescindible en estos años. En primer lugar, Mar Venegas, mi directora de tesis. Sin duda, ha sido algo más que una directora, ha sido una maestra en la tarea investigadora y en la carrera académica. Su generosidad y sentido de la justicia me ha permitido llegar hasta aquí y poder participar de algo de la vida académica e investigadora del Departamento de Sociología. Junto a ella, Mónica Luque ha sido otro baluarte importante en la elaboración de esta tesis. Ha ofertado la salida de emergencia cuando parecía que no existía ninguna posibilidad. Ha sido infinitamente generosa ofreciendo su trabajo y labor de forma desinteresada para poder llegar a la finalización de este periplo. Se ha convertido en una compañera de camino que espero nunca me falte en mi andadura investigadora.

En tercer lugar, hay un elenco muy numeroso de amigos que han ayudado de forma indispensable en la realización de esta tesis. Mariam Mohamed y Nordin Hamadi han ayudado a aportar visiones venidas de la religión islámica y del contexto ceutí. Su ayuda y orientaciones han permitido asegurarnos de hacer un buen uso y referencia de la religión del Profeta. Ninfa Watt, compañera de trabajo en la Universidad Internacional de La Rioja, ha orientado parte de mi investigación y me ha proporcionado útiles consejos en este tiempo. María Jesús Ordóñez ha posibilitado poner imágenes a esta tesis para poder traducir parte de su contenido al lenguaje de los más pequeños y pequeñas. Mis compañeros y compañeras de trabajo y mi alumnado del colegio Sagrado Corazón de Maracena (Granada) me han ayudado a hacer el continuo trasvase de la investigación académica al día a día del aula. Compaginar la elaboración de la tesis con mi trabajo de lunes a viernes en mi colegio, me ha permitido poner los pies en la tierra y tener claro el objetivo de que esta investigación “sirviera para algo” concreto que mejorara la vida de las escuelas.

En cuarto lugar, estoy muy agradecido a Honorato Morente por todos los consejos y ayudas que han hecho posible mejorar el resultado de esta tesis. Sobre todo, por facilitarme el contacto con las buenas personas de la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Coimbra, en especial a Fernando Manuel Loureço, Ricardo Gomes, Gonçalo Dias y Rui Mendes. Especialmente Rui Mendes nos hizo sentir como en casa acogiéndonos y abriéndonos todas las puertas.

Agradezco también a Antonio Luzón, mi tutor a lo largo de estos años en la Escuela de Doctorado, su cercanía, consejos y ayuda en todo lo que le he pedido. Es un placer encontrarse con personas que te hacen fácil el camino sin conocerte ni saber nada de ti, sino simplemente porque sí.

Por último, mi agradecimiento se dirige a la trascendencia, al Misterio, a la divinidad que ha ofertado a la humanidad desde que el ser humano es ser humano, un sentido, un lugar en la existencia. La religión puede llegar a ser un hogar cálido en medio de la intemperie que ayude al ser humano a vivir desde la armonía, el amor a todos y la búsqueda de la paz. Realmente creo y estoy

convencido de que hay que pelear por todos los medios posibles para que el hecho religioso no sea una herramienta usada por los violentos, los poderosos, los demagogos o los manipuladores. Desenmascarar a través de las audaces herramientas de la sociología estas deformaciones, es un reto urgente y necesario para poder llegar a la contemplación de un mundo donde la religión pueda ser realmente un vector de encuentro entre todos los seres humanos. Este difícil camino es posible, y en esta tarea la sociología, en concreto la sociología de la educación, puede hacer una gran aportación.

ÍNDICE

PARTE I. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	11
CAPÍTULO I. TRAYECTORIA PERSONAL Y MARCO DE LA TESIS DOCTORAL.....	12
CAPÍTULO II. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	15
PARTE II. APROXIMACIONES TEÓRICAS	25
CAPÍTULO III. APORTACIONES DE LA SOCIOLOGÍA AL ANÁLISIS DE LA RELIGIÓN COMO FENÓMENO SOCIAL	26
1. <i>Introducción</i>	26
2. <i>Teorías sociológicas clásicas: Marx, Weber y Durkheim</i>	28
3. <i>Teorías sociológicas contemporáneas: Estado actual de la Sociología de la religión</i>	31
4. <i>Secularización y pluralismo. El hecho religioso en el contexto actual</i>	34
4.1. Relación entre secularización, pluralismo y religión	34
4.2. Hecho religioso, religión y etnorreligión	36
4.3. El hecho religioso y su presencia en el espacio público	39
4.4. Diversidad religiosa y religión en la actualidad	40
CAPÍTULO IV. APORTACIONES DE LA SOCIOLOGÍA AL ANÁLISIS DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA DIVERSIDAD RELIGIOSA COMO FENÓMENOS SOCIALES.....	43
1. <i>Diversidad cultural</i>	43
2. <i>Multiculturalidad e interculturalidad</i>	45
3. <i>El hecho religioso como “vector de encuentro”</i>	48
CAPÍTULO V. DESCRIPCIÓN SOCIOHISTÓRICA DE LAS PRINCIPALES TRADICIONES RELIGIOSAS PRESENTES EN LA ESCUELA PRIMARIA EN ESPAÑA.....	53
1. <i>Judaísmo</i>	53
2. <i>Cristianismo</i>	54
3. <i>Islam</i>	55
4. <i>Tradiciones orientales y nuevas corrientes espirituales</i>	57
CAPÍTULO VI. APORTACIONES DE LA SOCIOLOGÍA AL ANÁLISIS DE LA DIVERSIDAD RELIGIOSA EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	59
1. <i>Presencias y ausencias del hecho religioso en la escuela</i>	59
2. <i>La diversidad cultural y religiosa en la escuela en el estado español</i>	65
2.1. La diversidad cultural en la escuela en el estado español.....	65
2.2. La diversidad religiosa en la escuela en el estado español.....	68
2.3. La asignatura de religión en la escuela de primaria en el estado español	70
3. <i>Primer acercamiento a la diversidad religiosa en Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña</i>	72
3.1. Diversidad religiosa en Andalucía	73
3.2. Diversidad religiosa en Ceuta y Melilla	74
3.3. Diversidad religiosa en Cataluña	75
PARTE III. APROXIMACIONES METODOLÓGICAS.....	79
CAPÍTULO VII. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	80
1. <i>Antecedentes</i>	80
2. <i>Objetivos</i>	83
3. <i>Metodología</i>	84
3.1. <i>Introducción</i>	84
3.2. <i>Itinerario seguido en la investigación y calendarización</i>	87
3.3. <i>Análisis documental o de fuentes secundarias</i>	92
3.4. <i>La entrevista</i>	94
3.5. <i>El grupo focal</i>	97
3.6. <i>Los sujetos de la investigación: agentes educativos y sociales que han participado en esta investigación</i>	99
PARTE IV. APROXIMACIONES EMPÍRICAS	105
CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA NORMATIVA Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS A NIVEL NACIONAL Y REGIONAL CON RESPECTO AL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD RELIGIOSA.....	108

1. Normativa y políticas educativas relacionadas con el tratamiento de la diversidad religiosa en el estado español	108
2. Normativa y políticas educativas relacionadas con el tratamiento de la diversidad religiosa en andalucía, ceuta, melilla y cataluña	118
2.1. Andalucía	118
2.2. Ceuta y Melilla	124
2.3. Cataluña	129
CAPÍTULO IX. ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS SOBRE LA NORMATIVA Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS RELACIONADAS CON EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD RELIGIOSA	137
1. Andalucía	137
1.1. Normativa y políticas educativas alejadas de la realidad	137
1.2. Falta de condiciones y medios para poder atender la diversidad religiosa	138
1.3. Apatía y desconocimiento general de la normativa y las políticas educativas	139
2. Ceuta y Melilla	142
2.1. Falta de condiciones y medios para atender la diversidad religiosa	142
2.2. Desconocimiento de la normativa y políticas con respecto al tratamiento de la diversidad religiosa	143
3. Cataluña	145
3.1. Aprecio y reconocimiento de la normativa y políticas relacionadas con el tratamiento de la diversidad religiosa, pero dificultades para llevarla a la práctica educativa	145
3.2. Continuos cambios en las políticas educativas y poca operatividad de la normativa	150
3.3. "Segregación escolar"	152
CAPÍTULO X. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS DE DIVERSIDAD RELIGIOSA, DIVERSIDAD CULTURAL, INCLUSIÓN EDUCATIVA, COHESIÓN SOCIAL, INTERCULTURALIDAD Y CONVIVENCIA INTERRELIGIOSA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	154
CAPÍTULO XI. IDENTIDADES RELIGIOSAS MÁS IMPORTANTES PRESENTES EN LAS AULAS DE PRIMARIA EN ANDALUCÍA, CEUTA, MELILLA Y CATALUÑA	158
CAPÍTULO XII. PERSPECTIVA ENDÓGENA Y EXÓGENA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y RELIGIOSA	162
CAPÍTULO XIII. ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS SOBRE DIVERSIDAD RELIGIOSA IDENTIFICANDO Y ANALIZANDO LAS DEBILIDADES, LAS FORTALEZAS Y LAS ACTUACIONES DE ÉXITO	165
1. Fortalezas del sistema educativo referidas a la diversidad religiosa	166
1.1. Andalucía	166
1.1.1. Diversidad religiosa e inclusión social	166
1.1.2. Diversidad religiosa percibida como algo enriquecedor	166
1.1.3. Implantación progresiva de clases de religión de otras tradiciones religiosas	168
1.2. Ceuta y Melilla	169
1.2.1. Diversidad religiosa percibida como un fenómeno endógeno a la propia cultura	169
1.2.2. Diversidad religiosa como fenómeno que no es necesario trabajar en el aula	171
1.2.3. Profesorado implicado con la diversidad religiosa	172
1.2.4. Implantación de clases de religión de todas las tradiciones religiosas presentes en el aula	173
1.3. Cataluña	174
1.3.1. Escuela caracterizada por la diversidad religiosa	174
1.3.2. Diversidad religiosa percibida como algo enriquecedor	176
1.3.3. Profesorado implicado con la diversidad religiosa	178
1.4. Diferencias y similitudes de las fortalezas	179
2. Debilidades del sistema educativo referidas a la diversidad religiosa	180
2.1. Andalucía	180
2.1.1. Falta de formación del profesorado en diversidad religiosa	180
2.1.2. Dificultades en la convivencia	182
2.1.3. Diversidad religiosa percibida como un fenómeno exógeno	183
2.2. Ceuta y Melilla	185
2.2.1. Uso de estrategias de asimilación o "normailización" en lugar de inclusivas	185
2.2.2. Prejuicios sobre la población recién llegada de otros países	186
2.2.3. Problemas en la adecuación de ciertas tradiciones religiosas	186
2.2.4. Identificación del fenómeno de la "guetización" de los centros educativos	187
2.2.5. Falta de formación del profesorado en diversidad religiosa	188
2.3. Cataluña	189
2.3.1. Diversidad religiosa percibida como un fenómeno exógeno	189
2.3.2. Diversidad religiosa percibida como un problema	191
2.3.3. Uso de estrategias de asimilación o "normailización" en lugar de inclusivas	191
2.3.4. Diversidad religiosa entendida como un fenómeno que no es necesario trabajar en el aula	192
2.3.5. Falta de formación del profesorado en diversidad religiosa	195
2.4. Diferencias y similitudes de las debilidades	196

3. Actuaciones de éxito educativo referidas a la diversidad religiosa	197
3.1. Andalucía.....	198
3.1.1. Utilización de la dimensión festiva del hecho religioso en el aula	198
3.1.2. Rol del profesorado de religión en el tratamiento de la diversidad religiosa.....	199
3.1.3. Búsqueda de puntos comunes entre las tradiciones religiosas. Día escolar de la No Violencia y de la Paz	199
3.2. Ceuta y Melilla.....	200
3.2.1. Utilización de la dimensión festiva del hecho religioso en el aula	200
3.2.2. Actitudes de respeto y de inclusión a cada tradición religiosa	201
3.2.3. Rol del profesorado de religión en el tratamiento de la diversidad religiosa.....	203
3.2.4. Formación del profesorado en diversidad religiosa	204
3.3. Cataluña	205
3.3.1. Utilización de la dimensión festiva del hecho religioso en el aula	205
3.3.2. Participación de la asignatura de religión en la dinámica pedagógica del centro educativo	205
3.3.3. Intervención en la escuela de Primaria de órganos y técnicos relacionados con el ámbito de lo socioeducativo	206
3.4. Diferencias y similitudes de las acciones de éxito educativo	210
4. síntesis de los datos analizados en los discursos	212
PARTE V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	217
CAPÍTULO XIV. DISCUSIÓN	218
CAPÍTULO XV. CONCLUSIONES	231
CAPÍTULO XVI. LIMITACIONES	241
CAPÍTULO XVII. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	244
PARTE VI. TRANSFERENCIA Y PROPUESTAS DE MEJORA	247
CAPÍTULO XVIII. PROPUESTAS DE MEJORA	248
1. Sacar del olvido la diversidad religiosa y abordarla en profundidad.....	248
2. Formación del profesorado y en general de todos los agentes educativos	249
3. Liderazgo decidido por la gestión de la diversidad religiosa y apoyo en agentes externos.....	251
4. Visibilizar la diversidad religiosa	252
5. Apuesta decidida por una asignatura de calidad de religión de las distintas tradiciones religiosas presentes en el aula	256
6. Vectores de encuentro.....	258
6.1. Lo creado y el creador.....	259
6.2. La historia con principio y final.....	260
6.3. Personajes comunes, historia común.....	261
6.4. Antropología común	262
6.5. Redención y salvación	262
6.6. La fiesta	263
6.7. La muerte como parte de la vida	264
6.8. La moral, el bien y el mal. Axiología común	264
CAPÍTULO XIX. PUBLICACIONES RELACIONADAS CON ESTA TESIS DOCTORAL.....	266
PARTE VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	269
PARTE VIII. ANEXOS	295
ANEXO 1. OBJETIVOS DE LOS PROYECTOS I+D+i QUE DAN COBERTURA A LA TESIS.....	296
ANEXO 2. CUESTIONARIO ENVIADO A EQUIPOS DIRECTIVOS	300
ANEXO 3. GUIÓN ENTREVISTA.....	319
ANEXO 4. GUIÓN DE CATEGORÍAS A SEGUIR PARA LOS GRUPOS FOCALES	326
ANEXO 5. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE CESIÓN DE DERECHOS DE IMAGEN.....	327
ANEXO 6. PRIMERAS PÁGINAS DEL LIBRO INFANTIL “Papá, ¿qué es la religión?”.....	328
ANEXO 7. COMPREHENSIVE SUMMARY OF THE THESIS, CONCLUSIONS AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT IN ENGLISH	331

*“El fruto de la justicia será la paz,
la justicia traerá la calma.
Haré que te gobierne la paz
y que la justicia sea tu soberano.”
(Is, 32, 17; 60, 17)*

PARTE I. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Capítulo I. Trayectoria personal y marco de la tesis doctoral

En el verano de 2018, en un diálogo informal con Mar Venegas, mi actual directora de tesis y colega de investigación, le sugerí la intención de realizar una tesis doctoral partiendo de mi formación académica y mi trayectoria profesional. En este diálogo se vio la posibilidad de enmarcarla dentro de un Proyecto I+D+i sobre diversidad cultural en la escuela y que se iba a llevar a cabo a nivel nacional. Dentro de este Proyecto podría encajar perfectamente investigar la diversidad religiosa en la escuela de primaria. En este momento, comenzó el reto académico de la elaboración de esta tesis que ha marcado gran parte de mi día a día durante estos 6 años.

Pero pensándolo mejor, esta andadura comenzó mucho antes. En 1995 comienzo mi trayectoria académica en la prestigiosa Facultad de Teología de Granada con un elenco de profesorado que nunca olvidaré y que me aportaron una nueva visión sobre el hecho religioso y la religión cristiana en particular. Entre este grupo de docentes tuvo un lugar importante el sociólogo de la religión Pedro Castón Boyer. En el segundo curso de mis primeros cinco años de las antiguas licenciaturas, me impartió la asignatura “Sociología de la religión”. Hay asignaturas y docentes que te marcan de una forma especial en tu carrera académica. Pedro Castón era un docente especial, “venía de fuera” del ámbito de la teología, pertenecía a la Facultad de Sociología. Me aportó una nueva mirada, una nueva herramienta para analizar el fenómeno religioso. Herramienta que resultó seguir siendo útil en los años sucesivos.

Terminados los cinco años de licenciatura, tuve la oportunidad de dedicarme dos años más a la investigación de la teología, en concreto a la rama de la teología pastoral, que a grandes rasgos es aquella rama que aborda la relación de la religión con la sociedad y la cultura. En estos dos cursos implicado en la investigación de esta rama de la teología, tuve la oportunidad de volver a encontrarme con Pedro Castón, pero esta vez en un contexto diferente, con clases con menos alumnado y con un interés decidido por profundizar en temáticas relacionadas con la sociología de la religión. Tuve la oportunidad de hacer diferentes análisis profundos a la religiosidad popular en Andalucía, a la

relación entre los jóvenes y la religión, entre la cultura y los medios de comunicación y la religión... y por supuesto, análisis de la diversidad religiosa cada vez más en aumento. Pedro Castón me inició en el análisis de datos sociológicos y en el uso de las metodologías cuantitativa y cualitativa. Fueron dos cursos donde estas herramientas me aportaron nuevas maneras de acercarme al fenómeno religioso.

Toda esta inversión de tiempo y energías en la investigación académica, parecía que iba a quedar en nada, ya que, al terminar estos dos cursos, inicié una frenética actividad laboral relacionada siempre con el mundo educativo en multitud de contextos diferentes y con todo tipo de metodologías educativas. Durante 8 años visité colegios de toda la geografía española y también algunas visitas al extranjero donde me dediqué a la formación del profesorado, formación de alumnado, talleres a líderes... En medio de toda esta experiencia laboral repleta de continuos contactos con muy diversos colectivos llenos de diversidad cultural, recuerdo con especial viveza los atentados terroristas del 11S en 2001 y del 11M en 2004. Atentados que pusieron en el punto de mira la diversidad religiosa, y que me tocó trabajar con muchos de los grupos con los que entré en contacto en esta época de mi vida.

Un nuevo giro de guion me trajo a Granada para introducirme en el mundo de los centros de menores, asociaciones de barrios situados en zonas vulnerables y de alumnado con diversidad cultural y religiosa. Esta etapa de mayor asentamiento en un mismo lugar me permitió poner en práctica muchas de las experiencias vividas a lo largo de los años de visitas y viajes a diferentes lugares. En medio de estos trabajos, surgió la oportunidad de impartir algunas asignaturas en el grado de Magisterio en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). De entre las asignaturas que he impartido y sigo impartiendo en estos años, una de ellas ha sido “Historia de las religiones”, a la cual hemos cambiado su nombre como “Diversidad religiosa en la sociedad y en la escuela”. Impartir esta asignatura durante estos últimos 12 años, me ha permitido retomar todo lo investigado y estudiado en mis años de la Facultad de Teología, especialmente de la mano de Pedro Castón, sumándole toda la experiencia profesional que voy acumulando en mi trayectoria profesional.

Y llegamos de nuevo al 2018. Nuestro punto de partida. El único gran problema desde este año hasta la actualidad ha sido la falta de tiempo. Un problema provocado por la inquietud personal, animado por mi “compañera de camino”, de querer vivir, aprender, experimentar y no dejar de probar ningún sorbo en esta vida. Lo particular e interesante, a mi parecer, de esta última etapa de esta trayectoria, es que he tenido la oportunidad de compaginar la investigación académica con la práctica profesional con mi alumnado con nombres y apellidos del centro educativo donde estoy trabajando. Mis tareas directivas en mi colegio me han permitido estar en contacto con alumnado de todas las edades desde los 3 años hasta los 16, y con sus familias. Añadiendo también mi contacto con el alumnado universitario de la Escuela de Magisterio de La Inmaculada, la UNIR y la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).

Este es el background de esta tesis doctoral, las raíces que la sostienen para bien y para mal. Desde mi realidad se ha intentado hacer un trabajo de investigación que parte de certezas que han surgido en la práctica docente diaria, en la experiencia laboral de más de 20 años. No son planteamientos puramente académicos o teóricos, por su puesto también necesarios, sino que son “necesidades” acuciantes y urgentes desde mi punto de vista. Mi trayectoria profesional alejada de lo académico durante muchos años y la dificultad para incorporar un hábitus investigador a un ritmo de vida personal (familia con la crianza de dos hijos) y laboral, hacen que esta tesis doctoral tenga sus propias particularidades en su contenido y forma.

Más allá de estas circunstancias, la propuesta que surge, primeramente de mi experiencia profesional, es que la diversidad religiosa de la sociedad occidental en la actualidad no tiene por qué ser un problema, una causa de conflictos, sino que puede llegar a ser justamente lo contrario. Una fuente de riqueza, una herramienta para generar vectores de encuentro. Esto es posible, lo he comprobado en multitud de momentos. Pero ahora, en esta tesis doctoral, vamos a intentar argumentarlo desde algunas de las herramientas sociología.

Capítulo II. Introducción y justificación

La globalización y los movimientos de población, aunque han existido desde siempre, en los últimos años han provocado el conocimiento y el contacto con distintas experiencias culturales y religiosas que podrían llevar a la búsqueda del diálogo y el encuentro (Chaves Haracemiv y Branco, 2018), o al aumento de actos de intolerancia y de extremismo religioso (Sivasubramaniam y Hayhoe, 2018). Las escuelas de las sociedades occidentales, en la que se sitúa esta tesis doctoral, encuentran esta creciente pluralidad religiosa en su población estudiantil. En las aulas se reúnen estudiantes de diferentes tradiciones religiosas y cosmovisiones del mundo. Esta pluralidad es realmente un desafío acuciante para la educación (Renkema et al., 2018).

De ahí la necesidad de formar una ciudadanía capaz de moverse interculturalmente, que no multiculturalmente, en una sociedad cada vez más diversa (Vertovec, 2023). La multiculturalidad propone acoger a las diferentes culturas y religiones en un mismo espacio, pero la interculturalidad, más allá de esto, procura una inclusión real de todas las culturas en la sociedad creando lazos y relaciones plurales (Kymlicka, 2018). La interculturalidad es la apuesta por la convicción de que el encuentro con otras culturas, tradiciones y religiones, incluyéndolas en las propias sociedades, no supone la pérdida de la propia identidad cultural, sino que es justamente lo contrario, un enriquecimiento mutuo y beneficioso para toda la sociedad (Márquez-Lepe, 2014; Olmos, 2015 y 2016; Portera, 2020). La multiculturalidad se da por necesidad en las sociedades occidentales, pero la interculturalidad forma parte de la manera de acoger la diversidad. Esto requiere de opciones políticas decididas y de una escuela dispuesta a educar en este sentido. La interculturalidad no ve con recelo o miedo la multiculturalidad social, sino que la entiende como justamente lo contrario, algo enriquecedor y que irremediablemente ya forma parte de la propia cultura.

Durante al menos 20 años el panorama religioso de los países occidentales ha experimentado una transformación hacia la diversidad religiosa, especialmente protagonizada por la presencia del islam (Giorda y Giorgi, 2019). Las reacciones hacia esta evolución son diversas y no siempre las más adecuadas. La

Declaración Universal de los Derechos Humanos contempla como uno de los derechos fundamentales de la humanidad la libertad religiosa (Asamblea General de la ONU, 1948). En esta tesis doctoral se defiende la premisa de que la escuela puede ser un espacio privilegiado para colaborar en la defensa de este Derecho Humano Universal.

El sentido de identidad y pertenencia de la persona a menudo está relacionado con la adhesión religiosa o la falta de ella. Por este motivo entre otros, la religión recibe normalmente una atención estatal especial que no se otorga a otros aspectos de la vida (Brockman, 2016). La religión es gestionada con mucha sensibilidad en el espacio público y, consecuentemente, también en la educación. Esta gestión de la religión es particularmente crítica en sociedades como la nuestra, que se están volviendo cada vez más diversa religiosamente (Llevot et al., 2017 b; Rougier y Honohan, 2015; Small et al., 2022).

La diversidad religiosa es una dimensión significativa y central de la diversidad cultural (Giorda y Giorgi, 2019). Dentro del gran apartado de la diversidad cultural con sus particularidades y características, ocuparía un lugar importante y central la diversidad religiosa. Ésta influye en la inmensa mayoría de los puntos que abarca la diversidad cultural, teniendo un peso importante en las causas de las diferencias entre los distintos miembros de las sociedades.

En línea con la visión que Durkheim tiene sobre la religión como una forma de fomentar la cohesión social (Durkheim, 1975), esta tesis pretende hacer ver que la religión puede convertirse en un “vector de encuentro” dentro de la superdiversidad de las sociedades occidentales (Vertovec, 2012). Como se ha mencionado, la religión ha sido objeto de “feroces debates” sobre su lugar en la sociedad y concretamente en la escuela (Brockman, 2016; Giorda y Giorgi, 2019). La propuesta de esta investigación es ver la religión como una oportunidad, como un vector para generar lazos de encuentro entre la ciudadanía. En este sentido, entendemos “vector” como una fuerza que mueve hacia otro lugar. Así, podemos considerar que la religión puede llegar a ser un elemento *inclusivo* en la sociedad haciendo salir de actitudes de intolerancia,

prejuicios, violencia, etc. a actitudes de respeto, apertura a lo diferente, reconocimiento de las bondades de lo distinto, etc. hacia la *interculturalidad*.

De hecho, como apuntan algunos trabajos y se comparte desde esta tesis, la escuela puede ser un espacio privilegiado para colaborar en la formación de sociedades integradoras (Schihalejev, 2013). Como uno de los primeros espacios de socialización, la escuela, junto a la familia (socialización primaria), es el lugar donde se forma la futura ciudadanía. En ella se puede comenzar a trabajar con la religión como vector de encuentro.

La tarea no es sencilla ya que la diversidad cultural y etnorreligiosa plantea muchos desafíos en la escuela como la gestión de las distintas costumbres, las diversas formas de concebir la persona, el diálogo entre culturas y religiones, las influencias de las culturas foráneas en la propia cultura, etc. (Giorda y Giorgi, 2019). Algunas tendencias apuntan hacia la posibilidad de excluir totalmente del ámbito educativo el hecho religioso, pero desde el punto de vista de esta tesis, se plantea lo contrario, esto es incluirlas todas. Durante quince siglos aproximadamente, Occidente ha estado bajo la influencia de la cultura cristiana. Esta influencia ha variado según las circunstancias propias de cada nación, pero, en general, el cristianismo era lo más común en la sociedad (Briones Gómez et al., 2010). Se podría decir que desde la Revolución francesa (1789) comienza un proceso lento pero firme de secularización que va evolucionando con particularidades en cada territorio y especialmente en el sistema educativo. Este proceso de secularización ha evolucionado en algunos contextos hacia un tipo de laicismo que considera que la religión no debería estar presente en el espacio público, privatizando el comportamiento religioso y relegándolo a una cuestión estrictamente personal (Boisvert, 2015).

Esta forma de entender la secularización tiende a ignorar la religión, provocando cierto analfabetismo religioso y que a muchos infantes les sea difícil ubicarse en el contexto de la diversidad religiosa actual (Benoit, 2021). Pero, paradójicamente, en medio de esta aparente indiferencia creciente frente a lo religioso, la llegada de migrantes cultural y religiosamente diversos ha planteado ciertos desafíos a la sociedad occidental en general, y a la escuela en particular

(Faas et al., 2016). Occidente se ha convertido en un lugar de gran e inevitable diversidad religiosa. Diversidad que, como ya hemos referido, llega a las aulas (Briones Gómez, 2018). Esta tesis parte de esta constatación para estudiar el hecho religioso como vector de encuentro

Hoy en día, esta diversidad está compuesta en España por personas caucásicas (que han sido mayoría en España), personas gitanas (que llegaron al país en el siglo XV) y migrantes de origen extranjero (que han llegado al país sobre todo desde la década de 1990) (Andrés y Giró, 2020). A pesar de los antecedentes históricos de diversidad cultural en España, la diversidad en las escuelas comenzó a ser tomada en cuenta cuando comenzó a llegar al país el último de los grupos anteriores (Garreta, 2006; García-Cano et al., 2018; Andrés Cabello y Giró Miranda, 2020; Garreta-Bochaca et al., 2020). Es decir, ha sido la migración la que ha dado sentido a la diversidad cultural y religiosa en España (Venegas et al., 2023). En consecuencia, como señala Faist (2009), la diversidad tiene una profunda relación con el pluralismo cultural en la sociedad, pero Vertovec (2012) va más allá al afirmar que estamos viviendo en “la era de la diversidad” (p. 287), o incluso “superdiversidad” o “diversidad de diversidades” (Vertovec, 2007; Vertovec, 2023). La realidad escolar, reflejo de las sociedades, se convierte igualmente en “superdiversa”.

Precisamente la creciente pluralidad cultural y religiosa, es lo que hace urgente que el alumnado pueda recibir la formación necesaria para comprender las creencias, prácticas y cosmovisiones de sus conciudadanas y conciudadanos y así poder convivir de manera más inclusiva (Brockman, 2016). Hay una creciente visibilidad de la diversidad religiosa, especialmente de nuevas espiritualidades que, a veces, tienen mayor consideración social que otras tradiciones religiosas de comunidades de migrantes más numerosas (Becci et al., 2017). Poder estar en el espacio público es el primer paso para la inclusión en la participación comunitaria junto con el resto de instituciones (Salguero Montaña, 2015 y 2020; Salguero Montaña et al., 2020). Como opinan algunos académicos, este momento puede ser el comienzo de la inclusión social, del interculturalismo (Portera, 2020).

La religión tiene un liderazgo a tener en cuenta en muchos conflictos globales y locales en la actualidad, las diferencias religiosas ocupan un espacio importante en las agendas políticas. La escuela no puede vivir al margen de esta realidad. El hecho religioso, como fenómeno sociológico, sigue teniendo gran importancia y peso en nuestras sociedades. Incluso, algunos autores opinan que actualmente se ha dado un “giro hacia la religión” (Panjwani y Moulin-Stožek, 2017). El aumento de la diversidad cultural provoca el crecimiento progresivo de diferentes tradiciones religiosas, contexto que repercute en el aula (Giorda y Giorgi, 2019). Esta situación hace oportuno investigar y estudiar cómo trabajar la diversidad religiosa en el contexto escolar (Lim, 2014). Es cierto que también existen autores que optan directamente por desterrar totalmente la religión del ámbito público como se ha referido anteriormente y, en concreto, de la escuela. La Critical Religious Pluralism Theory (CRPT) apoyada, entre otras razones, en la convicción del supremacismo cristiano sobre las otras tradiciones religiosas minoritarias en occidente, apuesta por una escuela sin religión ni referencias religiosas (Small, 2020; Allocco et al., 2018; Nojan, 2023).

Partiendo de todo esto, esta tesis pretende analizar las prácticas educativas relacionadas con la diversidad religiosa desde los discursos de los miembros de las comunidades educativas de las escuelas de primaria de Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña y desde las políticas educativas relacionadas con la diversidad cultural y religiosa. Esta parte de Europa reúne unas características en su diversidad e historia que hace que sea interesante su estudio, consideración y comparativa desde la forma de afrontar su diversidad religiosa y cultural (Venegas et al., 2023; Llevot et al., 2017 a y b; Garreta et al., 2020).

Andalucía se encuentra a solo 14 kilómetros de África, por lo que, inevitablemente, es una de las principales puertas de entrada de población africana a Europa. Las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, que son parte del Estado español y, por tanto, de Europa, se encuentran geográficamente en el norte del continente africano haciendo frontera con Marruecos. Ambas ciudades tienen una configuración sociológica especialmente sugerente (Briones et al., 2013), con diversas tradiciones religiosas desde hace cientos de años. Esta situación hace de estas dos ciudades autónomas, junto con Andalucía,

lugares de interés para el estudio. Su realidad multicultural y multirreligiosa podría ser perfectamente extrapolable a otros contextos presentes y futuros, viendo la evolución de nuestras sociedades hacia la interculturalidad (Garreta-Bochaca et al., 2019).

Junto al contexto andaluz y el de las ciudades autónomas, se va a abordar también el análisis de la escuela catalana desde la perspectiva de la diversidad religiosa. La omnipresente diversidad de la sociedad catalana evidencia los retos y las carencias de un modelo social y educativo que evoluciona a partir de las necesidades que impone la realidad migratoria. En Cataluña la evolución de la presencia del alumnado de origen extranjero se vive de manera diferente en las escuelas del conjunto del Estado español por la trayectoria vivida en Cataluña desde los últimos años del anterior milenio (Llevot et al., 2017 b). La evolución y respuesta de la sociedad catalana a la diversidad cultural y religiosa, diferente a la dada en el sur de la península y en las ciudades autónomas, puede generar algunas comparativas que pueden aportar cuestionamientos interesantes sobre la manera de abordar la diversidad religiosa en la escuela.

La tesis de partida de esta investigación es la afirmación de que la religión puede ser un vector de encuentro útil y eficaz para trabajar la diversidad cultural en la escuela y después en la sociedad. El hecho religioso ha sido en multitud de ocasiones en la historia utilizado como herramienta para manipular, enfrentar y obtener poder. Estos “malos usos” de la religión al servicio de fines que nada tienen que ver con su identidad original han provocado entre otras razones, que ciertas corrientes sociológicas y de opinión opten por desterrar el hecho religioso de la vida pública y en concreto de la escuela (Small, 2020; Allocco et al., 2018; Nojan, 2023). Quizás, en estos estudios sociológicos ha faltado una mirada más en profundidad de la identidad que realmente tiene el hecho religioso y no se ha reconocido suficientemente las bondades y aportaciones de la religión a la sociedad (Glanzer, 2022; Glanzer y Martin, 2023; Paradise, 2014). Como se ha comentado en el anterior apartado, el autor de esta tesis proviene desde el punto de vista académico, de la teología, y desde el punto de vista laboral, desde una trayectoria como educador de más de 20 años. Desde esta perspectiva, se pretende aportar humildemente una visión más ontológica de la religión para

unirla a la visión sociológica y fenomenológica. Esta triple visión, unida a las realidades etnográficas estudiadas, puede hacer ver la sorprendente potencialidad del hecho religioso como vector de encuentro. Por este motivo, la propuesta de esta tesis es traer al aula todas las tradiciones religiosas junto con las opciones no creyentes agnósticas y ateas presentes en la diversidad escolar. Incluirlas de una forma adecuada y aprovechar la fuerza del fenómeno religioso para generar sinergias de encuentro y no de división, fundamentalismos o violencia.

En el marco del fenómeno expuesto, surge la pregunta de investigación que se intenta abordar en esta tesis doctoral, a saber: ¿puede ser la religión un vector de encuentro para trabajar la diversidad cultural en la escuela de primaria con el objetivo de generar una ciudadanía preparada para afrontar la superdiversidad cultural? Desde este punto de partida, el objetivo general es analizar las políticas, los discursos y las prácticas educativas del profesorado y agentes educativos respecto al tratamiento de la diversidad religiosa en el escuela de Primaria, dentro del marco de la diversidad cultural, comparando la realidad de Andalucía, Ceuta y Melilla y Cataluña, buscando así establecer propuestas de mejora educativa que aprovechen la diversidad religiosa como herramienta para afrontar con éxito el objetivo de la interculturalidad, como antesala de la inclusión social. Esto permitirá fundamentar la tesis de partida de esta investigación descrita anteriormente.

Para abordar este objetivo de investigación, la metodología empleada es básicamente cualitativa y se basa en dos técnicas: análisis documental de fuentes secundarias (normativa y fuentes bibliográficas) y entrevistas personales con agentes relacionados con la administración educativa (discursos y prácticas). Principalmente tres proyectos de investigación I+D+i han dado cobertura en cuanto a metodología, marco teórico y producción de datos. Dos de estos tres proyectos abordan directamente la diversidad religiosa, uno en Cataluña y otro en la ciudad autónoma de Ceuta. El tercer proyecto se elaboró a nivel nacional y se centró en la diversidad cultural, atendiendo a la diversidad religiosa como una de las dimensiones de la cultural. En el apartado de la

metodología se explicarán mejor la naturaleza y desarrollo de estos proyectos de investigación.

A nivel internacional, el Marco de Aprendizaje 2030 de la OCDE destaca la importancia de preservar la unidad en una sociedad orgullosa de su identidad, donde el alumnado de hoy reciba la capacitación necesaria para ser agentes del cambio en el futuro. En este sentido, las escuelas primarias son entornos particularmente importantes para estudiar la cultura (Gelerstein et al., 2018). Hofstede (2011) y Hofstede et al. (2010) sostienen que, a los 10 años, las niñas y niños comienzan a pasar por un proceso donde se adquieren elementos culturales, tanto en forma como en contenido, y es en este punto que los expertos afirman que el aprendizaje se vuelve más consciente y los valores se convierten en estructuras relativamente estables. Esto ha llevado a realizar esta investigación en los centros educativos de Primaria. Además, estos son los primeros en atender a la población escolar cultural y religiosamente diversa, ya que la educación infantil no es obligatoria en el contexto del Estado español. La escuela Primaria es, además, paradigmática de las actuaciones que se realizarán en Secundaria.

La convicción que hay detrás de la realización de esta tesis doctoral es el intento de fundamentar desde algunas de las herramientas de la sociología la hipótesis de partida de que el hecho religioso puede ser usado como un posible vector de encuentro dentro del aula entre el alumnado culturalmente diverso. En este sentido esta tesis doctoral pretende defender los argumentos necesarios desde las etnografías estudiadas, las políticas analizadas y los discursos investigados, para evitar desterrar el hecho religioso de la escuela y optar decididamente por incluirlo en el día a día del aula.

Esta tesis se divide en cuatro partes. En primer lugar, unas aproximaciones teóricas que sirven de marco teórico a la investigación realizada. Posteriormente se plantea la metodología utilizada en el abordaje del objeto de estudio, describiendo los instrumentos utilizados y el desarrollo cronológico. En tercer lugar, se desarrollan las aproximaciones empíricas donde se analizan los discursos y prácticas de los agentes educativos entrevistados en la

investigación. Por último, se presentan dos capítulos con el objetivo de describir la discusión y conclusiones sobre lo investigado y unas propuestas de mejora a modo de transferencia en relación a los objetivos de la tesis.

Habéis oído que se dijo: “Ama a tu prójimo y odia a tu enemigo”.

*Pero yo os digo: Amad a vuestros enemigos
y orad por los que os persiguen.*

*De este modo seréis dignos hijos de vuestro Padre celestial,
que hace salir el sol sobre buenos y malos,
y manda la lluvia sobre justos e injustos.*

(Mat 5, 43-45)

PARTE II. APROXIMACIONES TEÓRICAS

El apartado de las aproximaciones teóricas de esta tesis se divide en cuatro capítulos que pretenden delimitar el objeto de estudio de esta tesis. Se parte del intento de enmarcar el lugar que ocupa la sociología de la religión en el campo de la sociología y algo sobre su evolución histórica partiendo desde los padres de la sociología de la religión hasta la actualidad. Esta mirada es un repaso breve de las principales aportaciones de la sociología de la religión realizado desde la óptica de los objetivos planteados en esta tesis.

En el siguiente capítulo se intentan definir y desarrollar ciertos conceptos claves que son vertebradores de la investigación realizada, por ello se revisan las aportaciones que realiza la sociología al análisis de la diversidad cultural y religiosa. En este punto, y antes de continuar con el desarrollo del marco teórico, se ve necesario dedicar un capítulo a la descripción sociohistórica de las principales tradiciones religiosas presentes en la escuela de primaria en España. Este capítulo puede dar herramientas para poder comprender mejor las realidades que posteriormente se irán describiendo.

Desde esta base, se da el siguiente paso para centrarnos en la temática de esta tesis, la diversidad religiosa en la escuela de primaria haciendo un primer acercamiento a las realidades de las regiones a estudiar, Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña. Este marco teórico asentará las bases para proceder con solidez a las siguientes partes de la investigación.

Capítulo III. Aportaciones de la sociología al análisis de la religión como fenómeno social

1. INTRODUCCIÓN

El acercamiento que se va a realizar en esta tesis doctoral a la diversidad religiosa en la escuela se iniciará partiendo desde la sociología de la religión. Esta se podría definir de forma simple como aquella rama de la sociología que analiza la religión como objeto de estudio a través de los instrumentos teóricos y

empíricos que usa esta disciplina (Cipriani, 2012). En este sentido, los datos resultantes de las investigaciones realizadas en la escuela de primaria de Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña serán la base para los análisis sociológicos a realizar.

Los lazos entre la sociología de la religión y la sociología general siempre han sido estrechos y productivos (Cipriani, 2012). De hecho, es curioso que gran parte de los mayores exponentes de la sociología general son al mismo tiempo autores clásicos de la sociología de la religión: Comte, Durkheim, Weber, Parsons... Esto tiene lógica en cuanto que la religión se sitúa entre uno de los factores que dan forma a la sociedad y a su cultura (Imabchí, 2017). Por este y otros motivos, religión y sociología concuerdan en la relación íntima y recíproca entre sociedad y hecho religioso (Cordero del Castillo, 2001). Partiendo de esta constatación, esta tesis entiende que la diversidad religiosa se encuentra dentro del gran cajón de la diversidad cultural existente en la sociedad. En concreto, la tesis se centra en el estudio de la escuela de primaria.

En general, los sociólogos suelen considerar a las religiones entre las instituciones más importantes e influyentes en las sociedades y en su historia (Giddens y Sutton, 2017). El hecho religioso es, en sí mismo, un hecho social, tiene repercusión social y a su vez la sociedad determina el hecho religioso (Cordero del Castillo, 2001). La religión más allá de sus elementos dogmáticos y relacionados con lo místico y trascendente, cuenta con elementos observables, medibles y comparables. Sus manifestaciones externas como celebraciones y ritos, valores morales, posicionamientos frente a la realidad, antropología, costumbres y organización de su grupo social, etc. son los aspectos que la sociología de la religión puede analizar e interpretar intentando dejar a un lado valoraciones morales o prejuicios éticos y epistemológicos.

Los inicios de la sociología de la religión se dan a finales del siglo XIX partiendo de estudios antropológicos que progresivamente se van independizando y desarrollándose con modelos teóricos propiamente sociológicos (Imabchí, 2017). De entre las teorías clásicas de la sociología de la religión se va a hacer un acercamiento a las desarrolladas por Karl Marx, Émile Durkheim y Max

Weber. Estos tres autores han sido fundamentales para comprender la compleja relación entre la religión y la sociedad. Todavía hoy sus teorías siguen influyendo en la sociología actual.

2. TEORÍAS SOCIOLÓGICAS CLÁSICAS: MARX, WEBER Y DURKHEIM

Karl Marx se sitúa en un periodo anterior a los otros dos autores iniciando en parte una nueva forma de analizar el hecho religioso (Davie, 2011). La religión ya no es simplemente un conjunto de creencias abstractas, sino un fenómeno social que puede ser analizado desde sus interacciones con la sociedad, la cultura y sobre todo la economía (Davie, 2011). Marx tomó la idea de Feuerbach de que no fue Dios quien creó al ser humano, sino al revés. La religión es entendida como una forma de alienación bajo las relaciones de explotación de la sociedad capitalista. Se describe este fenómeno en uno de los párrafos más citados de Marx de su obra escrita junto a Engels en 1844 “*Sobre la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*”: “La religión es el suspiro de la criatura atormentada, el alma de un mundo desalmado, y también es el espíritu de situaciones carentes de espíritu. La religión es el opio del pueblo” (p. 50).

Para Marx la religión es un elemento de la “superestructura” en manos de la “subestructura”, del capital, para dominar a la clase trabajadora. Mientras la sociedad permanezca dividida en clases de explotadores y explotados, la religión continuará siendo una forma de mistificar y justificar las relaciones de poder y explotación (Cordero del Castillo, 2001). La religión, según Marx, es una categoría histórica creada por los seres humanos para cumplir la función de lograr la adaptación a su medio, pero que luego se ha convertido en defensora de la clase opresora.

Quizás la aportación más importante de la propuesta de Marx podría ser que la religión no puede entenderse del todo si se la separa del mundo del que forma parte (Davie, 2011). Por otro lado, su propuesta final es que, a largo plazo, la religión terminaría desapareciendo por propia inercia al materializarse la

sociedad sin clases. Sencillamente dejaría de resultar necesaria como instrumento del capital para someter al proletariado.

Durkheim a principios del siglo XX reafirma que el hecho religioso es parte fundamental de la vida social. Acabó convencido de que el rasgo fundamental de la religión radica en la capacidad para elaborar vínculos capaces de construir sociedades (Davie, 2011). Es esta convicción lo que le hace decir a Durkheim que “el hombre en su naturaleza es religioso o posee una naturaleza religiosa como aspecto esencial y permanente de la humanidad” (Durkheim, 1982, p. 28). Según Durkheim, la religión siempre estará presente porque realiza una “función necesaria”.

Durkheim sitúa el origen de la religión en su carácter regulador de la actuación y del comportamiento social entendiendo la conducta religiosa como una conducta social integradora (Cordero del Castillo, 2001). El hecho religioso cobra un papel decisivo en la sociedad ya que las creencias y prácticas religiosas se revelan como símbolos que conforman el entramado social (Cipriani, 2012). Esto hace que la religión no desaparezca, sino que se transforme al ritmo de la evolución de las sociedades.

Durkheim hace dos afirmaciones relacionadas con la religión que la sitúan en el entramado social y humano de la historia. Por un lado, afirma que el conocimiento inicial del mundo, los primeros sistemas de representaciones de la realidad, tienen un origen religioso. Por otro lado, estas representaciones religiosas de la realidad son representaciones colectivas. Nacen de la realidad social con la intención de generar lazos de comunión y convivencia. Se reafirma así el peso de la religión en la dinámica social y personal del individuo.

En su obra “Las formas elementales de la vida religiosa”, Durkheim argumenta la doble dimensión de la religión como fenómeno individual y social pudiendo desempeñar un papel crucial en la integración y estabilización de las sociedades (Durkheim, 2014). Sitúa el origen de la religión en su carácter regulador de la actuación y comportamiento sociales, asumiendo que la conducta religiosa es una conducta social integradora. Durkheim entiende que la religión como

fenómeno universal, debe incluirse en el campo de análisis de la sociología. Su aportación a la sociología de la religión supone el comienzo de un tratamiento científico nuevo del hecho religioso, aunque todavía con ambigüedades y algunas deficiencias (Cordero del Castillo, 2001).

Por último, Max Weber, contemporáneo de Durkheim, dedicó gran parte de su investigación en el campo comparativo entre las grandes religiones, especialmente cristianismo, judaísmo y budismo (Imbachí, 2017). Weber parte de la obra de Marx afirmando el nexo de la religión con el cambio social, pero se distancia de él sosteniendo que esta no es necesariamente una fuerza conservadora (Giddens y Sutton, 2017). Por ejemplo, su estudio sobre las tradiciones religiosas orientales le hizo llegar a la conclusión de la influencia decisiva de la religión en el desarrollo particular del capitalismo en oriente. Según su opinión, esto no se debió a que las civilizaciones no occidentales sean atrasadas, sino que han aceptado valores diferentes a los predominantes en Europa.

Weber entiende que el hecho religioso puede ejercer una importante influencia en las sociedades y especialmente a las personas que forman parte de las diversas instituciones religiosas. Este autor afirma que entre los intereses materiales y religiosos surgen “afinidades electivas”, es decir, relaciones no aleatorias, sino que más bien se refuerzan recíprocamente y se vinculan a través de lazos mutuamente ventajosos (Davie, 2011).

Weber expone dos argumentos para fundamentar la mutua influencia entre sociedad y religión. El primero es el postulado de coherencia, en el que afirma la “irreprimible necesidad” del ser humano de buscar un sentido a la realidad. En segundo lugar, es la referencia al carácter utópico de las ideas religiosas. La tensión entre la realidad y los ideales religiosos, movilizan a los seres humanos y consecuentemente a las sociedades hacia la consecución de esos ideales.

Un ejemplo de esta transformación provocada por la religión, Weber lo desarrolló en su libro “La ética protestante y el espíritu del capitalismo”. En este trabajo desarrolla la relación entre el protestantismo, en particular el puritanismo, con el

origen de la actitud capitalista presente en el occidente moderno (Weber, 1969). Según su estudio, los primeros empresarios fueron en su mayoría calvinistas, cuyas ganas de triunfar les fueron infundadas originalmente por el deseo de servir a Dios. El éxito material era para ellos signo del amor divino (Giddens y Sutton, 2017). Este caso es para Weber un intento de comprensión global de la influencia de la religión en la vida social y económica en las diferentes culturas.

Las teorías de estos tres autores sobre la religión siguen influyendo decisivamente en la forma de entender la sociología de la religión, aunque los contextos actuales, como se comprobará en el siguiente apartado hayan cambiado significativamente. De sus trabajos se podría concluir la importancia y significación de las relaciones entre hecho religioso y sociedad. Según estos autores, se podría abrir la puerta a la hipótesis de esta tesis sobre el uso de la religión como “vector de encuentro” en medio de la diversidad cultural actual. Todos concuerdan desde sus visiones particulares en la influencia decisiva y recíproca entre la religión y la sociedad y todas sus dimensiones, también en la educación.

3. TEORÍAS SOCIOLOGICAS CONTEMPORÁNEAS: ESTADO ACTUAL DE LA SOCIOLOGÍA DE LA RELIGIÓN

Los cambios sociales que se han ido produciendo desde los inicios de la sociología de la religión hasta la actualidad han hecho que esta disciplina vaya evolucionando y haciendo nuevas propuestas de análisis del hecho religioso. Uno de los principales cambios es ir pasando de un estudio basado casi exclusivamente en datos cuantitativos a otras categorías de análisis más cualitativas abarcando más lo cognoscitivo y sus expresiones simbólicas, los procesos de pertenencia e identificación con la propia religión, los sistemas de valores, etc. (Imbachí, 2017). La religión se analiza como un fenómeno pluridimensional teniendo en cuenta no sólo las prácticas religiosas, sino también sus creencias, el aspecto comunitario y las implicaciones éticas.

De los principales autores en la sociología de las religiones, Luckmann junto a Berger desarrollarán sus teorías sobre secularización y religión ahondando en el

análisis del hecho religioso en las sociedades occidentales (Davie, 2011). Luckmann describe que las diversas áreas de la actividad humana al alcanzar un alto grado de especialización y autonomía fueron creando su propia versión de la concepción del mundo al margen de las instituciones religiosas. Ante esta pluralidad de concepciones cosmogónicas, el individuo se puede adherir a alguna de estas versiones, o como afirma Luckmann, puede acabar más probablemente por crear su propio sistema individual (Luckmann, 1973).

Esta pluralidad, según Luckmann, no tiene por qué provocar el fin de la religión, ya que, al igual que Durkheim, entiende que esta permanece necesariamente en el centro de la experiencia humana. Por tanto, la secularización total en opinión de Luckmann es imposible, aunque reconoce que determinadas formas de religión irán perdiendo influencia social (Cordero del Castillo, 2001). Otra de las posibles consecuencias de la secularización será la retirada de la vivencia de la religión únicamente a la esfera privada incidiendo en la individualidad comentada anteriormente (Luckmann, 1973).

Berger se adhiere a la afirmación de Luckmann de que la religión en medio de una sociedad pluralista no deja de existir, sino que pasa a la esfera privada (Cipriani, 2012). Desde sus raíces weberianas, Berger mostrará que la religión en el nuevo contexto pluralista ya no puede ser impuesta, sino que tiene que ser “ofertada en el mercado” (Berger, 1979). En la sociedad secularizada y pluralista, los contenidos religiosos se mantendrán preferentemente en la conciencia del individuo con la consiguiente relativización de los paradigmas religiosos (Cordero del Castillo, 2001). El pluralismo erosiona las estructuras de verosimilitud de los relatos de las distintas religiones, pero las consecuencias de este fenómeno no son iguales en todos los contextos (Davie, 2011). En este sentido es importante considerar el cambio en “cómo” fundamenta sus creencias el individuo en la sociedad plural, ya que no existe ninguna imposición ideológica a nivel religioso. Este nuevo estatus quo no tiene por qué ser menoscabo para la presencia del hecho religioso en la sociedad actual.

De hecho, el mismo Berger incluso acabará cuestionando el fenómeno de la secularización: “Lo que yo sostengo es que el supuesto de que vivimos en un

mundo secularizado es falso” (1999, p. 2). A pesar de que él mismo contribuyó a la “teoría de la secularización”, Berger asume con posterioridad que la idea de que la modernización conduce necesariamente al declive de la religión, ha resultado ser falsa (Berger, 1999). Esta propuesta de Berger supone realmente un cambio de paradigma en la sociología de la religión, ya que ahora lo que se pide a los sociólogos de este campo es que expliquen las razones de la ausencia de la religión en el mundo, no las de su presencia (Davie, 2011).

No todos los sociólogos de la religión se avienen a la propuesta de Berger. En este sentido se da cierta división entre la visión estadounidense y la procedente de Europa (Davie, 2011). Se podría concluir que las tradiciones religiosas históricas han perdido la capacidad que tuvieran de disciplinar los sistemas de creencias, pero sin embargo siguen siendo un importante indicador de identidad cultural en la mayoría de las sociedades y en concreto en España (Imbachí, 2017). Berger afirmará que “en el nivel cultural, el gran desafío ha sido el del pluralismo: se han descompuesto tradiciones que se daban por sentadas y se han abierto múltiples opciones en materia de creencias, valores y estilos de vida” (2002, p. 13). Estos fenómenos de la pluralidad y la secularización han resituado el hecho religioso en un nuevo escenario, pero no lo ha hecho desaparecer (Cordero del Castillo, 2001).

Secularización y pluralismo se unen en la actualidad a la aparición de nuevos relatos religiosos propiciados por el fenómeno de la globalización y los movimientos migratorios (Davie, 2023; Davie y Leustean, 2021). La sociología de la religión contemporánea suele reconocer la complejidad actual para analizar el fenómeno religioso (Davie, 2021). Se podrían concluir dos máximas de la situación actual del hecho religioso: por un lado, la afirmación de que realmente las religiones no se dirigen hacia la desaparición como algunos teóricos pensaban. Y, por otro lado, la clara relación de influencias recíprocas entre religión y sociedad y entre religión y cultura. Es decir, la sociología de la religión sigue estando en valor en la actualidad como una herramienta útil para seguir analizando el fenómeno religioso en la sociedad actual.

4. SECULARIZACIÓN Y PLURALISMO. EL HECHO RELIGIOSO EN EL CONTEXTO ACTUAL

4.1. Relación entre secularización, pluralismo y religión

Como se ha desarrollado anteriormente, la sociología ha ido analizando un proceso creciente de secularización de la sociedad occidental desde los primeros ilustrados pasando por la modernización decimonónica hasta la actualidad. La tesis de algunos de los filósofos y pensadores del siglo XIX iniciadores de esta teoría (Marx, Nietzsche, Freud y el padre de ellos, Feuerbach) afirmaban que la religión desaparecería de la vida social y de las personas (Valdecasas Medina y Belmonte García, 2018). Sin embargo, parece constatar que sus afirmaciones no han evolucionado como esperaban. Como se ha descrito en el anterior apartado, la consecuencia de la modernidad no ha sido solamente el secularismo, sino sobre todo ha devenido en un inevitable pluralismo (Martínez-Ariño y Teinturier, 2019).

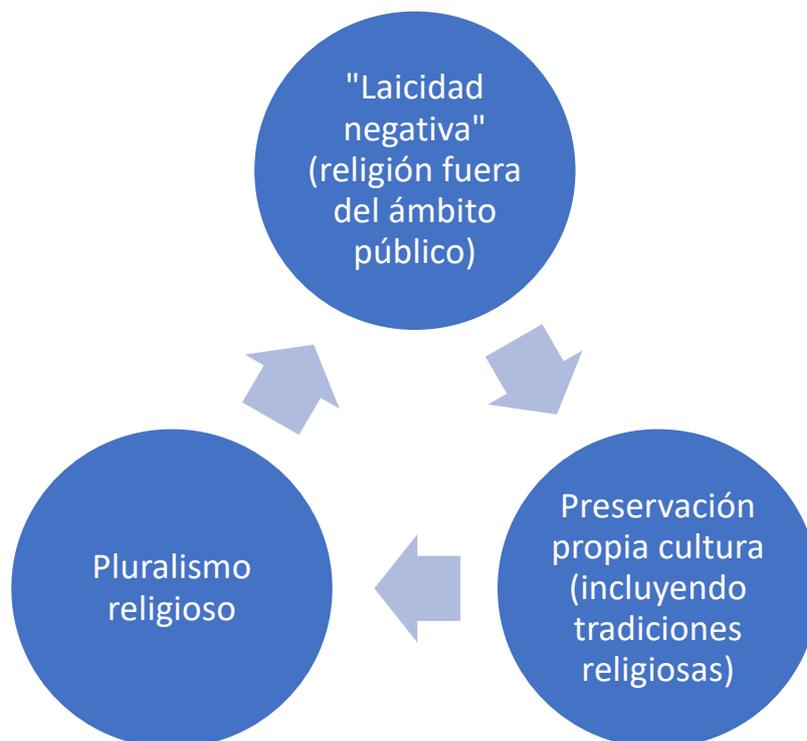
Este proceso, como tantos otros, se ha ido globalizando en el resto del planeta con sus diferentes particularidades en cada contexto (Berger, 2002). Pero como se ha descrito anteriormente, no se puede negar que la influencia del hecho religioso en las instituciones sociales que sigue siendo considerable más allá de la situación de pluralismo y secularismo actual (Garreta-Bochaca et al., 2018). En este nuevo contexto la religión se resitúa en la sociedad estableciendo un juego de conexiones diferente al tradicional. Especialmente desde el 11S, el hecho religioso se ha hecho presente en un buen número de fenómenos sociales, haciendo especialmente necesaria la mirada desde la investigación sociológica para intentar comprenderlo y situarlo en el entramado social (Panjwani y Moulin-Stozek, 2017).

Boisvert (2015) expondrá dos vías de gestión de la secularidad denominando “laicidad negativa” a aquella que directamente opta por eliminar el hecho religioso del ámbito público. Contraria a esta se encuentra la “laicidad positiva”, la cual pone en valor el hecho religioso en su multiplicidad de dimensiones y en su diversidad de tradiciones y propuestas. Este tipo de “laicidad positiva” ve en

las tradiciones religiosas una ocasión para generar una mayor inclusión social concediéndole al hecho religioso un lugar en el ámbito público de las diferentes culturas y sociedades.

Estas dos opciones se van sucediendo con sus particularidades en distintos países con el propio argumentario en cada lugar y las consecuencias de cada una de estas variables (Small et al, 2022). En el caso de algunas sociedades occidentales, se podría decir que se da la confluencia de tres fenómenos sociales que apuntan en distintas direcciones (Fig. 1): 1) una apuesta por el “laicismo negativo” optando por eliminar lo religioso de lo público; 2) el avance del pluralismo religioso, provocado, por un lado, por la creciente migración con sus respectivas prácticas religiosas y culturales que, en muchas ocasiones, se ven como amenaza a la propia identidad nacional y, por otro, provocado por la globalización de todas las ideas, cosmovisiones y tendencias religiosas; y 3) el deseo de preservación de la cultura y de las propias tradiciones nacionales, lógicamente impregnadas de elementos religiosos (Faas et al., 2016).

Figura 1: Tres fenómenos sociales aparentemente contradictorios



Fuente: Elaboración propia.

Estos tres fenómenos a veces se tornan difíciles de conjugar porque por un lado existe el deseo de no perder la “propia cultura” nacional o regional, pero a la vez se quiere eliminar todo elemento religioso. Pero si esta “cultura” sobre todo la occidental, está impregnada de elementos religiosos, ¿cómo se puede querer conservarla sin poner sobre la mesa estos elementos heredados del hecho religioso? Y a esto se le suma la diversidad y pluralidad religiosa en alza en la mayoría de los países occidentales (Kyuhoon, 2022). Algunos sectores sociales ven la llegada de esta diversidad religiosa como una amenaza, creyendo que la afirmación de la propia identidad cultural y religiosa puede verse “contaminada” por la influencia de estas nuevas realidades (Faas et al., 2016).

4.2. Hecho religioso, religión y etnorreligión

Uno de los aspectos que subyacen a los tres fenómenos descritos anteriormente, es la identificación total de la diversidad religiosa con la diversidad étnico-religiosa. Se puede dar el peligro de circunscribir la religión a una zona, país concreto, tradiciones culturales en particular, o raza. Por lo que la diversidad religiosa se reduce a un problema de gestión de la inmigración. Pero la diversidad religiosa ocupa más dimensiones y ramificaciones. Ya en Canadá hace años se publicaron algunos documentos oficiales en los que se invitaba a separar la religión del origen étnico (Mancilla, 2012). En esta tesis, el concepto de etnorreligión se usa en algunos casos, porque es cierto que en muchos contextos la diversidad religiosa se identifica con la diversidad étnica, pero desde este estudio se considera un error importante emparejar religión y etnia. Las ramificaciones del hecho religioso, y aún más en el mundo globalizado actual, se propagan en todos los contextos sociales más allá de razas, clases sociales o edades. En este sentido, la pluralidad religiosa no puede ser una amenaza a la propia cultura porque no se puede identificar una religión con una cultura o nación concreta (Glanzer y Martin, 2023).

Puede ser que el origen de una religión tenga que ver con un lugar o etnia como se comprobará en siguientes apartados, pero la religión, comprendida en la

amplitud de su identidad, tiene una vocación universal y holística. No da respuestas a un grupo étnico concreto, sino que su explicación de la realidad tiene una intención global (Martín Velasco, 2006). Por esto, puede servir y adaptarse a diferentes etnias y culturas, como ocurre de hecho con la mayoría de las religiones. En ocasiones la diversidad religiosa se ha asociado exclusivamente a movimientos migratorios o a etnias concretas, pero como se ha indicado, la diversidad religiosa actualmente no puede reducirse únicamente a una diversidad étnica, aunque en algunos lugares sea así (Olmos, 2016; Wallman, 2003).

Estos motivos han hecho que normalmente en esta tesis el término que se use sea “diversidad religiosa” intentando tener una visión no “reduccionista” de esta diversidad. Aunque es evidente que en muchos lugares etnia y religión siguen muy identificados. Por otro lado, a lo largo de la tesis se van a ir usando los conceptos de hecho religioso y religión. Por “hecho religioso” se entiende aquellas manifestaciones o sentimientos religiosos que aparecen en los individuos, pero que no tienen por qué estar circunscritos dentro de un sistema religioso (Cipriani, 2012). El sentimiento religioso o la relación con la trascendencia y el misterio no es patrimonio de ninguna religión, por lo que puede experimentarse de muchos modos, maneras, personas y colectivos. Así ha sido a lo largo de la historia y lo sigue siendo en la actualidad, quizás de una manera todavía más evidente atendiendo a la crisis de las instituciones en general y de las religiosas en particular, además del fenómeno del pluralismo unido a la fuerte individualización de las creencias (Berger, 1999). En esta tesis, cuando se hable de hecho religioso, se va a referir a todo fenómeno relacionado con lo religioso, pero que no tiene por qué enmarcarse dentro de una religión concreta o bien porque abarca varios sistemas religiosos.

Unido al concepto hecho religioso, por religión, se entiende un sistema que engloba todas las dimensiones de la persona creyente y que se configura normalmente en una institución que la sostiene y representa en la sociedad. Debajo del concepto religión hay un engranaje más multidimensional que hay que tener en cuenta. Por ejemplo, según el fenomenólogo de la religión Martín Velasco (2006), toda religión debe abarcar ocho características:

- El Misterio/lo sagrado, entendido como todo lo que tienen en común todas las formas de divinidad, es decir, todas las configuraciones que el sujeto da a lo que es el término de su actitud religiosa.

- La salvación, representa un nuevo orden de posibilidades de realización y, por tanto, de felicidad o realización total.

- El diálogo con el Misterio, el cual supone un “salir de sí” para poder entablar de algún modo una relación de encuentro.

- El sentido de culpa, como una manera de tomar conciencia frente al Misterio de la propia finitud y contingencia.

- La revelación hierofánica, es decir, el Misterio se revela a través de realidades mundanas en las cuales el ser humano reconoce su mensaje y su presencia.

- La ruptura de nivel y culto, una hierofanía provoca la aparición de lo sagrado diferenciándose normalmente de lo profano. Este ámbito sagrado conlleva normalmente una ritualización que acaba configurando un proceder cultural.

- La conversión, como momento de crisis radical de la anterior forma de vida para dar comienzo a una existencia marcada por la experiencia religiosa.

- Y la fiesta, momento culminante del tiempo sagrado en el que se celebra con agradecimiento la experiencia de contacto con el Misterio.

Estas ocho características de la religión presentan un fenómeno con entidad y unas líneas definidas y describibles. Por religión se entiende algo con más empaque y mayor sistematización que el hecho religioso en general. Este no tiene por qué ser un fenómeno religioso donde se den todas estas dimensiones

expuestas anteriormente. Debajo de este concepto caben más formas de religiosidad sin necesidad de estar debidamente sistematizadas o estructuradas.

4.3. El hecho religioso y su presencia en el espacio público

Otro aspecto importante a considerar en torno al hecho religioso en la actualidad, es la presencia en el espacio público de la religión como una de las maneras en que se manifiesta la diversidad religiosa en la sociedad. La distribución de las comunidades religiosas dentro de los espacios urbanos influye lógicamente en su forma de socializarse (Becci et al., 2017). Poder estar en el espacio público es el primer paso para la integración en la participación comunitaria junto con el resto de instituciones (Salguero Montaña, 2015 y 2020, Salguero Montaña et al., 2020).

Algunos grupos religiosos minoritarios no encuentran fácilmente el cauce jurídico apropiado para hacerse un hueco en la sociedad en el espacio público (Briones Gómez, 2018). Son precisamente las exigencias de los pequeños grupos los que han puesto de relieve la necesidad de ir apostando por el pluralismo en todos los ámbitos de la sociedad (Giorda y Giorgi, 2019), también el educativo. A veces las tradiciones religiosas mayoritarias y más arraigadas no han facilitado la entrada en el espacio público de otras sensibilidades religiosas.

El hecho religioso se mueve en nuevo contexto, el de la pluralidad (Martínez-Ariño y Teinturier, 2019), en el caso de esta tesis expresado bajo el término de diversidad. Pero la propuesta religiosa pretende dar respuesta a la totalidad de la realidad, se presenta como una interpretación del mundo verdadera (Martín Velasco, 2016). La pregunta clave sería: ¿es posible armonizar en el espacio público distintas religiones que se asumen a sí mismas como verdaderas? (López-Farjeat, 2019). ¿Es posible el diálogo intercultural entre ellas? ¿Es contradictorio afirmar las propias convicciones y abrirse a la comprensión de las demás? ¿Cómo puede abordarse todo ello desde la escuela?

En ocasiones, la respuesta a esta pregunta ha sido la eliminación del hecho religioso para así supuestamente evitar el conflicto (Small et al., 2022). Pero,

precisamente, el punto de partida para que sea posible el diálogo es la necesidad de dos o más posturas sobre las que dialogar (Jackson, 2016). El camino del diálogo no puede suponer la implantación de una cultura unificada donde todo se homogeneíza, sino la construcción de una sociedad donde se busca el respeto, la igualdad y la tolerancia, y donde se reconoce la pluralidad cultural y religiosa. Esto irremediabilmente descarta una cultura estática y asume una realidad dinámica y, por lo tanto, compleja. Este tipo de sociedad se va adaptando a las influencias culturales que van surgiendo (Tarrés Chamorro y Jiménez de Madariaga, 2012). En este contexto, la educación intercultural no tiene la intención de que el alumnado se convierta a la corriente principal, sino que celebra la diferencia y educa la conciencia crítica de lo diverso con el objetivo de que se conviertan en una ciudadanía constructora del bien común (Jackson, 2016).

4.4. Diversidad religiosa y religión en la actualidad

Como se ha indicado con anterioridad, la diversidad religiosa forma parte de una de las dimensiones que comprende el concepto más amplio de la diversidad cultural que hoy caracteriza a la sociedad (Giorda y Giorgi, 2019). Actualmente es prácticamente imposible vivir en un contexto totalmente homogéneo. La globalización y los medios de comunicación abruman a la ciudadanía con la diversidad que le rodea. Esta diversidad en ocasiones está llena de prejuicios o percepciones negativas en ocasiones propiciadas por ideas preconcebidas, orquestadas muchas veces por los medios de comunicación o por intereses políticos o económicos (Jackson, 2016).

Dentro de esta realidad, el pluralismo religioso plantea unas nuevas “reglas del juego” para las religiones. En este nuevo contexto ninguna debería tener el monopolio ni privilegios sobre las otras (Castón, 2000). Deberían ser tratadas por igual frente al Estado respetando las propias particularidades de cada una (Salguero Montaña, 2015). El pluralismo religioso bien entendido respeta la alteridad de los demás permitiendo así la coexistencia de diferentes religiones sin persecuciones, fundamentalismos o intolerancias (Faas, et al., 2016).

La pretensión de todo esquema religioso es la construcción de lo que se conoce como un "metarrelato". Es decir, intenta dar respuesta y explicación a todos los interrogantes fundamentales del ser humano (Martín Velasco, 2016). Preguntas como qué es el ser humano, cuál es el sentido y el fin de su vida, el bien moral, el origen y el fin del dolor, el camino para conseguir la verdadera felicidad, la muerte, el juicio, la culpa, la vida después de la muerte, cuál es, finalmente, aquel último e inefable misterio que envuelve la existencia, etc. Para los que profesan una fe, la religión sitúa al ser humano en medio del mundo que le rodea, en sus relaciones con sus coetáneos y con toda la realidad, buscando dar respuestas a los por qué y para qué de las situaciones que rodean y afectan al devenir de las personas y por lo tanto de una sociedad.

La religión es, para sus fieles, una forma de establecer una relación con la propia sociedad y una forma de conocer, un habitus (Briones et al., 2013). Pero el fenómeno de la secularización y el pluralismo consecuente puede ayudar a la religión a entender que debe centrarse en este tipo de preguntas de sentido y no en otro tipo de cuestiones relativas a otras disciplinas. En la historia y en la actualidad existen algunas posturas religiosas que han pretendido ocupar todos los espacios del conocimiento y de la sociedad. En concreto, en las últimas décadas, especialmente la presencia del islamismo en occidente, lleva a Europa a una nueva situación. Se hace necesario dialogar y repensar el hecho religioso y su influencia en las formas de afrontar la diferencia, en este caso, religiosa (Olmos Alcaraz et al., 2015). Partiendo de nuevo desde la visión de Durkheim (1982), esta mirada socioantropológica transversal a las grandes tradiciones religiosas y común también a personas que no son creyentes, puede ser el comienzo de un camino que lleva a la inclusión en sociedades diversas entendiendo la diversidad religiosa como un elemento enriquecedor (Llevot et al., 2017).

Este capítulo sobre las aportaciones de la sociología, en concreto de la sociología de la religión, al análisis del hecho religioso como fenómeno social, aporta varios aspectos claves que sirven de guía al resto de la investigación: (1) La afirmación del hecho religioso como un fenómeno que tiene su peso e importancia en las sociedades occidentales caracterizadas actualmente por su

pluralidad y secularización. (2) Y la presencia de diferentes tradiciones religiosas está provocando un nuevo encaje de todas estas instituciones en el tejido social. Estos dos aspectos tienen sus consecuencias en la realidad escolar, que será el contexto donde se centrará esta tesis.

Capítulo IV. Aportaciones de la sociología al análisis de la diversidad cultural y la diversidad religiosa como fenómenos sociales

En este capítulo se va a abordar una serie de conceptos claves que serán fundamentales en el desarrollo de la tesis. Son conceptos aportados por la sociología y que nacen del análisis de la diversidad cultural y religiosa en la sociedad. Por un lado, se desarrollan los términos de diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad, conceptos que están a la base de otros desarrollos teóricos posteriores. Por otro lado, se presenta el concepto de “vector de encuentro”, un término creado desde uno de los equipos de investigación de los proyectos donde se sustenta esta tesis y que pretende ser una de las aportaciones de esta investigación. Estos conceptos se desarrollan con la idea de clarificar los puntos de vista de esta tesis y poder alcanzar una mayor comprensión de sus análisis y propuestas.

1. DIVERSIDAD CULTURAL

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005), diversidad cultural se refiere a las múltiples formas en que las culturas de grupos y sociedades encuentran expresión. Estas expresiones se transmiten dentro y entre grupos y sociedades. La diversidad cultural se manifiesta no sólo a través de las diversas formas en que se expresa, aumenta y transmite el patrimonio cultural de la humanidad a través de la variedad de expresiones culturales, sino también a través de diversos modos de creación, producción, difusión, distribución y disfrute artístico, cualquiera que sea el motivo, medios y tecnologías utilizados (artículo 4.1 del Convenio).

Bajo el amplio paraguas de la diversidad cultural hay muchos factores y fenómenos muy estudiados en diversos campos de la sociología. En estos estudios, igual que en la práctica social, se concluye que la percepción sobre ella como problema o como oportunidad, condiciona la actitud ante este fenómeno

social. Estudios como el de Micó-Cebrián et al. (2019) optan por considerar la diversidad cultural como un aspecto positivo y enriquecedor de las sociedades. Como admiten García-Cano et al. (2018), "la diversidad cultural se interpreta como un problema cuando se cuestiona la normatividad a través de la presencia de grupos sociales que marcan las diferencias y las dificultades que surgen para su integración" (p. 78).

La escuela puede influir decisivamente en esta percepción ya que en ella se dan necesariamente contactos entre personas de culturas y visiones diferentes. Como señala Garreta (2013), para avanzar en la dirección de una educación intercultural, se debe construir un espacio cívico común y un verdadero diálogo intercultural entre los miembros de la sociedad, lugar que puede protagonizar la escuela. La escuela puede llegar a ser una excelente oportunidad para abordar y valorar positivamente la diversidad cultural. En el contexto del aula se podrían aprovechar todas las posibilidades que puede ofrecer la diversidad.

En los centros educativos de manera inevitable se dan relaciones multiculturales. Desde la psicología social, algunos estudios clásicos lo han puesto de manifiesto. Así, Pettigrew (2021) desarrolla la importancia de la amistad intergrupala para la superación de prejuicios raciales. Los diversos estudios realizados entre el alumnado de primaria van demostrando que la diversidad no suele suponer un problema para el alumnado, que percibe en muchos casos la diversidad como algo natural. Los prejuicios y los estereotipos del alumnado parecen ser particularmente fuertes cuando se refieren a colectivos en general, no a compañeros específicos con diferentes orígenes étnicos, diferencias religiosas o culturales. Esto se ha podido comprobar a lo largo del trabajo de campo llevado a cabo en los proyectos en los que está basada esta tesis.

Esta relación con lo diferente no tiene por qué ser sólo de manera directa, sino que también se pueden llevar a cabo un contacto indirecto o "extendido" (Cameron et al., 2006). Las relaciones interculturales pueden enriquecer al alumnado y fomentar una postura de apertura a la diversidad. Micó-Cebrián et al. (2019) amplía el zoom de la diversidad dentro del aula incluyendo el autoconcepto social, familiar y emocional de cara a la inclusión del alumnado

diverso. La inclusión de las familias en los centros educativos con su diversidad, puede ser una forma de reconocer el valor de las diferentes realidades del alumnado. Considerar la diversidad cultural como una oportunidad, motivará y ayudará en la superación de las barreras lingüística, socioeconómicas, intelectuales, religiosas, etc. (Garreta, 2017).

Como afirma Aguado (2011), la escuela debería ser la institución por excelencia en cualquier sociedad que defiende principios como participación y justicia social, siendo uno de sus desafíos el de dar respuesta y trabajar desde la diversidad del alumnado. Por su parte, el alumnado puede protagonizar un proceso de cambio del rechazo a la aceptación hasta llegar a la identificación y empatía. Para ello, es imprescindible caer en la cuenta de la "necesidad de ver la diversidad como una posibilidad de enriquecimiento y crecimiento social, así como la importancia del respeto por la diferencia" (García-Velasco, 2009, p. 302).

Para terminar, Olmos Alcaraz (2016) señala, como se ha indicado con anterioridad, que la globalización de los movimientos migratorios está llevando a la introducción de nuevos términos, ya citados, tales como "súperdiversidad" (Vertovec, 2007), o una "diversidad de diversidades" (Wallman, 2003). Esta nueva realidad social hace necesario superar la teoría reduccionista sobre la diversidad cultural, centrada y entendida tradicionalmente como diversidad únicamente étnica, para situarse más allá de la propia etnia, o dentro de ella, avanzando hacia un proyecto de "interculturalidad crítica". La diversidad no es solo étnica, ni provocada por la llegada de la inmigración. La diversidad cultural de las sociedades occidentales está ya en el ADN de sus habitantes. Las diferencias que hay en el aula no sólo se definen por orígenes étnicos diversos, sino por muchas más aristas que hacen imposible abordar la tarea educativa sin aceptar y usar esta diversidad.

2. MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

La multiculturalidad se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana, no sólo en relación con la etnicidad, sino también con

respecto a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica (UNESCO, 2006). Sin embargo, interculturalidad “se refiere a la existencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo” (artículo 4.8). Por tanto, la interculturalidad es un concepto dinámico que implica la presencia e interacción equitativa de diversas culturas. Es esta interacción la que puede conducir a la construcción de expresiones culturales compartidas. El diálogo y el respeto mutuo son los medios para conseguirlo. La interculturalidad implica multiculturalismo y es el resultado del intercambio y el diálogo intercultural a nivel local, regional, nacional y/o internacional.

Entre los trabajos revisados se define claramente la apuesta por la interculturalidad como estrategia de inclusión social (Aguado, 2011; Bouchard, 2011; Couldy, 2006; Escarbajal Frutos, 2014; Garreta, 2014; Johansson y Pak, 2019; Micó-Cebrián et al., 2019; Portera, 2020; Zachos, 2024). Es un error vincular la diversidad cultural o la interculturalidad sólo a la presencia de alumnado de origen extranjero. Contrariamente parece más oportuno entender la diversidad cultural "desde una concepción más amplia y compleja, no reducida a diferencias de color, origen étnico o nacionalidad" (García-Cano et al., 2008, p. 154). No se puede identificar la interculturalidad con la presencia o ausencia de migración, pues es una forma restringida, parcial y engañosa de acercarse a este concepto.

La educación intercultural no se puede encerrar en una asignatura o en una forma de tratar con alumnado inmigrante. Sobrepasa estas estrecheces y se convierte en un modo de educar que abarca toda la vida del centro educativo, su organización interna, su currículo, su ideario, su distribución, su aspecto, sus directrices, etc. Asimismo, no se puede dividir a un grupo humano según su nacionalidad, continente o región de origen, grupo religioso o lengua que habla, pensando que en ese compartimento estanco todas las personas tienen las mismas características y haciendo generalizaciones normalmente muy injustas (Portera, 2020). Las divisiones culturales, interculturales, normalmente son mucho más dinámicas y diversas. En conclusión, las divisiones étnicas se quedan pobres y sesgadas.

La educación multicultural es la que recibe alumnado diverso culturalmente hablando, pero se limita a “normalizar” al diferente. Esto es diametralmente opuesto a lo que debería ser la educación intercultural, que no debe ser comprendida como una educación para minorías a las que se les asigna una etiqueta que les aparta del resto de alumnado de clase sólo por su origen y se les forma para ser igual que la mayoría (Bouchard, 2011).

Se podría decir que la diversidad cultural siempre existió como una condición humana. No se puede renunciar a esta realidad y aún menos en la trayectoria que sigue actualmente nuestro planeta convertido ya en una "aldea global" (Martens et al., 2010). Para García-Cano et al. (2008), la apuesta ha de ser por una educación que analice las distintas formas de interacción del alumnado en el aula que nos permita descubrir que, en realidad, muchos de sus referentes y significados tienen más aspectos en común con sus iguales de lo que estamos dispuestos a reconocer (García-Cano et al., 2008).

Siguiendo a Rodrigo et al. (2019), se puede dividir la evolución de la educación intercultural en tres fases en España: en la década de los noventa se la entiende como la resolución de conflictos puntuales. A principios del siglo XXI, ante el aumento de alumnado inmigrante, además de la resolución de conflictos se aborda la enseñanza del idioma vehicular. En la actualidad, la propuesta es un enfoque transformador e intercultural.

Sin embargo, se sigue considerando en ocasiones al alumnado diferente como un lastre para el resto del grupo. Como señalan Márquez-Lepe y García-Cano (2014), en algunos contextos se acaba categorizando al alumnado dentro de un grupo según su adscripción étnica y/o su nacionalidad y se le atribuyen características llenas de tópicos que llevan a la estigmatización, la exclusión o la segregación laboral o residencial. Se prima más la diferenciación estructural, que la cultural relativa a variables culturales, étnicas o religiosas (Martínez, 2011). Algunos autores plantearán por estos motivos la necesidad de un enfoque transformador nacido de la educación intercultural (Rodrigo et al., 2019).

La propuesta de la educación intercultural va más allá del aprendizaje de un idioma o a la adaptación a unas costumbres. Es mucho más, es un camino de crecimiento conjunto de todos los que forman el aula y el conjunto de la escuela. No existe una cultura dominante a la que todos se tengan que adaptar, sino un conjunto de elementos que pertenecen a distintas tradiciones culturales que pueden enriquecerse mutuamente. Por otro lado, la educación intercultural no necesita que en el contexto donde se lleve a cabo haya migración, sino que sólo se requiere la visión de que toda diferencia más allá de las étnicas, pueden formar parte del grupo.

3. EL HECHO RELIGIOSO COMO “VECTOR DE ENCUENTRO”

Los conceptos de diversidad cultural e interculturalidad, primero sitúan en un contexto social, que es el actual, y segundo, definen una forma de gestionar este contexto. La cuestión que se pretende abordar en este apartado es cómo encaja en esta ecuación el hecho religioso. Ya se ha planteado en apartados anteriores que la diversidad religiosa se enmarca dentro de la diversidad cultural. Con el concepto de “vector de encuentro” se intenta definir qué lugar podría tener el hecho religioso a la hora de gestionar esta diversidad cultural.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, un vector es un agente que transporta algo de un lugar a otro. Cuando se califica a la religión como “vector de encuentro”, lo que se está queriendo indicar es que el hecho religioso puede ser ocasión para movilizar a las personas o a la sociedad en su conjunto hacia el encuentro. Habermas describe el contexto actual como el de una sociedad “postsecular” dotando al hecho religioso de una relevancia especial en cuanto a su papel como catalizador de la diversidad cultural (Küçük, 2022). Dalpaiz (2021) también expresa el papel que puede llegar a tener el hecho religioso desde los puntos comunes que albergan los sistemas religiosos y sus potencialidades en la configuración de sistemas de valores y comportamientos sociales. El hecho religioso podría hacer interesantes aportaciones en dirección hacia la interculturalidad en las sociedades multiculturales (Portera, 2020; Santos Rego, 2017).

Ya se ha desarrollado anteriormente cómo los autores más clásicos de la sociología de la religión, como un buen elenco de los actuales, admiten la presencia e influencia de la religión en las sociedades actuales y a lo largo de la historia. Las potencialidades que ofrecen las identidades religiosas del alumnado podrían favorecer en algunos casos un “sentido de comunidad” y la sensación de compartir un buen número de costumbres, visiones, formas de entender la vida, la moral, la muerte, etc. (Venegas et al., 2023; Venegas et al., 2024).

Estos aspectos comunes entre ciertas tradiciones religiosas se han denominado en esta tesis con el término “vectores de encuentro”. Especialmente estas coincidencias se dan entre las tres grandes religiones monoteístas (judaísmo, cristianismo e Islam), que a su vez son las que más están presentes en los contextos estudiados, especialmente el islam y el cristianismo (Jackson, 2016; Tarrés Chamorro y Rosón Lorente, 2017).

Muchos de los vectores de encuentro de estas religiones no son ya patrimonio de estos sistemas religiosos, sino que pertenecen más bien al imaginarium de muchas personas en el mundo más allá de sus creencias religiosas (Schihalejev, 2013). Durante siglos, y aún en la actualidad, la religión ha dado cobertura al ser humano ante la inmensidad y misterio de todo lo que nos afecta y nos rodea (el dolor, la muerte, el universo, nuestro origen, el sentido...). Esta propuesta de las religiones ha calado en las diferentes culturas, y concretamente en la occidental con el cristianismo (Berger, 2002).

Estas propuestas de sentido de la religión en ocasiones, y de forma persistente a lo largo de la historia se han querido imponer como la única forma de responder y de alcanzar la verdad de todos los campos del conocimiento o como una forma de poder (Hitchens, 2007). Frente a esto, la irrupción de la secularización en las sociedades occidentales ha permitido, no sin tiranteces y errores, resituar a la religión en un contexto marcado por el pluralismo y el individualismo (Davie, 2023). En muchos casos, este nuevo contexto ha provocado que la religión vaya encajándose en la sociedad en un lugar más acertado que el que ha ocupado en otras épocas de la historia, o todavía ocupa en algunos lugares (Davie, 2021)

Se ha hablado más arriba del pluralismo como uno de los efectos de la secularización y lógicamente de la sociedad globalizada actual (Zembylas, 2022). Si se añaden los continuos flujos migratorios a esta ecuación, da como resultado sociedades plurales y por tanto con aulas donde reina la diversidad por encima de la “normalidad”. Es especialmente destacable la irrupción del islamismo en las últimas décadas en occidente. Esto ha llevado a la vieja Europa y al mundo entero, a volver a dialogar y repensar el hecho religioso y su influencia en nuestras formas de afrontar lo distinto.

En muchos estudios, se ha planteado la religión como un factor de separación o disgregación entre los grupos (Small, 2020 y 2022). Es cierto que la historia nos muestra muchos desencuentros entre las distintas religiones. El hecho religioso ha provocado guerras, sufrimientos, divisiones, muerte de inocentes, etc. No se puede negar este peso histórico que a veces sigue muy presente en ciertos contextos. Pero estos hechos históricos pueden hacer ver cómo todas estas “deshumanizaciones”, provocadas por la religión, han nacido por la desnaturalización del hecho religioso. Analizando cada uno de estos horrores, desde las cruzadas hasta el fundamentalismo islámico actual, se podría comprobar que ocurren cuando la religión ocupa roles que no le corresponden se instaure como única fuente de conocimiento verdadero, o es usada como herramienta política al servicio del poder (Waggoner, 2023 a).

El estado actual de la cuestión en la mayoría de las religiones y en el sentir de la mayoría de los creyentes parece encaminarse hacia otros derroteros diferentes. La búsqueda del diálogo y la unidad entre las grandes expresiones religiosas y confesiones cristianas son habituales (Glanzer y Martin, 2023). Hay un sentir mayoritario de desear ser juntos parte de las soluciones y no de los problemas. Con sus errores, las religiones están dando pasos hacia un mundo donde exista paz y justicia para todos los hombres y mujeres. Hoy en día no es común que el hecho religioso se utilice abiertamente por personas civilizadas como excusa para dividir, atacar o vejar a alguien (Glanzer y Martin, 2023).

Como se ha referido anteriormente, es posible que la situación actual haya provocado que el hecho religioso pueda convertirse en un elemento de inclusión, encuentro y respeto, en un ámbito en el que lo diferente puede encontrarse, relacionarse, apreciarse y colaborar por generar una sociedad mejor (Santos Rego, 2017). En esto consistiría que el hecho religioso pueda ser un vector de encuentro. Las sociedades están impregnadas de elementos religiosos: la historia, el arte, el calendario, las festividades, la forma de entender la historia, el mundo, la antropología, el lenguaje... Casi todo está teñido de aspectos religiosos, por lo que es un error negar lo religioso y no apostar por usarlo como vector de encuentro, como elemento para comprendernos mejor y comprender mejor al otro (Renkena, 2018).

También en las sociedades secularizadas occidentales, en las cuales hay numerosos “indiferentes religiosos”, agnósticos o no creyentes, existe un “sustrato común religioso” al que se puede acudir y que puede llegar a generar sinergias de encuentro enriquecedor entre la generalizada diversidad cultural que encontramos en nuestra sociedad y en concreto en el aula (Hemming, 2015). Utilizar estos elementos compartidos que nacen de la religión y que han permanecido en la historia durante milenios en muchos casos, y que por tanto se encuentran tremendamente enraizados en las sociedades, puede ser un buen punto de partida para hacer de la diversidad cultural algo enriquecedor y no un problema social (Glanzer, 2022).

Descubriendo esos “puntos comunes” que tienen las diferentes corrientes religiosas o incluso “cosmovisiones” más allá del sentimiento religioso, se podría llegar a comprobar que la religión puede ser un vector de encuentro (Waggoner, 2023 b). Los "metarrelatos" de las religiones son, de hecho, una cosmovisión, esto es, una forma de pensar y actuar en la vida, la relación con las personas y con el mundo, los valores, etc. o, como lo denominan Briones et al. (2013), siguiendo la obra de Bourdieu, un habitus en el marco del campo religioso. Hábitus es un término usado frecuentemente por Bourdieu equivalente a cultura. En este sentido, el campo religioso “genera en los fieles y seguidores de una religión un habitus religioso particular, es decir, una disposición durable, generalizadora y transportable a la acción y al pensamiento conforme a los

principios de una visión (cuasi)sistemática del mundo y de la existencia” (Bourdieu, 1971, p. 11).

Las características de este habitus sobrepasa la institución religiosa en sí misma y su grupo de fieles tiñendo toda la sociedad de su forma de comprender al ser humano, la historia, sus valores, etc. En el momento actual de diversidad cultural y religiosa que viven las sociedades occidentales, Aneas et al. (2024) afirman que se hace necesario encontrar el camino hacia identidades compatibles con todas nuestras herencias culturales, y con los valores de la justicia social, la tolerancia y el respeto de los derechos humanos. En todos los sistemas religiosos se pueden encontrar estas “identidades compatibles” que pueden servir de vectores de encuentro.

En conclusión, este concepto de “vector de encuentro” pretende hacer ver que el hecho religioso puede llegar a convertirse en una herramienta que propicie una gestión de la diversidad cultural que no la entienda como un problema, sino como una ventaja y riqueza (Glanzer, 2022). Para poder alcanzar a comprender mejor esta propuesta, se procede a desarrollar en el siguiente capítulo una breve descripción sociohistórica de las principales tradiciones religiosas que influyen actualmente en las sociedades occidentales.

Capítulo V. Descripción sociohistórica de las principales tradiciones religiosas presentes en la escuela primaria en España

Como se ha comentado anteriormente, en este capítulo se va a hacer una breve descripción de las tradiciones religiosas con mayor influencia en la escuela primaria en España. La presencia de alumnado judío en la escuela de primaria es muy poco significativa, pero por ser una religión de las que el cristianismo y el islam toman gran parte de su antropología y conceptos fundamentales sobre la historia y la trascendencia, se comienza presentando esta religión. Por otro lado, en Ceuta y Melilla, aunque la presencia de alumnado judío no es muy numerosa porcentualmente hablando, sí tiene cierta influencia en su sistema educativo (Briones et al., 2013; Venegas et al., 2024) Posteriormente siguiendo un criterio cronológico se hará la descripción del cristianismo para continuar con la tradición religiosa islámica. En último lugar, se hará una breve descripción de las tradiciones orientales que se han ido introduciendo en la escuela en España bien provocado por los movimientos migratorios, o bien por el trasvase de conceptos religiosos venidos de estas tradiciones (Becci et al., 2017).

1. JUDAÍSMO

Según el relato del Antiguo Testamento aproximadamente hace 3800 años un personaje fundamental en las tres grandes religiones monoteístas, Abraham, se convierte en creyente y decide creer la doble promesa que Dios le da: una descendencia y una tierra. Promesa que se irá realizando lentamente pasando por multitud de avatares. El más importante, el éxodo, la liberación de la esclavitud de los egipcios hacia el 1200 a.C., liderada por otro gran personaje de las tres grandes religiones, Moisés. El cual dotará al pueblo de una Alianza, una ley, recibida de Dios.

El judaísmo revela una identidad religiosa de una increíble personalidad. En medio de avanzadas e influyentes culturas politeístas que dominaban Oriente Próximo, ellos afirman un monoteísmo férreo, con un concepto de Dios

totalmente trascendente fuera de todo antropomorfismo, y creador de todo. "Antes que cualquier otro pueblo, los judíos crearon una identidad distinta y específica que ha sobrevivido hasta hoy" (Stanford, 2011, p. 123), y que han heredado cristianismo e islam.

Otro aspecto novedoso y único de la fe judía es la experiencia de un Dios que se hace cercano al ser humano y que quiere darse a conocer al mismo. Así se plantea en el libro de la Torah judía del Deuteronomio: "¿Qué otra nación hay tan grande como la nuestra? ¿Qué nación tiene dioses tan cerca de ella como lo está de nosotros el Señor nuestro Dios cada vez que lo invocamos?" (Nueva versión internacional, Deut. 4,7). La historia del pueblo judío contenida en sus escrituras nos deja entrever que su Dios está empeñado en darse a conocer con la intención de buscar la felicidad del ser humano. Esta revelación se densificará en unos escritos, que tienen valor de Palabra de Dios.

A partir del año 1000 a.C. habrá unos siglos de estabilidad social y política, que finalizan con la ocupación de pueblos extranjeros en torno al s. VI a.C. Desde entonces, el pueblo judío estará casi continuamente bajo ocupaciones extranjeras hasta el año 70 d.C., en que el Imperio Romano destruirá totalmente Jerusalén. Cuenta el historiador judío Flavio Josefo que Jerusalén fue "arada" para fundar sobre la misma una nueva ciudad. Muchos judíos tuvieron que huir estableciéndose por todo el mediterráneo y posteriormente por todo el mundo.

2. CRISTIANISMO

Aproximadamente a partir del año 30 d.C., surge un movimiento religioso dentro del seno del judaísmo que se extenderá en seguida por todo el mediterráneo, entre otras cosas, por la diáspora judía acaecida por la destrucción de Jerusalén en el año 70. Este movimiento religioso tiene su origen en un maestro procedente de un pequeño pueblo de Galilea llamado Nazaret. Sus seguidores creen que es el Hijo de Dios, Dios mismo encarnado y viven un camino moral centrado en el amor al prójimo y la creencia en un Dios monoteísta al que se dirigen llamándolo

Padre (Gaarder et al., 2016). Irán formando pequeños grupos en numerosas ciudades del Imperio y, poco a poco, irán cobrando popularidad e importancia.

Al principio, son perseguidos hasta que en el año 313 el emperador Constantino legaliza el cristianismo. Posteriormente, se convertirá en la religión oficial del Imperio y todos sus habitantes se tendrán que hacer cristianos. Asumirán las escrituras judías como propias y añadirán otros escritos conocidos como Nuevo Testamento, en el que se narran acontecimientos y palabras de Jesús de Nazaret, así como de los primeros años de las comunidades cristianas. La oficialización del cristianismo, unida a la desmembración del Imperio Romano, hará que poco a poco la Iglesia vaya asumiendo mayores cotas de poder e influencia política. Estas circunstancias unidas a otras discrepancias dogmáticas generarán distintas confesiones cristianas: en el siglo XI la corriente ortodoxa y en el siglo XVI la corriente luterana-evangélica y el anglicanismo en zonas de influencia británica. La corriente luterana-evangélica crecerá en Centroeuropa y posteriormente en todo el mundo especialmente en el continente americano. En España también hay asentada una numerosa comunidad evangélica, aunque porcentualmente es minoritaria. Es especialmente reseñable la presencia de ciertas iglesias evangélicas entre el colectivo de etnia gitana en las últimas décadas.

El cristianismo ha determinado, en gran manera, los dos últimos milenios de historia de las sociedades occidentales, imprimiendo su comprensión del mundo, la historia, la antropología y la moral. La Iglesia Católica tendrá en 1960 la celebración de un Concilio, el Concilio Vaticano II, que supondrá una fuerte revolución interna con serios replanteamientos sobre su propia identidad y su papel en la sociedad.

3. ISLAM

En el año 570 d.C., nace en La Meca el Profeta Mahoma. A los seis años queda huérfano y tiene que ganarse la vida comerciando como puede. Su ciudad se encuentra en un lugar de paso comercial en Arabia, donde numerosas caravanas

comerciales unían el basto y próspero Imperio Bizantino con Arabia del Sur, Yemen, etc. En estos viajes tuvo oportunidad de conocer algo del cristianismo a través de algunas sectas cristianas presentes en la zona, y aún más en profundidad el judaísmo presente en su ciudad. En la Meca se practicaba el politeísmo asociado a una piedra negra conocida como la Ka'aba, cuyo clan, al que pertenecía el propio Mahoma, tenían el encargo de conservar.

A la edad de 40 años, Mahoma, en medio de una crisis existencial, decide retirarse a unas cuevas cercanas a La Meca donde monjes de la secta monofisita cristiana llevaban una vida anacorética. Allí Mahoma recibirá una revelación mística en la que el Arcángel Gabriel le mostrará el Corán. Mahoma comparte su experiencia mística, pero pocos le creen e incluso tiene que huir hacia Medina por sus ideas reformistas. Allí en Medina su reforma religiosa calará profundamente convirtiéndose en un líder religioso, político y militar. A los años Mahoma volverá a la Meca para conquistarla. Antes de morir, dejará bien fijos los pilares de su religión y se proclamará a sí mismo como el último de los profetas. A partir de este momento, el islamismo comenzará un proceso de expansión espectacular por toda Arabia, Oriente Próximo y el norte de África.

En Mahoma se unía el poder religioso y político, por lo que en seguida la sucesión se convirtió en objeto de luchas provocando divisiones internas que configuran los tres grandes grupos de musulmanes actuales: sunnitas (90 %), jariyíes (0,2%) y chiitas (9,8%) (Díaz, 2004). Actualmente, salvo en Irán, Iraq, Azerbayán, Yemen y algunos de los Estados del Golfo, los sunníes son mayoría.

Para la población musulmana, el Corán y la Sunna contienen el mensaje de Alá que ha llegado a través de Mahoma. Es reconocida como su Sagrada Escritura, donde se revela de manera definitiva el mensaje de Alá. Junto al Corán también se reconocen como parte de las Sagradas Escrituras al Antiguo y Nuevo Testamento.

El islamismo tiene cinco pilares que son las columnas vertebrales del mismo: la profesión de fe, la oración ritual, la limosna, el ayuno-ramadán y la peregrinación a La Meca. Toda la vida del creyente musulmán en todas sus facetas gira en

torno a su fe en Alá y su presencia amorosa en la vida de la persona fiel. La fe mahometana da orientaciones a prácticamente todas las facetas de la existencia del musulmán o musulmana. Uno de los aspectos más controvertidos del islamismo, especialmente en los últimos años, es la Yihad (esfuerzo). Este punto de la fe musulmana debe ser entendido como una especie de guerra santa para conseguir una identificación de la propia vida con el Corán, es una guerra siempre a la defensiva, no a la ofensiva, pues el Corán está a favor del "salam" (paz, salud). El problema está en la hermenéutica, es decir, distinguir entre lo que es ofensivo y defensivo (Díaz, 2004).

El Corán no se escribió en un único momento, sino que sus asuras se fueron redactando en diversas etapas. Podemos distinguir con cierta claridad los primeros escritos que seguramente nacieron de una primera experiencia mística de Mahoma y que se centran más en este aspecto. Las asuras creadas en las últimas etapas de la vida del profeta parecen estar más marcadas por el contexto belicoso en el que se encontraba y podemos leer alguna referencia que puede ser interpretada como una llamada a la guerra de forma literal. Por este motivo es muy importante la labor hermenéutica para hacer florecer la llamada insistente del Corán al "salam".

4. TRADICIONES ORIENTALES Y NUEVAS CORRIENTES ESPIRITUALES

Hacia el 1500 a.C. los arios, pueblo de guerreros nómadas indoeuropeos, se imponen a los agricultores sedentarios del valle del Indo. De estos contactos e influencias entre varias tribus va asentándose un sistema religioso que no nace directamente de ningún "fundador", ni tiene una institución que aúne a todos los creyentes y pueda establecer dogmas o normas generales para todos. Por estos motivos es difícil encontrar un sustrato común al hinduismo. En este sentido se podría hablar de un código elemental de conducta vertebrado en el amor compasivo hacia todo, una indiferencia hacia lo sensible y una búsqueda de unirse a la divinidad o energía trascendente.

Las divinidades hinduistas y su sentido de la trascendencia pueden ir variando según zonas y tiempos. Hay una tríada básica, Brahma, Vishnú y Shiva. Aunque su concepto de divinidad en el hinduismo más tradicional no es como un ser personal, sino más bien como una energía que todo lo sostiene y hacia donde todo creyente desea llegar. El hinduismo más popular vincula su espiritualidad a un sentido de la divinidad más antropomórfico, personificándolo en la figura de Krisna, avatar que usa Shiva para contactar con los creyentes.

El hinduismo sostiene una férrea estratificación social que se encaja dentro de la concepción de la cadena de reencarnaciones de la energía vital que conforma a cada ser humano, que sufre las consecuencias de su comportamiento en la siguiente vida, según el Karma. El objetivo final es salir del samsara, rueda de reencarnaciones para conseguir el moksa, es decir, unirse definitivamente al Brahman. Esta liberación se consigue practicando el desapego de todo lo sensible. Las prácticas rituales se realizan principalmente en los hogares en pequeños altares. Los templos no son lugares de congregación de los fieles.

Hacia finales del s. VI a.C., aparecerá en la India el Budismo, que nace de un maestro espiritual conocido como Buda, que significa “iluminado”. Buda se moverá en un contexto hinduista, pero generará un nuevo sistema religioso. La propuesta budista consiste en una exigente ascesis para conseguir el nirvana, la extinción del deseo, del odio y de la obcecación. Una vez conseguido el nirvana, el creyente abandonará el punabbhava (continuas reencarnaciones). Tanto del budismo, como del hinduismo, nacen técnicas de meditación y control del cuerpo y la mente como el Zen, el Yoga, etc.

En el siglo XX surgirán nuevas corrientes espirituales y religiosas agrupadas muchas de ellas bajo la denominación “new age” (Cipriani, 2012). Muchos de estos movimientos religiosos nacen de un sincretismo de varias tradiciones religiosas, o son prácticas ascéticas o esotéricas provenientes muchas de las tradiciones orientales (Castón y Ramos, 2009 y 2010). En muchos casos son nuevos caminos religiosos que huyen de instituciones o sistemas tradicionales para fundamentarse en posturas más subjetivas en las que el sujeto configura su propia religión, muchas veces sin el elemento transcendental.

Capítulo VI. Aportaciones de la sociología al análisis de la diversidad religiosa en la escuela primaria

En este capítulo se pretende ahondar en la parte central de la temática de esta tesis partiendo de las aportaciones de los anteriores apartados. La sociología de la religión aportó el marco de estudio y el análisis necesario para encajar el fenómeno religioso en el conjunto de la sociedad. Desde esta base, se desarrollaron los conceptos clave y transversales de diversidad religiosa, multiculturalidad e interculturalidad y “vector de encuentro”. Y para terminar de realizar el marco de la investigación, se ha querido hacer un pequeño resumen de las principales tradiciones religiosas presentes en la escuela de primaria en España. Este desarrollo permite dar el siguiente paso e intentar exponer las aportaciones de la sociología al análisis de la diversidad religiosa en la escuela primaria.

En primer lugar, se va a intentar analizar las presencias y ausencias del hecho religioso en la escuela. Se abordará la cuestión de si es legítima la presencia del hecho religioso en la escuela. Posteriormente se pretenderá hacer un acercamiento teórico a la diversidad cultural y religiosa en la escuela en el estado español. Primero se analizará la diversidad cultural, fenómeno que abarca a la diversidad religiosa, que se trabajará en segundo lugar. Como una de las dimensiones de la diversidad religiosa, se abordará brevemente el asunto de la enseñanza de la asignatura de religión en la escuela. Para terminar, se hará un primer acercamiento a las realidades de la diversidad religiosa en Andalucía Ceuta, Melilla y Cataluña. Este análisis aportará los elementos necesarios para continuar con la investigación de esta tesis.

1. PRESENCIAS Y AUSENCIAS DEL HECHO RELIGIOSO EN LA ESCUELA

Antes de abordar este apartado, es importante aclarar que la presencia de la religión en la escuela trasciende a la asignatura de Enseñanza Religiosa, por lo

que esta temática se abordará en otro apartado. El hecho religioso impregna toda la existencia y dimensiones humanas, por lo que debe ser abordado de forma holística. Esto hace que precisamente la educación sea un contexto privilegiado para llevar a cabo estas acciones y apostar por nuevos caminos para el diálogo y el encuentro entre las diversas sensibilidades religiosas (Cordero et al., 2021). El nuevo contexto social y educativo de encuentro entre grupos étnicos y religiosos diferentes y de procedencias foráneas ha generado nuevos debates sobre la identidad y los valores nacionales, así como sobre el rol del hecho religioso en la escuela (Hemming, 2015).

La evolución histórica de la presencia del hecho religioso en la educación está inextricablemente entrelazada desde su fundación en Europa y en general en casi todas las sociedades occidentales. Se puede decir que la cristiandad dominó como entidad ontológica y epistemológica la educación en occidente durante muchos siglos (Waggoner, 2023 a y b). Desde la expansión del cristianismo en el imperio romano, su legalización en el año 313 y posteriormente su nombramiento como religión oficial del imperio, hizo que el “metarrelato” judeocristiano se fuera asentando en todo occidente y poco a poco en buena parte del planeta. La aparición de la ilustración en el s. XVIII fue realmente un desafío para el poder del cristianismo (Small et al., 2022). De este movimiento cultural surgirá el secularismo con el objetivo de reencajar el puzzle de las instituciones sociales. Este encaje ha estado lleno de errores y aciertos y todavía hoy sigue evolucionando y encajando los posicionamientos de las diversas religiones en la sociedad.

Small et al. (2022), afirma que, como fruto de esta herencia histórica, en la actualidad se privilegia a la población cristiana y margina a la no cristiana, incluida la población con posturas ateas, agnósticas y no religiosas. La Critical Religious Pluralism Theory (CRPT), corriente sociológica que denuncia las situaciones de privilegio del “cristianismo blanco” en Estados Unidos, declara que los individuos no cristianos (incluidos los no religiosos) están sometidos a los individuos cristianos (Glanzer, 2022). Según la CRPT, es cierto que se ha aumentado el secularismo, pero esto también ha permitido una hegemonía cristiana más encubierta en las sociedades occidentales. Su propuesta es una

oposición directa en el ámbito público a la presencia de las creencias religiosas que imposibilitan el pluralismo. Sólo son aceptadas si adoptan una visión humanizadora.

Esta postura se traslada también a la educación: un buen número de académicos apuestan por desterrar cualquier referencia religiosa fuera de las escuelas y en general fuera del mundo secular (Dawkins, 2006; Hitchens, 2007; Byrne, 2009, 2013, 2014; Maddox, 2014; Small et al., 2022). Aunque también están los que admiten que, aunque se han dado avances, el secularismo a veces sirve como justificación para no brindar equidad religiosa con las religiones minoritarias (por ejemplo, por el hecho de que una escuela es pública no se puede financiar a un rabino para que haga kasher en la cocina del comedor) (Collett, 2022).

Para abordar este debate, quizás es conveniente tener en cuenta desde qué punto de vista se está abordando el hecho religioso. Small (2020) plantea dos tipos de acercamiento al hecho religioso: por un lado, una definición sustantivista de la religión en la que la creencia teísta es el determinante primario para describirla (Clack y Clack, 2008). Por otro lado, una definición funcionalista de religión en la que se la describe desde su papel en la sociedad (Mutakabbir y Nuriddin, 2016).

Las dos opciones son importantes y necesarias. El hecho religioso no se puede considerar exclusivamente como un epifenómeno de fuerzas sociales y políticas, sino que ella misma es una fuerza social en sí misma bajo la cual existe una realidad poliédrica difícil de definir solo desde la sociología (Zembylas, 2022). Esta visión más amplia de religión ayuda a corregir la dicotomía simplista entre religioso y secular, que supone que son extremos opuestos de un espectro binario (Gross y Rutland, 2023). En definitiva, optar por una educación con una exclusiva orientación secular sólo es un tipo de orientación hacia la realidad metafísica. Podría incluso llamarse un “adoctrinamiento secular”, aunque sea involuntario, el hecho de generar estudiantes analfabetos religiosos. Esto está muy lejos de la neutralidad religiosa (Glanzer, 2022).

Se podría decir que etiquetar ciertos tipos de educación como “seculares o laicas” no significa que sean neutrales. Las dicotomías simplistas pueden, en último término, distorsionar la realidad (Glanzer y Martin, 2023). Por otro lado, los que argumentan que se podría separar fácilmente la religión de lo secular, están usando una definición exclusivamente funcionalista, la cual es muy oportuna pero no suficiente. Consideran que el enfoque secular es neutral y aceptable para todos, pero quizás olvidan que el hecho religioso tiñe muchas dimensiones sociales y personales imposibles de eliminar. Es más, podría decirse que “lo religioso” sólo puede construirse en conjunción con “lo secular”, es prácticamente imposible evitar que se entrelacen (Zembylas, 2022).

Se antoja prácticamente imposible comprender la propia historia, la cultura, y las costumbres de Occidente si se elimina el aporte de la religión. El hecho religioso permite entender totalmente la sociedad a la que se pertenece y entender la propia identidad. El significado de la religión y sus formas de interactuar con el conocimiento y la experiencia de la diversidad se podría decir que son contenidos que no deberían desaparecer del currículum escolar (Faas et al., 2018). El intento de hacer desaparecer la religión de la esfera pública nos llevaría preguntarnos, junto con Boisvert, cuál será la percepción de la diversidad religiosa cuando las nuevas generaciones ocupen puestos de importancia (Boisvert 2015).

Se han definido dos tipos de multiculturalismos: el multiculturalismo delgado, el cual ignora aspectos únicos de la cultura y la religión, y el multiculturalismo denso, que reconoce los valores morales, éticos y religiosos que son únicos para cada grupo humano (Gross y Rutland, 2023). En este sentido, la sociedad “superdiversa” actual (Vertovec, 2023) debería acoger todas las cosmovisiones seculares y religiosas de las mayorías y de las minorías, sin promulgar exclusivamente sobre una de ellas con sanciones gubernamentales. Es decir, para que pueda darse una forma justa de pluralismo hacia las diferentes cosmovisiones, ya sean religiosas o seculares, debería facilitarse la presencia de todas. Sería una manera más de habilitar a la ciudadanía para moverse en el contexto de diversidad cultural y religiosa actual (Small et al., 2022).

Dando un paso más, se podría decir que, desde esta perspectiva se hace necesaria una cierta alfabetización religiosa para poder abarcar el “pluriverso” actual (Glanzer, 2022). Habermas, así como otros académicos afirman que la religión todavía sigue teniendo un papel que desempeñar en la era post-secular (Gross y Rutland, 2023). Habermas, así como otros pensadores seculares, argumentan que el enfoque de la religión sigue teniendo importancia en el constructo social (Habermas, 2010 y 2011). En este sentido, hay estudios sobre el “Identity capital”, entendida como el conjunto de experiencias y recursos que el sujeto va acumulando a lo largo del tiempo, que consideran un componente clave la identidad religiosa, facilitando en el sujeto un sentido de pertenencia que ayuda a comprender la propia identidad. Sentido de pertenencia que para un buen número de estudiantes es un indicador de éxito educativo y de salud y bienestar a largo plazo según el informe PISA de 2015 (Gross y Rutland, 2023). Este informe en concreto argumenta la importancia del sentido de pertenencia trabajado dentro del ámbito escolar. Aquel alumnado que se siente parte y aceptado por su comunidad escolar recibe una repercusión directa en su autoestima, su motivación y en actitudes positivas hacia su aprendizaje (Thomson et al., 2017). En este sentido, parece oportuno y conveniente que la identidad religiosa como parte del sentido de pertenencia, tenga un espacio en el contexto escolar.

Partiendo de lo expuesto hasta ahora, siendo conscientes de la importancia del hecho religioso en la historia de la humanidad, en la “identity capital” y en la sociedad en su conjunto, se entiende como una opción muy arriesgada eliminarla del todo de la escuela. El hecho religioso parece que no debe ser un tema a rehuir, sino más bien a saber gestionar (Gross y Rutland, 2023).

La siguiente cuestión, posiblemente más difícil de responder, es cómo gestionar el hecho religioso en la escuela. En países en los que existen colegios con identidad religiosa definida sostenidos con financiación pública, se plantea el debate de si estos centros pueden preparar para la diversidad religiosa, o justamente al contrario provocan cierta fragmentación social. La pregunta sería cómo y en qué medida estas escuelas atienden la diversidad religiosa de su alumnado (Giorda y Giorgi, 2019). Hemming (2015) expone varios argumentos

a favor de la escuela religiosa que se puede resumir en la afirmación de que la formación religiosa recibida en estos centros puede preparar para el acercamiento a otras expresiones religiosas, fomentar los valores de respeto y tolerancia y por tanto generar una buena respuesta frente a experiencias de racismo. Por otro lado, también resume algunos argumentos en contra, esgrimiendo la posibilidad de que este tipo de escuelas promueva el adoctrinamiento (Hemming, 2015).

Por otro lado, está la alternativa de optar exclusivamente por una escuela pública y secular en todo el entramado educativo sin otras opciones (Small et al., 2022). Aparentemente así se “igualaría” a todo el alumnado. Sin embargo, sería muy arriesgado pensar que obligar a todo el mundo a pasar por un mismo itinerario educativo es sinónimo de igualdad de oportunidades (Glanzer, 2022). En países como Australia, los Países Bajos, Hungría y Corea del Sur se ha optado por un enfoque que no considera las escuelas seculares como un espacio neutral, por lo que el Estado financia todo tipo de instituciones educativas religiosas y seculares por supuesto dentro de un marco normativo (Glanzer y Martin, 2023). La situación del estado español se describirá en sucesivos apartados.

Más allá de la titularidad de los centros educativos, oponerse a la presencia del hecho religioso en la escuela podría debilitar el multiculturalismo “denso” del que se hablaba anteriormente, al no acoger y explicitar la diversidad religiosa del alumnado. Exponer al alumnado a creencias diferentes, podría ampliar su visión del mundo y facilitar la aceptación de la diversidad, ayudar a aceptar al que es diferente y a comprobar las semejanzas (Small et al., 2022). En algunos estudios se ha podido observar que cierto alumnado sufre burlas debido a su condición religiosa o a los prejuicios religiosos sobre su etnia (Gross y Rutland, 2023). Podría tener sentido la conveniencia de que el hecho religioso estuviera presente en los planes de estudios de los sistemas educativos, como forma de contrarrestar manifestaciones de extremismos religiosos o actitudes de intolerancia. Si en las escuelas se aprenden las habilidades para realizar este diálogo, reconociendo el derecho de los demás a elegir sus propias convicciones y religión, se podría estar ayudando a allanar el camino hacia la comprensión y

la tolerancia entre las personas y a desarrollar el respeto por el pluralismo (Faas et al., 2016).

2. LA DIVERSIDAD CULTURAL Y RELIGIOSA EN LA ESCUELA EN EL ESTADO ESPAÑOL

Como se ha comentado anteriormente, la diversidad religiosa es una de las múltiples dimensiones que constituyen la diversidad cultural. Por ello, aunque el núcleo central del proyecto lo constituye la diversidad religiosa en la escuela de Primaria, se comenzará a estudiar el fenómeno más amplio y global de la diversidad cultural para pasar, después, a analizar la diversidad religiosa. Este análisis de la naturaleza y la evolución de la diversidad cultural y religiosa en el Estado español pretende enmarcar el análisis que posteriormente se hará de las regiones en las que se centra esta tesis, Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña. Se dedicará también un pequeño apartado a analizar la situación de la asignatura de religión como una dimensión más de la diversidad religiosa en la escuela.

2.1. La diversidad cultural en la escuela en el estado español

En la actualidad en España hay tres grandes grupos étnicos, que son los que conforman en un primer vistazo la diversidad cultural en la escuela: (1) Estudiantes de etnia caucásica, históricamente residentes en España. (2) Estudiantes de etnia gitana, residentes en el país desde el siglo XV. (3) Y estudiantes de origen extranjero, que comenzaron a llegar de una forma más numerosa en los años 90. El grupo caucásico es el mayoritario en la escuela, aunque existen regiones en las que estas proporciones cambian (Venegas et al., 2023). Por ejemplo, en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla o en algunas localidades concretas de la geografía española, la presencia de alumnado de etnia gitana o de procedencias foráneas tienen un porcentaje mayor que el del grupo caucásico (Andrés Cabello, 2023).

Aunque España es un país con una tradición histórica teñida de influencias muy diversas y flujos continuos de personas, la diversidad cultural en España comienza a identificarse solo con la llegada en los años 90 del tercer grupo designado anteriormente (Andrés y Giró, 2020; García-Cano et al., 2018; Garreta, 2006; Garreta et al., 2020). Esto hace que habitualmente la diversidad cultural se asocie casi exclusivamente a la llegada de la inmigración definiendo así la forma de gestionarla (Gillborn, 2005). La diversidad cultural se enmarcaba dentro de los grupos étnicos minoritarios que se diferencian del gran grupo caucásico (García-Cano et al., 2018, p. 79).

En esta primera etapa, al alumnado con cualquier tipo de diversidad se les excluía del sistema educativo (Velasco et al., 2023). En un segundo momento, con la llegada de la democracia, se pasa de la exclusión a la segregación. Se adoptan modelos integracionistas, es decir, se intentaba incorporar al alumnado de diferentes culturas o tradiciones en las aulas ordinarias a través de programas de educación compensatoria. En la década de los 90, como se refirió anteriormente, con la llegada de alumnado extranjero, comenzaron a introducirse tímidamente ciertos referentes teóricos y prácticas interculturales (Garreta, 2011; Márquez-Lepe y García-Cano, 2014).

A partir de esta década el alumnado extranjero en España ha tenido un aumento generalizado en las escuelas primarias españolas (Cerrutti y Maguid, 2016; Valero et al., 2014; Venegas et al., 2023 y 2024). Este aumento de la presencia de alumnado de origen extranjero en el sistema educativo ha estado marcado por unas políticas de atención a la población extranjera integradoras (que no inclusivas) y tratados con el trasfondo de ser una realidad útil en términos económicos, sociales y demográficos (Venegas et al., 2023). La diferencia entre estrategias educativas “integradoras” e “inclusivas” radica principalmente en que la primera busca que todo el alumnado se “amolde” a la cultura y costumbres mayoritaria, y contrariamente la segunda, la inclusiva, busca el diálogo, el encuentro y el enriquecimiento mutuo entre el alumnado culturalmente diverso. Según Rijkschroeff et al. (2005), este tipo de políticas educativas son sutilmente racistas con el alumnado extranjero en las aulas, ya que el objetivo principal era aprender la lengua con medidas compensatorias fuera del aula.

Según señala Olmos (2010), el resultado de estas estrategias es "extranjerizar" aún más al alumnado de origen foráneo. Son medidas puntuales, aisladas, y centradas en la estrategia de la compensación según las carencias del alumnado, separándolo del grupo-clase. El final en muchos casos es excluirlo del avance normal del resto del grupo y dificultar las posibilidades de sus trayectorias académicas (Cucalón Tirado y del Olmo, 2019).

Actualmente, estudios como el de Fernández-Larragueta et al. (2017) identifican en el profesorado dos grandes discursos sobre la diversidad cultural en el sistema educativo. Por un lado, el grupo que entiende que la integración afecta sólo y/o principalmente al alumnado migrante, al que considera como un elemento distorsionador de la normalidad académica, con una acentuación mayor si tenemos en cuenta el género y la cultura de origen. Por otro lado, el profesorado que aboga por la riqueza que supone la diversidad cultural en el aula como punto de encuentro, donde el logro de los objetivos educativos es crucial para la consecución de la igualdad social y el éxito en el proceso de integración (Rijkschroeff et al., 2005). Desde esta segunda posición, la diversidad cultural y religiosa es vista como una oportunidad de encuentro, y de crecimiento educativo, personal y social (Cucalón y Del Olmo, 2019).

Este segundo discurso es el que parece que va imponiéndose en las propuestas que se elaboran en el sistema educativo español (Bouchard, 2011; Garreta et al., 2020). Poco a poco, se va entendiendo que esta diversidad tiene que ver con el pluralismo de formas y maneras de vivir, de entender el mundo, de factores socioeconómicos, de tradiciones, de costumbres, etc. La diversidad ya no se encaja sólo en las etnias concretas, sino que tiene que ver con muchos más factores, es realmente un pluralismo cultural (Faist, 2009). Aunque las concreciones de estas políticas no siempre son las más adecuadas, las opciones educativas van dirigidas hacia la inclusión y la convivencia social, tal y como ocurre en la mayoría de los países europeos (Coulby, 2006).

2.2. La diversidad religiosa en la escuela en el estado español

La diversidad religiosa en España ha tenido su propia evolución. La Iglesia católica tuvo una posición hegemónica que comenzó a declinar a partir de 1975, con el fin de la dictadura franquista. En el siglo XIX y XX, hasta la dictadura, hubo pequeños paréntesis de apertura religiosa, pero muy insignificantes. Podría decirse que hasta el final de la dictadura no estuvo permitida la libertad religiosa en el estado español y se consideraba a otras religiones o confesiones cristianas desde prejuicios estereotipados o como amenaza (Briones Gómez et al. 2010). Con la implantación de la democracia se dio un lento pero fructífero proceso en el que el pluralismo y la diversidad religiosa se fueron institucionalizando en la sociedad y en las aulas (Tarrés Chamorro y Jiménez de Madariaga, 2012). La Iglesia católica, por su parte, publicó en 1965, en el contexto del Concilio Vaticano II, la Declaración “Dignitate humanae”, en la que se explicita la importancia del respeto a la libertad religiosa en todos los lugares y contextos.

En 1980 la Ley Orgánica de Libertad Religiosa inició un camino, perfilado posteriormente a través de acuerdos de cooperación con religiones “notoriamente arraigadas”. Estos acuerdos permitieron la introducción lenta y moderada de religiones no católicas (judía, evangélica, islámica) en la escuela (Garreta, 2013 y 2006; Tarrés Chamorro y Rosón Lorente, 2009), según lo previsto en el artículo 27 de la Constitución Española donde se establece que “los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban una educación religiosa y moral acorde con sus propias creencias”.

Con el paso del tiempo, el islam y el Evangelismo Pentecostal fueron alcanzando mayor presencia en el panorama religioso español. El más visible de ambos es el islam, normalmente identificado con la migración procedente de países musulmanes (Briones Gómez, 2018). Igualmente, el Evangelismo Pentecostal está también relacionado en muchas ocasiones con la etnia gitana. Este reduccionismo con frecuencia va asociado a prejuicios y tópicos (Llevot et al., 2017 b).

De las diversas religiones que conforman el pluralismo actual en España, el islam es la que ha generado más literatura. Los acontecimientos del 11S, del 11M y los posteriores actos de terrorismo internacional han marcado su imagen social. En algunos casos y contextos, se ha llegado a hacer una especie de “cruzada mediática”, o, en general, con desconfianza frente la religión islámica (Mancilla, 2012). En muchos ámbitos se ha asociado al islam con el sexismo y el sentimiento antioccidental (Jackson, 2016).

El islam se ha ido institucionalizando en estas últimas décadas partiendo de las relaciones históricas con el Norte de África y especialmente con el estado de Marruecos (Chamorro y Lorente, 2017). Normalmente esta comunidad islámica reproduce sus fiestas según las formas y maneras de sus países de origen (Briones Gómez et al., 2010). Se manifiesta como el grupo religioso que más exterioriza su condición creyente y expresa sus puntos de vista abiertamente, con una presencia pública muy visible (Cordero et al., 2021).

Más allá de esta evolución ligada a los movimientos migratorios, la diversidad religiosa no solo es fruto de este fenómeno, sino que se da también entre la población nacional caucásica. Multitud de causas como la globalización, la posmodernidad, el secularismo, el individualismo y la pluralidad, han hecho que las posturas religiosas tradicionales vayan difuminándose en un mosaico de opciones religiosas muy variado, casi unipersonal, aspecto que sigue presentando nuevos desafíos (Hemming 2015). El cúmulo de estas circunstancias provoca que normalmente las aulas se conviertan en espacios multiculturales y, por lo tanto, multiconfesionales. Se añade a todo esto, el alumnado migrante ya de segunda y tercera generación que acuden a las aulas con un bagaje cultural diferente al de sus padres y al de sus compañeros y compañeras de aula, pero que se siente con la misma nacionalidad que sus congéneres (Jabba y Mirza, 2019).

La situación de diversidad religiosa que se da en las aulas de primaria necesita del profesorado una adecuada formación para afrontar con éxito este superpluralismo religioso (Johnson y Pak, 2019). Superpluralismo religioso que se podría resumir en la presencia de alumnado perteneciente a diferentes

tradiciones religiosas y concepciones creyentes o no creyentes que van más allá de los orígenes étnicos o de procedencia. Incluso, dentro de estas mismas tradiciones religiosas, se podrían encontrar multitud de aspectos diversos y matices diferentes. Esta realidad de diversidad religiosa es la que existe en muchos de los centros educativos de primaria en España.

2.3. La asignatura de religión en la escuela de primaria en el estado español

Como se ha referido anteriormente, en esta investigación, la asignatura de religión es un aspecto más de los que tienen que ver con la diversidad religiosa dentro de la escuela de primaria. No tiene por qué ser el más importante ni elemento indispensable para acoger la diversidad religiosa en el aula. De hecho, en Europa la enseñanza de religión (ER) se ha afrontado de diferentes formas: por un lado, el enfoque no confesional –Dinamarca, Reino Unido, Estonia–; por otro, el enfoque confesional –Bulgaria, Grecia, Polonia, España–; y por último, la supresión de la educación religiosa en la Escuela Pública –Albania, Francia– (Faas et al., 2016). Esta diferente forma de afrontar la ER no ha eliminado la cuestión del fenómeno de la diversidad religiosa en las aulas y la manera en la que gestionarlo. Es decir, que esta cuestión va más allá de la asignatura de ER.

El debate sobre la asignatura de religión sigue evolucionando según los contextos y las circunstancias de cada lugar desarrollándose argumentarios para todas las diferentes opciones. Este debate también se ha dado en España. Han sido dos las cuestiones de fondo sobre el significado de la religión hoy en la escuela: por un lado, el lugar de la religión en la vida pública y la secularización dentro de la escuela; por otro, la realidad cada vez más plural de las aulas y sus implicaciones en la identidad religiosa dentro de los centros educativos (Hemming 2015).

El Estado español se declara no confesional de acuerdo con la Constitución. La diversidad religiosa como fenómeno cultural dentro de la escuela queda recogida, en parte, al reconocerse cuatro tradiciones religiosas, católica, evangélica, judía e islámica, que en teoría pueden ser enseñadas en el ámbito

educativo. En la práctica, queda todavía mucho por avanzar. La carencia de profesorado que reúna los requisitos necesarios para poder impartir la ER de otras religiones y el desconocimiento por parte de las familias lleva a que prevalezca la ER católica, aunque haya alumnado de otras creencias (Llevot et al., 2017).

La situación actual en el sistema educativo español se podría resumir en que la ER está dentro del currículum del sistema educativo como asignatura optativa que en teoría debería atender a todas las religiones que se dan en el centro educativo. Aunque la realidad es que muy pocos centros disponen de docente para las tradiciones religiosas minoritarias (Garreta et al., 2018 y 2020 a). La asignatura de Alternativa a la ER trata temas referidos a valores más universales como la paz, el diálogo, la democracia, etc. En cuanto al alumnado cuyas familias son de otras religiones distintas a la católica, en los centros que solo ofrecen Religión católica y la asignatura alternativa, el alumnado ortodoxo y evangélico suele optar por hacer Religión católica. Respecto a la población musulmana, la mayoría prefiere hacer la asignatura alternativa a la ER (Garreta et al., 2018 y 2020 a). En la última ley educativa, la LOMLOE (2020), se incluye la creación de una asignatura denominada “cultura de las religiones” dentro del currículum escolar. En posteriores apartados se describirá más en profundidad el alcance y la naturaleza de esta propuesta.

Dentro de los estudios dedicados al debate sobre la ER, un buen número muestra que la ER puede contribuir a la educación en valores, el desarrollo de la identidad religiosa y el bienestar general del alumnado (Gross y Rutland, 2023). La ER además de centrarse en el estudio de un sistema de creencias, que a su vez también abarca todas sus dimensiones afectivas, puede preparar al alumnado a encontrar su lugar en la sociedad (Zembylas, 2022). De hecho, se constata que en la ER católica se suele abordar la diversidad religiosa dentro de esta misma asignatura (Garreta et al., 2018).

Se termina este segundo apartado dentro del capítulo VI dedicado a las aportaciones de la sociología al análisis de la diversidad religiosa en la escuela de primaria. Hay varias conclusiones que se podrían esgrimir de lo analizado

hasta ahora. En primer lugar, se admite la presencia de diversidad religiosa en la mayoría de la escuela de primaria en el estado español. Esta diversidad religiosa se enmarca dentro de la diversidad cultural que existe igualmente en la escuela. En segundo lugar, esta diversidad religiosa nace por un lado de los movimientos migratorios, pero también de la situación de pluralidad y secularización actuales junto a la que ha existido históricamente en el Estado español. En tercer lugar, el debate de la presencia o ausencia del hecho religioso en la escuela se sigue dando en la actualidad, aunque existen argumentos para apoyar la conveniencia de hacer presente la religión en el ámbito escolar. Dentro de estos debates, se cuele el que existe en torno a la ER como una de las dimensiones a tener en cuenta en la gestión de la diversidad religiosa en la escuela.

En el siguiente apartado, se va a dar un paso más en la profundización de este trabajo de tesis, haciendo un primer acercamiento a la diversidad religiosa en Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña. Estos cuatro lugares tienen sus propias características en cuanto a la diversidad religiosa que se encuentra en sus aulas. En este apartado se va a intentar analizar los rasgos de cada zona en cuanto a su diversidad religiosa en la escuela de primaria.

3. PRIMER ACERCAMIENTO A LA DIVERSIDAD RELIGIOSA EN ANDALUCÍA, CEUTA, MELILLA Y CATALUÑA.

Como se ha comprobado en el anterior apartado, España ha ido dando pasos relevantes en el reconocimiento y la atención a estas formas de diversidad en su sistema educativo. El modelo pedagógico actual intenta ser intercultural (Essomba, 2014) y avanza, por lo menos en las propuestas de las leyes educativas hacia la potenciación de la inclusión social. La concreción de esta evolución ha ido llegando también a las diferentes Comunidades Autónomas del Estado español. Estas se han ido incorporaron el discurso de la interculturalidad con divergencias en sus definiciones y también en sus prácticas (Escarbajal, 2014; Rodríguez et al., 2011; Santos, 2017). En siguientes apartados se analizará esta evolución a nivel estatal y en los lugares en los que se centra el análisis de esta tesis.

Garreta-Bochata et al. (2020) y Garreta (2006 y 2014) observaron que, con el cambio de siglo, la implementación de la educación intercultural es lenta y a veces no llega de forma concreta a los centros. Se van dando algunas acciones como la incorporación del alumnado en diferentes momentos de su escolarización y del curso académico, los planes de acogida de familias y alumnado, la formación del profesorado, la mediación intercultural, la elaboración de materiales específicos, etc. Pero no siempre se abordan adecuadamente en todos los contextos.

3.1. Diversidad religiosa en Andalucía

En Andalucía, la diversidad religiosa es un fenómeno complejo que se manifiesta en multitud de grupos difíciles de cuantificar (Tarrés Chamorro y Jiménez de Madariaga, 2012). Andalucía cuenta con una historia de diversidad religiosa rica, que durante mucho tiempo ha permanecido invisibilizada. Actualmente la diversidad religiosa no está distribuida de forma homogénea por el territorio andaluz. Hay una mayor diversidad en las zonas urbanas y en las costas. Esta diversidad se divide en un grupo mayoritario de tradición cristiana de mayoría católica. Aunque en los lugares en que hay concentración de extranjeros europeos, se dan también otras confesiones cristianas que traen de sus lugares de procedencia. También existen comunidades de confesiones luteranas o evangélicas presente en la mayoría de las ciudades andaluzas. Especialmente se han extendido en los contextos donde hay concentración de personas de etnia gitana. La otra gran tradición religiosa en Andalucía es el islam con representación en casi toda la comunidad autónoma, aunque normalmente, excepto en ciertos lugares concretos, como parte de una minoría (Díez de Velasco, 2023).

Por su historia y su posición geoestratégica, Andalucía es la puerta de entrada a Europa, destino de gran parte de la población migrante, por lo que también existe en Andalucía cierto número de población escolar nómada, aunque es muy poco significativo. Como conclusión, se podría hablar de tres rasgos de la diversidad religiosa en Andalucía: (1) hegemonía católica con importantes manifestaciones

de religiosidad popular; (2) diversidad religiosa invisibilizada hasta la llegada de la democracia e intensificada por los movimientos migratorios; (3) e irrupción de la secularización como aspecto importante a tener en cuenta entre la población escolar (Tarrés Chamorro y Jiménez de Madariaga, 2012).

3.2. Diversidad religiosa en Ceuta y Melilla

De Ceuta y Melilla se podría decir que su diversidad cultural y religiosa es eminentemente híbrida, dando lugar a identidades diversas tanto por su origen nacional como religioso (Tarrés, 2013). El grupo mayoritario, por poco, es de nacionalidad española, origen peninsular y cultura religiosa católica, seguido de un grupo de nacionalidad española (de origen o adquirida) y religión islámica. Gran parte de este grupo habla un dialecto árabe, el dariya en Ceuta y el tamazight en Melilla y es de origen marroquí. A estos dos grupos se añaden otros dos más minoritarios, pero con una gran presencia pública: un grupo de religión judía y otro de origen hindú que en su mayoría cuentan con la nacionalidad española. El período 1986-1990 supone un momento de nacionalizaciones en que la población musulmana obtiene la ciudadanía española plena (Venegas et al., 2024). Tarrés (2013) señala que actualmente la convivencia interreligiosa tiene carta de cotidianidad en las distintas instituciones que constituyen la sociedad ceutí y melillense, tales como la escuela, las celebraciones festivas, el espacio urbano cotidiano, etc.

En resumen, los porcentajes de diversidad religiosa en Ceuta y Melilla están principalmente repartidos entre el catolicismo y el islam. La diversidad religiosa en estas ciudades es perfectamente visible en el espacio urbano y en su dinámica social. Estas circunstancias han llevado a que la gestión de la diversidad religiosa haya sido en muchos casos anterior a la de otros países europeos, incluyendo al resto de España (Briones Gómez et al., 2013). En el caso de Ceuta y Melilla, el concepto de diversidad religiosa sustituye al concepto de minorías religiosas, que es el utilizado para hablar de pluralidad de religiones en el resto del Estado español (Briones et al., 2013). Briones (2013) afirma que el catolicismo, aunque es predominante también en estas dos ciudades, sin embargo, no es el único extendido para la gran mayoría. En Ceuta y en Melilla

la realidad es muy diferente. En este caso la diversidad cultural y religiosa visibilizada configura un paisaje completamente distinto. Tanto en Ceuta como en Melilla, las grandes religiones monoteístas conviven en la escuela de forma espontánea.

La ubicación de estas dos zonas de España es de especial interés ya que es un territorio 'fronterizo' (Albornoz et al., 2019), donde se sitúa el Estrecho de Gibraltar, lugar geopolíticamente estratégico. El estrecho conecta las dos ciudades autónomas españolas de Ceuta y Melilla, situadas físicamente en la costa norte del continente africano (en la frontera con Marruecos), y la comunidad autónoma que forman el 'cono' sur de España (Andalucía) que a su vez es la parte más meridional del continente europeo. Es el punto más estrecho entre los continentes europeo y africano, con sólo 14 kilómetros de mar entre Punta Oliveros (España) y Punta Cires (Marruecos). Esto convierte a este territorio español en una región importante para el tránsito de poblaciones entre ambos países –Marruecos y España– y continentes –África y Europa– (Ramírez, 2006). Además, es vía de paso al mar Mediterráneo y une los continentes americano y asiático. Todos estos motivos convierten a esta zona, como hemos dicho con anterioridad, en un espacio geopolítico de especial interés desde el punto de vista sociológico (Venegas et al., 2023 y 2024).

3.3. Diversidad religiosa en Cataluña

Por su parte Cataluña, ya en la década de los años 80, vio aumentar la diversidad cultural de su población con la llegada de efectivos migratorios desde el exterior de las fronteras españolas. La lengua, la religión y otros elementos que forman, y acompañan, estas nuevas identidades culturales entraban en contacto con las estructuras de la sociedad de acogida. Cataluña, primero, como el resto del Estado español, fue dando pasos hacia la presencia y valoración de la diversidad cultural y religiosa en sus aulas (Garreta, 2011; Garreta et al., 2020 a, 2017, 2018, 2019, 2022; Llevot et al., 2017 a, b, 2020 a, b).

En los años 80-90 es cuando se comienzan a poner en marcha programas compensatorios que buscaban la integración, o más bien la “asimilación”

(Garreta, 2011). En la década de los 90, con el incremento de alumnado extranjero y siguiendo las indicaciones del Consejo de Europa, comienza a apostarse decididamente por la educación intercultural. Se van haciendo diversas actuaciones, pero dejando demasiado peso a la iniciativa del profesorado, normalmente con pocos medios, tiempo y estrategias, y con la sensación de que el trabajo en diversidad cultural y religiosa sólo era cosa de ciertos centros educativos (Garreta, 2011).

A pesar de los trabajos de los equipos psicopedagógicos o los de cohesión social, la sensación es que al final se acaban repitiendo estrategias de segregación del pasado. Se opta por una “descongestión de urgencia” (Garreta, 2011) de las aulas sin hacer una reflexión seria sobre la conveniencia para la inclusión del alumnado diverso.

En la actualidad, según Garreta (2020 a) las escuelas catalanas cuentan con una amplia experiencia en la acogida de alumnado de origen extranjero y en la atención a la diversidad cultural. Por la trayectoria vivida en Cataluña desde los últimos años del anterior milenio, el tema no se considera prioritario en los planes de formación ni en las necesidades expresadas por los equipos directivos (Garreta et al., 2020 b). El tratamiento de la diversidad religiosa está frecuentemente difuminado bajo el paraguas de la diversidad cultural y no se considera una cuestión acuciante en el día a día de las aulas (Llevot et al., 2017 a). Aun así, se debe resaltar el papel del Consejo Asesor para la Diversidad Religiosa, un órgano que no se encuentra en ninguna otra administración autonómica y que ha permitido abordar de manera cuidadosa el estudio de esta temática con la elaboración, por ejemplo, de guías orientativas para el profesorado.

La asignatura de ER en Cataluña se mueve en los siguientes porcentajes según los centros que sólo se enseña religión (2,63% del total), escuelas donde sólo se imparte una asignatura alternativa a la religión (27,89%), y escuelas donde se imparten ambas opciones (65,26%) (Garreta et al., 2018). Los datos señalan la primacía de la religión católica sobre las religiones minoritarias: el 100% de las escuelas que enseñan una religión lo hacen con la católica, y sólo el 1.1%

enseña religión evangélica, siendo religión islámica y judaísmo prácticamente inexistente en las escuelas estudiadas, por lo que concluyen que la equiparación legal de las cuatro religiones aún no ha alcanzado la fase de implementación práctica en las escuelas catalanas. Como se ha comentado anteriormente, esto se debe principalmente a la falta de recursos para pagar al profesorado y la falta de información a las familias. Además, hay tradiciones religiosas que ya imparten una formación fuera del tiempo y el currículo escolares. En este punto, se sigue sin dar respuesta a la diversidad religiosa de las aulas.

En los colegios de titularidad religiosa en Cataluña, que representan un porcentaje muy elevado (casi el 25%), se han ido adoptando diferentes estrategias con el objetivo de acercarse a confesiones distintas a la católica, buscando vínculos que unan a las tres grandes religiones monoteístas. En algunos centros, cuando se acoge a familias de otras religiones, se acuerda con ellas qué actividades religiosas pueden o no realizar sus hijos (Garreta et al., 2020; Llevot et al., 2020).

Con respecto al uso de la diversidad lingüística del alumnado, el profesorado, como puede, hace uso de las diferentes lenguas maternas para facilitar la comprensión mutua, valorando de manera positiva su incorporación, lejos de sancionar el uso de otros idiomas o dialectos. Pero se comprueba que esto es resultado del interés personal del profesorado. Dooly y Unamuno (2009) concluyen que la política educativa oficial de Cataluña conceptualiza la "inmigración" como posible "amenaza" para la "cohesión social" y "amenaza" para el "idioma vehicular" (catalán), siendo este visto como símbolo de pertenencia social, condición para participar en la sociedad y medio para la movilidad social, de manera que el idioma queda vinculado a la noción de "integración".

La diversidad religiosa con todas sus implicaciones (lengua, tradiciones, costumbres...) se vive en algunos centros escolares de Cataluña más como un problema que como algo enriquecedor. Desde la Generalitat de Cataluña se han elaborado guías para la gestión de la diversidad religiosa en los centros escolares que recogen sugerencias, formas de comportarse, recomendaciones

de cómo actuar ante las vacaciones, peticiones, reclamaciones, etc. Estas directrices pretenden articular una respuesta homogénea a los desafíos que plantea la diversidad cultural y religiosa (Garreta, 2001 y 2002).

Por otro lado, Samper y Garreta (2011) en uno de sus estudios abordan el tratamiento parcial del islam en los libros de texto en Cataluña (tanto en primaria como en secundaria obligatoria). Ponen el foco en la creciente demanda de las mezquitas como centros de oración para un mejor trato y reconocimiento del islam en las escuelas. El islam como religión que ha ido aumentando demográficamente y en visibilidad pública, va reclamando una presencia determinada en los espacios públicos.

Como resumen, en Cataluña actualmente la diversidad religiosa se aborda sobre todo en asambleas de aula si surge el tema, en programas de filosofía y valores, en espacios sociales y en momentos en los que aparece un conflicto (Llevot et al., 2017). La diversidad religiosa se trata de forma transversal, pero sólo cuando es necesario, normalmente asociado a algún problema. La diversidad religiosa del aula se aborda como se pueden tratar otro tipo de valores o la convivencia cada día. Se podría concluir que la diversidad religiosa en Cataluña no parece que se trabaje directamente y de forma sistemática en los centros educativos.

*A cada uno de vosotros hemos dado una ley y una vía.
Si Dios hubiese querido, habría hecho de vosotros
una sola comunidad, pero no lo hizo
porque quería probaros en lo que os dio.
¡Rivalizad en buenas obras! Todos volveréis a Dios.
Ya os informará Él de aquello en lo que discrepabais
(Corán, 48)*

PARTE III. APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

Capítulo VII. Objetivos y metodología

1. ANTECEDENTES

La investigación de esta tesis doctoral parte de tres Proyectos de I+D+i, uno a nivel nacional y otro dos a nivel regional realizados en Ceuta y Cataluña. El primero tiene como título "La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas" (CSO02017-84872), proyecto financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los retos de la sociedad, Ministerio de Economía y Competitividad, con un alcance nacional y con una duración de tres años desde el 1 de enero de 2018. La cuantía de la financiación es de 50000 euros. Los investigadores principales son Jordi Garreta y Nùria Llevot de la Universidad de Lleida. En este proyecto la directora de esta tesis y el doctorando son miembros del equipo de investigación y de trabajo, respectivamente.

Este Proyecto de ámbito nacional además de aportar multitud de datos e información y cobertura al marco teórico, ha permitido la posibilidad de realizar el objetivo de la tesis de comparar Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña. Los equipos de trabajo de cada zona han facilitado los resultados de sus investigaciones tanto en el proyecto como en las publicaciones surgidas del mismo. Tanto el objetivo general de este Proyecto, como los específicos se ensamblan fácilmente con los planteados en esta tesis (Anexo 1. Objetivos de los Proyectos I+D+i que dan cobertura a la tesis).

El segundo proyecto se titula "Las comunidades religiosas en la escuela Ceutí de primaria: Discursos, políticas y prácticas". Está financiado por el Instituto de Estudios Ceutíes y tiene la duración de un año desde el 24 de noviembre de 2018. La directora de esta tesis, Mar Venegas, es su investigadora principal. En este Proyecto el doctorando ha formado parte del equipo investigador participando en la elaboración del marco teórico y en el análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

Este segundo Proyecto ha permitido entrar de lleno en la realidad de una de las ciudades autónomas, Ceuta, con grandes similitudes con Melilla. Este proyecto además está centrado específicamente en la diversidad religiosa, por lo que ha permitido al doctorando poder avanzar más en profundidad en el tema de la tesis. La posibilidad de dedicar medios, tiempo y recursos al estudio de la diversidad religiosa en Ceuta realmente supuso para el equipo de investigación el descubrimiento de variables y factores de gran valía e interés.

El tercer proyecto I+D+i al que se tiene acceso se titula “Diversitat cultural i religiosa als centres educatius de Catalunya” (2014 RELIG 00018), financiado por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, Generalitat de Catalunya, (AGAUR). Proyecto realizado en los años 2014 y 2015, que comparte los mismos investigadores principales, que el proyecto nacional, Jordi Garreta y Nuria Llevot. Este proyecto, aunque es de hace casi diez años, hace un análisis en profundidad de la diversidad religiosa en Cataluña. Los resultados de esta investigación han permitido obtener más información y datos relativos a la diversidad religiosa, así como la posibilidad de comprobar la evolución en este tema desde los datos de este proyecto con el posterior de 2018-2021.

Estos tres proyectos al compartir gran parte de sus propios objetivos (Anexo 1), han aportado a la tesis una base de datos secundarios, relativos a la normativa, etnográficos cualitativos y cuantitativos, y una cobertura al marco teórico suficiente para generar un estudio en profundidad sobre los discursos y las prácticas educativas que se realizan en torno a la diversidad religiosa, como una de las más importantes dimensiones de la diversidad cultural. Para el doctorando tener la oportunidad de estar implicado dentro de esta actividad investigadora desde el comienzo en la recopilación de datos hasta la elaboración de los resultados de la investigación, ha supuesto una auténtica escuela de doctorado en la praxis concreta. También ha exigido al doctorando un esfuerzo de síntesis y análisis de todos los datos. Estos tres proyectos han supuesto un primer escalón, que después fue necesario completar con un marco teórico específico, bibliografía centrada en la diversidad religiosa y el análisis de todos los datos desde la perspectiva de la temática de esta tesis doctoral.

El proyecto de alcance nacional ha aportado una visión más amplia de la hipótesis de trabajo. Este tuvo una primera fase de recogida de datos cuantitativos resultado de un cuestionario (Anexo 2) lanzado a casi 1800 directores/as o jefes/as de estudio en toda la geografía española. Tras la realización de este cuestionario se llevó a cabo una investigación etnográfica de unos 20 centros educativos elegidos según criterios establecidos en los que se realizaron entrevistas en profundidad con todos los agentes educativos, grupos de discusión y observación participante durante 6 meses. En esta última tarea el doctorando participó activamente realizando una de las etnografías en Andalucía.

Todas las aportaciones de los tres Proyectos de I+D+i han suministrado un material cualitativo y cuantitativo muy rico para poder analizar en profundidad los objetivos de investigación de esta tesis doctoral desarrollados en el siguiente apartado. El volumen de datos e información resultó ser tan amplio que se ha optado por centrarse en el material cualitativo. Quedaría para futuras investigaciones trabajar el material cuantitativo de estos proyectos que ha sido abordado en varias publicaciones del equipo ya publicadas o en proceso de evaluación en varias revistas de impacto (Venegas et al., 2023 y 2024).

Por otro lado, se ha llevado a cabo una revisión de toda la legislación relacionada con la diversidad religiosa elaborada hasta la actualidad a nivel nacional y en las zonas donde se centra esta tesis, Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña. También se ha realizado una revisión de la literatura más importante sobre el tema en cuestión. Este estudio permite abordar con mayor criterio y juicio los datos que aportan los proyectos mencionados.

Desde aquí se intentará dar luz al objetivo que se persigue con el propósito de hacer propuestas factibles e interesantes para el profesorado y todos aquellos agentes implicados en el sistema educativo. Se prevé también un objetivo de transferencia eminentemente práctico procurando que aquellas conclusiones que se deduzcan del estudio salgan de la mirada objetiva de la realidad para volver sobre ella con nuevas visiones y criterios que permitan mejorarla y ofertar

unos medios accesibles y asequibles a toda la comunidad educativa y a las instituciones donde se toman decisiones políticas en materia educativa.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que se plantea esta tesis es analizar la normativa, los discursos y las prácticas educativas respecto al tratamiento de la diversidad religiosa en el aula dentro del marco de la diversidad cultural comparando la realidad de Andalucía, Ceuta y Melilla con la de Cataluña, buscando así establecer propuestas metodológicas y educativas que aprovechen la diversidad etnorreligiosa como herramienta para afrontar con éxito el objetivo de la interculturalidad, que implica cohesión en inclusión social.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la evolución y la situación actual de la normativa y las políticas a nivel nacional y regional con respecto al tratamiento de la diversidad religiosa.
2. Revisar la definición en el ámbito académico actual de los conceptos de diversidad religiosa, diversidad cultural, inclusión educativa, cohesión social, interculturalidad, y convivencia interreligiosa en el ámbito educativo.
3. Estudiar las identidades religiosas más importantes que se dan en las aulas de Primaria de las regiones objeto de la tesis e identificar sus elementos comunes.
4. Analizar los discursos sobre diversidad etnorreligiosa de la administración educativa, de responsables de los centros, de docentes de educación Primaria y de otros agentes e instituciones implicados en la educación de las zonas a estudiar.

5. Identificar actuaciones de éxito educativo que se llevan a cabo relativas al objeto de la tesis relacionándolas con la normativa estudiada y los discursos analizados.

6. Analizar y explicitar debilidades y fortalezas de la práctica educativa en el marco de la diversidad etnorreligiosa en Primaria.

7. Desarrollar propuestas metodológicas y educativas que aprovechen la diversidad religiosa como herramienta para favorecer la interculturalidad en Primaria en pro de la cohesión e inclusión social.

A estos objetivos se le da cobertura a través de un proceso de trabajo basado en los proyectos I+D+i descritos anteriormente y en los que el doctorando ha estado involucrado. También se han ido consiguiendo estos objetivos a través de cursos de formación sobre metodología investigadora y trabajo orientado por la directora de la tesis.

3. METODOLOGÍA

3.1. Introducción

Como se ha dicho anteriormente, esta tesis tiene la cobertura de tres proyectos I+D+i financiados en concurrencia competitiva, de los cuales dos de ellos están relacionados íntimamente entre sí. Estos dos proyectos comparten objetivos, estructura, metodología y duración en el tiempo. En su conjunto los tres proyectos utilizan una variedad de enfoques metodológicos, incluidas varias técnicas de producción de datos (Lune y Berg, 2017), tales como análisis documental, encuesta, entrevistas en profundidad semiestructuradas y grupos focales. Esta última técnica sólo se empleó en el proyecto de Ceuta.

La tesis se ha basado fundamentalmente en los resultados derivados de la metodología cualitativa de los proyectos, centrándose en las revisiones documentales y en los datos provenientes de las entrevistas etnográficas y de

los grupos focales. Los motivos para tomar esta opción radican en la consecución de los objetivos de la tesis centrados principalmente en el análisis de normativa, discursos y prácticas. Análisis que se ha llevado a cabo principalmente a través de la metodología cualitativa. Por otro lado, abarcar esta cantidad ingente de datos derivados de los proyectos habría sido una tarea poco operativa para la labor de una tesis doctoral. Por lo tanto, la tesis procede del trabajo cualitativo llevado a cabo en los proyectos.

LeCompte y Schensul (2010) consideran que la etnografía escolar hace posible producir datos fenomenológicos que representan la concepción que los sujetos participantes tienen del mundo, de manera que se obtienen datos de primera mano a través de la técnica de la observación participante y no participante, las entrevistas, etc. Asimismo, su naturaleza holística hace posible construir descripciones globales del objeto investigado en la pluralidad de contextos que se investigan, ayudando a identificar relaciones de causa y consecuencia.

La metodología etnográfica es la ciencia que estudia y describe los pueblos y sus culturas (Lune y Berg, 2017). Explora la capacidad de todo actor social para hacer investigación social, y la objetividad que estos procesos ponen en funcionamiento. Su principal característica es que participa tanto abiertamente como de manera encubierta, en el día a día de las personas, durante un periodo limitado de tiempo, llevando a cabo una observación sobre qué sucede, qué se dice, e incluso interrogando sobre los distintos sucesos; haciendo una acumulación de cualquier dato recibido que pueda aportar cualquier iluminación sobre el tema que se está investigando (Ruiz, 2012). En este sentido, la etnografía es la forma más básica de la investigación social.

El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mirada más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares (Niño Rojas, 2011). Trata de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, cómo existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos.

Es un proceso dirigido hacia el descubrimiento de historias y relatos contados por personas reales, sobre eventos reales, en forma real y natural. Este enfoque trata de presentar episodios que son porciones de vida documentados con un lenguaje natural y que representan lo más fielmente posible cómo siente la gente, qué sabe, cómo lo conoce y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender (Smare y Elfatih, 2023).

Tanto las entrevistas, los grupos focales, como los cuestionarios, abordaron la diversidad cultural en la escuela primaria abarcando todas sus dimensiones entre ellas la diversidad religiosa. En las temáticas a tratar en estas herramientas de investigación, se reservaron de forma explícita unos apartados sobre la diversidad religiosa dentro de la vida de los centros escolares. Todo el material ha sido útil para la elaboración de la tesis, ya que, como se ha explicado anteriormente, la diversidad religiosa entra dentro del paraguas de la diversidad cultural. Pero el foco se ha puesto especialmente en los resultados específicos y relacionados con la temática de la tesis, la diversidad religiosa.

Todas las entrevistas y grupos focales fueron transcritos para su análisis. Los datos fueron categorizados y analizados mediante el software de análisis cualitativo Nudist NVivo Release. Las categorías utilizadas se elaboraron de acuerdo con los objetivos establecidos en la investigación y consensuados por el equipo del proyecto nacional a nivel estatal. Se crearon como códigos de análisis en el programa informático de investigación cualitativa NVivo Release. Estos nudos y subnudos de información son los siguientes:

- Perfil del alumnado y de la familia
- Conceptos
- Objetivos
- Perfil de la persona entrevistada
- Profesorado
- Estándares de aprendizaje
- Actividades relacionadas con la Atención a la diversidad cultural y religiosa

- o Acciones
- o Experiencias singulares de éxito
- o Evaluación de acciones
- o Programas
- o Planes
- Normativa
 - o Evolución
 - o Actual

Desde estas categorías, se ha hecho un trabajo de identificación de todos los puntos relacionados directa y exclusivamente con la diversidad religiosa. Se encontraba un grupo relacionado específicamente con la misma, pero también había aspectos relacionados con la religión que impregnaban otras tantas categorías que tenían que ver con la diversidad cultural en cuanto al alumnado, el desarrollo de los centros, las familias, las políticas educativas, etc. Siguiendo cada uno de los nudos y subnudos se han ido seleccionando las aportaciones significativas para cubrir los objetivos de esta tesis.

Junto a la técnica cualitativa de la entrevista se siguió otra: el análisis documental. Esta “consta de una serie de operaciones cuya finalidad es representar la información de un documento de forma sintética, estructurada y analítica” (Hernández y Tobón, 2016, p. 401). Se ha revisado la normativa que tuviera que ver con la diversidad religiosa de cada una de las cuatro regiones analizadas. Y, por otro lado, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre la diversidad religiosa en la escuela primaria.

3.2. Itinerario seguido en la investigación y calendarización

El trabajo llevado a cabo en esta tesis ha ido de la mano de los proyectos I+D+i de los que procede. La primera fase comprende el análisis documental, que ha consistido en la recopilación y el análisis de la normativa y de la documentación sobre las políticas, programas y proyectos de la administración educativa relativos a la diversidad religiosa en la escuela de Primaria de Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña. Se ha atendido a la trayectoria desde la Ley General de

Educación (1970) en adelante. En esta primera fase, también se ha realizado la revisión bibliográfica sobre la diversidad religiosa en la escuela de primaria.

En esta primera fase del trabajo, se ha respondido a los tres primeros objetivos específicos. A través de este análisis se ha podido estudiar la evolución y la situación actual de la normativa y las políticas a nivel nacional y regional con respecto al tratamiento de la diversidad religiosa. También se han trabajado conceptos importantes relacionados con la diversidad religiosa y cultural. Y por último se ha realizado una síntesis de las principales tradiciones religiosas en los contextos estudiados. En definitiva, esta primera fase ha permitido la elaboración de un marco teórico y el análisis de las políticas educativas más importantes.

La segunda fase ha buscado profundizar en los discursos y las prácticas respecto a la diversidad religiosa en los centros primaria de Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña. Esta fase ha comprendido la realización del trabajo de campo in situ. El doctorando ha participado directamente en el trabajo realizado en algunos centros de primaria de Andalucía y Ceuta. Del resto de centros ha tenido acceso a las etnografías que ha realizado el resto del equipo de investigación de los proyectos. Además de las visitas a los centros educativos, en esta fase se han realizado las encuestas, las entrevistas etnográficas y los grupos focales con los principales agentes educativos, profesorado, representantes de AFAs, miembros de equipos directivos y representantes sindicales.

En esta fase ha sido posible acercarnos, a través de los datos producidos por la investigación, a cómo el sistema educativo atiende y trabaja la diversidad religiosa en la escuela con el objetivo de preparar al alumnado para vivir en una sociedad religiosa y culturalmente diversa. Con esta metodología etnográfica de la segunda fase se han producido datos relativos a la documentación del centro, transcripciones de entrevistas formales e informales, de grupos focales, diarios de campo, grabaciones de audio/vídeo de las observaciones, incluyendo observaciones en los propios contextos de los centros educativos. Al utilizar conjuntamente varias técnicas cualitativas como entrevistas individuales y grupos focales, o sea, técnicas individuales y grupales, respectivamente, se

consigue una mayor profundidad con la primera y una mayor amplitud de la segunda (Lune y Berg, 2017).

El trabajo en esta fase ha permitido responder a los objetivos 4, 5 y 6. El 4º consiste en analizar los discursos en relación a la diversidad religiosa, y los objetivos 5º y 6º buscan la detección de las fortalezas, debilidades y actuaciones de éxito en cuanto al trabajo con la diversidad religiosa. Los términos fortalezas y debilidades pertenecen a categorías de autodiagnóstico, es decir, juicios de valor de la propia situación o del colectivo o grupo social (Encina y Vigo, 2021). Describen los aspectos tanto positivos como negativos desde un diagnóstico de situaciones o problemáticas que afectan al sujeto o a su colectivo. Consistiría en una descripción del punto de partida, con lo que se cuenta, tanto positivo, como negativo; el bagaje y balance sociohistórico de la situación vital del sujeto (González-Sanz et al., 2021). Estas dos categorías se pueden usar como elementos analizadores históricos y técnicas prospectivas de las circunstancias, fenómenos y hechos que conforman las características y forma de comportamiento del colectivo o grupo social que se describe (Lohrke et al., 2022).

Por fortalezas, se entiende en este análisis aquellas capacidades de los individuos, colectivos, profesionales o entidades que describen sus posibilidades de realización de logros y progresos dentro de la estructura y cultura social. Estas fortalezas o capacidades provocan en el sujeto el desarrollo y mejora de las condiciones vitales, laborales o sociales (Encina y Vigo, 2021). Se podría decir que las fortalezas son las posibilidades reales de las personas o los colectivos para hacer o ser aquello que consideran valioso.

Las debilidades se podrían definir como la no-satisfacción de las necesidades o vulnerabilidades del sujeto o colectivo analizado (Encina y Vigo, 2021). Esta no-satisfacción es fruto de una organización social que genera y reproduce condiciones de vulnerabilidad, entendida como la merma de posibilidades de satisfacción de las necesidades humanas. Estas vulnerabilidades se pueden entender como retos superables no realizados, u objetivos que deberían estar superados, pero se encuentran sin realizar. También pueden ser limitaciones

propias del sujeto o del colectivo que en principio no pueden ser cambiadas (Upreti et al., 2024). Según esto las debilidades no son solo disposiciones subjetivas, sino que tienen una relación con los factores externos del sujeto o el colectivo (Butler, 2014).

Concretamente en el contexto de esta tesis, en el apartado de las debilidades se incluirán todas aquellas percepciones de los sujetos de investigación referidas a aquellas características del centro, profesorado, alumnado, familias o entorno escolar que, según su opinión, dificultan el tratamiento de la diversidad religiosa. Contrariamente, las fortalezas serían aquellos aspectos que “favorecen” la gestión de la diversidad religiosa de forma más acertada según su opinión. El análisis no entrará en juicios de valor de lo expuesto en los discursos, sino que sólo se intentará extraer las fortalezas y debilidades que se desprenden desde la percepción del sujeto.

Igualmente se procederá en relación a las actuaciones de éxito. Por estas se entiende aquellas iniciativas, proyectos e ideas relacionadas con la diversidad religiosa que se llevan a cabo en los centros escolares y que son bien valoradas por los miembros de la comunidad educativa. Muchas de las buenas prácticas referidas por los sujetos de la investigación se podrían relacionar con el concepto de “vector de encuentro” explicado en apartados anteriores. Estos tres parámetros van a permitir sistematizar la información recibida y van a facilitar los siguientes pasos en la elaboración de las conclusiones y propuestas de mejora.

La tercera fase se centra en recoger los resultados de la investigación sintetizando y recogiendo aquellas conclusiones que surgen del análisis producido en las anteriores fases. En este momento se ha intentado dar respuesta al séptimo y último objetivo de la tesis. Partiendo de la discusión y las conclusiones y de lo analizado en los anteriores puntos, se ha elaborado una serie de propuestas con el fin de hacer una gestión del hecho religioso como posible vector de encuentro entre el alumnado marcado por la diversidad cultural. En esta fase también se ha seguido enriqueciendo la reflexión con continuas búsquedas bibliográficas que dieran nueva luz a lo hallado en la fase etnográfica.

Todo este proceso ha producido los suficientes datos y argumentos para poder dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en esta tesis. En los siguientes apartados se intenta hacer un desarrollo de las ideas principales derivadas de la fase etnográfica y de la discusión, conclusiones y propuestas de mejora resultado de esta investigación.

Tabla 1. Fases de desarrollo de la investigación

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Analizar la evolución y la situación actual de la normativa y las políticas a nivel nacional y regional con respecto al tratamiento de la diversidad religiosa.	4. Analizar los discursos sobre diversidad etnorreligiosa de la administración educativa, de responsables de los centros, de docentes de educación Primaria y de otros agentes e instituciones implicados en la educación de las zonas a estudiar.	7. Desarrollar propuestas metodológicas y educativas que aprovechen la diversidad religiosa como herramienta para favorecer la interculturalidad en Primaria en pro de la cohesión e inclusión social.
	2. Revisar la definición en el ámbito académico actual de los conceptos de diversidad religiosa, diversidad cultural, inclusión educativa, cohesión social, interculturalidad, y convivencia interreligiosa en el ámbito educativo.	5. Identificar actuaciones de éxito educativo que se llevan a cabo relativas al objeto de la tesis relacionándolas con la normativa estudiada y los discursos analizados.	
	3. Estudiar las identidades religiosas más importantes que se dan en las aulas de	6. Analizar y explicitar debilidades y fortalezas de la práctica educativa en el marco de	

	Primaria de las regiones objeto de la tesis e identificar sus elementos comunes.	la diversidad etnorreligiosa en Primaria.	
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Análisis documental o de fuentes secundarias

Junto con el trabajo llevado a cabo en el contexto de estos tres proyectos de investigación, se ha elaborado durante los años en que se ha ido creando la tesis una revisión bibliográfica centrada en la diversidad religiosa en la educación primaria en los contextos de Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña. La técnica de investigación de la revisión bibliográfica surge principalmente en el campo de las Ciencias de la Salud (Beltrán 2005 y Snyder, 2019), para después pasar poco a poco a otros campos de estudio, entre los que se encuentran las Ciencias Sociales y, en concreto, la Educación.

Debido al aumento de la producción investigadora en este campo y a la internacionalización de los estudios, la revisión sistemática de la literatura se ha convertido en una herramienta útil, eficaz y rápida a la hora de analizar y sintetizar el estatus quo del tema en cuestión y de los caminos que van tomando las diversas líneas de investigación (Boote y Beile, 2005). Se convierte esta metodología, por tanto, en una de las más precisas y con mejores resultados, aunque se trabaje dentro de una disciplina más teórica, como es el caso (Mangas-Vega et al., 2018).

La revisión bibliográfica ha recogido documentos clásicos de análisis en profundidad y también las últimas investigaciones que se han ido publicando relacionadas con la diversidad religiosa en educación en los últimos años. La búsqueda bibliográfica de las últimas investigaciones sobre la diversidad religiosa en la escuela en Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña se ha guiado por los siguientes criterios:

- Textos publicados en los últimos 5 años.

- Del área de Ciencias Sociales y Humanidades.

- Incluidos en revistas o editoriales indexados en el Journal Citation Reports (JCR) de Web of Science (WoS) y en Scopus. En estas bases de datos están las revistas y editoriales con mayor factor de impacto y buenas prácticas, revistas de carácter internacional y las publicaciones más citadas.

Ante la falta de resultados referidos a Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña en los últimos cinco años, la búsqueda se amplió en el marco del tiempo y se realizó también en Dialnet. Las búsquedas se han ido realizando en varios momentos de la tesis y con diversos criterios de búsqueda. Normalmente estas búsquedas estaban asociadas a las diversas producciones científicas que se han ido produciendo en estos años.

Con esta revisión bibliográfica se ha intentado dar respuesta expresamente a los objetivos específicos 1, 2 y 3, aunque también ha sido útil para el resto del trabajo. En concreto esta tarea ha servido para analizar hacia dónde se dirigen las principales líneas de investigación en torno a esta temática y para elaborar un marco teórico que sustente de forma adecuada la investigación de la tesis.

Añadido a la revisión bibliográfica se ha analizado la legislación educativa que tuviera relación con la diversidad religiosa a nivel estatal, en las comunidades autónomas objeto de estudio y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. El análisis de esta legislación ha permitido conocer las guías orientativas que la administración educativa aporta a los centros de primaria. De este análisis se han podido sacar conclusiones interesantes sobre el posicionamiento que se le da a la diversidad religiosa por parte de las instituciones políticas y sobre qué líneas de trabajo ofrecen, si es que ofrecen alguna.

3.4. La entrevista

La entrevista permite acceder a la experiencia individual y vital de las personas, a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen (López Estrada y Deslauriers, 2011). En definitiva, la entrevista posibilita entender por qué las personas actúan de una determinada manera. Estimula el flujo de los datos y ofrece una información personal que, de otro modo, sería imposible conocer (Mathers et al., 2002). La entrevista permite “comprender por qué la gente actúa como lo hace” (Jones, 1985, p. 46).

Desde los objetivos planteados en esta investigación, se entendió que la entrevista etnográfica sería uno de los medios más adecuados para analizar los discursos y las prácticas de los agentes educativos y su forma de entender y atender la diversidad cultural y religiosa. La experiencia de contacto directo con los agentes educativos y sus contextos también sirvió al equipo de investigación para acercarse de una manera más real a las realidades de los centros escolares. Esta es una de las características más propias y acertadas de la metodología cualitativa (Lune y Berg, 2017).

La técnica de la entrevista semiestructurada en profundidad sirvió como complemento al análisis de fuentes secundarias (normativa y documental). Se convierte en un acertada ayuda ya que hace posible centrarse en las experiencias subjetivas de los sujetos a quienes se entrevista, profundizando en las dimensiones de la investigación. Así lo señalan algunas investigaciones destacadas en Ciencias Sociales (Caïs et al., 2014; Estrada y Deslauriers, 2011; Losada y López, 2003).

Este tipo de entrevistas se caracterizan por ser una conversación cómoda y bien dirigida donde el informante y el investigador, tienen un acercamiento y un encuentro natural. Así se propicia llegar al significado profundo e implícito del discurso del entrevistado. Las preguntas de la entrevista son indirectas y abiertas, la persona que entrevista asume un papel pasivo para evitar que las respuestas se vean condicionadas. A su vez, el entrevistador se encarga de

controlar la dirección de la entrevista, redirigiéndola con el fin de alcanzar los objetivos marcados (Hammersley y Atkinson, 1994).

Partiendo del marco teórico desarrollado con anterioridad, se diseñó un protocolo para las entrevistas. Las dimensiones o aspectos que conforman el cuestionario son: el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa en los documentos del centro (Proyecto Educativo de Centro; Proyecto Curricular de Centro); así como acciones que se llevan a cabo (acogida del alumnado y familias; aulas específicas; refuerzo al aprendizaje de la lengua de uso de la escuela; clases de lengua de origen; adaptación del currículum a la diversidad cultural y religiosa; otras actuaciones favorecedoras de la interculturalidad que se realizan en los centros; puntos fuertes y débiles en la dinámica de trabajo respecto a la interculturalidad; propuestas de mejora en lo referente a la diversidad cultural y religiosa; etc.). Las preguntas se diseñaron para obtener más y mejor información para dar respuesta a los objetivos planteados.

Debido a la pandemia de COVID19 y al alejamiento del equipo de investigación de algunas regiones, las entrevistas siguieron tres formatos: presencial, telefónica y online. Los agentes educativos entrevistados fueron personal administrativo y político de las administraciones educativas, miembros de equipos directivos, personas pertenecientes a Asociaciones de Familias (AFA) y profesorado de primaria. Se realizó un total de 91 entrevistas entre las elaboradas en Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña.

La estructura de los puntos tratados en las entrevistas fueron los siguientes:

1. Descripción del entorno del centro (contexto físico, social, cultural, religioso, económico, presencia y perfil de residentes de origen extranjero y gitanos, etc.).

2. Descripción de la diversidad cultural al centro.

3. Trabajo de atención a la diversidad cultural atendiendo especialmente a la atención específica a alumnado de origen extranjero o gitano. Trabajo realizado con el alumnado y con las familias.

4. Trabajo con todo el alumnado respecto a la diversidad cultural (excluyendo acciones específicas con y para el alumnado de origen extranjero y gitano). Especificando las acciones que se realizan con el alumnado y con las familias.

5. Efectos en la organización y en el centro en general por la llegada de alumnado de origen extranjero y/o gitano.

6. Perfil del profesorado y su formación en general y en particular con respecto a la diversidad cultural y religiosa dentro del aula.

7. Presencia y acción de otros profesionales del centro o de instituciones ajenas al sistema educativo.

8. La escuela y su entorno. Características y relaciones del contexto sociocultural.

9. Implicación/participación de las familias en el centro educativo y en la formación de sus hijos/as (diferenciando en general, de origen extranjero y gitanas).

10. Clima escolar y clima escolar intercultural (diferenciando el clima escolar en general y el clima escolar relacionándolo con la diversidad cultural y religiosa).

11. Actitudes de los profesionales, familias y alumnado respecto a la diversidad cultural y religiosa en el centro.

12. Igualdad de oportunidades y éxito escolar en el alumnado según su diversidad cultural y religiosa.

13. Expectativas sobre la etnografía.

El guion de la entrevista ha sido validado por tres expertos con el perfil de psicopedagogía y sociología (Anexo 3). Posteriormente, ha sido testado mediante pasación a personas con un perfil diverso tanto por provincias como por titularidad de los centros. El objetivo era verificar que todas las preguntas y respuestas incluidas en él, así como la organización de estas, eran correctas y se comprendían correctamente por parte de los sujetos encuestados.

3.5. El grupo focal

El grupo focal es el tipo de entrevista grupal más frecuentemente utilizado. Tiene en Merton a su principal exponente original (Amezcuca, 2003). Con esta técnica, se busca investigar los conocimientos, actitudes, opiniones, expectativas, conflictos, etc. de cada individuo participante. Se persigue la producción de un discurso compartido o colectivo de grupo mediante la interacción, estableciendo unas condiciones que potencian la conversación entre participantes (Ruiz, 2016).

Las diferencias entre los miembros del grupo dejan de ser un problema o un inconveniente, para convertirse en un recurso o un mecanismo para la producción del discurso grupal, que pretende intencionalmente provocarlos y potenciarlos, estimulando las interacciones entre ellos (Ruiz, 2016). Para ello, es necesaria la preparación de una guía con los temas a llevar a cabo, la selección del material de estímulo para la animación del grupo y la conveniente selección de personas a la hora de la composición del grupo (Barbour, 2016), buscando la heterogeneidad social.

Los grupos focales se realizaron exclusivamente en el proyecto centrado en Ceuta. En el debate se siguieron las mismas temáticas que las que se trataron en las entrevistas y los cuestionarios. La dimensión grupal es fundamental para la elección de esta técnica, aunque en este marco grupal se buscaron posiciones individuales (Callejo, 2001). Los criterios usados en la selección de las personas participantes en los grupos focales y en las entrevistas fueron la paridad de

género, la representación de centros públicos y privados, rurales y urbanos, variada experiencia académica, distintas áreas de enseñanzas y diversos cargos de responsabilidad en los centros educativos. Se realizaron tres grupos focales, cuya composición variaba en función de su naturaleza:

1. Profesorado de Primaria, con un total de cuatro docentes, 2 hombres y dos mujeres.

2. Representantes sindicales de los sindicatos del sector educativo con representación en Ceuta, a saber: UGT, CCOO, CSIC y ANPE, siendo todas las participantes mujeres.

3. Representantes de las AFAs, siendo un total de 5 madres y un padre.

En los tres grupos se siguió un protocolo muy similar adaptando el contenido a la especificidad de cada agente educativo. El primer bloque se dedicó a hacer una breve introducción de la investigación y explicar las normas de procedimiento de la reunión. Se explicó a los sujetos participantes que no hay opiniones mejores o peores, sino que todas tienen el mismo valor social. Y se les pidió que intervinieran con la mayor espontaneidad y honestidad. Después de la ronda de presentaciones se hicieron algunas preguntas iniciales, sobre las siguientes cuestiones:

- Rasgos que, a su parecer, definen la escuela ceutí de Primaria; grandes retos; problemas cotidianos, etc. Con ello, buscamos conocer si los sujetos identifican la diversidad etnorreligiosa como prioridad en el diagnóstico de la escuela ceutí de Primaria.

- Labor que consideran que han de realizar en tanto que profesorado/representantes sindicales/familias o representantes de las AFAS con respecto a la escuela de Primaria en Ceuta, a fin de conocer cómo percibe cada agente educativo su labor en el contexto educativo ceutí y en la sociedad actual, sobre todo a partir del diagnóstico que han realizado al abordar la cuestión anterior.

- Aspectos de la educación en Primaria que condicionan, limitan o facilitan su labor, para identificar la percepción de los agentes educativos sobre esos factores.

El segundo bloque trataba sobre cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad etnorreligiosa. Se les pidió que hicieran una valoración de esta en el caso ceutí, atendiendo en esa valoración a su labor como agentes educativos, así como del resto de agentes educativos implicados, incluyendo la administración educativa. Tras acabar este diálogo se les invitó a enunciar buenas prácticas para atender la diversidad etnorreligiosa. (Anexo 4. Guion de categorías a seguir para los grupos focales)

Durante la realización del grupo focal se facilitó a los sujetos participantes una ficha para que completasen sus datos sociodemográficos, así como para que firmasen el consentimiento informado para la cesión de los derechos de imagen de lo que han sido informados antes de comenzar la técnica del grupo focal (Anexo 5).

3.6. Los sujetos de la investigación: agentes educativos y sociales que han participado en esta investigación

Para concretar un objeto de estudio, es fundamental partir de la identificación de la población que se va a estudiar, y que estará constituida por la totalidad de personas que pueden conformar el ámbito de la población, que en este caso son los agentes educativos y sociales de la escuela de primaria en Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña. Es necesario delimitar esta población en un contexto, tiempo y lugar (Niño Rojas, 2011).

En investigación educativa, cuando hablamos de sujetos de investigación, nos referimos al conjunto de personas, grupos, o instituciones que, por tener determinadas características, son seleccionados por el equipo investigador como objeto de análisis, en relación con las cuales se estudia la acción, el comportamiento, las características, o los efectos de los objetos de interés.

La muestra es una porción que representa la cantidad total de la población estudiada. Cuando se trata de estudiar una población grande en cantidad, como este caso, es necesario seleccionar una parte buscando una representación del colectivo para estudiar las características que se pueden extrapolar a través de ellos, a la totalidad de la población (Niño Rojas, 2011). Es fundamental que la muestra sea representativa, esto es, que la elección de los sujetos sea fiel a las cualidades, y características de la población elegida.

Para que en este sentido no existan sesgos, existe el llamado “muestreo”, entendiendo este como una técnica por la que se calculará cual será la muestra dentro de una población concreta, con un criterio de fiabilidad que se hace necesario dentro de una investigación (Niño Rojas, 2011). Por tanto, el muestreo para las entrevistas y los grupos focales se ha realizado desde criterios que pretendían abarcar todas las realidades de los centros educativos en las zonas a estudiar, con el objeto de realizar descripciones profundas de los subgrupos que lo componen (Hammersley y Atkinson, 1994). Concretamente, la muestra para la fase de trabajo de campo estuvo basada en datos primarios, tales como zonas y contextos socioeconómicos de los centros, docentes con diversidad de años de experiencia y responsabilidades y paridad en el género.

Para garantizar el anonimato, a cada sujeto participante en las entrevistas o grupos focales se le asignó un acrónimo, siguiendo las normas establecidas por el equipo de investigación a nivel nacional. En la Tabla 2 se muestra el perfil de los sujetos cuyos discursos proporcionan los datos cualitativos de esta investigación y sirven para ilustrar el análisis propuesto en la tesis. Aunque se dispone de más datos sociodemográficos, se ha optado por no hacerlos públicos en esta tesis para preservar y garantizar el anonimato. Todas las personas que han participado han sido sabedoras de los fines de esta investigación y han firmado su consentimiento informado (Anexo 5). Desde esta investigación sociológica no son importantes los datos de las personas concretas, individuales e identificadas, como su posición socioestructural por cuanto ello conlleva para el análisis sociológico, ya sea a nivel micro, meso o macro. De ahí los datos de

la tabla 2, que serán de utilidad para situar sociológicamente los discursos que se analizan en la parte IV.

Tabla 2. Perfil sociodemográfico de los sujetos participantes en la investigación a cuyos discursos se hace referencia en esta tesis doctoral

PROYECTO	MODALIDAD	LUGAR	ROL/TIPO DE COLEGIO	SEXO	ACRÓNIMO
Ceuta	Entrevista	Ceuta	Político	H	C-E-C-P-M-1
Ceuta	Entrevista	Ceuta	Técnico	M	C-E-C-T-M-2
Ceuta	Entrevista	Ceuta	Técnico	M	C-E-C-T-M-3
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Sindicato	M	C-G-C-S-M-4
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Sindicato	M	C-G-C-S-M-5
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Sindicato	M	C-G-C-S-M-6
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Sindicato	M	C-G-C-S-M-7
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Concertado	M	C-G-C-C-M-8
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Público	M	C-G-C-P-M-9
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Público	H	C-G-C-P-H-10
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Público	H	C-G-C-P-H-11
Ceuta	Entrevista	Ceuta	Público	M	C-E-C-P-H-12
Ceuta	Entrevista	Ceuta	Público	M	C-E-C-P-M-13
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Público	M	C-G-C-P-M-14
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Familia	M	C-G-C-F-M-15
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Familia	H	C-G-C-F-H-16
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Familia	M	C-G-C-F-M-17
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Público	M	C-G-C-P-M-18
Ceuta	Grupo Focal	Ceuta	Público	M	C-G-C-P-M-19
Nacional	Entrevista	Ceuta	Concertado	M	N-E-C-C-M-20
Nacional	Entrevista	Ceuta	Concertado	H	N-E-C-C-H-21
Nacional	Entrevista	Ceuta	Concertado	M	N-E-C-C-M-22
Nacional	Entrevista	Ceuta	Público	H	N-E-C-P-H-23
Nacional	Entrevista	Ceuta	Público	M	N-E-C-P-M-24
Nacional	Entrevista	Ceuta	Público	H	N-E-C-P-H-25
Nacional	Entrevista	Ceuta	Concertado	M	N-E-C-C-M-26
Nacional	Entrevista	Ceuta	Concertado	H	N-E-C-C-H-27
Nacional	Entrevista	Ceuta	Concertado	M	N-E-C-C-M-28
Nacional	Entrevista	Melilla	Público	M	N-E-M-P-M-29
Nacional	Entrevista	Melilla	Público	H	N-E-M-P-H-30
Nacional	Entrevista	Melilla	Público	M	N-E-M-P-M-31

Nacional	Entrevista	Melilla	Público	H	N-E-M-P-H-32
Nacional	Entrevista	Melilla	Público	H	N-E-M-P-H-33
Nacional	Entrevista	Melilla	Público	M	N-E-M-P-M-34
Nacional	Entrevista	Melilla	Público	M	N-E-M-P-M-35
Nacional	Entrevista	Melilla	Público	M	N-E-M-P-M-36
Nacional	Entrevista	Melilla	Público	M	N-E-M-P-M-37
Nacional	Entrevista	Melilla	Técnico	H	N-E-M-T-H-38
Nacional	Entrevista	Melilla	Técnico	M	N-E-M-T-M-39
Nacional	Entrevista	Melilla	Público	M	N-E-M-P-M-40
Nacional	Entrevista	Melilla	Público	H	N-E-M-P-H-41
Nacional	Entrevista	Melilla	Técnico	M	N-E-M-T-M-42
Nacional	Entrevista	Melilla	Público	H	N-E-M-P-H-43
Nacional	Entrevista	Andalucía	Concertado	M	N-E-AN-C-M-46
Nacional	Entrevista	Andalucía	Concertado	M	N-E-AN-C-M-47
Nacional	Entrevista	Andalucía	Concertado	H	N-E-AN-C-H-48
Nacional	Entrevista	Andalucía	Concertado	H	N-E-AN-C-H-49
Nacional	Entrevista	Andalucía	Público	M	N-E-AN-P-M-50
Nacional	Entrevista	Andalucía	Público	H	N-E-AN-P-H-51
Nacional	Entrevista	Andalucía	Público	H	N-E-AN-P-H-52
Nacional	Entrevista	Andalucía	Público	H	N-E-AN-P-H-53
Nacional	Entrevista	Andalucía	Público	M	N-E-AN-P-M-54
Nacional	Entrevista	Andalucía	Público	M	N-E-AN-P-M-55
Nacional	Entrevista	Andalucía	Público	M	N-E-AN-P-M-56
Nacional	Entrevista	Andalucía	Público	M	N-E-AN-P-M-57
Nacional	Entrevista	Andalucía	Público	H	N-E-AN-P-H-58
Nacional	Entrevista	Andalucía	Público	H	N-E-AN-P-H-59
Nacional	Entrevista	Andalucía	Público	M	N-E-AN-P-M-60
Nacional	Entrevista	Andalucía	Público	M	N-E-AN-P-M-61
Nacional	Entrevista	Andalucía	Público	M	N-E-AN-P-M-62
Nacional	Entrevista	Cataluña	Concertado	M	N-E-CAT-C-M-63
Nacional	Entrevista	Cataluña	Concertado	M	N-E-CAT-C-M-64
Nacional	Entrevista	Cataluña	Concertado	H	N-E-CAT-C-H-65
Nacional	Entrevista	Cataluña	Concertado	M	N-E-CAT-C-M-66
Nacional	Entrevista	Cataluña	Concertado	H	N-E-CAT-C-H-67
Nacional	Entrevista	Cataluña	Familia	M	N-E-CAT-F-M-68
Nacional	Entrevista	Cataluña	Familia	M	N-E-CAT-F-M-69
Nacional	Entrevista	Cataluña	Concertado	M	N-E-CAT-C-M-70
Nacional	Entrevista	Cataluña	Concertado	M	N-E-CAT-C-M-71
Nacional	Entrevista	Cataluña	Concertado	M	N-E-CAT-C-M-72

Nacional	Entrevista	Cataluña	Público	M	N-E-CAT-P-M-73
Nacional	Entrevista	Cataluña	Técnico	M	N-E-CAT-T-M-74
Nacional	Entrevista	Cataluña	Familia	M	N-E-CAT-F-M-75
Nacional	Entrevista	Cataluña	Familia	M	N-E-CAT-F-M-76
Nacional	Entrevista	Cataluña	Familia	M	N-E-CAT-F-M-77
Nacional	Entrevista	Cataluña	Técnico	M	N-E-CAT-T-M-78
Nacional	Entrevista	Cataluña	Público	M	N-E-CAT-P-M-79
Nacional	Entrevista	Cataluña	Público	M	N-E-CAT-P-M-80
Nacional	Entrevista	Cataluña	Público	M	N-E-CAT-P-M-81
Nacional	Entrevista	Cataluña	Familia	M	N-E-CAT-F-M-82
Nacional	Entrevista	Cataluña	Técnico	H	N-E-CAT-T-H-83
Nacional	Entrevista	Cataluña	Público	M	N-E-CAT-P-M-84
Nacional	Entrevista	Cataluña	Público	M	N-E-CAT-P-M-85
Nacional	Entrevista	Cataluña	Familia	M	N-E-CAT-F-M-86
Nacional	Entrevista	Cataluña	Familia	M	N-E-CAT-F-M-87
Nacional	Entrevista	Cataluña	Técnico	M	N-E-CAT-T-M-88
Nacional	Entrevista	Cataluña	Público	H	N-E-CAT-P-H-89
Nacional	Entrevista	Cataluña	Público	M	N-E-CAT-P-M-90
Nacional	Entrevista	Cataluña	Público	M	N-E-CAT-P-M-91
Nacional	Entrevista	Cataluña	Técnico	M	N-E-CAT-T-M-92
Nacional	Entrevista	Cataluña	Técnico	M	N-E-CAT-T-M-93
Nacional	Entrevista	Cataluña	Técnico	M	N-E-CAT-T-M-94
Nacional	Entrevista	Cataluña	Técnico	M	N-E-CAT-T-M-95
Nacional	Entrevista	Cataluña	Técnico	M	N-E-CAT-T-M-96
Nacional	Entrevista	Cataluña	Técnico	M	N-E-CAT-T-M-97
Nacional	Entrevista	Cataluña	Público	H	N-E-CAT-P-M-98
Nacional	Entrevista	Cataluña	Público	M	N-E-CAT-P-M-99
Nacional	Entrevista	Cataluña	Familia	M	N-E-CAT-F-M-100
Nacional	Entrevista	Cataluña	Familia	M	N-E-CAT-F-M-101
Nacional	Entrevista	Cataluña	Familia	M	N-E-CAT-F-M-102
Nacional	Entrevista	Cataluña	Familia	M	N-E-CAT-F-M-103
Nacional	Entrevista	Cataluña	Público	M	N-E-CAT-P-M-104
Nacional	Entrevista	Cataluña	Público	M	N-E-CAT-P-M-105

Fuente. Elaboración propia.

*Lo mejor es una cosa. Lo más agradable otra diferente.
Ambas, con sus objetivos distintos, mantienen al hombre atrapado.
De entre los dos alcanza el bien quien para sí escoge lo mejor.
Se desvía de su objetivo quien prefiere lo más agradable.
Lo mejor y lo más agradable se acercan al hombre.
El sabio examina los dos cuidadosamente y discrimina.
El sabio escoge lo mejor por encima de lo más agradable.
El necio escoge lo más agradable a fin de adquirir y acumular.
(Katha upanisad)*

PARTE IV. APROXIMACIONES EMPÍRICAS

Definidos los marcos teórico y metodológico, se procede a abordar los objetivos específicos de la tesis exceptuando el último referido al desarrollo de propuestas metodológicas y educativas. En primer lugar, respondiendo al primer objetivo específico, se analizará la evolución de las normativas y las políticas a nivel nacional y regional con respecto al tratamiento de la diversidad religiosa. Seguidamente se examinarán los discursos de los sujetos de investigación sobre su visión de las políticas implementadas por las administraciones. Este análisis puede ofrecer una serie de datos interesantes sobre la influencia real de las directrices de las leyes educativas en la práctica educativa y gestión de la diversidad religiosa. En este punto, hay que aclarar que la mayoría de los discursos de los agentes educativos hacen valoraciones generales de las leyes y normativas educativas sin referirse normalmente a ninguna en concreto. Esto hace que este análisis en concreto tenga ciertas lagunas en cuanto que no se realizan valoraciones concretas sobre leyes específicas normalmente.

El capítulo X se centrará en responder al segundo objetivo específico intentando elaborar definiciones de conceptos relevantes para llevar a cabo la investigación. En el siguiente capítulo se abordará el tercer objetivo específico deduciendo del análisis de los discursos de los sujetos de investigación las identidades religiosas más importantes en las regiones objeto de esta investigación.

En el capítulo XII se hará un pequeño paréntesis en el análisis de los discursos para abordar los conceptos de diversidad “endógena” y “exógena” como parte importante de los resultados de la investigación y herramienta de análisis cualitativo. En último lugar, respondiendo a los objetivos específicos 4, 5 y 6 se analizarán los discursos de la comunidad educativa, especialmente del profesorado, con el objetivo de profundizar en las prácticas que se llevan a cabo en torno a la diversidad religiosa en la escuela. Como se ha desarrollado en el apartado de la metodología, este análisis se ha estructurado en tres grandes categorías, fortalezas, debilidades (objetivo específico 6) y actuaciones de éxito (objetivo específico 5). Este análisis también producirá una serie de datos necesarios para la elaboración de la discusión y conclusiones, así como para las propuestas de mejora.

En la distribución por zonas de los análisis de los discursos, Ceuta y Melilla se han agrupado en un mismo apartado porque, aunque cada ciudad autónoma tiene sus propias particularidades, para el tema que nos ocupa son más las similitudes que las diferencias. Esto hacía complejo el análisis por separado de las dos ciudades por las numerosas repeticiones en los discursos ceutíes y melillenses. Si en algún aspecto existe alguna diferencia, se indica igualmente dentro de su apartado correspondiente.

Capítulo VIII. Análisis de la evolución y situación actual de la normativa y las políticas educativas a nivel nacional y regional con respecto al tratamiento de la diversidad religiosa

El primero de los objetivos específicos de esta tesis se refiere a la revisión de la normativa y las políticas a nivel nacional y regional con respecto al tratamiento de la diversidad religiosa. A este objetivo responde este capítulo, mediante una revisión de la normativa más importante. Tras el trabajo elaborado en los anteriores capítulos del marco teórico, se procede a realizar este análisis que pretende poner el foco en aquellos aspectos relacionados con la diversidad religiosa. En un primer momento se ha realizado una búsqueda de la normativa a nivel nacional, centrándose principalmente en las leyes educativas. Posteriormente se han analizado las normativas generadas en Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña. Este estudio por zonas hace ver la diversa evolución en la forma de atender la diversidad religiosa.

1. NORMATIVA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS RELACIONADAS CON EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD RELIGIOSA EN EL ESTADO ESPAÑOL

Una de las características del marco legal español en lo referente a la educación es la corta esperanza de vida de las leyes orgánicas de educación, con 9 leyes educativas desde 1970 hasta la actualidad. A pesar de esto, todas estas leyes educativas tienen entre sus marcos intocables los artículos 16.3 y 27.3 de la Constitución Española de 1978, que por un lado garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y de las comunidades, derecho que tiene sus consecuencias en la vida pública de la ciudadanía, y por tanto también en la escuela. Y por otro, reconoce el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza y puntualizan que los poderes públicos tienen que garantizar a las familias que los niños y niñas reciban la formación religiosa y moral de acuerdo con sus propias convicciones.

Artículo 16.3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad

española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.

Artículo 27.3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Estos artículos se han ido concretando poco a poco en la nueva etapa democrática. Primero se realizó en el Acuerdo del Estado Español con la Santa Sede, de 3 de enero de 1979, y recogida en la Ley Orgánica 7/1980, de Libertad Religiosa. Muy posteriormente, en 1992 se firmaron acuerdos con la comunidad judía, evangélica y musulmana, que permiten la impartición de estas religiones en la escuela. Aunque, como indican Tarrés y Rosón (2017), la práctica en el sistema educativo español es ambigua, puesto que a pesar de que las cuatro confesiones poseen en principio las mismas disposiciones, su implantación real es escasa (Garreta et al., 2018 y 2020; Llevot et al., 2017 a b, 2020 a b; Observatorio del pluralismo religiosa en España).

Otro aspecto importante para considerar es que la Constitución española de 1978 fundó un modelo de Estado descentralizado y esto refleja también otro rasgo fundamental del sistema educativo español, la convivencia entre las leyes generales del Estado y las que elaboran las diferentes comunidades autónomas. Existe una distribución de las competencias en el sistema educativo español entre el Estado y las comunidades autónomas (EURÍDICE, 2020). Los niveles competenciales son los siguientes: (1) La Administración General del Estado: actualmente Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEPD). (2) Las Comunidades Autónomas: 17 en total en España, más 2 Ciudades Autónomas, Ceuta y Melilla. Las Comunidades Autónomas tienen sus propias Consejerías de Educación con competencias educativas, excepto Ceuta y Melilla, que dependen directamente del MEPD. (3) Las Administraciones Locales: concejalías de educación que dependen de los ayuntamientos. (4) Escuelas: tienen autonomía pedagógica respecto de sus proyectos educativos y sus recursos financieros.

El MEPD es el responsable de fijar objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación de los aprendizajes mínimos. Pero las competencias educativas están distribuidas entre el MEPD y las comunidades autónomas de la siguiente manera: (1) El MEPD gestiona el 55% de las competencias en las regiones con lengua cooficial (es el caso de Cataluña). En las regiones cuya única lengua oficial es el español, el MEPD gestiona el 65% de las competencias sobre los aprendizajes mínimos (es el caso de Andalucía). En las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, el MEPD controla el 100% de las competencias educativas.

Según esto, el análisis de la normativa ha tenido en cuenta esta división de competencias realizando un análisis primero de la normativa a nivel estatal, y por otro más centrado en cada una de las zonas en las que esta tesis se focaliza. La normativa exclusiva sobre diversidad religiosa es muy escasa, por lo que la opción que se ha tomado es abrir el arco de búsqueda y analizar la normativa relacionada con la diversidad cultural y religiosa, entendiendo que, dentro de la diversidad cultural, se encuentra también la religiosa, aunque este presupuesto no siempre se da, ya que, indagando ulteriormente en estas disposiciones legislativas, se ve en muchas de ellas la falta de referencias a la diversidad religiosa. En la siguiente tabla se puede observar la normativa sobre educación a nivel estatal relacionada con la diversidad cultural que trata de alguna manera la diversidad religiosa.

Tabla 3. Normativa estatal para la atención de la diversidad cultural y religiosa

AÑO	NORMATIVA ESTATAL
1970	Ley General de Educación (LGE)
1978	Constitución Española (CE)
1980	Ley Orgánica 5/1980, de la Jefatura del Estado de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE)
1983	Real Decreto 27 de abril de 1983, BOE 11 de mayo, compensación educativa

1985	Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE)
1990	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), primera ley educativa en España que pretende luchar contra la discriminación etnocultural y de género e introduce los programas de educación intercultural en línea con el Consejo de Europa
1992	Leyes 24, 25 y 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado Español con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE), la Federación de Comunidades Israelitas (FCIE); y la Comisión Islámica de España (CIE), a fin de dar efectividad a lo dispuesto en el artículo 27.3 de la Constitución, garantizando al alumnado, a sus padres y a los órganos escolares de gobierno que lo soliciten, el ejercicio del derecho a recibir enseñanza religiosa de su propia creencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos
1999	Orden de 22 de julio de 1999. Regulación de actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos
2000	Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero. Derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social
2002	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)
2006	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Determinación del currículo y de los estándares de aprendizaje evaluables que permitan la comprobación del logro de los objetivos y adquisición de las competencias correspondientes a la asignatura Religión será competencia de las respectivas autoridades religiosas.
2013	Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
2014	Resolución de 26 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el

	currículo del área Enseñanza Religión Islámica de la Educación Primaria.
2020	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

Fuente: Elaboración propia

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 realizada todavía dentro de la dictadura franquista, estableció la obligatoriedad y gratuidad de la educación hasta los 14 años, y estuvo vigente hasta prácticamente 1985. El carácter de obligatoriedad de la educación conllevó la matriculación de alumnado de toda procedencia y condición. Llevando a que en 1983 se introdujera un programa de educación compensatoria con el Real Decreto 27 de abril de 1983, BOE 11 de mayo. Este programa comprendía las minorías culturales como objetivo de escolarización en infantil y la prevención de absentismo y abandono temprano (Terrén, 2001; Escudero, 2016).

En 1980 se aprueba la Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE) que, aunque no llegará a entrar en vigor, es importante resaltar que recoge la protección del derecho de libertad religiosa del alumnado y obliga a todos los centros educativos a respetar las opciones filosóficas y religiosas consustanciales al ejercicio de los padres del alumnado del centro del derecho reconocido en el artículo 27.3, de la CE. Por último, refuerza ese mismo derecho enunciando la libertad de enseñanza que permitirá escoger el centro docente que mejor se acomode a las convicciones del alumnado o su familia.

Cinco años más tarde, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) hizo una gran reforma del sistema de subvención de los centros privados por el sistema de conciertos. En el preámbulo de la ley se vincula la libertad de enseñanza con el derecho de las familias citado en el artículo 27.3. También se hablará en este preámbulo de la libertad de conciencia del alumnado, que se calificará como un “principio irrenunciable” que no puede supeditarse a ningún otro y que queda reflejado en el artículo 6 de la misma ley. Se deja bien claro que la actividad educativa de los centros sostenidos por fondos públicos debe

llevarse a cabo respetando las convicciones del alumnado y sus familias. En el texto se resaltarán explícitamente el principio de no discriminación de ningún miembro de la comunidad educativa por razones religiosas.

En 1990 ese principio continuará en el texto la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Se continuará la estela de las leyes anteriores y se reconocerá el derecho a recibir formación religiosa y moral, aunque no se fundamenta esto en el ya citado artículo 27.3 de la CE, sino en los acuerdos suscritos entre el Estado español y la Santa Sede en 1979, así como con “las otras confesiones religiosas” (acuerdos firmados en 1992). Por otro lado, esta ley destaca el respeto a las diferentes culturas. Terrén (2001) considera que es la primera ley educativa en España que pretende luchar contra la discriminación etnocultural y de género e introduce los programas de educación intercultural en línea con el Consejo de Europa. García et al. (2002) analizan la falta de claridad conceptual de la década de los noventa, así como de conocimiento de la diversidad en las aulas. Aunque las administraciones educativas comenzaron a definir conceptos como interculturalidad o educación intercultural, se seguía teniendo dificultades serias para comprender los discursos en torno a la diversidad (Xavier y Paludàrias, 2020).

La primera normativa que regula las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos es la Orden de 22 de julio de 1999. Esta normativa pone el foco en la compensación educativa haciendo referencia a la regulación de la diversidad por motivos de naturaleza sociocultural. Refuerza el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, y apela a la necesidad de desarrollo de todo el potencial de cada estudiante, al tiempo que apuesta por políticas de acción compensatoria para el alumnado que, debido a sus condiciones sociales o culturales, no pueda lograr los objetivos generales de la educación básica. Las actuaciones de compensación educativa se deben implementar en centros que escolaricen a alumnado con necesidades de compensación educativa, entre quienes se consideran colectivos que pertenezcan a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa o socialmente desfavorecidos. Se plantean actividades de apoyo educativo en pequeño grupo fuera del aula de

referencia, durante un máximo de ocho horas semanales y con un máximo de 8 estudiantes. Se promueven Planes Integrales de Compensación Educativa y la apertura de los centros con actuaciones de compensación educativa fuera del horario escolar. La propuesta de esta ley es un paso a tener en cuenta, aunque da una visión de la diversidad cultural como algo que solo ocurre en algunos lugares y ligado a diferencias étnicas o socioeconómicas. Es curioso, que sólo sea el profesorado de apoyo el que tiene la tarea de atender la diversidad social y cultural del alumnado.

En el año 2000 se publica la Ley Orgánica de Derechos y Libertades de los extranjeros. En este texto conviene reseñar la llamada en varias ocasiones a que ningún inmigrante pueda ser objeto de discriminación por su condición religiosa. Igualmente se garantiza el derecho a poder llevar a cabo sus tradiciones y ritos religiosos dentro de la legislación vigente.

La LOCE, aunque no llegó a entrar en vigor, es interesante resaltar que expone que las enseñanzas de las religiones y de sus manifestaciones culturales tienen el tratamiento académico que le corresponde porque es una aportación necesaria para poder tener una formación integral. La ley no solo afirma la importancia de la enseñanza de la religión dentro del currículo, sino que reconoce la libertad religiosa del alumnado y el deber de respetar la libertad de conciencia y las convicciones morales y religiosas de todos en el ámbito educativo. Esta importancia tiene su reflejo en la creación del área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión.

La LOE cuenta entre sus principios la no discriminación e inclusión educativa, la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado. Partiendo de aquí, al igual que la mayoría de sus predecesoras, afirma la protección del sentimiento religioso en el ámbito educativo, prohibiendo la discriminación por motivos religiosos. En esta ley sí parece haber un salto en cuanto a la atención a la diversidad del alumnado, ya que esta se enmarca en los principios de normalización e inclusión y exige la adaptación curricular y la puesta en práctica de los principios pedagógicos necesarios. Todos los centros con la participación de todo el profesorado deberán

recoger estas medidas en el plan de atención a la diversidad contemplado en el artículo 6 de dicha Orden. La actividad del conjunto de profesionales de un centro educativo ha de perseguir el éxito escolar de todo el alumnado, valorando la diversidad como riqueza, oportunidad y recurso educativo para la inclusión social y la participación. El éxito escolar de todo el alumnado requiere un clima de convivencia que favorezca la cohesión de la comunidad educativa, el bienestar de todos sus miembros y el respeto a las diferencias. A su vez, a los centros educativos les corresponde potenciar el sentido de pertenencia al grupo y al centro, la construcción de la identidad personal en un contexto democrático, el valor de las diferencias individuales, la tolerancia, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la igualdad de trato y no discriminación de las personas, y favorecerá el conocimiento, comprensión, aceptación y acercamiento entre los distintos modos de interpretar la realidad. En todos estos desarrollos, es verdad que no hay alusiones directas a la diversidad religiosa, pero sí que se podría incluir la misma en muchos de sus apartados.

La LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa), tiene un proceso de implantación inacabado. Esta ley sigue apostando por un desarrollo de la atención a la diversidad y por la enseñanza de la materia de religión en el ámbito de la educación en valores. En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Jefatura del Estado, 2014), basado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica la anterior LOE (2006), es interesante destacar que el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica otorga mayor autonomía a los centros para ofrecer asignaturas de diseño propio, algo que algunos centros usan esta para configurar el currículum sobre religión. Por otro lado, entre los objetivos de la Educación Primaria, recogidos en el Artículo 7, destaca el punto en que se establece que hay que preparar al alumnado para respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática, invitando a conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, (...) en actitud contraria a la violencia, a los prejuicios y a los estereotipos sexistas. No hay una referencia directa a la diversidad religiosa, pero perfectamente podría incluirse en estos puntos y en otros tantos similares.

En el Artículo 15 de esta Ley, se establece que todos los centros educativos concretarán las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa, con el fin de atender a todos. La Ley establece que esta etapa comprende de manera especial la atención a la diversidad del alumnado.

En cuanto a las enseñanzas de religión, según esta Ley, se garantiza que al inicio del curso, familias o tutores legales y alumnado puedan decidir si recibir o no enseñanzas de religión. El diseño del currículum de religión católica y de las demás confesiones religiosas con las que el Estado español ha suscrito Acuerdos de Cooperación, compete a la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.

En diciembre de 2020 se aprueba la que, hasta ahora, se ha convertido en la última reforma educativa. Planteada como una reforma de la LOE, la LOMLOE reconoce el factor religioso en la educación y concede cierta importancia a las creencias de los miembros de la comunidad educativa. Reincide, como ya se hacía en la LOMCE, en dar importancia a que la acción educativa ayude a comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas. Se le da importancia real a la gestión de la diversidad en el ámbito educativo. Se refuerza también el derecho de los padres a educar a los hijos conforme a su ideología religión o creencias. Y, como ya hicieran otras leyes, reconoce el derecho de libertad religiosa del alumnado y su obligación de respetar las de los demás.

En relación a la asignatura de Religión, esta ley recupera la enseñanza de las religiones desde una perspectiva no confesional. Pero en esta ocasión no se plantea como una alternativa, ni siquiera parece un mandato a las autoridades educativas, sino más bien como una opción: “se podrá establecer la enseñanza no confesional de cultura de las religiones” (Art. 78). El hecho religioso aparece en los planes de estudio con una asignatura de religión en clave no confesional para todo el alumnado sin desterrar la asignatura confesional. Esta formulación de la ley plantea muchas opciones, pero siguiendo a la Organización de Seguridad y Cooperación en Europa (OSCE), se refuerza la de un estudio

obligatorio no confesional de la religión en tanto que el confesional debe, por imperativo legal, ser voluntario para el alumnado.

Se podría decir que en la LOMLOE se propone una enseñanza confesional y no confesional del hecho religioso. El nombre de “cultura de las religiones” no es un título habitual como se ha usado en otros países, historia de las religiones, Estudios religiosos, Ciencia/s de la Religión... (Díez de Velasco, 2023). Pero sí deja claro que es un planteamiento desde una óptica universal y no confesional, con vocación interdisciplinar e incidiendo en la apertura a otras creencias y las culturas asociadas a estas tradiciones religiosas. Es una perspectiva muy diferente a la confesional y a su vez complementaria.

Esta vía abierta por la LOMLOE parece incidir en el valor de la diversidad religiosa, en la pluridiversidad de la sociedad española y en concreto de las aulas. Esta propuesta encaja perfectamente en el objetivo de hacer más visible la riqueza de la diversidad religiosa del alumnado. Hasta esta ley educativa, se podría decir que el paso que se ha dado de una sociedad con una fuerte herencia confesional, hacia una multicultural y multiconfesional no había tenido reflejo en las actuaciones y propuestas de los poderes públicos. La sensación es que apenas se había afrontado la cuestión de las creencias en la escuela más allá del debate de la asignatura de religión confesional. Un debate, por otro lado, bastante desproporcionado al darle una importancia o peso, que no se corresponde con su peso curricular en el conjunto de las asignaturas del alumnado.

El contenido de esta nueva materia no será fácil de desarrollar, aunque en principio debería seguir las premisas de no mezclarse con la perspectiva confesional, elaborando una educación en la pluralidad confesional. No es una tarea sencilla para realizarla de modo satisfactorio y con no pocos problemas teóricos. Aunque, ya existe en un buen número de países este tipo de asignaturas para poder buscar fuentes de las que obtener orientaciones.

La LOMLOE parece ser un paso más en el objetivo de garantizar una educación inclusiva que valore más la diversidad. Al menos en sus intenciones están estas

directrices, que lógicamente tendrán que ir acompañadas de opciones decididas y reales para poder pasar del dicho al hecho. Los cambios siguen siendo insuficientes y quizás con retraso llegando a un profesorado poco predispuesto a acoger otra nueva ley más. Aun así, en relación al objeto de investigación de esta tesis, existen puntos interesantes referidos a la diversidad religiosa dentro de la vida de la escuela. Por un lado, existe una apuesta decidida y explícita por trabajar la diversidad cultural en el aula, incluyendo la diversidad religiosa entre sus dimensiones. Por otro lado, se propone de forma explícita la creación de una asignatura donde se trabaje la diversidad religiosa como medio o forma para crear lazos de encuentro entre el alumnado diverso y para poder comprender tanto la propia historia y cultura como la ajena. Sólo estos dos puntos son un avance cualitativo a reseñar frente a las normativas anteriores.

2. NORMATIVA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS RELACIONADAS CON EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD RELIGIOSA EN ANDALUCÍA, CEUTA, MELILLA Y CATALUÑA

2.1. Andalucía

Como se ha comentado anteriormente, Andalucía comparte actualmente las competencias de educación con el Estado español, al cual le compete el 65% de las atribuciones educativas. Como todas las Comunidades Autónomas, Andalucía ha ido generando una legislación propia en relación a la educación e intentando dar respuesta a la realidad concreta de la Comunidad Autónoma. Se ha hecho un esfuerzo de unificar las orientaciones de las diversas leyes educativas con la realidad sociocultural de esta zona del territorio español. En la siguiente tabla, se encuentran las leyes relacionadas con el objeto de estudio de esta tesis, entendiendo la diversidad religiosa dentro del paraguas de la diversidad cultural, como se ha referido en el anterior apartado.

Tabla 4. Normativa andaluza para la atención de la diversidad cultural y religiosa

AÑO	NORMATIVA ANDALUCÍA
1999	Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios
1999	Ley 9/1999 de 18 noviembre. Solidaridad en la educación
2002	Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia
2003	Decreto 167/2003 de 17 de junio Ordenación de la atención educativa a las alumnas y a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas
2007	Orden de 15 de enero 2007. Regulación de las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística
2007	Decreto 19/2007 de 23 de enero. Medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos
2007	Orden de 3 de agosto de 2007. Aprobación de las bases reguladoras para la concesión de subvenciones dirigidas a entidades sin ánimo de lucro de ámbito provincial o autonómico para el desarrollo de programas dirigidos a la mediación intercultural y se efectúa su convocatoria para el curso 2007/2008
2008	Orden de 8 de enero de 2008. Bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante
2011	Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+)
2011	Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos

	con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas
2012	Instrucciones de 9 de octubre de 2012, de la dirección general de participación y equidad. Regulación de forma conjunta de determinados aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento del programa de acompañamiento escolar y del programa de apoyo lingüístico para inmigrantes
2022	Instrucciones de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Atención a la diversidad, participación y convivencia escolar relativa a la coordinación de bienestar y protección de la infancia y adolescencia en los centros docentes públicos de Andalucía
2023	Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas

Fuente. Elaboración propia

En 1999, dentro del proceso de las continuas reformas de las leyes educativas, y haciéndose eco del incremento de la población migrante en la comunidad autónoma, se publica un Decreto donde se regulan los derechos y deberes del alumnado. Es interesante comprobar que entre ellos se hace mención varias veces al derecho al respeto de su “libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, éticas e ideológicas, así como su intimidad en lo que respecta a tales creencias o convicciones” (Art. 13.1). Así como se incluye como una falta grave la discriminación por convicciones ideológicas o religiosas. También se afirma el derecho del alumnado a elegir su formación religiosa o ética que resulte acorde con sus creencias o convicciones. Es curioso que no se refiere en el documento nada sobre la diversidad cultural del alumnado.

En ese año también se elabora la Ley de Solidaridad en la educación, destinada a poner el foco en los grupos sociales minoritarios o que sufrían las consecuencias en su educación por su situación de desventaja sociocultural. Sin embargo, en esta ley no se refiere expresamente en ningún momento a la diversidad religiosa de estos grupos sociales, aunque sí se habla de su diversidad cultural con frecuencia.

Se habla expresamente de la comunidad gitana, poniendo en valor la “convivencia ancestral” con este colectivo. Se especifica que “esta fuente de diversidad y pluralidad cultural ha de atenderse impulsando y promoviendo mecanismos y estrategias concretas que potencien en los centros educativos el valor de la interculturalidad y que desarrollen en la comunidad educativa actitudes de respeto y comunicación para la cultura de los grupos minoritarios” (Preámbulo). En otro punto, se refiere a esta diversidad como una “riqueza” y se hace una llamada al respeto de todas las identidades.

Hay un paso importante con respecto al reconocimiento de la diversidad cultural dentro de las aulas, pero es absolutamente insuficiente, ya que por un lado esta diversidad se circunscribe en un grupo de centros escolares concretos. Por lo que la diversidad se limita a ser trabajada sólo en estos contextos. Por otro lado, en muchos puntos del texto la diversidad cultural está asociada al concepto “problema”. Se habla de ella en términos de buscar soluciones a la problemática que supone en el ambiente educativo.

Esta misma visión es la que continuará en la siguiente Orden publicada en 2002 y el Decreto de 2003. La diversidad cultural ha de ser trabajada sólo en aquellos lugares donde existen minorías étnicas. Es cierto que son interesantes los objetivos planteados tales como “respetar la identidad cultural” o dando un paso más, “favorecer el desarrollo de la identidad cultural de las minorías étnicas” (Art. 5). Pero, como se ha dicho, no son unos planteamientos para la comunidad educativa en general. Tampoco hay ninguna referencia directa a la diversidad religiosa, aunque se podría incluir dentro del concepto utilizado de “identidad cultural”.

En la Orden publicada el 15 de enero de 2007 centrada en el alumnado inmigrante, se apuesta por actuaciones que fomenten “el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas” (Art. 2, 2). En otro lugar, se incide en la importancia del mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante con el fin de valorar las diferentes culturas. No se menciona expresamente la diversidad religiosa de la población inmigrante, aunque podría incluirse dentro del concepto “cultura” que se menciona. Más allá de eso, es interesante destacar la visión de la diversidad como algo positivo y enriquecedor, como un valor. También hay que destacar la propuesta de esta Orden de que estas indicaciones tengan que estar presentes en todos y cada uno de los apartados del Proyecto de Centro, con la lógica consecuencia de que no es tarea sólo de una parte de la comunidad educativa, sino de todos.

También en el 2007, seguida a esta orden se publica un Decreto en el que se insiste en el hecho de que es una falta grave la discriminación por razón de convicciones ideológicas o religiosas. Se reafirma el derecho a que se respete la libertad de conciencia y sus convicciones religiosas y morales del alumnado, “de acuerdo con la Constitución”. Merece la pena detenerse en este punto, ya que este Decreto modifica el articulado del Decreto de 1999, referido anteriormente, en el que se especifica más lo relacionado con este punto. Se dice expresamente: “derecho a que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, éticas e ideológicas, así como su intimidad en lo que respecta a tales creencias o convicciones” (Art. 13, 1). Se modifica este artículo para simplificarlo eliminando la última parte y sustituyéndolo por “de acuerdo con la Constitución”. ¿Es fruto de la intención de alejar la religión de la esfera pública en el ambiente educativo eliminando la mención a la “intimidad” del alumnado? No queda clara su intención, pero sí es interesante resaltar esta modificación.

En este mismo año, la Orden del 3 de agosto aborda una de las grandes apuestas en Andalucía, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) acompañadas de un servicio de mediación intercultural que tenía los objetivos de promover cambios en la comunidad educativa adecuados a la realidad cultural de sus aulas, crear ambientes a partir de la diversidad cultural existente que

permita el reconocimiento de todo el alumnado, independientemente de su origen, y crear espacios de encuentro familia-escuela-barrio que favorezcan una mejor comunicación y entendimiento, dirigida a niños y niñas de todos los orígenes, a los agentes educativos (profesorado, equipos directivos de los centros educativos, equipos de orientación, educadores y educadoras), a las familias de menores y jóvenes y a los agentes sociales (servicios sociales y recursos complementarios a la comunidad educativa).

Es una apuesta fuerte por parte de la Junta de Andalucía en estos años, pero el trabajo de la diversidad cultural queda reducido a la población migrante o a los lugares donde hubiera un alto porcentaje. Por otro lado, de nuevo no se encuentra ninguna referencia expresa a la diversidad religiosa de estos grupos étnicos. Igualmente ocurre con la Orden publicada en el año 2008.

Las siguientes normativas publicadas en 2011 y 2012 a pesar de abordar temas como la red andaluza de “Escuela: Espacio de Paz”, la convivencia escolar, o el programa de acompañamiento escolar y de apoyo lingüístico para inmigrantes, prácticamente no hay referencias expresas a la diversidad cultural, y mucho menos a la religiosa. Sólo en la Orden del 11 de abril de 2011, se explicita el derecho al respeto a la diversidad cultural, racial o de opinión. Pero aún más curioso es que, en la Instrucción de la Dirección General de atención a la diversidad publicada en el 2022, no se hace mención directa ni a la diversidad cultural ni religiosa del alumnado. Aunque en la última ley educativa sí se menciona y se resalta.

En la última Orden de 2023 que se comenta en este recorrido por la normativa andaluza, sí se aborda la diversidad del alumnado, pero en muy pocas ocasiones desde el punto de vista de la diversidad cultural, y sin mencionar la religiosa. La principal perspectiva desde la que se aborda la diversidad tiene que ver con la realidad psicopedagógica del alumnado dejando de lado sus dimensiones sociales, culturales y religiosas. Las dos únicas menciones a este tipo de diversidad buscan por un lado atender a los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje, y por otro promover actividades y tareas que respondan a los intereses del alumnado en conexión

con su entorno social y cultural. Son afirmaciones muy generales que difícilmente pueden llegar a algo concreto en la práctica educativa del profesorado.

Otro aspecto importante que traer a colación, es la apuesta decidida en los últimos años de la Junta de Andalucía por la creación de comunidades de aprendizaje en un buen número de centros de primaria. Esta apuesta ha provocado la inclusión de las realidades culturales de las familias en las aulas. Por otro lado, también es verdad que este tipo de metodologías se han llevado a cabo en contextos muy determinados y no como fruto de una opción real de toda la comunidad educativa andaluza.

En esta Comunidad Autónoma no existe un organismo específico para tratar el tema religioso o de diversidad religiosa. La diversidad se plantea como una línea transversal de actuación de las políticas públicas para abordar la integración sociolaboral y cultural de la población de origen inmigrante, siendo el centro de referencia la Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad, a través de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias (Ministerio de Justicia, 2016 y 2017).

Por último, cabe indicar que esta comunidad ha sido pionera en la introducción de la enseñanza religiosa de distintas confesiones en la educación Primaria. Por ejemplo, según el Observatorio del pluralismo religioso en España, en el curso 2022-2023 hubo 38 docentes de Enseñanza Religiosa Islámica y 141 de Enseñanza Religiosa Evangélica. Un porcentaje mucho mayor que el que se puede encontrar en otras comunidades autónomas.

2.2. Ceuta y Melilla

Como se ha comentado anteriormente, tanto Ceuta como Melilla no tienen transferidas las competencias en materia de Educación, sino que dependen directamente del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. En ocasiones les influye cierta normativa de la Junta de Andalucía, por ejemplo, para la prueba de acceso a la Universidad porque sus campus universitarios pertenecen a la Universidad de Granada. También los consistorios de las

ciudades autónomas pueden afectar en algunos temas educativos. En la siguiente tabla se puede observar la principal legislación que afecta a la diversidad religiosa, que como hemos dicho en los anteriores apartados, se encuentra en muchas ocasiones dentro del ámbito de la diversidad cultural.

Tabla 5. Normativa de Ceuta y Melilla para la atención a la diversidad cultural y religiosa

AÑO	NORMATIVA CEUTA Y MELILLA
2009	Orden EDU/1499/2009, de 4 de junio, por la que se crea el Foro de la Educación en la Ciudad Autónoma de Ceuta Orden EDU/1500/2009, de 4 de junio, por la que se crea el Foro de la Educación en la Ciudad Autónoma de Melilla
2010	Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla
2016	Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla
2016	Resolución de 12 de julio de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración con la Ciudad de Ceuta y Melilla para el desarrollo de diversos programas de interés mutuo centrados en acciones de compensación educativa y de formación de personas jóvenes y adultas desfavorecidas

2017	Resolución de 10 de abril de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas a centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria de Ceuta y Melilla, que participen en el Programa de Apoyo Educativo (PAE) en el curso escolar 2017-2018
2020	Resolución de 28 de septiembre de 2020, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de determinadas actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación en Ceuta y Melilla, durante el curso escolar 2020-2021
2021	Resolución 23 de junio de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convocan ayudas a centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria de Ceuta y Melilla, que participen en el Programa de Cooperación Territorial para la Orientación, el Avance y Enriquecimiento Educativo PROA+ en el curso escolar 2021-2022

Fuente: Elaboración propia

El Ministerio de Educación ha regulado tanto sobre el Plan de Atención a la Diversidad de forma genérica, como específicamente sobre el desarrollo de estos planes en las dos ciudades autónomas. Las principales legislaciones son dos Órdenes de 2010 y 2016. En la Orden de 2010 se aborda la diversidad del alumnado no desde un punto de vista cultural y sin mencionar ni una sola vez la diversidad religiosa. Su enfoque está relacionado principalmente con aspectos psicopedagógicos y está orientado a los equipos de orientación de los centros educativos. La Orden de 2016 es muy breve y solo modifica algunos puntos a nivel técnico.

En el contexto de estas Órdenes, se convocan todos los cursos a través de sendas Resoluciones dos tipos de subvenciones dirigidas a los centros

educativos y a entidades privadas sin fines de lucro. Para los centros educativos se destinan unos Programas de Apoyo Educativo (PAE), los cuales tienen varias modalidades. La segunda propone fomentar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, así como aquellas que se dirijan a promover experiencias educativas para el desarrollo de la educación intercultural, la educación no formal y/o actividades de ocio y tiempo libre. En esta modalidad podría encontrar un lugar la diversidad religiosa.

En el año 2021, los PAE son sustituidos por los Programas para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+, que ahora se plantean con carácter plurianual (2021-2024). Se presentan como un mecanismo de ayuda financiera y de fortalecimiento institucional y formativo a los centros para apoyar y reforzar sus actuaciones durante ese periodo, con el objetivo de mejorar los índices de éxito escolar y garantizar la permanencia del alumnado en aquellos centros sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Educación Secundaria en los que se concentre un porcentaje elevado de alumnado en clara situación de vulnerabilidad socioeducativa. Esto quiere decir que a estos programas solo accede un determinado perfil de centros educativos.

Por otro lado, destinado a entidades privadas sin ánimo de lucro, se destinan otras subvenciones con el objetivo de realizar actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación para jóvenes y adultos. Son acciones dirigidas a complementar la tarea que se realiza en los centros educativos y normalmente va dirigida a población que necesita mayor apoyo educativo, están en riesgo de exclusión, o bien han salido del sistema educativo formal. En las bases de estos programas de acción se trata de paso la diversidad cultural y tampoco se menciona la diversidad religiosa.

En 2020, estas ayudas destinadas a la compensación de desigualdades en educación, introducen un nuevo elemento en sus bases refiriéndose al fomento de aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas y a la promoción del desarrollo de la educación intercultural. Dentro de estos puntos, se podría situar también la diversidad religiosa.

En 2009 se crea a través de dos Órdenes educativas el Foro de la Educación tanto en Ceuta como en Melilla. El desarrollo de este ha sido irregular en las dos ciudades, pero a lo largo de estos años sí se ha convertido en un ágora en el que organizar iniciativas para toda la ciudad y dialogar en torno a temáticas importantes y relativas a la educación. En este foro sí ha estado presente el tema de la diversidad religiosa dentro del aula, aunque este es solo un órgano consultivo y de opinión (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Consejo Escolar del Estado, 2023).

Fruto de los diálogos de estos foros se han creado por ejemplo en la ciudad de Melilla, unas jornadas interculturales destinadas a docentes con el objetivo de integrar al alumnado de origen amazigh y adaptar las propuestas metodológicas a sus necesidades. Dentro de estas jornadas interculturales está presente también la diversidad religiosa del alumnado (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Consejo Escolar del Estado, 2023).

El análisis de estas leyes producidas por el Ministerio de Educación parece que no se hacen eco de la realidad que se vive en el día a día de las ciudades autónomas ignorando casi por completo la diversidad religiosa. Esta idea se comprobará también en el análisis de los discursos de los agentes educativos en siguientes apartados. Por otro lado, es curioso comprobar que contrariamente los consistorios de ambas ciudades autónomas sí tienen muy presente esta realidad, teniendo siempre alguna o algunas consejerías y varios órganos municipales ocupados en este tema.

Según el Informe Anual sobre Libertad Religiosa dependiente del Consejo de Presidencia (Ministerio de Justicia, 2016 y 2017), La ciudad autónoma de Ceuta y sus instituciones dependientes trabajan en la preservación y defensa del patrimonio inmaterial de todos los ceutíes (tradiciones, festividades, cultos, vestimenta, alimentación, etc.), así como cualquier otro rasgo identitario individual y colectivo de la ciudad. En este sentido las comunidades religiosas cuentan con partidas presupuestarias y convocatorias de subvenciones específicas para dar cobertura a sus actividades propias, facilitando así la

práctica de sus cultos y tradiciones. Es interesante comprobar que por ejemplo según el documento anteriormente mencionado, la partida presupuestaria de la comunidad musulmana en este concepto fue mayor que la de la comunidad cristiana en 2018 a pesar de que las poblaciones de población son similares.

Igualmente, en la ciudad de Melilla, según el Informe Anual sobre Libertad Religiosa (2017), se elaboró una declaración conjunta de todos los grupos políticos, sin excepción, en el seno del Consejo Rector del Instituto de las Culturas que afirmaba: “Todas las expresiones y manifestaciones religiosas forman parte del patrimonio común del conjunto de los melillenses, por lo que cualquier ofensa que se produjera a cualquier confesión se considerará como una ofensa extensible al resto de las confesiones” (p. 121).

La conclusión de este análisis podría ser que, aunque la legislación originada por el Ministerio no aborde la diversidad religiosa de Ceuta y Melilla, desde el ámbito local han intentado responder a la realidad social que existe en las aulas (Briones et al., 2013). Es significativo que a pesar de la evidencia de la diversidad religiosa, exista tan poca normativa relacionada con este tema. En los sucesivos apartados se comprobará cómo se percibe esta circunstancia en los discursos de los agentes educativos.

2.3. Cataluña

El Ministerio de Educación gestiona el 55% de las competencias en educación de Cataluña, al ser una comunidad autónoma con lengua cooficial. Igual que el resto de las comunidades autónomas, a partir de cada ley se han ido publicando diferentes legislaciones relacionadas con la educación. En el listado de la tabla se pueden ver las leyes más importantes relacionadas con la diversidad religiosa en educación o que la aborda de forma amplia bajo el concepto de diversidad cultural.

Tabla 6. Normativa de Cataluña para la atención a la diversidad cultural y religiosa

AÑO	NORMATIVA CATALUÑA
1992	Decreto 223/1992, de 25 de septiembre, de modificación de los decretos 95/1992 i 96/1992, de 28 de abril, por los que se establece la ordenación curricular de la educación primaria y la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria
1996	Departament d'Ensenyament. Educación intercultural. Orientaciones para el despliegue del currículo. Generalitat de Catalunya. Barcelona
2000	Decreto 184/2000, de 29 de mayo, de reestructuración del Departamento de la Presidencia, en el que se constituyó la Secretaría de Relaciones con las Confesiones Religiosas (después pasaría a llamarse: "Secretaría de Asuntos Religiosos")
2005	Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008
2006	Ley Orgánica 6/2006, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña
2007	Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria
2010	Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia
2011	Decreto 326/2011, de 26 de abril, de reestructuración del Departamento de Gobernación y Relaciones Institucionales
2014	Plan de ciudadanía y de las migraciones: Horizonte 2016
2015	Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria
2022	Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la Educación Básica

Fuente: Elaboración propia

Aunque Cataluña es una comunidad autónoma acostumbrada a recibir población de otros lugares, la década de los 90 supuso la llegada de un buen número de población migrante de diferentes lugares foráneos. La respuesta a esta nueva realidad educativa se centró en la realización de planes de Educación

Compensatoria extendiendo estos también a la población gitana (Llevot, 2005; Garreta, 2006).

En 1992, en el desarrollo del currículum de Primaria que hace el Departament d'Ensenyament, se comienza a hacer referencia a la interculturalidad. Todavía se entiende dentro del contexto de aquellos lugares donde exista presencia de alumnado migrante o de otras etnias. En este momento no se aborda el tema de la diversidad religiosa de este alumnado. En el 96, el Departament d'Ensenyament propone que la educación intercultural se convierta en Eje Transversal para todos los centros educativos, no sólo para aquellos donde hubiera presencia de alumnado de otras procedencias o etnias. Garreta (2004) ratifica que esta propuesta del Departament d'Ensenyament supone un cambio en la estrategia apostando por el reconocimiento del valor de las diferencias culturales favoreciendo actitudes de respeto, tolerancia, convivencia..., y por la extensión de estos valores a toda la comunidad educativa en todas sus acciones.

La diversidad religiosa sigue sin recibir una atención directa más allá de la enmarcada en la diversidad cultural, que en la mayoría de las ocasiones se enmarca exclusivamente en la población migrante o gitana. En el comienzo de este milenio, se acentúa la acción dirigida a los inmigrantes poniendo un gran interés en el aprendizaje del idioma vehicular con la realización de aulas de acogida. Se une al concepto “aprendizaje de la lengua” al de “cohesión social”, dándole una gran importancia a este punto. Poco a poco se van afianzando tres instrumentos para asentar el trabajo de la educación intercultural en las aulas. En primer lugar, el Plan de Convivencia, documento-protocolo elaborado por el Departamento de enseñanza de la Generalitat de Cataluña y que todos los centros tienen que cumplimentar según sus características. En este Plan se incluye el trabajo de la interculturalidad para todo el profesorado.

En segundo lugar, el Plan Educativo de Entorno, que inicialmente surge desde el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña, pero que después del 2008 se suele gestionar a través de las corporaciones locales. Su objetivo es coordinar al centro educativo con los agentes sociales y educativos de la zona con la intención de atender al alumnado fomentando su cohesión social y éxito

educativo. En tercer lugar, se han ido creando en muchos centros escolares las jornadas interculturales que suelen consistir en fiestas o talleres, organizados por el propio centro o la Asociación de Familias (AFA).

Hasta ahora, el abordaje de la diversidad religiosa se enmarca dentro de la diversidad cultural de las aulas, pero la creación en el año 2000 de la Secretaría de Relaciones con las Confesiones Religiosas, que después se llamaría “Secretaría de Asuntos Religiosos”, va a propiciar la creación de una documentación muy rica en el tema que nos ocupa, también para el sector educativo. Desde este órgano administrativo se han elaborado guías orientativas para los centros educativos (2010, 2015) con el objetivo de hacer compatible las tradiciones religiosas del alumnado y la dinámica escolar.

Bajo el amparo de la Secretaría de Asuntos Religiosos, se creó también en el 2011 el Consejo Asesor para la Diversidad Religiosa, cuyas funciones principales son asesorar e informar por un lado y por otro proponer las actuaciones o los planteamientos que considere adecuados en relación a la diversidad religiosa en Cataluña. Este consejo asesor está compuesto por un grupo interdisciplinar de expertos en la materia. Es sin duda, un acierto este órgano administrativo unido a su Consejo Asesor. Supone dar la justa importancia al fenómeno del hecho religioso en la sociedad y a su diversidad actual. Las directrices a tomar pasan por un grupo de expertos que tienen una continuidad en sus trabajos e informes sobre esta temática. Este órgano no existe en este mismo estilo en otras regiones del estado español.

En el año 2004 se crea el Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008, en el que se vuelve a incidir en que la educación intercultural es necesaria para todos los centros educativos y debe estar presente en el currículum general del profesorado. Se afirma que la diversidad religiosa actual forma ya parte de “nuestra tradición”, todo ciudadano en Cataluña debe reconocer el pluralismo como valor básico en sus modos de manifestación. La visión de la laicidad de este documento está ajustada a la realidad de que el hecho religioso no se puede quedar sólo en el ámbito privado, sino que tiene también una presencia, peso o proyección social. Frente a la pluralidad, se propone el concepto de

“imparcialidad”, referido al hecho de que no exista un trato privilegiado en ningún ámbito, vivienda, sanidad, educación y trabajo, con cualquier tradición religiosa o no creyente.

Este documento realmente da a la religión un papel importante dentro de la diversidad cultural aportada por la población migrante, pero hay varias lagunas. Por un lado, no hay aportaciones claras sobre diversidad religiosa en el contexto educativo ni proyectos concretos para tratar específicamente la diversidad religiosa en el aula. Por otro lado, el concepto de “imparcialidad” anotado anteriormente, es difícil de concretar en acciones reales. En una cultura marcada por la tradición cristiana, ¿esta imparcialidad significa eliminar todos los rasgos cristianos en nombre de la “imparcialidad”? ¿No sería esto eliminar las posibilidades de entender la propia historia y cultura? Es un criterio interesante, pero necesita de muchos matices y reflexiones a posteriori. Por último, el profesorado se ha de hacer cargo de una tarea para la cual posiblemente no está ni formado ni tenga los medios y tiempos necesarios. Garreta (2007) afirma que, aunque el profesorado valora positivamente la diversidad cultural del aula, es prácticamente unánime el reconocimiento de la necesidad de más recursos, especialmente humanos y de formación específica.

En 2006, se reforma el Estatuto de Autonomía de Cataluña, afirmando la defensa de una enseñanza laica que respetará el derecho a la formación religiosa. También se fomentará el diálogo interreligioso entre las diversas tradiciones religiosas. Añadido a este punto, se afirma que se valorará la herencia cristiana como uno de los principales patrimonios históricos de Cataluña y se respetarán sus signos externos, valorando también el papel que tuvieron las confesiones islámica y judía. Es interesante este último punto en cuanto que se intenta hacer el encaje social de estas tres grandes tradiciones religiosas con influencia histórica y en la actualidad. En resumen, se hace patente la importancia de la diversidad religiosa a nivel social y por tanto también a nivel educativo.

En el Decreto de 2007 en el que se regula el currículum de la etapa de Primaria para los siguientes años, es interesante destacar la propuesta, ya repetida en documentos anteriores, de preparar al alumnado para vivir e “intervenir activa y

críticamente en la sociedad plural, diversa y en cambio continuo que les ha tocado vivir". Bajo el paraguas de "sociedad plural" se supone que se encontrará la diversidad religiosa, aunque no hay un trato directo más allá de lo referido a la enseñanza religiosa.

En 2010 se publica la Ley de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia. En esta ley se hacen algunas menciones al hecho religioso sobre todo en relación al derecho a la libertad religiosa y a que no puede ser causa de discriminación cualquier opción en este sentido. En el apartado dedicado a la educación, se podría dejar entrever cierta consideración del hecho religioso como algo potencialmente problemático. Se advierte que "las prácticas culturales, la tradición y la religión, y sus manifestaciones" (Art. 13.4) no pueden ser causa para limitar el acceso al derecho a la educación. Es curioso que la mención que se hace del hecho religioso en el apartado dedicado a la educación sea desde un enfoque problemático. Es verdad que este hecho puede darse, pero igualmente que se refiere este punto se podría haber complementado con otra perspectiva donde se valore la diversidad cultural y religiosa en el aula como un beneficio para el alumnado.

En 2015 se vuelve a revisar el currículum de primaria. En esta ocasión se plantea con rotundidad el objetivo de respetar el derecho a la diferencia de las personas y debatir críticamente las diferencias culturales y religiosas desde una perspectiva intercultural. Se nombra explícitamente al elemento religioso, dándole un protagonismo dentro de la diversidad del alumnado e introduciendo el hecho religioso en la vida de la escuela.

En 2014 se elabora un nuevo Plan de Ciudadanía y de las Migraciones con la vista a la consecución de una serie de líneas en 2016. De este Plan es interesante destacar el tratamiento que se hace del hecho religioso como uno de los elementos de identificación dentro de la construcción de las múltiples y variables identidades que se dan en el contexto actual. Esta afirmación da pie a que la "gestión de la diversidad religiosa" sea uno de los puntos que forman uno de los tres ejes que sostienen este Plan. Dentro de todos los temas a abarcar

enmarcados en este Plan, el hecho religioso y en concreto la diversidad religiosa cobra un peso e importancia a considerar.

En 2022, se realiza una nueva Ordenación de las enseñanzas de la educación básica. En este Decreto dedicado a asentar las bases de la educación básica en Cataluña, no se menciona expresamente la diversidad religiosa en el aula. Se refiere la diversidad cultural como una riqueza, pero el hecho religioso sólo es tratado desde la óptica de la asignatura de religión. Esta falta de presencia de la diversidad religiosa es realmente algo llamativo, sobre todo después de ver los avances de otros documentos ya referidos más arriba.

Tras este breve análisis, se puede decir que se han ido dando pasos importantes en la valoración de la diversidad religiosa dentro de la sociedad catalana. La existencia de la Dirección General de Asuntos Religiosos permite que se pueda ir detectando la evolución del hecho religioso para poder dar respuestas adecuadas desde las diferentes administraciones públicas. Este órgano se encarga de asesorar a las entidades religiosas y a las Administraciones autonómicas y locales, y elaborar materiales para la gestión de la diversidad religiosa en diferentes ámbitos (educación, sanidad...). En relación a la educación, ha ido elaborando Guías, la última en 2015, donde se desarrolla un marco jurídico y conceptual, unos principios de actuación y unas recomendaciones y buenas prácticas. En el último apartado describe las confesiones religiosas que existen en Cataluña.

La diversidad religiosa se entiende desde una neutralidad del Estado que no se entiende como indiferencia, y aún menos como hostilidad, sino como reconocimiento y apoyo a las diferentes tradiciones religiosas. No se pretende expulsar a la religión del ámbito público, sino garantizar y gestionar las manifestaciones de las propias creencias dentro del ámbito constitucional y sin que ninguna se apodere del espacio público. Se apuesta por la colaboración entre los poderes públicos y las tradiciones e instituciones religiosas y también entre ellas.

Estas normativas se plantean con la intención de que se lleven a cabo en todos los centros educativos asegurando los ámbitos en que tanto alumnado como sus familias puedan manifestar sus propias convicciones, así como escuchar y conocer las de los demás. Se pide por tanto a todos los agentes educativos una visión holística de la persona incluyendo su dimensión religiosa o trascendente. Por otro lado, se constata que los principios y las propuestas de estas guías se echan de menos en el resto de normativa relacionada con la educación. Parece que no hay un trasvase adecuado al contexto educativo en cuanto a la inclusión de forma explícita del hecho religioso en los centros de enseñanza. Quizás por la falta de formación del profesorado o por la falta de medios y tiempos para abordar la diversidad religiosa (Llevot et al., 2017 b), estas orientaciones no parecen reflejarse en los textos que gestionan el sistema educativo catalán.

Capítulo IX. Análisis de los discursos sobre la normativa y las políticas educativas relacionadas con el tratamiento de la diversidad religiosa

Este capítulo junto con los cuatro siguientes responde al objetivo específico 4 en el que se propone analizar los discursos sobre diversidad etnorreligiosa de la administración educativa, de responsables de los centros, de docentes de educación Primaria y de otros agentes e instituciones implicados en la educación de las zonas a estudiar. En el capítulo anterior se realizó un análisis de las principales políticas educativas relacionadas con el tratamiento de la diversidad religiosa en el ámbito nacional y en cada una de las regiones objeto de estudio de esta tesis. Este capítulo IX pretende profundizar en esta temática, pero desde la perspectiva de los agentes educativos analizando sus discursos.

El análisis se divide según las regiones de estudio, Andalucía, Ceuta y Melilla, y Cataluña, para poder abarcar las particularidades de cada contexto haciéndose eco de las normativas generadas en cada lugar. Los datos generados a partir de los discursos proporcionarán un material fundamental para poder desarrollar los apartados de discusión, conclusiones y propuestas de mejora.

1. ANDALUCÍA

1.1. Normativa y políticas educativas alejadas de la realidad

Del análisis realizado de los discursos en relación a las opiniones de los agentes educativos andaluces sobre la normativa y legislación, existe un sentir generalizado en la mayoría de los sujetos entrevistados. Se afirma de manera habitual que las orientaciones y las indicaciones que se derivan de los textos publicados por las instituciones políticas suelen estar alejados de la realidad y no responden a las necesidades reales del día a día en su opinión. La sensación para la mayoría es que son textos escritos por personas que están muy alejados de la realidad escolar y que en general la desconocen totalmente.

No tienen ni idea de lo que es estar cinco horas en una clase con los alumnos. No lo saben y menos en un centro como el nuestro. Las variables son constantes, cada treinta segundos ocurre algo distinto. No hay nadie que entienda eso, hasta que lo vive. Yo sé lo que vivo a diario y lo que tengo que hacer con esos críos. Y estoy seguro de que esa gente no lo sabe, estoy seguro. Legislan para grupos homogéneos. (N-E-AN-C-M-47)

Un ejemplo de esta queja del profesorado se puede ver en una de las intervenciones proveniente de un miembro de un centro de “difícil desempeño”. En Andalucía existen ciertos centros educativos que, por sus características particulares (entre otras cosas una gran diversidad cultural y religiosa), tienen alguna normativa específica. En este caso, la queja proviene de un borrador que quiere premiar con incentivo económico al profesorado que permanezca en este tipo de centros. Esto podría provocar la presencia de personas que sólo les mueve un motivo económico, pero con falta de motivación.

Ese borrador de Decreto que tienen sobre la mesa en el que van a premiar con un incentivo económico aquel profesorado que quiera permanecer en el centro yo creo que nos va a fastidiar. Eso va a hacer que venga gran cantidad de gente que no crea en este tipo de centros y por lo tanto nos va a perjudicar bastante. (N-E-AN-P-M-56)

1.2. Falta de condiciones y medios para poder atender la diversidad religiosa

Lo que se exige desde las instrucciones y orientaciones educativas para trabajar la diversidad cultural o religiosa, se torna imposible desde las condiciones y realidades que tiene en general el profesorado. Una queja generalizada es la excesiva ratio de las aulas teniendo en cuenta la tremenda diversidad que hay en las mismas. Es una tarea imposible poder atender personalmente la diversidad del alumnado con ratios tan altas y con la excesiva carga de trabajo.

Es verdad que aunque la normativa dice que las clases de primaria son a 25, permite un 10% más que sería un 27,5, pero en Andalucía por ejemplo llegamos hasta que no tenemos un 29 no hay un desdoble, entonces apaga y vámonos. (N-E-AN-P-H-53)

El gran problema que tienen nuestras clases es la ratio. (N-E-AN-P-M-62)

La ratio de las clases es una de las principales quejas del profesorado, aunque también hacen mención a la falta de medios y personal para poder abordar la diversidad dentro del aula. Gran parte del profesorado entiende que la legislación exige nuevas responsabilidades, pero sin aportar los medios y el personal necesario para llevarlo a cabo.

Si quieres que trabaje la diversidad con un solo maestro, es imposible, pero es que la ley dice que hay que hacerlo. Ah, pues entonces... (N-E-AN-C-M-46)

1.3. Apatía y desconocimiento general de la normativa y las políticas educativas

El sentir general del profesorado entrevistado en Andalucía es de bastante apatía hacia las leyes educativas en general. De las entrevistas se desprende la sensación de cierto abandono del profesorado frente a las instituciones educativas. Se ven desamparados y solos en su tarea educativa. “Desde arriba” sólo reciben instrucciones, tareas a realizar, pero ni soluciones ni facilidades. Esta sensación acaba derivando en algunos miembros del claustro en cierta desgana y desidia.

Si desde arriba también se nos tratara un poquito mejor, ciertas actitudes que vienen de la desgana de muchos años de sentirte abandonado se paliarían, de alguna u otra manera. (N-E-AN-P-H-58)

Incluso hay un buen grupo del profesorado entrevistado que directamente desconoce si existe legislación elaborada para abordar la diversidad cultural o

religiosa. Hay un porcentaje alto que se centra exclusivamente en el día a día de su aula dejando el encargo de atender a las diferentes legislaciones que van surgiendo, al equipo directivo o de orientación.

A lo que vamos realmente es al día a día, a preparar nuestras clases y a atender a los alumnos. Ya después, yo personalmente, no soy de legislaciones. (N-E-AN-P-H-52)

Los continuos cambios de leyes educativas en los últimos veinte años también han hecho que el profesorado no acoja estos textos con apertura y motivación. Hay una cierta pesadumbre frente a la falta de seriedad de la clase política para ponerse de acuerdo y elaborar una ley educativa que no cambie cada vez que hay nuevas elecciones. Al final buena parte del profesorado, “tienen su propia ley” y se adaptan a los cambios, pero ni los entienden ni los comparten.

Los políticos de cabecera cuando hablan de educación en los debates de los medios de comunicación lo que hacen es leerse un preámbulo de una ley, te lo sueltan y así dan a entender al público que saben mucho de educación, mentira. Es decir, tienen unas caras tremendas y como aquí nadie se pone de acuerdo los políticos, para poner una ley común como se hace en el resto de Europa que nos lleve a todos independientemente de la política. Yo realmente sé que no es lo correcto, pero ya yo opté por hacer la ley que hago yo, entonces sí basándose, siguiendo la normativa, pero al final yo cierro mi puerta la abro, pero al final la ley la pongo yo. Yo trato a mis alumnos, sus padres, el resto de compañeros y al final es mi ley, sé que no debo pero al final es mi ley. (N-E-AN-P-H-49)

El profesorado normalmente sabe dónde tener acceso a las leyes, pero en general se desconoce bastante como se ha referido anteriormente. En particular lo relacionado a la diversidad cultural o religiosa no se sabe si existe realmente ni en qué consiste. Bajo el concepto de “atención a la diversidad” se incluyen aspectos relacionados con el aprendizaje, pero no con las diferentes culturas y religiones.

Porque tú te metes en la página de ADIDE y tienes toda la normativa vista y por haber. Y te empapas, y yo te hablo ahora mismo de la normativa de la Atención a la diversidad, y no me acuerdo cual es, pero me meto y te digo la orden tal, el año tal. (N-E-AN-P-M-61)

A pesar de esta realidad, de este sentimiento que vive el profesorado en general, de aparente desamparo por parte de las instituciones políticas relacionados con la educación, la inmensa mayoría expresa su intención de trabajar lo mejor posible por su alumnado. Su marco de actuación se sitúa sobre todo en las programaciones de aula o de centro sin que le pese en nada lo que venga de la normativa en vigor. Algunos manifiestan directamente que su forma de trabajar varía según ensayo y error.

Lógicamente, programamos, tenemos la planificación de nuestra clase, pero tienes que ir reorganizando, repensando, y re-fechando porque las variables son constantes. Para eso no hay leyes. (N-E-AN-C-H-49)

En resumen, de este análisis sobre los discursos de la zona de Andalucía sobre las políticas educativas relacionadas con la diversidad cultural y religiosa, se podría sacar como principal conclusión el desconocimiento general de las leyes educativas y la legislación en general, o por lo menos la apatía hacia ellas. Las causas pueden ser varias. Por un lado, los continuos cambios de leyes educativas, por otro la sensación de abandono institucional que tiene el profesorado en general, experimentando una fuerte presión con respecto a su profesionalización, pero sin los medios ni los tiempos necesarios.

Esta desafección frente a la normativa en general no parece afectar a la motivación y al trabajo del profesorado. Sin embargo, este desconocimiento sí puede llevar a la falta de herramientas y guías reales para afrontar la diversidad religiosa y cultural en las aulas. Normalmente no es suficiente con el buen talante y los buenos propósitos, y quizás también esto sea causa de frustración en el profesorado andaluz. La costumbre de delegar todo lo relacionado con la normativa a los equipos directivos o de orientación, puede llevar a quedarse sin orientación general para abordar la diversidad en el aula, derivando en

metodologías poco eficaces o limitándose a “apagar fuegos basados en prejuicios culturales o religiosos” en vez de aportar soluciones eficaces.

2. CEUTA Y MELILLA

2.1. Falta de condiciones y medios para atender la diversidad religiosa

Existen un buen número de verbatim que muestran la falta de condiciones y medios para atender la diversidad religiosa en la escuela ceutí y melillense. Por ejemplo, las representantes sindicales se mostraban muy críticas y traían a colación las a veces difíciles circunstancias en las que se desarrolla el trabajo del profesorado en Ceuta y Melilla. Sobre todo, refieren la dificultad de las diferentes lenguas y la desaparición de las aulas de inmersión lingüística.

Las aulas de inmersión lingüística eran fundamentales... (C-G-C-S-M-4)

A día de hoy no existen. Yo, cuando llegué, es verdad que existían. (C-G-C-S-M-7)

Esta queja no sólo se da desde los representantes sindicales, sino también en el profesorado en general e incluso en los equipos de orientación en particular. Se echa de menos orientaciones concretas para abordar la diversidad cultural y religiosa en el aula. Las estrategias que se siguen son fruto de la búsqueda personal del profesorado. Un buen número se siente desbordado ante la realidad del alumnado que tienen que atender.

Entre los orientadores es la misma respuesta, no ha llegado nada. La información que yo he obtenido me ha llegado de forma informal. Como orientadora, a mí nadie me ha venido a decir cómo estás tratando este tema, cómo lo estás enfocando, cómo podemos mejorar... Es decir, yo echo en falta esa labor de asesoramiento, esa labor de ayuda en la que tú te encuentras muchas veces desbordada. (N-E-M-P-M-37)

Una de las causas de esta falta de medios se achaca a la falta de competencias educativas de las ciudades autónomas. Como ya se ha comentado, ambas dependen directamente del Gobierno Central. Esta falta de autonomía y la distancia física y social entre Madrid, Ceuta y Melilla, hacen pensar que en ocasiones es difícil comprender la particular realidad diversa que viven estas dos ciudades.

Ni Ceuta ni Melilla pueden tener un perfeccionamiento en educación porque no tienen en su estatuto la capacidad para decidir, (...) dependemos, claro, del Ministerio, en este caso de educación. (C-E-C-P-M-1)

2.2. Desconocimiento de la normativa y políticas con respecto al tratamiento de la diversidad religiosa

El profesorado advierte que las políticas sobre diversidad que conoce no van destinadas a la realidad multicultural y multirreligiosa que existe en las aulas de las ciudades autónomas, sino que su perspectiva es desde el alumnado con necesidades en el ámbito cognitivo, socioeconómico, físico o psíquico. El profesorado percibe que no se suelen dar pautas relacionadas con la diversidad cultural o religiosa.

Yo creo que no hay. O sea, hay políticas de diversidad, pero no para niños de culturas o religiones diferentes, sino para niños con necesidades educativas especiales. Creo que la diversidad no está planteada para niños de diferentes culturas, como para niños en general, que tengan alguna carencia física o psíquica o económica o social. (C-E-C-C-M-21)

El profesorado de Ceuta y Melilla también suele manifestar un gran desconocimiento de la legislación en torno a la diversidad cultural o religiosa en el ámbito de la educación. Esta desafección viene producida en algunos casos por los continuos cambios legislativos que incluso a veces ni siquiera llegan a hacerse efectivos en las ciudades autónomas.

Te diré que estaba un poco abandonado a nivel legislativo. Porque cambian las leyes educativas, pero las aplicaciones de las leyes no. Todavía tenemos aplicaciones de hace montones de años. Por ejemplo, reglamento de régimen de centro y muchos tipos. De eso está dejado desde hace años, las elecciones del Consejo Escolar, todo esto lleva sin cambios tiempo, tiempo, tiempo. O sea, cambian las leyes. Pero hay cosas que las leyes. A lo mejor modifica y no lo tenemos modificado en los reglamentos de trabajo. (N-E-M-P-H-41)

Gran parte del profesorado identifica las políticas sobre diversidad cultural y religiosa exclusivamente con los programas de inmersión lingüística del alumnado que proviene de familias migrantes o que no hablan castellano en el hogar. Esto puede tener dos lecturas, por un lado, podría ser una falta de trabajo real con la diversidad religiosa y cultural en las aulas. Por otro, la total normalización de la diversidad religiosa y cultural en la escuela ceutí y melillense, de tal forma que no se viera la necesidad de trabajarla explícitamente más allá del factor lingüístico.

Aquí lo que está es el programa de inmersión lingüística que siempre ha funcionado, que se dedica a ofrecer a estos niños la oportunidad de adaptarse y de que vayan mejorando en su currículum a su nivel. (N-E-M-P-M-37)

En otras ocasiones el desconocimiento de las nuevas normativas proviene de ciertos desacuerdos con las novedades que ofrecen. Parte del profesorado se siente más cómodo con las normativas anteriores, por lo que la acogida de los criterios diferentes de las cambiantes legislaciones no es la adecuada. Quizás falta una pedagogía a la hora de justificar los cambios que traen las normativas que van produciendo las instituciones. Es posible que esta tarea la realicen las comunidades autónomas en otros lugares, sin embargo, en las ciudades autónomas esta labor no la realiza nadie en concreto.

Yo soy profesor de EGB, para mí el mejor, aunque fuera hecho por la época de la dictadura, pero el que hizo esa reforma educativa tenía una buena visión de futuro. Y las que hay ahora, no la tienen. (C-E-C-P-H-13)

Estas deficiencias que encuentra el profesorado con respecto a la normativa relacionada con la diversidad endógena que se da en las aulas, se suple con el interés y buen hacer de la mayoría del claustro. Aunque no esté reflejado en las diversas normativas, se programan estrategias dentro del plan de centro o incluso se apuesta por la formación necesaria para abordar la diversidad cultural y religiosa de la mejor manera posible.

Nosotros hemos trabajado mucho. Lo programamos en los programas de inmigración, programas porque nos ha interesado mucho, no porque viniera establecido. Nosotros hemos tenido un proyecto europeo. En Inglaterra hicimos un curso algunos profesores sobre una escuela sin racismo. (N-E-M-P-M-31)

3. CATALUÑA

3.1. Aprecio y reconocimiento de la normativa y políticas relacionadas con el tratamiento de la diversidad religiosa, pero dificultades para llevarla a la práctica educativa

El profesorado catalán admite en general conocer la legislación relacionada con la atención de la diversidad cultural y religiosa en la escuela. Incluso se afirma que es una normativa lógica y con necesidad de ser. Sin embargo, se destaca una gran falta de recursos y personal para poder llevar a cabo las propuestas que quieren implementar estas normativas. Es una de las principales quejas del profesorado. Frente a la realidad tan diversa que existen en las aulas, el profesorado es unánime en afirmar que además de la legislación adecuada se necesitan más recursos materiales, económicos y de personal.

Este Decreto de inclusión es super bonito, y es idílico... pero es idílico, es un poco utópico. A ver... si no dan más recursos humanos, es difícil de llevar a término. (N-E-CAT-P-M-73)

El profesorado suele manifestar la dificultad real de pasar de lo escrito a la práctica diaria. Es una tarea complicada pasar las propuestas de las normativas a la realidad del aula. Supone un gran esfuerzo por parte del profesorado hasta el punto de percibir en ellos cierta impotencia y frustración por la incapacidad de llevarlo a cabo. En muchos casos se sienten desamparados y sin la ayuda necesaria. La realidad del alumnado y las circunstancias en las que tienen que llevar a cabo su trabajo, impiden de alguna manera poner en acto las ideas que se proponen desde las instituciones educativas.

Cuesta, cuesta, en el aula cuesta todo, quiero decir... es diferente, y después nos encontramos con grupos muy numerosos. Cuesta, el atender a la diversidad cuesta mucho. Puedes tener material, pero después en la hora de la práctica... (N-E-CAT-P-M-81)

En concreto con respecto a las políticas relacionadas con la diversidad cultural y religiosa en la escuela, el profesorado asiente, como se ha dicho antes, que están muy bien elaboradas, pero después es necesario pasarlo a la práctica. En este momento es cuando se perciben la falta de recursos y personal, ya que se apuesta por la diversidad, por el trabajo con diversos ritmos dentro del aula, pero al final a todo el alumnado se le mide de la misma manera. Esto es imposible. Se agradece que la diversidad esté en las agendas de los políticos, pero se echa de menos que estas directrices se pueden llevar a cabo.

A ver las directrices de la administración están súper bien. ¿Por qué no decirlo?, teóricamente claro ... son muy burócratas. La realidad en el aula es otra. Este es el gran qué. A ver si tú me estás diciendo: hacemos integración, hacemos adaptación del currículo, haz esto ... Pero luego estos niños deben "competir" con las mismas condiciones que los demás ... Tienes que continuar adaptando para él o ella ... pero luego al final tiene

que hacer unas competencias básicas como todos, por ejemplo. Y dices bien no las puede entender todavía. (N-E-CAT-C-M-66)

Otro de los motivos por los que es difícil llevar a la práctica las normativas que se van elaborando tiene que ver con los rápidos cambios sociales que se perciben en el alumnado. La realidad escolar va cambiando a un ritmo vertiginoso de tal forma que cuando la legislación pretende dar respuesta, ya es otro el problema al que hay que responder. Por otro lado, también hay profesorado que opina que ciertamente hasta que no se lleva a la práctica, no se pueden ver realmente las lagunas y deficiencias que tiene una propuesta metodológica.

Para comprender el perfil de la diversidad, continúo necesitando formación, hemos de ir formándonos día a día y todo cambia tan rápido ahora (N-E-CAT-P-M-105)

Parte del profesorado cree que otra de las dificultades para llevar a la práctica lo legislado en el día a día del aula es que esta normativa está realizada por personas que desconocen la vida cotidiana de las escuelas. Consideran que los autores de estos textos provienen del ámbito universitario, pero les falta ser conocedores de la práctica educativa real. Existe cierta queja porque no se sienten escuchados a la hora de realizar las orientaciones legislativas para la educación. Creen que los trabajos de campo que se realizan en los centros educativos son cortos y escasos, por lo que no se lleva a cabo una visión correcta y ajustada a realidad diversa que se vive en la escuela.

Las políticas y todos los documentos estos están hechos por personas que tienen conocimientos universitarios y digamos pues... , muy amplios sobre lo que es la diversidad pero que nunca han estado en una escuela que... , que en una misma aula te vienen dos niños en septiembre, marchan, te entran tres nuevos, de tres nacionalidades, que les tienes que realizar el PI tú... que a veces los documentos estos no son funcionales en el sentido de que la persona que los ha diseñado no ha estado nunca en una escuela o que ha estado muy poco. Puede ser es sociólogo, pero

no ha trabajado. Y si ha trabajado, pues ha estado mirando cómo lo hacen o ha estado observando y después escribiendo en una libreta. Creo que hay mucha ausencia, bueno, pues de eso, trabajo de campo. (N-E-CAT-C-M-72)

Estas dificultades a la hora de pasar de la teoría a la práctica no merman en el profesorado la convicción de la necesidad y conveniencia de tener por escrito unas guías y orientaciones que puedan dar orden y concierto al trabajo que se lleva a cabo en el aula. Aunque después sea complicado trasladarlo a la práctica, se ve necesario que sobre todo desde los equipos directivos existan unas líneas de actuación. También pueden ser una herramienta necesaria para advertir al profesorado de que no esté haciendo sus obligaciones adecuadamente o que no quiera poner en práctica las nuevas metodologías conformándose con otros usos ya inservibles.

Está muy bien que haya una normativa que lo regule, porque nos obliga a todos a hacerlo, y siempre va bien que a última hora a alguno le tuvieses que decir “no, es que nos toca hacer esto”. Es como decir “mira, no quiero trabajar por proyectos”, “pero perdona”, es que el currículum, que es la normativa, nos manda trabajar por proyectos, por trabajo cooperativo. Quizás algún maestro se despista y siempre le puedes decir “mira, en el plan de convivencia pone esto”. Va bien la normativa para esto, y los documentos. (N-E-CAT-P-M-84)

En relación a este punto, también hay profesorado que tiene una visión esperanzadora desde las políticas que se están implementando en algunos lugares. Se ven avances significativos e importantes en las opciones por el trabajo de la diversidad en las aulas catalanas. Esta perspectiva motiva al profesorado al comprobar que se están tomando opciones que facilitan y empoderan su trabajo.

Ahora desde el Ayuntamiento y desde el departamento (de Ensanyament), con el nuevo decreto de inclusión, yo estoy super contenta... Cuando leí el documento provisional del decreto de inclusión... Si esto se llega a

hacer, avanzaremos mucho y... desde el Ayuntamiento también hicieron un cambio brutal... el mapa escolar lo están revisando, quieren bajar ratios... Ahora estoy esperanzada, creo que el nuevo decreto de inclusión, el nuevo mapa escolar, la nueva matriculación, bajada de ratios y poner más recursos donde hace más falta... esto que te decía mismo de las ayudas para la mejora de oportunidades, este curso ha llegado dinero a los centros.... (N-E-CAT-P-M-92)

Yo creo que el Departamento... creo que se está preocupando cada vez más de atender a la diversidad. Y creo que va por el buen camino. (N-E-CAT-C-M-64)

El profesorado en general admite una mejoría en las apuestas que se están haciendo por la atención de la diversidad cultural y religiosa que existe en las aulas. Aunque admiten la dificultad de pasar del texto a los hechos, sí reconocen los pasos que la administración va haciendo en el sector educativo. Algún docente agradece los materiales y herramientas que se ofrecen desde el Departament de Ensanyament.

Yo estoy viendo que se están dando cuenta de cosas que es muy normal esta pluralidad, no sé, que estamos muy acostumbrados nosotros en el día a día, pero he de decir que las administraciones, especialmente aquí, se está enfocando mucho a la diversidad que es la realidad que nos envuelve. Si no quieres verlo es que no quieres, ya está. Y se han dado cuenta y están muy sensibles. Yo creo que están haciendo, están intentando dar un poco de apoyo económico. Se están poniendo medios, que si asesoría, que si horario de tarde en recursos económicos... sí que es verdad que no es el ideal, que no lo arregla todo, pero bueno, al menos está la intención, sí que veo que hay una intención. (N-E-CAT-C-H-65)

3.2. Continuos cambios en las políticas educativas y poca operatividad de la normativa

Otro tema recurrente entre el profesorado catalán es el hastío frente a los continuos cambios de leyes educativas. Esto producen en algunas personas una sensación de hastío que en ocasiones llega al enfado e indignación por los continuos cambios y sus consecuencias. La conclusión es que gran parte del profesorado se centran en los documentos propios del centro para intentar llevar a cabo lo que en ellos se establece para toda la comunidad educativa.

Cada 4 años están cambiando la ley de educación... y esto es una vergüenza eh... Perdón eh, pero es que... hay cosas que nos indignan... Y en cuatro años te lo tumban... y dices me cago en... (N-E-CAT-T-H-83)

Es verdad que existe un grupo del profesorado que se centra única y exclusivamente en su aula dejando de lado lo farragoso de los documentos tanto de centro como los que provienen de las instituciones educativas. Este grupo en ocasiones genera algo de tensiones porque directamente no se actualizan y repiten prácticas educativas ya obsoletas para abordar la diversidad cultural y religiosa del aula. A veces también se da esta misma circunstancia en algunos centros que siguen sin actualizar adecuadamente sus propios documentos de centro.

El plan de convivencia... yo estoy segura que algunos maestros de aquí no se lo han ni leído, esto te lo digo segurísimo. Aparte de que no son documentos muy flexibles, y tal, pero bueno, recogen un poco lo que hacemos. Quiero decir, a ver, es verdad. Lo que pasa es que, bueno, hay maestros que les tendrás que hacer reflexionar sobre que hay este documento, y otros que no hace falta. (N-E-CAT-F-M-86)

La dificultad de lo farragoso y poca operatividad de los textos es otra de las grandes quejas del profesorado. Frente a la urgencia del día a día de atender la diversidad del aula, no queda tiempo para después poner por escrito en un documento partiendo de una legislación, que después posiblemente no va a

servir para nada. Parte del profesorado propone la elaboración de textos más sencillos y flexibles que puedan ir adaptándose a las realidades y a los cambios del centro.

Los proyectos que nosotros hacemos, ahora nos dicen que tenemos que hacer un proyecto de convivencia, esto ya lo tenemos implementado en el centro, pero no lo tenemos escrito en un papel. ¿Quieres que haya un papel? Ahora nos pondremos y haremos todas las medidas. Que hay un caso de bullying, hay que hacerlo así... vale, de acuerdo, pero los papeles no están vivos, y como que no están vivos, no son aplicables. Estamos en ello, pero nos cuesta... porque... tantos papeles en la administración, tantos papeles por aquí y por allá, hacen que el día a día, en vez de facilitarlo, no lo hagan. Y si tenemos que hacer una cosa por hacerla, porque está, porque es obligatorio, la verdad... no creo que sea práctico. (N-E-CAT-P-M-99)

Esta flexibilidad que se pide para las normativas, de tal forma que puedan tener la versatilidad de adaptarse a las diferentes realidades, también se pide desde el profesorado a la administración educativa. No todos los centros son iguales ni se les puede exigir lo mismo a todo el profesorado según su contexto. Atender la diversidad del aula dependerá en gran parte de la realidad de cada centro. Incluso en algunos casos, el profesorado comenta que cierto complemento salarial está pendiente de los resultados educativos del alumnado (Sánchez Lissen, 2016). Esto puede ser causa de una gran injusticia para cierto profesorado que trabaje con alumnado de ciertas características.

No nos pongáis trabas. Claro, no nos pidáis todo este papeleo, porque si tú me pides estos papeles, yo tengo que dejar de atender quizás a un niño, que en ese momento se podría quedar 10 minutos. Entonces, claro... “no te puedo atender porque yo tengo este papel que tengo que entregar”. Aparte, tienen que llegar con unos contenidos que... bueno, evidentemente... en función de si llegamos o no, cobramos o no cobramos. Que esta es otra. Claro, es que después no querrá venir nadie a trabajar aquí. (N-E-CAT-C-M-72)

3.3. “Segregación escolar”

Otro tema que es motivo de queja por parte de la comunidad educativa, es la “segregación escolar” según las zonas escolares donde se encuentran los centros. Al final, los barrios y su composición determinada por sus características socioeconómicas condicionan la realidad de los centros educativos. No es lo mismo trabajar la diversidad cultural y religiosa en unos centros que en otros, en unos lugares que en otros. Es un fenómeno en el que la administración estatal no parece ser capaz de encontrar la mejor solución.

Tendría que ser la administración que hiciera una matrícula por zona y repartir... “que esto va en contra de la ley del derecho de los padres a elegir centro” ... esto es lo que me contestaron una vez, por eso te lo digo. Pero la realidad al final es segregación. Todas son escuelas públicas, pero hay unas que tienen pizarras digitales porque las han pagado los padres y hay otras como nosotros que no tenemos nada porque los padres... no pagan ni el material, porque es que no tienen dinero ni para pagar el material... O no le ven el sentido a pagar el material. (N-E-CAT-T-M-94)

Tras este análisis se podría decir que en general el profesorado catalán conoce, aprecia y valora la normativa en relación a la diversidad cultural y religiosa en la escuela. Las consideran necesarias para poder tener las guías necesarias. Existen excepciones que desconocen o se manejan al margen de la legislación, pero no parece lo común. Por otro lado, el profesorado manifiesta la dificultad de hacer realidad las propuestas que nacen de las administraciones. Se cree que en la elaboración de estas normativas no se cuenta con ellos y la realizan personas que están alejadas de la realidad escolar. Además, la realidad cambiante de la sociedad provoca que ciertos aspectos de las leyes queden obsoletos en poco tiempo.

Otro de los aspectos que la mayoría del profesorado refiere es la falta de recursos y personal para poder llevar a cabo las indicaciones de la administración educativa. El profesorado se ve desbordado ante la gran

diversidad cultural y religiosa que hay en las aulas. Es muy complicado llevar a cabo las orientaciones que sugieren las diferentes legislaciones. Estos comentarios no quitan que gran parte del profesorado reconozca que por parte de las instituciones políticas se están tomando medidas para abordar la diversidad cultural y religiosa en la escuela catalana.

Capítulo X. Revisión de los conceptos de diversidad religiosa, diversidad cultural, inclusión educativa, cohesión social, interculturalidad y convivencia interreligiosa en el ámbito educativo

En este capítulo se va a intentar dar respuesta al objetivo específico 2 intentando comprobar el contenido que dan los sujetos de la investigación a algunos conceptos importantes dentro del objeto de estudio de esta tesis. En el marco teórico se acudió a la revisión de la literatura para definir algunos de estos conceptos. En este capítulo se atenderá a los discursos.

La diversidad cultural se la entiende como aquellos aspectos que caracterizan al alumnado según sus procedencias, normalmente referidos a personas foráneas. Es la inmigración la que ha provocado que el concepto de diversidad cultural, entre en el vocabulario del profesorado. Esta identificación entre diversidad cultural y diversidad étnica o de procedencias se da sobre todo en Cataluña y Andalucía.

Es que, si te vas a una escuela que no es de inmigración, todos los niños y niñas que hay allí, vale, no son inmigrantes. Son gente de nuestra cultura. (N-E-CAT-P-M-90)

Esta diferenciación étnica y cultura está bastante normalizada en todas las regiones estudiadas en esta tesis. Especialmente en Ceuta y Melilla se la entiende no solo como algo que tenga que ver con las procedencias o etnias, sino con las diferencias en tradiciones, costumbres y religión.

Por supuesto, no hay... no hay ninguna [política educativa] que se encargue específicamente de adoptar una serie de medidas para intentar abordar esta diversidad, sino que está prácticamente implícita, no sólo en el sistema educativo, sino también en la formación del profesorado y, obviamente, en la propia ciudad. (C-E-C-T-M-2)

En términos de diversidad cultural, no creo que haya un criterio en sí mismo en términos de organizar las cosas por cultura. Lejos de ahí. Simplemente está organizado por edades y según el criterio del colegio. (N-E-M-P-H-33)

La diversidad religiosa, se enmarca dentro de la diversidad cultural y tiene su peso específico en la identidad del alumnado. En todos los discursos se refleja un respeto a la libertad de elección de creencias y culto del alumnado. Esta libertad a veces se torna en eliminación del hecho religioso en la escuela por miedo a condicionar esta libertad.

Hasta ahora, la diversidad religiosa nunca ha supuesto un problema en el centro, para nada; porque, ya te digo, siempre se ha respetado la libertad de decidir si participa o no participa, y el que no haya consecuencias, sobre todo creo que eso es fundamental. (N-E-AN-P-M-61)

Esta diversidad religiosa a veces se la reduce a un conjunto de costumbres o festividades sin profundizar mucho más en las razones y orígenes de estos elementos. En otras ocasiones se la entiende como un elemento que pertenece al ámbito privado y no puede tener repercusión en lo público y en concreto en la escuela.

Vamos viendo lo que de cada uno, pues... sus costumbres, sus religiones, sus formas... y lo veo como algo positivo. (N-E-AN-P-M-62)

Es que ni introducirla (refiriéndose a la religión), es decir hablamos mucho de valores mucho de sentimientos, porque a mí no me parece correcto, si hay una niña musulmana y tal y varios cristianos después, también pues los gitanos serían de otra religión, pero no recuerdo ahora el nombre y tal, no me parece correcto estar hablando del cristianismo o de cualquier otra religión. (N-E-AN-C-H-49)

En muchos discursos hay una identificación total entre diversidad cultural y diversidad religiosa. Identificando la realidad cultural de su alumnado dentro de

una tradición religiosa, cuando en verdad esta tradición religiosa normalmente contiene fieles con diferentes tradiciones culturales.

El pequeño toque que tengo de un niño de cultura musulmana, pues me viene muy bien, porque lo que hace es enriquecer. (N-E-AN-P-M-61)

Y luego, se dan cuenta que no es tan diferente a nuestra cultura cristiana entre comillas. (N-E-AN-P-M-56)

Bajo los conceptos de inclusión y cohesión, los discursos oscilan entre unas estrategias “integradoras” donde el alumnado diverso tiene que aprender y asumir las costumbres de la cultura mayoritaria o del lugar donde se encuentra, y otras estrategias más orientadas hacia la cohesión y la inclusión. Cohesión entendida como la creación de un ambiente inclusivo, participativo y equitativo a nivel estructural y en cada persona. La inclusión ahonda en la opción por crear lugares que celebran la diversidad no intentando “normalizar” a nadie, sino buscando el enriquecimiento mutuo.

Yo creo que hay grandes profesionales y docentes que se preocupan por hacer su trabajo, que los niños aprendan la cultura de nuestro país. (C-G-C-F-H-16)

Estamos hablando de una diversidad cultural que es... la vivimos de una manera tan implícita que... no sé cómo explicarlo... cumple una función unificadora, homogeneizadora, inclusiva entre culturas. (C-E-C-T-M-2)

Desde la realidad multicultural de la escuela de primaria, se introduce el concepto de interculturalidad, aunque no siempre como diálogo en igualdad de condiciones entre las culturas. En este punto se generan a veces confusiones entre el tratamiento de la multiculturalidad buscando la “homogeneización”, como se ha leído en el anterior verbatim, o una apuesta real por la interculturalidad generando igualdad de condiciones a todas las culturas y religiones más allá de sus porcentajes de población.

¿Que yo te puedo decir que cada vez los veo más bien, más inclusivos todos, tanto los unos como los otros? Sí. (N-E-CAT-T-M-78)

Tener que concienciar al alumno que hay una realidad multicultural y multidiversa, no es necesario, ya ven ellos, la viven en el día a día ... a ver eso los enriquece a ellos, en el sentido de que son conscientes de que hay diversidad, que hay otras realidades, otras necesidades... pero claro no lo perciben como algo extraño ... claro es que es su día a día ... es que es tan normal. (N-E-CAT-P-M-104)

La apuesta por la interculturalidad deviene en muchos discursos hacia la convivencia interreligiosa en el ámbito educativo. Sobre todo, la dimensión festiva del hecho religioso se convierte en ocasión para iniciar y desarrollar una convivencia, un encuentro entre diferentes tradiciones religiosas.

Cuando hay un festival, es un festival para todos; y cuando hay otra fiesta, es otra fiesta para todos, y no le damos más importancia a este tipo de cosas. (N-E-M-P-H-30)

Pero la convivencia es muy buena y, en general, están muy contentos, porque nosotros no les forzamos, ni les obligamos, ni mucho menos hacemos proselitismo para que se conviertan, ni nada. Lo importante es la enseñanza académica de los chavales, y personal. Eso es lo más importante de esto. (N-E-C-C-H-21)

La apuesta por la convivencia interreligiosa surge normalmente del convencimiento de que la diversidad cultural y religiosa supone un enriquecimiento para todo el alumnado. Y culmina con la superación de estereotipos, prejuicios y conflictos. Muchos discursos concuerdan en las bondades de este itinerario fruto de la convivencia interreligiosa.

La escuela... no entiende de color, ¿me entiendes? Ni procedencias. Y claro, ver que acaban haciendo vínculos los unos con los otros pues... supongo que ya rompe estereotipos. (N-E-CAT-T-M-78)

Capítulo XI. Identidades religiosas más importantes presentes en las aulas de Primaria en Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña

Este capítulo pretende dar respuesta al objetivo específico 3 partiendo de los discursos de los sujetos de investigación de esta tesis. En el capítulo V se elaboró una breve descripción sociohistórica de las principales tradiciones religiosas presentes en la escuela de Primaria, pero en este apartado se quiere aportar la visión que se tiene desde los discursos de las identidades religiosas presentes en el aula.

En el marco teórico también se abordó la diversidad religiosa en el estado español y en las regiones objeto de estudio. Sin embargo, es interesante caer en la cuenta de las diferencias y similitudes entre la literatura y las percepciones de la propia escuela sobre sí misma.

Según las regiones analizadas la autopercepción de la presencia de las diferentes identidades religiosas presentes cambia. En ocasiones estos cambios también se dan dentro de las mismas regiones según el tipo de centro escolar. Por ejemplo, en Andalucía, en uno de los centros se afirma la presencia no muy numerosa de alumnado de otras identidades religiosas.

De otras nacionalidades también tenemos hermanos rumanos, algún musulmán tenemos más, pero no es de Marruecos, sino de Siria. (N-E-AN-P-H-59)

Sin embargo, en otro de los centros en los que se realizó la investigación etnográfica la percepción de pluralidad en diversas identidades religiosas es mucho más evidente cuantitativa y cualitativamente.

Nuestras clases son totalmente diversas. Tenemos alumnos pertenecientes a distintas confesiones cristianas y un buen número de

musulmanes. Pero lo más curioso es que muchas veces las diferencias principales entre ellos no son las religiosas... (N-E-AN-P-M-50)

En Ceuta y Melilla, las diferentes identidades religiosas se definen con gran claridad en la mayoría de los discursos. Es cierto que los porcentajes de presencia en las diferentes escuelas van variando, pero prácticamente todos los discursos exponen la evidencia de la presencia de 4 grandes tradiciones religiosas: cristianismo, islam, judaísmo e hinduismo. En algunos casos también se hará mención a otras tradiciones con menor presencia pública como la Fe Bahai, los Testigos de Jehová, etc.

En el colegio están las cuatro culturas, tanto la india, como la judía, como la musulmana, como la cristiana. (N-E-M-T-M-39)

Mis hijos tienen amigos de todas las religiones. (C-G-C-F-M-15)

Tanto Ceuta como Melilla, por su historia y posición geográfica son conscientes en general de su realidad sociocultural y el peso de la diversidad religiosa en el día a día de la población. La visión de esta diversidad religiosa suele ser vista como algo positivo y algo propio de la identidad cultural de las ciudades autónomas.

A partir de los años 80 se empezó a tomar conciencia de las particularidades de la ciudad y de su propia identidad de diversidad, de que prácticamente todo el mundo sabe que es una ciudad fronteriza, como decía, pero que en ella conviven cuatro culturas, lo que a su vez tienen un impacto directo en cuatro religiones. (C-E-C-T-M-2)

En Cataluña prácticamente la totalidad de los discursos revelan la realidad de una escuela en la que hay presente varias identidades religiosas. Entre ellas se citan sobre todo la cristiana con diferentes confesiones y la musulmana. En menor medida se menciona a otras identidades religiosas como el hinduismo, el judaísmo, la Fe Bahai, los Testigos de Jehová, etc.

Tenemos adventistas, tenemos evangélicos de distintas ramas y muy diferentes entre ellos... y después tenemos alumnos que no son creyentes, y algún alumno católico. Pero eso no genera de entrada ningún problema, porque... cuando hablamos, hablamos en general de todo, y de las cosas que nos son comunes (N-E-CAT-C-M-70)

Al igual que en este verbatim, en otros se menciona la presencia de alumnado no posicionado en ninguna tradición religiosa e identificándose como no creyente. Este grupo también debe formar parte del tratamiento que se haga de la diversidad religiosa en la escuela. El posicionamiento agnóstico y ateo también forma parte de la diversidad religiosa.

No es fácil encajar la diversidad religiosa en la escuela ya que existe mucha diversidad en torno a la religión. Cada año nos cambia la realidad y cada año vienen más alumnos que no se encajan dentro de ninguna religión. (N-E-CAT-T-M-88)

Otro tema recurrente en Cataluña es la presencia de alumnado de etnia gitana. Este grupo normalmente suele dar problemas en relación a la convivencia escolar y el rendimiento escolar. Esto provoca a veces que todo el grupo perteneciente a esta etnia sea identificado con ciertos prejuicios y estereotipos.

Una parte de la población es de cultura gitana, y luego otra parte importante de la población es diversidad... cultural, y con diferentes... etnias, diferentes razas, quiero decir... hay mucha diversidad, en el propio municipio. Y después esto de aquí influye en que en la escuela haya mucha diversidad. (N-E-CAT-F-M-100)

La etnia gitana es diferente eh, ellos son muy diferentes, pero esta gente extranjera se integra bastante... (N-E-CAT-F-M-76)

En resumen, se podría decir que en general el conjunto de los discursos admite la presencia de diferentes identidades religiosas en las escuelas de Primaria de las regiones estudiadas. El porcentaje de alumnado y el peso e influencia de

estas identidades religiosas depende de las zonas y en algunas ocasiones de los mismos centros educativos. Más allá de esto, se podría decir que las dos tradiciones religiosas que siempre son mencionadas serían el cristianismo y el islam. Junto con estas dos religiones, se suele hablar de otras identidades religiosas más minoritarias o de posicionamientos no creyentes.

Capítulo XII. Perspectiva endógena y exógena de la diversidad cultural y religiosa

En las zonas de Andalucía, Ceuta y Melilla, estudios previos llevados a cabo por el equipo de investigación de los proyectos en los que se basa esta tesis, han permitido identificar dos modelos de gestión de la diversidad cultural y religiosa (Venegas et al., 2023 y 2024). Por un lado, existe una comprensión de la diversidad como algo endógeno por naturaleza; es decir, se entiende como un fenómeno inherente a la propia sociedad, algo que forma parte de ella. Por otro lado, la diversidad puede entenderse desde un punto de vista exógeno. En este caso, se concibe como algo externo a la propia sociedad y concretamente relacionado con la llegada de personas de origen extranjero. Lógicamente, cada una de estas visiones influye directamente en la gestión de la diversidad cultural y religiosa en la escuela de primaria.

La identificación de estos dos modelos de diversidad cultural ha sido un resultado inesperado del equipo de investigación fruto del análisis comparativo entre Andalucía y Ceuta y Melilla (Venegas et al., 2023 y 2024). El equipo de investigación ha desarrollado esta temática en los artículos citados anteriormente y de forma explícita en otra publicación que está en proceso de revisión. Los datos analizados de la zona sur de Europa “a ambos lados del estrecho” (de Gibraltar) han permitido identificar estos dos modelos de diversidad cultural y religiosa. Sus características geopolíticas y sociales hacen que esta zona resulte especialmente interesante para la investigación sociológica por su carácter transfronterizo (Albornoz et al., 2019). La investigación comparada sobre los discursos en torno a la diversidad cultural y religiosa en las escuelas primarias de ambos lados del estrecho son a su vez reflejo de las sociedades europeas cada vez más multiculturales (Andrés y Giró, 2020).

Estudios previos sobre diversidad cultural a nivel internacional no han analizado este fenómeno desde el punto de vista de la diferenciación entre el modelo endógeno y exógeno. Esta doble visión de la gestión de la diversidad cultural y religiosa permite analizar las zonas estudiadas y clasificar su manera de

abordarla. Se podría decir que la originalidad y principal aportación de la investigación referida, radica en que identifica dos modelos de diversidad cultural a partir de las evidencias empíricas resultado del análisis comparado.

La identificación de estos dos modelos de diversidad cultural y religiosa surgen como consecuencia de la forma de gestionarla según sus factores históricos, sociales, culturales y geopolíticos. Como resultado de la categorización de los datos cualitativos cada modelo ofrecía sus propias dimensiones. Por un lado, la mayoría de los discursos del modelo endógeno dentro de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, entendían la diversidad cultural como algo normalizado y aceptado que no era necesario trabajar en el aula y como un fenómeno enriquecedor dentro de la escuela. Por otro lado, la mayoría de los discursos procedentes de Andalucía, identificados con el modelo exógeno, entendían la diversidad cultural y religiosa como un problema social que es necesario trabajar en la escuela.

Tras el análisis de las políticas y los discursos del profesorado sobre las mismas realizado en el anterior capítulo unido a lo referido anteriormente, se podría afirmar que encontramos datos para poder concluir que, tanto en Cataluña como en Andalucía, el tratamiento de la diversidad cultural y religiosa parece que se hace normalmente desde un punto de vista exógeno. Sin embargo, en Ceuta y Melilla, parece que la forma de entender la diversidad cultural y religiosa es endógena.

En todas las regiones, el origen principal de la diversidad religiosa nace de los movimientos migratorios, aunque la evolución y el estatus actual es muy diferente. En Cataluña, zona acostumbrada a los movimientos migratorios desde 1980 aproximadamente, parece que tiene muy asimilado el fenómeno de la diversidad en las aulas, pero como algo venido de fuera, es decir, exógeno. Existe una larga andadura y un trabajo realizado con empeño, sin embargo, la diversidad cultural y sobre todo la religiosa, parecen haber quedado relegadas a un puesto poco relevante (Garreta et al., 2020). Además, aunque existe población de origen foráneo de segunda generación, estos se siguen percibiendo habitualmente desde un punto de vista exógeno.

En Andalucía, las últimas décadas, sobre todo a partir de 1990, se ha producido un cambio profundo en las aulas en cuanto al aumento de la diversidad cultural y religiosa. Por este motivo, es un tema candente y que tiene importancia en el día a día de las escuelas, pero es afrontado en la mayoría de los casos desde un punto de vista exógeno. Es recurrente la visión de la diversidad cultural como un problema social fruto de los movimientos migratorios, es decir, como un fenómeno externo.

No es así en Ceuta y Melilla, que, aunque en los últimos años ha visto crecer porcentualmente la multiculturalidad especialmente en Melilla (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Consejo Escolar del Estado, 2023), son dos ciudades acostumbradas a la presencia de distintas etnias y religiones con porcentajes de población más igualados. Esta circunstancia hace que la diversidad cultural y religiosa sea percibida como algo endógeno, como algo propio y característico de estas ciudades. Pero con el inconveniente que esto provoca a veces que no se vea la necesidad de trabajarla y abordarla.

Todas estas consideraciones se van a profundizar en el siguiente capítulo a través del análisis de los discursos de los agentes educativos referidos a la diversidad religiosa identificando y analizando las debilidades, las fortalezas y las actuaciones de éxito dentro del sistema educativo. Este análisis permitirá avanzar en los objetivos de esta tesis para intentar responder a la pregunta de investigación ¿puede ser la religión un vector de encuentro para trabajar la diversidad cultural en la escuela de primaria con el objetivo de generar una ciudadanía preparada para afrontar la superdiversidad cultural?

Capítulo XIII. Análisis de los discursos sobre diversidad religiosa identificando y analizando las debilidades, las fortalezas y las actuaciones de éxito

Se aborda ahora uno de los apartados más importantes de esta tesis. Con este capítulo se intenta dar respuesta a los objetivos específicos 4, 5 y 6 de analizar los discursos de los sujetos de la investigación para identificar y analizar las fortalezas, debilidades y actuaciones de éxito relacionadas con la tratamiento de la diversidad religiosa. Como se desarrolló en el apartado dedicado a la metodología, estas categorías de análisis planteadas en los objetivos específicos 5 y 6 de la tesis parecen las más apropiadas para la recogida de los datos de los discursos producidos en la investigación. El análisis desde estas tres perspectivas permite identificar e interpretar de una forma más precisa todo lo producido en la fase etnográfica. Por otro lado, el apartado de las acciones de éxito se acerca al concepto de “vector de encuentro” desarrollado en apartados anteriores.

Para optimizar el análisis, se procede a hacer un análisis de lo encontrado en los discursos sobre cada una de las categorías mencionadas. Esta distribución facilitará la comprensión de los datos. Cada una de estas categorías se analizará en cada una de las regiones objeto de estudio de esta tesis, Andalucía, Ceuta y Melilla, y Cataluña. Al final de los apartados de cada una de estas categorías, se realizará una breve comparativa/resumen de lo que se ha descrito de cada zona, respondiendo así a una de las partes del objetivo general de esta tesis. El último apartado de este capítulo será una síntesis general realizada a partir de los datos analizados en los discursos sobre fortalezas, debilidades y buenas prácticas. La detección de semejanzas y diferencias entre las distintas zonas analizadas será el paso previo para la elaboración de los apartados de discusión, conclusiones y propuestas de mejora.

1. FORTALEZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO REFERIDAS A LA DIVERSIDAD RELIGIOSA

1.1. Andalucía

1.1.1. Diversidad religiosa e inclusión social

Desde el análisis de los discursos de los sujetos investigados, la primera constatación que se puede sacar por encima de todas las demás es que las aulas de primaria han cambiado y ahora son irremediabilmente mucho más diversas. Esto lo podemos comprobar prácticamente en todos los contextos andaluces analizados, cada uno lógicamente con sus particularidades:

La verdad es que es bastante multicultural porque aquí hay niños de varias religiones y en los colegios, creo que en todos los colegios están los niños mezclados. (N-E-AN-C-M-47)

En casi todos los discursos se afirma que existe una buena integración entre las diversas culturas religiosas en los centros y en concreto dentro del aula. La percepción generalizada es que esta diversidad de creencias se vive normalmente con mucha naturalidad y respeto. No suele haber conflictos relacionados con las distintas pertenencias religiosas.

Hasta ahora, la diversidad religiosa nunca ha supuesto un problema en el centro, para nada; porque, ya te digo, siempre se ha respetado la libertad de decidir si participa o no participa, y el que no haya consecuencias, sobre todo creo que eso es fundamental. (N-E-AN-P-M-61)

1.1.2. Diversidad religiosa percibida como algo enriquecedor

Este talante de encuentro acaba derivando hacia un enriquecimiento mutuo que nace de la diversidad religiosa existente en las aulas en la actualidad. Muchos comentarios ven en numerosas ocasiones como algo positivo para el alumnado en general, y para la vida del centro en particular, la presencia de alumnado

procedente de otras tradiciones religiosas. Es reiterativo encontrar, en las intervenciones del profesorado, valoraciones positivas que aprecian esta diversidad religiosa en el aula como un valor a tener en cuenta y potenciar.

Que convivan distintas culturas en un sitio es algo muy positivo, esto antes no se veía. Ahora mismo, con la globalización están todos juntos, en todos lados, y eso, es que repito la misma idea, eso nos enriquece a todos, nos hace mejores personas y hace que sepamos más. (N-E-AN-P-H-51)

En cada lugar, con sus particularidades y circunstancias, además de referirse al buen clima y ambiente que existe entre las diversas culturas religiosas que conviven en el aula de primaria, se suele percibir esta realidad, por lo menos a priori, como algo enriquecedor. Parte del profesorado afirma que esta diversidad puede ser utilizada en el contexto del aula y puede aportar al alumnado un aprendizaje de otras costumbres y tradiciones religiosas. Este particular se ve como un valor positivo y realmente enriquecedor.

“Llega Ramadán y los alumnos y alumnas musulmanes explican al resto de la clase qué hacen y cuáles son sus costumbres.” (N-E-AN-C-H-48)

Esta riqueza que aporta la diversidad, claramente la aprovecha el alumnado, pero también en algunos lugares se benefician las distintas familias del centro. El trabajo que se realiza con ellas a través de las Asociaciones de Familias (AFA), u otras iniciativas que se llevan en la dinámica habitual del funcionamiento escolar, suele ir impregnado de la diversidad religiosa que también tienen las familias.

Con el AMPA también se ha hecho algún encuentro, por ejemplo, una de las madres que participaba mucho era musulmana, entonces pues, traía comida, cada uno trae lo que quiere, pues ella traía pues claro, de su tierra, de sus costumbres, de una forma totalmente espontánea se ha producido esa riqueza. (N-E-AN-P-M-57)

Se han encontrado bastantes comentarios por parte del profesorado manifestando unas actitudes de apertura y acogida frente a la diversidad religiosa dentro del aula. Muchos de ellos ven en esta diversidad una oportunidad para trabajar aspectos como el respeto, la tolerancia, la convivencia...

Que tengas una cultura, una creencia diferente a la mía, pues siempre me ha gustado mucho el tema de que todos tenemos algo en común y hay que sacarle partido. (N-E-AN-C-H-48)

Se percibe, en general, que la diversidad religiosa en el aula puede facilitar el trabajo de valores como el respeto, la tolerancia, el diálogo... La presencia de alumnado diverso dentro del aula permite que el trabajo sobre estos temas no se trate solo de forma teórica, sino que se aborden desde el día a día de la dinámica de la clase. La diversidad del alumnado genera situaciones y problemáticas que se tratan en el aula y permiten educar en el momento en valores cívicos y de convivencia.

1.1.3. Implantación progresiva de clases de religión de otras tradiciones religiosas

Como se expuso más arriba, en varios lugares de Andalucía se han implantado clases de religión de las distintas tradiciones religiosas presentes en el aula. Todavía es algo que no se da de forma generalizada, pero en los lugares donde se lleva a cabo la experiencia es positiva y enriquecedora para todo el alumnado. Ven como algo natural la diferencia y las semejanzas de las diversas creencias eliminando prejuicios y normalizando la diversidad religiosa.

Sobre todo, los cursos más grandes despiertan el querer saber por qué somos diferentes. Y pues la otra seño y yo aprovechamos para hablar de las diferentes creencias. (N-E-AN-P-M-50)

Si el profesorado de estas asignaturas, junto con el resto del claustro, hacen un trabajo conjunto y coordinado, pueden generarse sinergias muy provechosas para trabajar la diversidad religiosa en la escuela. Una buena integración dentro

de la dinámica curricular del centro puede hacer que el hecho religioso ocupe su lugar apropiado dentro del aprendizaje del alumnado.

Lo viven como algo muy natural porque es verdad que gracias a Dios tenemos unas buenas maestras de religión evangélica y de religión católica. En muchas ocasiones como ellas dicen “vamos a ser ecuménicas”, y se unen y entonces trabajan las dos. Hoy, por ejemplo, la chica de Senegal que da valores conmigo ha decidido quedarse con la de religión. Pero esto se da también por las profesoras de religión que tenemos, que están haciendo una gran labor. (N-E-AN-P-H-52)

1.2. Ceuta y Melilla

1.2.1. Diversidad religiosa percibida como un fenómeno endógeno a la propia cultura

Desde lo analizado en los discursos de los agentes educativos de Ceuta y Melilla, se podría decir que su principal fortaleza consiste en que la diversidad cultural y religiosa es inherente a su cultura. Su historia, su lugar geográfico y sus características socioeconómicas han provocado que tanto Ceuta como Melilla experimenten la diversidad cultural y religiosa como un fenómeno endógeno (Venegas et al., 2023 y 2024). Como algo “espontáneo”, “normal” o “estructural” dirán algunos de los sujetos entrevistados. Esta diversidad no se identifica como algo venido de fuera, sino que es algo que pertenece a la propia sociedad, una característica propia. No se suele vincular la diversidad religiosa con una cultura extranjera venida de fuera. Es decir, las personas nacionalizadas como españolas están porcentualmente muy distribuidas según pertenencias religiosas, especialmente entre islam y cristianismo. En Ceuta y Melilla los españoles no son mayoritariamente de tradición cristiana, como sí ocurre en el resto del país, sino que estos porcentajes están repartidos principalmente entre islam y cristianismo. Su diversidad religiosa viene de más antiguo y no como fruto exclusivo de oleadas de inmigrantes.

Si hay algo bonito de Melilla es que estamos acostumbrados a esta diversidad. Quizás esta diversidad sea, para nosotros, la normalidad. Entonces no le presto atención, [...] es nuestro día a día. (N-E-M-P-H-30)

Nuestra población extranjera escolarizada en los centros de Ceuta es más baja que en otras Comunidades, curiosamente. Todo el mundo piensa... pero no. Aquí, mayoritariamente los musulmanes son ceutíes. (C-E-C-P-M-1)

La diversidad cultural en Ceuta y Melilla tiene ciertas particularidades, entre ellas una de las más importantes es que está especialmente teñida por la diversidad religiosa. Según los discursos analizados, se puede observar la importancia del hecho religioso en las dinámicas interculturales que se producen en la sociedad y en la escuela en particular. El componente religioso también forma parte de esta vivencia endógena de la diversidad cultural. En la escuela el alumnado vive con normalidad el encuentro con compañeras y compañeros pertenecientes a otras tradiciones religiosas.

Nadie nunca diría esto va dirigido al colectivo cristiano, esto va dirigido al colectivo musulmán. Si hacemos un Belén en el colegio en Navidad, el Belén lo hacemos para todos, es verdad que unos participarán más y otros participarán menos (...) Si celebramos el carnaval pues lo celebramos todos, si se celebra la fiesta del cordero pues también. (N-E-C-C-M-20)

Otra particularidad muy importante que según los datos tiene la diversidad religiosa de Ceuta y Melilla es la no identificación de facto de religión con una etnia, situación socioeconómica o clase social. Quizás debido a que los porcentajes de población, sobre todo entre musulmanes y cristianos, están igualados y por el bagaje histórico de estas ciudades, existe un reparto más variado en la estructura de clases más allá de las pertenencias religiosas y una mayor "mezcla" que en otros contextos. En los discursos, no es común encontrar la identificación de religión a una etnia concreta, clase social determinada o procedencia. La religión no está directamente unida a una serie de costumbres o etnias. Por ejemplo, en los centros educativos del centro de estas ciudades, se

dan comentarios de los sujetos investigados que hacen ver cómo el alumnado musulmán tiene costumbres más “europeizadas”. Siguen siendo musulmanes, pero tienen otras costumbres y una mentalidad diferente a otros creyentes musulmanes que pertenecen a otras clases sociales. Es decir, parece según los datos que lo determinante en este contexto no es el elemento religioso o étnico, sino la estructura social y económica. Lógicamente, esta forma de entender la diversidad cultural y religiosa no se da con la misma intensidad en todos los contextos de Ceuta y Melilla como se verá en el apartado de las debilidades, pero es reseñable destacar que sí se ha encontrado esta perspectiva en muchos de los discursos analizados.

No llevan el velo, están más europeizados, pero también tenemos musulmanes, padres de algunos niños con chilaba y velo, son contadas, pero sí. Pero están más secularizadas. (N-E-C-C-H-21)

Tienen una mentalidad más abierta. También el nivel económico hace que no sean tan cerrados en la religión. (N-E-C-C-M-22)

1.2.2. Diversidad religiosa como fenómeno que no es necesario trabajar en el aula

Desde los datos analizados se percibe que la diversidad cultural y religiosa no sea algo a considerar porque es algo que se da por hecho, se da como un fenómeno estructural, endógeno. Esto incluso lleva a la conclusión para el grupo más amplio de las personas entrevistadas, que no es necesario ningún tipo de intervención educativa para trabajar la diversidad religiosa o cultural. Por las propias dinámicas y procesos sociales de estas ciudades, la convivencia intercultural está presente y se normaliza en el aula. Se niega la conveniencia o necesidad de políticas educativas en este sentido.

Son cosas en las que no trabajo, porque ya es algo habitual entre nosotros... Llega el Ramadán, y alguien quiere hacer algunas preguntas... y eso también es enriquecedor, porque los cristianos, que no conocen mucho de sus costumbres aprovechan para conocer este tipo de

festividades... O, por el contrario, cuando llega la Navidad. Pero no es algo en lo que habitualmente trabajemos. (N-E-M-P-H-30)

El profesorado expresa de forma habitual, como se ha señalado anteriormente, que no se trabaja en el aula usando estrategias para abordar la diversidad cultural y religiosa, ya que esta diversidad se da por supuesto dentro de la misma. Las metodologías implementadas en el aula se basan en criterios como la edad, el nivel educativo o social, pero no se fijan en el de la diversidad cultural, porque es algo que ya está integrado, incluido en la dinámica del aula.

No trabajamos teniendo en cuenta que el otro es diferente, sino que esa diversidad es prácticamente parte de nosotros. Nosotros, al menos, lo entendemos así. (C-E-C-T-M-3)

1.2.3. Profesorado implicado con la diversidad religiosa

El estudio de los discursos lleva a la conclusión de que otra de las principales fortalezas de la escuela ceutí y melillense de Primaria es el empeño y desempeño docente y su apuesta tenaz por la innovación pedagógica desde la realidad diversa que viven en el día a día. A pesar de la falta de recursos y personal, como se describió en el apartado sobre los discursos del profesorado sobre la normativa, se observa, en general, un talante y buena predisposición en el trabajo con el alumnado.

Yo creo que hay grandes profesionales y docentes que se preocupan por hacer su trabajo, que los niños aprendan, e intentar equiparar las oportunidades de todos. (C-G-C-F-H-16)

Este profesorado manifiesta, prácticamente en su totalidad, un magnánimo aprecio por la diversidad cultural y religiosa que existe su sociedad melillense y ceutí y en la escuela en particular. En general esta realidad se experimenta como un factor que ayuda al alumnado a prepararse para vivir en una sociedad diversa, le aporta un aprendizaje necesario de otras costumbres y tradiciones religiosas que disipa prejuicios y falsas generalizaciones. En algunos comentarios, da la

sensación de sentirse unos “privilegiados” por poder vivir en una sociedad con estas características pudiéndole ayudar a conocer otras realidades diferentes a la propia.

A partir de los años 80 se empezó a tomar conciencia de las particularidades de la ciudad y de su propia identidad de diversidad, de que prácticamente todo el mundo sabe que es una ciudad fronteriza, como decía, pero que en ella conviven cuatro culturas, lo que a su vez tienen un impacto directo en cuatro religiones. (C-E-C-T-M-2)

1.2.4. Implantación de clases de religión de todas las tradiciones religiosas presentes en el aula

Otra de las fortalezas expresadas en los discursos analizados, es la implantación de clases de religión de las distintas tradiciones religiosas que se dan de forma más numerosa. En muchos lugares ya no se dan las tradicionales opciones de Religión Católica o Valores, sino que se ofertan asignaturas de otras culturas religiosas si se da un número alto de alumnado. Es algo generalizado en los centros educativos de las ciudades autónomas, aunque aún quedan centros sin la posibilidad de ofertar estas opciones.

Tenemos como, como asignatura curricular, religión católica, religión islámica y los que no quieren religión, se cogen valores. (N-E-M-P-H-43)

Aquí en Melilla, prácticamente en todos los centros hay tanto islámica como cristiana. Hay algunos centros en los que sólo se imparte islámica, porque el número de alumnos cristianos es muy bajo. (N-E-M-P-M-29)

Las clases de religión, y especialmente si se da un buen talante entre el profesorado de estas asignaturas, se convierten en ocasión para trabajar con el alumnado la diversidad religiosa orientando la labor docente hacia la cohesión y el encuentro desde las diferencias. El alumnado de primaria en general recibe este acercamiento a la religión desde la diversidad como algo normal que no establece diferencias o distanciamientos entre ellos. Se podría decir que para la

mayoría del alumnado de primaria de Ceuta y Melilla, pertenecer a otra religión no supone nada en especial a la hora de establecer relaciones entre ellos.

Es interesante trabajar los puntos en común de las diversas religiones, sobre todo las monoteístas. (C-G-C-P-M-18)

Como se ha comentado al principio de este apartado, muchas de estas fortalezas se plantean como ideales, desiderátum, que se perciben en un buen número de los discursos analizados. Estas fortalezas van acompañadas de sombras o claroscuros que se van a identificar en el apartado de las debilidades. Más allá de todo, sí se podría concluir que la principal fortaleza de la escuela ceutí y melillense en relación a la diversidad religiosa, sería su comprensión de la diversidad cultural como algo endógeno, como algo propio.

1.3. Cataluña

1.3.1. Escuela caracterizada por la diversidad religiosa

La totalidad de los discursos analizados en la zona de Cataluña afirman que la diversidad cultural y religiosa en las escuelas catalanas está presente de una forma innegable. La mayoría reconoce la presencia en muchos casos bastante numerosa de alumnado de otras culturas, procedencias, etnias y religiones. Incluso hay algunos discursos que comentan que el porcentaje más alto lo tienen personas que no son de etnia caucásica.

Personas que sean catalanas, en mi clase por ejemplo ninguna. Y personas que sean españolas tampoco. Eso te dice mucho ahora mismo cuál es la situación que tenemos. Es cierto que sí que tenemos alumnos catalanes en la escuela, los hijos del personal, sobre todo, y otros... pero son contados con los dedos de una mano. (N-E-CAT-C-M-70)

Esta realidad diversa de la escuela no solo se manifiesta en la diversidad cultural del alumnado, sino que también se refleja en su diversidad religiosa. El profesorado entrevistado también hace mención a este tipo de diversidad dentro

del aula. Se citan diferentes tradiciones religiosas, pero especialmente las confesiones cristianas, evangélicas, adventistas y católicos, por supuesto, musulmanes y otras religiones más minoritarias (tradiciones orientales sobre todo). También se nombra al alumnado que no tienen ninguna convicción creyente y se manifiestan como ateos o agnósticos.

La norma es ver gente de diferentes texturas, diferentes colores, diversidad ... la diversidad aquí es lo normal ... Esta escuela es multicultural y multidiversa en todo este sentido ... incluso es diversa en religiosidad, en procedencia de los alumnos, en diferencias económicas... (N-E-CAT-C-M-65)

Como se puede leer en los anteriores comentarios, esta diversidad no genera en el alumnado ningún problema ni suele ser causa de ningún conflicto. Según el profesorado analizado, en la inmensa mayoría de sus comentarios se puede concluir que la diversidad tanto cultural como religiosa están tan asentada en la escuela catalana que se ha convertido en un fenómeno normalizado que no supone ningún problema más allá de la dinámica habitual del aula. Lo usual es que en las escuelas exista un buen ambiente en este sentido.

¿Esto es un problema? No, y el alumno ni es consciente ni lo vive, ni lo percibe como un problema... no creo ni que se lo planteen... (N-E-CAT-C-H-65)

El profesorado catalán ve en muchos casos como un valor para su escuela la presencia de esta diversidad. El respeto a la diversidad y la falta de prejuicios en este sentido, se ve como uno de los motivos para que las familias elijan esta escuela para matricular a sus hijas e hijos. Para muchos, la diversidad cultural o religiosa no supone ningún hándicap de cara al éxito o fracaso escolar del alumnado.

Se valora el respeto a la diversidad y entonces, por este motivo, hay muchos padres que escogen esta escuela. (N-E-CAT-C-H-67)

La diversidad religiosa, como parte de la diversidad cultural, también surge de manera espontánea en la dinámica diaria del aula. El profesorado actúa habitualmente con respeto y sin posicionarse con ninguna opción religiosa. Por otro lado, es verdad que el tratamiento de la diversidad religiosa no se realiza de forma intencionada, sino que se aborda si surgen comentarios en el aula por parte del alumnado.

Está todo muy normalizado. A veces están desayunando y hablan de sus religiones, pues hablan. Es decir, yo no me posiciono ni con una religión ni con otra. Yo pienso que lo tienes que respetar todo, y la diversidad que tienes en la clase, y lo normalizas. En el buen sentido, es decir, si hablan de sus religiones en un momento dado, o algún niño dice alguna cosa y la niña argelina sale “pues en casa hacemos esto otro”, cuentan sus experiencias, pero... normalizado. No sé. (N-E-CAT-P-M-90)

El profesorado prácticamente en su totalidad admite que esta normalización de la diversidad cultural y religiosa hace que no sea necesario trabajarla específicamente en el aula. Sería como el punto de partida del trabajo escolar. En conclusión, la diversidad cultural y religiosa del aula está muy aceptada, por lo que el profesorado no lo considera un problema o fenómeno que sea necesario afrontar en el día a día de la escuela. Aunque en el siguiente apartado se verá que realmente sí existen ciertas debilidades importantes en este sentido.

Es que yo no creo que haya la necesidad de trabajarlo propiamente, en el sentido estricto, en el momento que la diversidad es la realidad del centro. No es necesario concienciar a los alumnos sobre qué es la diversidad, el respeto a las diferentes sensibilidades ni nada ... no porque es lo que viven ellos cada día. (N-E-CAT-C-H-65)

1.3.2. Diversidad religiosa percibida como algo enriquecedor

Aceptar la diversidad cultural y religiosa como algo ya asentado en la escuela catalana es sin duda una fortaleza, pero hay un segundo paso todavía más importante, que es considerarla como un fenómeno enriquecedor para la

formación del alumnado. Prácticamente la mayoría de los discursos analizados admiten que la presencia de distintas culturas, tradiciones, etnias, procedencias y religiones supone un factor de aprendizaje para el alumnado que cuando acabe su etapa escolar deberá convivir en una sociedad multidiversa.

Es muy variado, y que sea muy variado es muy enriquecedor. Mucho. Muy enriquecedor poder compartir la diversidad cultural, tanto la de aquí como la de fuera. Pero que sea tan variado, es muy bonito, porque... es donde realmente hay un aprendizaje de los unos a los otros. (N-E-CAT-T-M-78)

El profesorado admite que al ver como algo natural esta diversidad en las escuelas, no valora el potencial que alberga esta virtualidad en gran parte de la escuela catalana. A través de esta realidad escolar se pueden realmente romper estereotipos y prejuicios frente a otras culturas diferentes a la propia. Esto se percibe como un valor a considerar y que diferencia a unas escuelas de otras.

Es un aprendizaje muy positivo para mis hijas. Tienen que aprender... aprenden, aparte del aprendizaje escolar, hay un aprendizaje de valores, que esta escuela les puede ofrecer y cualquier otra escuela no. (N-E-CAT-F-M-75)

La sensación de buena parte del profesorado es que el alumnado en general asume con fluidez y naturalidad la realidad diversa de su escuela. Aceptan a los compañeros que son de culturas o religiones diferentes a la propia ya que están acostumbrados a esta realidad. Es curiosa la afirmación de un verbatim procedente de un miembro de un colegio concertado de titularidad cristiana que vincula la buena actitud del alumnado con la realidad de las familias y su aprecio por los valores cristianos. Esta afirmación, se podría suponer lógicamente sesgada por el contexto de quien la suscribe, aunque también puede ser un dato para considerar posteriormente.

Claro, hay tanta variedad... que es que dicen "ah pues otro, ¡hala qué guay!", y lo celebran, quizás también por esto no me he planteado estudiar cómo trabajar en este sentido, porque... como es algo tan normal, no

tengo la necesidad de buscar herramientas para trabajar, para que esto... sino que se vive de una manera... fluye. (N-E-CAT-C-M-72)

Para ser tan diversos culturalmente y ser de diferentes orígenes y tal, la verdad muy bien. Yo creo que es porque son familias que a pesar de las dificultades que tienen, valoran mucho esto de la educación, la buena educación, los valores cristianos... (N-E-CAT-C-M-63)

1.3.3. Profesorado implicado con la diversidad religiosa

Otra gran fortaleza del sistema educativo catalán es su profesorado. En general, después de analizar sus discursos, se percibe como un colectivo diligente y motivado con su labor como docentes. Como se verá en el apartado de las buenas prácticas, el sistema educativo catalán cuenta con un buen número de herramientas para trabajar con el alumnado que tenga problemas en su progreso académico.

Bueno, simplemente cuando se evalúa un retraso de aprendizaje entonces se orienta a la comisión de atención a la diversidad que este niño necesitaría un plan individualizado. Claro, son niños que no han podido seguir porque muchas veces lo que hacemos es una evaluación cognitiva. (N-E-CAT-T-M-74)

En resumen, se podría decir que la gran fortaleza de la escuela catalana con respecto a la diversidad cultural y religiosa descansa sobre dos factores, por un lado, la aceptación de la realidad diversa dentro del aula tratándola como algo enriquecedor y que habitualmente no suele provocar problemas importantes. Por otro lado, el buen talante del profesorado y su implicación en su tarea como docentes. En el siguiente apartado se va a comprobar cómo estas fortalezas también están acompañadas de otras realidades que conviene reseñar.

1.4. Diferencias y similitudes de las fortalezas

Entre las fortalezas que más se suelen repetir las más comunes tienen que ver con la aceptación de la presencia de la diversidad cultural y religiosa en la escuela de primaria. Esta diversidad se acepta habitualmente por el profesorado. Se es consciente en general de la realidad multirreligiosa que hay en las escuelas en la actualidad. Esta fortaleza está presente en las tres zonas analizadas coincidiendo en el análisis de la diversidad religiosa dentro de las aulas.

La forma de gestionar o entender esta realidad ya difiere según las zonas. En Ceuta y Melilla, posiblemente el carácter endógeno que tienen la diversidad religiosa en esta zona, hace que buena parte de los discursos refieran que no es necesario trabajar la diversidad religiosa dentro de la escuela. Este tipo de discursos solo se dan en las ciudades autónomas. Es curioso en este sentido, que los discursos que consideran esta diversidad como algo enriquecedor, se encuentren sobre todo en las zonas de Cataluña y Andalucía. Quizás es otro reflejo del modelo endógeno que se da en Ceuta y Melilla haciendo normalizar de tal manera la diversidad religiosa de su sociedad que no se la entiende como un factor que la enriquece, sino simplemente como una de sus características.

En el otro caso, Andalucía y Cataluña, perciben la diversidad religiosa como un elemento enriquecedor, pero entendiéndola como algo venido de fuera, un fenómeno exógeno, que a su vez se convierte en una oportunidad para trabajar con el alumnado. Muchos discursos de Andalucía y Cataluña admiten que esta nueva realidad de la escuela de primaria permite abordar con el alumnado aspectos relacionados con la diversidad cultural y religiosa beneficiosos para su formación como ciudadanas y ciudadanos.

Otro aspecto que tienen en común Cataluña y Ceuta y Melilla es la convicción de disponer de un profesorado implicado con la diversidad cultural y religiosa y la gestión que se hace de ella en la escuela. Esta visión tiene sus matices en cada zona, por un lado, en Ceuta y Melilla se encuentran discursos relacionados con la normalización del fenómeno de la diversidad religiosa entendiéndola como

algo propio de la sociedad, como un fenómeno endógeno. Por otro lado, en Cataluña los discursos apuntan hacia el esfuerzo colectivo del sistema educativo catalán para gestionar la diversidad cultural y religiosa fruto de la población migrante dentro de la escuela. Las dos zonas afirman la presencia de un profesorado implicado con la diversidad religiosa, pero desde perspectivas diferentes, por lo que los resultados es muy posible que también difieran.

Entre los discursos analizados de la zona de Andalucía no se encuentran afirmaciones referidas a la implicación del profesorado. Quizás precisamente por este punto en el siguiente apartado se exprese con frecuencia la necesidad de una mejor formación por parte del profesorado en esta temática.

Por último, en Ceuta, Melilla y Andalucía, la inclusión progresiva de profesorado de la asignatura de religión de otras tradiciones religiosas en las escuelas en las que hay alumnado con diversidad religiosa, se percibe como otra gran fortaleza. Se entiende como algo positivo e incluso necesario ofertar al alumnado de otras tradiciones religiosas la posibilidad de cursar la asignatura de su religión. La presencia de profesorado de otras tradiciones religiosas dentro de la escuela se suele valorar como algo positivo y enriquecedor. El trabajo entre el profesorado de las diversas tradiciones religiosas y la coordinación con el centro educativo parece que normalmente es beneficiosa y bien valorada.

2. DEBILIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO REFERIDAS A LA DIVERSIDAD RELIGIOSA

2.1. Andalucía

2.1.1. Falta de formación del profesorado en diversidad religiosa

Entre los verbatim analizados, se encuentran en ocasiones comentarios de parte del profesorado que existan “miedos” o reticencias a usar el elemento religioso dentro del aula, a aprovechar sus versatilidades, podrían tener su origen en la

falta de formación en diversidad religiosa en el profesorado. Esta falta de formación se presenta en sus discursos como una de las debilidades más recurrentes y comentadas.

Para algunos docentes este sambenito (refiriéndose a la diversidad religiosa) es una molestia. Ante eso nos vemos sin conocimientos. (N-E-AN-P-H-59)

La falta de formación con respecto a la cada vez más numerosa diversidad religiosa en el alumnado, provoca en gran parte del profesorado cierto desconcierto y desasosiego. Han de afrontar en el trato con su aula y las familias de su alumnado, asuntos que desconocen, tradiciones y costumbres que no entienden y prácticas culturales y religiosos que no saben cuál es su sentido. Aun así, el profesorado en general afronta estas situaciones a pesar de su escasa formación en este campo.

No estamos formados, lo único es que la mayoría de los que formamos este trabajo, tenemos la intención de hacer lo mejor. (N-E-AN-C-H-49)

Normalmente las consecuencias de la falta de formación se suplen con una buena actitud general por parte del profesorado, como se ha comentado en el punto anterior. El profesorado tiene que conformarse con actuar por ensayo/error o aprendiendo por “ósmosis” con sus colegas de claustro. Este cierto desconcierto, provoca que, entre los comentarios analizados, también se encuentran referencias a que no todo el mundo tiene la misma buena actitud:

No todos los profesores tienen la misma disposición a trabajar la diversidad religiosa. (N-E-AN-P-H-53)

Posiblemente aparejado a la falta de formación, se encuentran en ocasiones ciertos comentarios que nacen de prejuicios y generalizaciones sobre las diversas tradiciones religiosas. Este tipo de comentarios encasillan a todos los miembros de esa comunidad religiosa bajo un mismo juicio de una forma ciertamente injusta.

En las familias marroquíes, hay papás que no los conocemos, de hecho, es que no van al colegio, digamos que entre comillas es una religión machista... (N-E-AN-P-M-54)

Los marroquíes bien integrados todos no solo a nivel de manera superficial o sea incluso más integrado que los de etnia gitana. (N-E-AN-P-M-56)

Generalmente este tipo de comentarios los hacen personas que no pertenecen a ese grupo, y que en ocasiones manifiestan un desconocimiento de la raigambre de la tradición religiosa que critica. Se suelen generalizar malas experiencias con algunos miembros de esa comunidad religiosa o bien nacen de prejuicios del desconocimiento del trasfondo que justifica las tradiciones y costumbres.

2.1.2. Dificultades en la convivencia

Por otro lado, la investigación etnográfica deja bien claro que dentro de la convivencia interreligiosa que se da en la vida de los centros educativos, hay problemas, malentendidos y choque entre las distintas costumbres de cada grupo etnorreligioso. En ocasiones se observa una identificación entre religión y características culturales étnicas o de clase social. Podemos encontrar un buen número de verbatim en los que se pone a la religión en la raíz de un problema, cuando normalmente es más bien un aspecto cultural de ese grupo humano en concreto, o algo asociado a unas circunstancias socioeconómicas particulares.

Por ejemplo, las niñas en los musulmanes no hacen estudios superiores, se busca que se casen, ponerle un velo y apartarlas de... yo creo que influye los padres de este tipo de alumnado más que el sistema y más que la sociedad, ellos mismos eligen los caminos motivados por sus culturas, por sus valores culturales por su manera de haber vivido y de vivir la vida. (N-E-AN-P-M-57)

En otros contextos en los que existe un alto porcentaje de alumnado de etnia gitana, que normalmente pertenecen a la confesión cristiana evangélica, se dan otro tipo de comentarios también teñidos de juicios. Se identifica en ocasiones a la confesión evangélica, nacida de la reforma luterana, con la percepción llena de prejuicios que se tiene de la etnia gitana en muchos contextos. Desde ciertos comentarios o prácticas realizados por ciertas personas, se sacan conclusiones generales sobre un colectivo o tradición religiosa.

El año pasado sí es verdad que yo tenía en 6º y se hablaba de la homosexualidad, y bueno hubo una niña que es evangélica que me dijo: “Uy maestra, tu no me puedes hablar de eso porque en el culto eso es como si estuvieras hablando del demonio”. (N-E-AN-P-M-50)

2.1.3. Diversidad religiosa percibida como un fenómeno exógeno

Unido a estas debilidades, se percibe de forma generalizada la identificación exclusiva de la diversidad cultural y religiosa a la llegada de inmigrantes a Andalucía. Este fenómeno se ha denominado por el equipo de investigación del que he formado parte, como “diversidad cultural exógena” (Venegas et al., 2013). Unido a la percepción de la diversidad como un fenómeno externo, venido de fuera, se encuentran discursos que la reciben como un problema dentro del aula. Una de las dificultades tiene que ver con lo comentado anteriormente, sobre la limitada forma en que las familias de origen extranjero participan en la dinámica de las escuelas.

La implicación de estas familias con la escuela, implicarse con cosas de la escuela, la incidencia es... si en una familia normal es del 80%, por ejemplo, en estas familias es del 20%. (N-E-AN-P-M-50)

La socialización se realiza entonces bajo un conflicto social intercultural. Los efectos de esta socialización primaria en el seno de la familia a partir de discursos xenófobos comienzan a afianzarse al final de la escuela primaria, cuando los niños y las niñas se acercan a la adolescencia.

“Cuando sean mayores, cuando lleguen a quinto o sexto grado”. (N-E-AN-P-M-50)

No son pocos los comentarios relacionados con que el origen de los problemas relacionados con la diversidad religiosa del alumnado muchas veces no proviene de ellos mismos, sino más bien de sus familias. El comportamiento de algunos núcleos familiares y lo que transmiten a sus infantes, provoca en ocasiones unos problemas dentro del aula, que de otra manera seguramente no se originarían.

Debería ser escuela de padres, más que de niños; porque los niños están muchos más normalizados e integrados entre ellos. (N-E-AN-C-M-46)

Más que conflictos entre alumnos, es conflictos entre familias. (N-E-AN-P-H-58)

Dentro de esta perspectiva exógena de la diversidad, hay un discurso que reconoce esta diversidad cultural y religiosa, pero que no entiende la necesidad de abordarla o trabajarla. En algunos discursos se percibe que las necesidades educativas de los niños son las mismas más allá de sus orígenes étnicos o culturales por lo que no se ve el motivo para trabajar esta diversidad. Se entiende que el alumnado percibe esta diversidad como algo normal, por lo que no se ve la necesidad de trabajarla.

No hay diferencia entre ese niño (extranjero) y un niño español, se podría decir. (N-E-A-P-H-52)

Para los niños, la diversidad no es un problema. (N-E-AN-P-H-51)

Estas debilidades que percibe el profesorado en el sistema educativo andaluz con respecto a la diversidad religiosa, hacen ver que todavía quedan retos en los que seguir avanzando y trabajando. Sobre todo, es llamativa esta visión exógena de la diversidad, identificando diversidad cultural y religiosa con inmigración o etnia. Por otro lado, es curioso ver la ausencia de comentarios relacionados con la conveniencia de recibir formación sobre diversidad religiosa. En el apartado

de “buenas prácticas” se podrá comprobar que algunas de estas debilidades ya se están trabajando en algunos contextos.

2.2. Ceuta y Melilla

La “diversidad endógena” que se da en Ceuta y Melilla permite una reseñable socialización primaria para la ciudadanía en cuanto a la diversidad cultural y religiosa se refiere. A su vez existen otros fenómenos inherentes a la propia sociedad que necesitan de respuestas por parte del sector educativo. La convivencia entre los diversos colectivos que habitan estas ciudades, aunque puede ser positiva y enriquecedora, evidentemente va acompañada también de fricciones, prejuicios y problemáticas que se reflejan en la escuela. La mayoría de las debilidades relacionadas con el trabajo de la diversidad religiosa en la escuela pertenecen principalmente a diversas actitudes que se han detectado en el análisis de los discursos de algunos miembros del profesorado. En algunos casos se perciben ciertos prejuicios hacia miembros de ciertas tradiciones religiosas. Incluso identificando características pertenecientes a ámbitos socioeconómicos con aspectos relativos a la religión. Aunque esto se percibe en muchos discursos, también se da en ciertos comentarios que encorsetan a todos los creyentes de ciertas tradiciones religiosas bajo unas mismas características normalmente llenas de prejuicios negativos.

2.2.1. Uso de estrategias de asimilación o “normalización” en lugar de inclusivas

Afinando en el análisis, se puede percibir que hay un discurso debajo del “discurso oficial”, que tiene que ver con la intención, muchas veces no revelada de forma explícita, de establecer estrategias de “normalización” en la cultura dominante occidental. Demográficamente hablando, no existe una cultura mayoritaria ni en Ceuta ni en Melilla (Briones et al., 2013). De forma sutil, la diferenciación del “nosotros” y los demás, deja ver ciertas lagunas en el trabajo que se hace en las escuelas con respecto a la diversidad cultural y religiosa. No se plantea la educación de forma inclusiva, como un diálogo donde todos aprendemos, sino como un trabajo en el que un grupo se tiene que adaptar,

“normalizar” a otro acogiendo sus costumbres, lengua, tradiciones... Se da una “multiculturalidad endógena”, pero quizás no se da de forma plena la interculturalidad como paso previo a la inclusión social.

Poco a poco van entendiendo nuestra cultura. (N-E-M-P-M-29)

Muchos de ellos no conocen su cultura, porque tal vez tenían un par de años y se adaptaron a la cultura de nuestro país. (N-E-C-C-M-21)

2.2.2. Prejuicios sobre la población recién llegada de otros países

Junto a la ya referida multiculturalidad inherente en la sociedad ceutí y melillense, se da otro fenómeno bien diferente que es la diversidad surgida de las migraciones que reciben las dos ciudades por su posición fronteriza. Para parte del profesorado, estas oleadas de personas migrantes se plantean como un factor problemático en el seno de la escuela. Curiosamente pueden pertenecer a la misma religión, pero su consideración es diferente dependiendo de si es una persona migrante o no. En algunos casos, esta diversidad que aportan estas personas sí se considera como algo exógeno y problemático.

Ahora tenemos mucha gente que viene, que se traen a la madre, al padre, al tío, a la tía, a la tía, de Marruecos, que no saben hablar nada, que esas familias no son personas que se han criado en Ceuta, que han vivido en Ceuta, que tienen un trabajo en Ceuta. Entonces, no se le puede pedir lo mismo a una familia que esté preocupada, que esté aquí asentada, y que tenga sus raíces bien, a muchas de las que no vienen así, que eso son los problemas (N-E-C-P-H-25).

2.2.3. Problemas en la adecuación de ciertas tradiciones religiosas

La convivencia entre diversas religiones y culturas también trae lógicamente algunos conflictos o diferentes ritmos y costumbres. En concreto, hay ciertas prácticas religiosas que afectan a la dinámica del aula y que tiene efectos

especialmente en la población musulmana por el hecho de convivir en un contexto cristiano con calendario y “ritmos” arraigados en esta tradición religiosa. Una de las prácticas religiosas más comentadas son las clases coránicas que reciben muchos niños, niñas y adolescentes musulmanes por las tardes que pueden llegar a afectarles en ocasiones al rendimiento escolar. O el mes de Ramadán en el que la población musulmana no puede comer ni beber durante el día, lo cual supone un cambio en los horarios y las costumbres pudiendo afectar igualmente en el ámbito escolar. Estas situaciones llevan a algún docente a defender cierta contraposición entre religión y educación. Dando a entender una posible incompatibilidad entre algunas costumbres religiosas y una buena formación académica. Es destacable que los comentarios que afirman dificultades surgidas de las prácticas religiosas de cada una de las diferentes religiones que conviven en el aula, suelen aparecer más bien en los últimos cursos de primaria. En los primeros años de escolarización el alumnado no suele poner en práctica ciertas costumbres religiosas que pueden generar fricciones con el ritmo escolar.

No puede ser Corán todo el día, que hay muchas horas, que se las reparta, yo no se lo digo, porque te van a llamar racista... yo no lo soy. Pero pienso que la religión no es importante, lo importante es la educación. (N-E-M-P-H-32)

Cuando empiezan a dejar de ser niños, empiezan a aparecer una serie de conflictos, que ellos hasta determinada edad no se lo plantean. (C-G-C-C-M-8)

2.2.4. Identificación del fenómeno de la “guetización” de los centros educativos

Otra parte del discurso resalta que las familias en muchas ocasiones buscan centros que, por lo menos de primeras, sean similares a su situación económica, social y religiosa. Esta circunstancia provoca que en algunos contextos se dé una especie de “guetización” de los centros educativos. Por esta circunstancia, en Ceuta y en Melilla, es posible encontrar centros en los que puede darse casi

un 100% de alumnado de religión islámica. Por ejemplo, en ciertos verbatims de los sujetos estudiados en Ceuta, se explica cómo la población hebrea se concentra en dos centros concertados del centro de la ciudad por motivos étnicos o religiosos.

Si en la puerta empiezas a ver más pañuelos, por ejemplo, pues se empieza a tener menos afluencia de otro alumnado, y afecta a todo, especialmente a las personas que se matriculan en el mismo. Y da igual lo que estés haciendo dentro del cole. (C-G-C-P-H-11)

(Refiriéndose a la población judía) Prefieren convivir con católicos antes que convivir con musulmanes. Porque la población musulmana de ese colegio ha crecido en los últimos años también, por lo que ya no se matriculan allí. (N-E-C-C-H-21)

2.2.5. Falta de formación del profesorado en diversidad religiosa

Otra debilidad que se ha encontrado en algunos discursos es el error de creer que todas las religiones son lo mismo “con distintos nombres”. Por querer encontrar puntos de encuentro entre las distintas tradiciones religiosas, sobre todo las monoteístas, se puede caer en el simplismo o sincretismo que no reconoce la profundidad de los conceptos manejados en las diferentes religiones. Este peligro puede llevar a caer en ciertos tópicos o generalizaciones, o a no llegar a comprender la raíz de los diversos comportamientos religiosos. Por el deseo de hacer un bien, el profesorado puede generar un mal mayor. Esta forma de proceder denota quizás cierta falta de formación en diversidad religiosa y en el conocimiento más en profundidad de las diversas tradiciones religiosas.

Entonces, vamos jugando con eso, para que vean que realmente no hay tanta diferencia, sino que realmente muchas veces lo que hacemos es cambiarle el nombre a la misma figura. (N-E-M-P-H-41)

Las debilidades descritas hacen ver que la realidad de diversidad religiosa de Ceuta y Melilla genera en ocasiones dificultades y ciertas problemáticas dentro

de la escuela de primaria. Aunque, como se describió entre sus fortalezas, se percibe la diversidad religiosa como una riqueza por parte del profesorado, esto no quiere decir que no suponga en ocasiones la necesidad de ir afrontando ciertas debilidades de la escuela de primaria ceutí y melillense.

Hay veces que es un poco difícil y complicado, aunque luego también es verdad que, aunque nosotros estemos acostumbrados a convivir, siempre hay roces, siempre hay roces, siempre hay creencias, y siempre hay pensamientos, y yo pienso que tú eres racista y... hay comportamientos de esos... esto no es una burbuja de ¡viva la pepa y la maravilla del mundo mundial!, pero que es verdad, sí que es verdad, sí que es verdad que es que estamos acostumbrados a vivir aquí. (C-G-C-F-M-17)

2.3. Cataluña

2.3.1. Diversidad religiosa percibida como un fenómeno exógeno

Después de analizar los discursos realizados dentro del Proyecto de investigación en el que se enmarca esta tesis, se podría afirmar que la visión que tiene en general el profesorado catalán de la diversidad cultural es una visión exógena. Es decir, es muy común encontrar discursos en los que a aquel alumnado que tiene otra cultura o etnia diferente a la catalana, se le etiqueta como de origen extranjero, de otra cultura, de “fuera” o no “autóctonos”. Aunque estén nacionalizados y sea alumnado de segunda o tercera generación.

Por clase quizás sólo hay un 10% de autóctonos, todos los demás son de fuera, fuera entre comillas eh, porque han nacido aquí tienen los mismos derechos que tú y son iguales que tú, pero su procedencia no es de aquí, no es europea. (N-E-CAT-C-H-65)

También hacemos por ejemplo el deporte o así, intentamos siempre... promocionar... que las culturas más... culturas no, pero casuísticas más desfavorecidas, que pueden ser a menudo... autóctonos o pueden ser extranjeros, no tiene por qué ser... pues contrapesarlo un poco, que haya

diversidad... en la participación de las actividades extraescolares. (N-E-CAT-T-M-88)

Como se ve en este último verbatim, hay una vinculación profunda, muchas veces oculta y no explícita, entre cultura, religión y etnia. En muchos casos después de decir ciertas expresiones, se quiere corregir, pero esto parece manifestar esta visión exógena de la diversidad cultural y religiosa. Ha llamado la atención del discurso de un técnico de los Servicios de Intervención Socioeducativa (SISI), que directamente sitúa bajo el concepto de “nacional” o “autóctono” a la población caucásica, sacando de ahí a todo el alumnado de cualquier otra etnia o procedencia.

En cuanto al alumnado participante: tenemos un perfil inmigrante y de etnia gitana... Nacional nada... A ver nacionales son... son nacidos aquí... perdón por la expresión, que he quedado fatal... pero para que lo entendieras. Autóctonos del pueblo... eh cero... Pero cero si... familias migrantes y con un nivel socioeconómico bajo o con un nivel sociocultural bajo. (N-E-CAT-T-M-95)

El uso de este tipo de términos deja entrever esta visión exógena de la diversidad cultural y religiosa. Se podría decir que en general al alumnado se le divide en tres grupos según su diversidad cultural, en primer lugar, los inmigrantes, extranjeros o “de fuera”, en segundo lugar, el alumnado de etnia gitana y en tercer lugar los “autóctonos” o “nacionales”. Esta división del alumnado se repite en muchos discursos. Incluso en un verbatim, se ve cómo se describe a los caucásicos como “gente normal” en contraposición al alumnado de origen extranjero. Este tipo de discurso lleva claramente a concluir que se está ante una visión exógena de la diversidad cultural y religiosa.

Yo diría que no es solo a los inmigrantes eh... etnia gitana también la incluyo... y autóctono... (N-E-CAT-T-H-83)

2.3.2. Diversidad religiosa percibida como un problema

El primer apartado sobre las fortalezas de la escuela catalana resalta que normalmente existe un buen ambiente con respecto a la diversidad cultural y religiosa, sin embargo, también encontramos, aunque menos numerosos y en algunos casos casi “off the record”, algunos discursos que admiten la dificultad de la diversidad cultural dentro del aula. Especialmente estos comentarios se ven en los discursos donde se aborda la realidad del alumnado de etnia gitana.

Hay momentos que lo ves como enriquecimiento y hay veces que lo ves como palos en las ruedas... quiero decir... Quiero decir... tenemos que tener los pies en la tierra. (N-E-CAT-P-M-73)

Hay mucha gente de etnia, hay mucha gente... mucha diversidad cultural y gente autóctona claro. Complejo, muy complejo. (N-E-CAT-T-M-74)

A la población gitana se la contrapone a la autóctona y a la inmigrante. Se afirma usando generalizaciones, que la población de origen extranjera se adapta mejor a la cultura catalana que la población de etnia gitana. En muchos discursos se la estigmatiza con ciertas generalizaciones y comentarios que dejan entrever esta visión exógena que se ha comentado. Se sigue con la división social de grupos entre “gente de aquí”, inmigrantes y gitanos.

La gente que viene de fuera, de otro país, intenta adaptarse, la mayoría de gente lo intenta ¿no? de... de “pues estoy aquí en Catalunya, pues intento las culturas” quiero decir. Pero la etnia gitana cuesta mucho... (N-E-CAT-P-M-81)

2.3.3. Uso de estrategias de asimilación o “normalización” en lugar de inclusivas

Lo analizado hasta ahora, parece que puede llevar a pensar que se están llevando a cabo estrategias de asimilación o “normalización” a la cultura catalana dentro del trabajo que realiza el sistema educativo catalán con la diversidad

cultural y religiosa. Partiendo del análisis de los discursos analizados se podría interpretar de esta manera. Son llamativos los recursos para trabajar la lengua catalana como lengua vehicular, pero sin estar acompañados con el aporte que podrían generar las lenguas maternas del alumnado diverso dentro del aula. El aporte que podría hacer la presencia de las diferentes culturas y religiones dentro del aula parece quedar solapado por el interés de afianzar las bases de la cultura catalana.

No introducimos tampoco a nivel cultural... pero tampoco introducimos... nosotros lo que hacemos es introducir la cultura catalana y el folclore como algo tradicional de Catalunya, pero... pero porque entra en el currículum y tienen que conocer la cultura catalana, y después también les preguntamos por lo suyo. Cuando es el Ramadán y todo eso, también les preguntamos, que nos expliquen qué hacen... (...) Pero digamos que... nosotros lo que... claro, son muchas culturas y muchas nacionalidades, lo que nos une para aprender es la cultura catalana, básicamente. (N-E-CAT-P-M-99)

2.3.4. Diversidad religiosa entendida como un fenómeno que no es necesario trabajar en el aula

En el apartado donde se han desarrollado las fortalezas de la escuela primaria catalana en relación a la diversidad religiosa, se afirmaba según los datos, que realmente no se veía necesario trabajar este aspecto porque se creía que era ya un fenómeno muy “normalizado”. Aunque junto a estos discursos, también se ha encontrado un buen número de comentarios que admite que no tienen apoyo para afrontar la diversidad en los centros educativos.

Yo continúo diciendo que generalmente la administración proporciona pocos recursos humanos. (N-E-CAT-C-H-66)

Yo pienso también que este tipo de actividades tenían como más sentido hace unos años, ahora yo creo que las diferentes culturas, que hace ya más tiempo que están aquí, niños de diferentes países y eso... cuando

llegaron hace unos años si que se hacía más esto... Pues juegos de alrededor del mundo, la concina típica de... pero ahora yo pienso que todos son más sabedores, porque ya hace más tiempo que están aquí. (N-E-CAT-P-M-73)

Otros discursos justifican la inacción haciendo ver que el alumnado no reclama el trabajo de la diversidad cultural o religiosa dentro del aula. Algún profesorado ha tenido la experiencia de que el alumnado diverso se avergüenza de sus orígenes, tradiciones o cultura, por lo que no está dispuesto a expresar al resto de la clase las particularidades de su cultura o religión.

Y los que estaban, bajaban la cabeza como queriendo decir “a mí no me va esto”, yo no como cerdo, pero no quiero explicar... (...) No sé, quizás no se quieren sentir diferentes, no se...quiero decir, achantan eh... queriendo decir “yo soy igual que los otros” ¿me entiendes? Tampoco te lo puedo decir esto exactamente. Pero que cuando les preguntas algo de lo suyo, de su cultura, notas que hay un poco de bloqueo... (N-E-CAT-P-M-79)

La diversidad religiosa como parte de la diversidad cultural, también sufre las consecuencias de estos planteamientos. Se podría decir que existen muy pocos discursos en los que se trate de alguna manera la diversidad religiosa específicamente. Incluso, en algunos comentarios se achaca el origen de algunos problemas de convivencia al sentimiento religioso.

Entonces los conflictos son los mismos, aquí son puntuales. Los niños no se... ni a nivel, digamos, religioso, que es donde podría haber un poco más de conflicto. (N-E-CAT-P-H-90)

El otro día que hablaban de las religiones mientras almorzaban, no sé qué decían, que quizás tuvieron un cambio de opinión... pero después los unos a los otros por racismo, no. (N-E-CAT-P-M-90)

Las celebraciones y festividades de las diversas religiones presentes en la escuela o bien directamente no se mencionan ni se celebran porque no caben en el calendario escolar, o se vacían de su contenido religioso con la excusa de no herir sensibilidades de alumnado que tenga otras creencias o planteamientos existenciales, o apostando por el no adoctrinamiento.

Nosotros vamos suprimiendo las fiestas religiosas en la escuela para que ningún alumno pueda pensar que no se siente integrado o bien que se discrimina su religión. En una sociedad como la que vivimos, creo que hoy en día este tipo de celebraciones es mejor relegarlas al ámbito privado para que no se produzcan conflictos. (N-E-CAT-P-M-81)

La tradición marcaba caminos que hemos ido rompiendo cuando han llegado los inmigrantes. No cantamos “nadales”, sí hacemos canciones de Navidad, pero incluimos canciones de todo el mundo, ya que no adoctrinamos...poco a poco hemos ido inventando cosas. (N-E-CAT-P-M-99)

En este contexto, la asignatura de religión parece estar evolucionando hacia un espacio en el que abordar en general el hecho religioso, o en el más numeroso de los casos para trabajar diversos valores que se van abordando en las tutorías a lo largo del curso. La asignatura de religión va perdiendo su identidad originaria derivando hacia otro tipo de planteamientos muy variados.

Este año no hay ni separación para hacer religión y que tú tienes que hacer un poco de mediador entre el que reza cinco veces al día, del que es árabe pero sólo hace tres días de Ramadán, del que es cristiano, pero no va a la iglesia, del que... (N-E-CAT-P-H-89)

Estaban, el año pasado, religión católica, evangélica y aparte, normalmente, el resto eran valores. [...] Pero este año no. Este año se tratan los valores. (N-E-CAT-P-M-80)

2.3.5. Falta de formación del profesorado en diversidad religiosa

Esta falta de trabajo de la diversidad religiosa en la escuela catalana puede venir también propiciada por la falta de formación por parte del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural y religiosa. El profesorado en general no percibe la necesidad de formarse en relación a esta temática. Sin embargo, algunos comentarios hacen ver la necesidad de formarse en este sentido para no caer en generalizaciones o prejuicios como se puede leer más abajo, “religiones de chinos”, o el origen de las dietas alimentarias relacionadas con las tradiciones religiosas.

No he hecho ninguno [refiriéndose a la formación sobre diversidad cultural]. No he hecho ninguno conscientemente. Ahora estoy más formándome en el tema digital, TIC, herramientas, administración de las plataformas, página web del cole... (N-E-CAT-C-M-72)

Ellos no son adventistas [refiriéndose al alumnado de origen chino], tenemos de... las familias ya son bastante mayores, igual son... cómo se dice... budistas no... bueno, religiones de chinos, ahora no caigo. (N-E-CAT-C-M-71)

Desde el punto de vista de la diversidad religiosa, se podría decir que las debilidades observadas desde el análisis de los discursos del profesorado catalán se centran en tres principalmente. En primer lugar, la visión exógena de la diversidad cultural y religiosa. Esta forma de percibir la diversidad puede provocar algunas de las debilidades referidas. En segundo lugar, se expresa en algunas ocasiones la falta de recursos para hacer frente a la diversidad cultural y religiosa, aunque normalmente se entiende que no es necesario trabajar con ella. En tercer lugar, como causa y efecto de esta deriva, se percibe la falta de formación relacionada con la diversidad cultural y religiosa. Si no se percibe la necesidad de trabajar la diversidad cultural y religiosa, posiblemente la consecuencia más lógica es que el profesorado no eche de menos ni necesite formarse en esta temática.

2.4. Diferencias y similitudes de las debilidades

Las tres zonas analizadas coinciden en una debilidad, la falta de formación del profesorado en diversidad religiosa. Junto con esto, es necesario señalar que muy pocos sujetos de la investigación afirman que necesitarían ser formados en esta temática. Es decir, existen lagunas en la formación sobre diversidad religiosa y diversidad cultural en general, pero no se entiende que sea necesario formarse en estas temáticas, se opta por otras prioridades. En conclusión, normalmente se entiende que se necesitaría una mayor formación en temas relacionados con la diversidad religiosa, pero la realidad es que la mayoría del profesorado realiza otro tipo de formaciones que considera de más urgentes o necesarias.

En Andalucía y Cataluña es común encontrar una identificación de la diversidad religiosa con la población migrante y como fuente de cierta problemática en el aula por parte del alumnado y sus familias. Como se ha comentado anteriormente, se detecta en los discursos en general una visión exógena de la diversidad religiosa. Es curioso, que esta visión “exógena” también se detecta en algunos casos en Ceuta y Melilla refiriéndose a las personas que se introducen a Europa por estas ciudades. Aunque posiblemente compartan la misma religión y etnia, pero hay una percepción diferente frente a esta población .

En este sentido, es interesante destacar que tanto en Ceuta y Melilla como en Cataluña, se encuentran discursos que reflejan el uso de estrategias tendentes hacia la asimilación o “normalización” del alumnado con diversidad cultural o religiosa. En ambos casos, la lengua materna del alumnado diferente a la vehicular suele ser obviada en el sistema educativo no utilizando estrategias inclusivas o interculturales. Entre los discursos de la zona de Cataluña se encuentran muchos comentarios en este sentido justificando la necesidad de promover la asimilación de la cultura catalana por parte del alumnado de origen extranjero.

Frente a esta forma de abordar la diversidad cultural y religiosa, el profesorado catalán expresa frecuentemente la falta de recursos, sobre todo de personal. Si

se añade a esto la visión de la diversidad como algo potencialmente problemático, hace que se pueda ver en ciertos discursos algo de preocupación por esta realidad. Sin embargo, por otro lado también existen discursos que, quizás como reacción a la saturación de trabajo y la normalización de la diversidad, afirman la no necesidad de trabajarla en la escuela.

La población gitana en Andalucía y Cataluña es objeto de muchos comentarios motivados normalmente por malas experiencias que se han generalizado. El alumnado de etnia gitana y su diversidad cultural y religiosa son, según los discursos, colocados dentro del grupo del alumnado migrante y como fuente de conflictos y problemas en la dinámica habitual del aula.

Otro dato a tener en cuenta es el fenómeno de la “guetización” de los centros escolares que se refiere en los discursos de Ceuta y Melilla. Este fenómeno se escapa al objeto de estudio de esta tesis, pero influye directamente a la diversidad religiosa de los centros ceutíes y melillenses, influyendo de esta manera a su gestión.

Por último, otro aspecto en el que coinciden los discursos de todas las zonas analizadas es las dificultades o problemas que surgen a raíz de la diversidad cultural y religiosa en la escuela. Como se ha referido en el apartado anterior la diversidad también se percibe como una riqueza, pero en ocasiones este fenómeno supone ciertos problemas en la conciliación de las diferentes costumbres y visiones particulares de cada tradición religiosa. Estas dificultades en la convivencia mal gestionadas son las que se entienden como una debilidad dentro del sistema educativo.

3. ACTUACIONES DE ÉXITO EDUCATIVO REFERIDAS A LA DIVERSIDAD RELIGIOSA

Este apartado, como se especificó en el apartado dedicado a la metodología, tiene una especial importancia en el análisis de los discursos. Por buenas prácticas se va a entender aquellas iniciativas, proyectos e ideas relacionadas con la diversidad religiosa que se llevan a cabo en los centros escolares y que

son bien valoradas por los miembros de la comunidad educativa. Muchas de estas buenas prácticas referidas por los sujetos de investigación van a encajar a la perfección con el concepto de “vector de encuentro”. Este apartado, junto con el resto de los análisis aportarán los datos necesarios para fundamentar las conclusiones y propuestas de mejora de esta tesis.

3.1. Andalucía

3.1.1. Utilización de la dimensión festiva del hecho religioso en el aula

La primera acción de éxito que ha aparecido prácticamente en todas las etnografías realizadas es incluir en la dinámica del aula el importantísimo elemento festivo presente en todo hecho religioso. Se podría decir que éste es el primer punto de conexión entre los miembros de cada una de las tradiciones religiosas. La armonización de las diferencias provocada por la diversidad religiosa parece que se aborda, según los datos, a través de su dimensión festiva por lo menos en primer lugar. La celebración se convierte en un lugar de encuentro que parte del deseo y la necesidad de compartir mi identidad con las demás personas con las que se convive, y por otro lado, el interés por conocer lo diferente. Este fenómeno se ve en la mayoría de los contextos estudiados, tanto en los lugares en los que existe un alto porcentaje de diversidad, como en los que es más escaso.

Entonces él nos cuenta su fiesta del cordero, se viste con sus trajes de fiesta, nos trae fotos de cuando estuvo Marruecos... Es una cosa muy motivante porque todos aprenden cosas nuevas y resulta curioso. (N-E-AN-P-M-55)

El encuentro genera el reconocimiento y de ahí pueden surgir actitudes de respeto que van más allá de limitarse a no “insultarse”, sino que se puede llegar a comportamientos de empatía con las personas y los grupos diferentes a mí. Este movimiento de acercamiento, que podría considerarse como un vector de

encuentro, se asume en algunas ocasiones por toda la comunidad educativa generando un nuevo ambiente en el centro.

Cuando llega Halloween, la seño de religión evangélica no le gusta que se trabaje Halloween con los niños porque para ellos es demoniaco, entonces pues no les gusta y según qué cosas, y debemos tener en cuenta también su presencia para a la hora de trabajar que no le molesten, porque tiene otro tipo de creencias. (N-E-AN-P-M-60)

3.1.2. Rol del profesorado de religión en el tratamiento de la diversidad religiosa

En esta tarea de reconocimiento entre el alumnado perteneciente a diversas tradiciones religiosas suele tener un papel importante el profesorado de la asignatura de religión. Entre los discursos analizados, suele haber comentarios del profesorado que destacan la labor que llevan a cabo en el ambiente de trabajo de la diversidad dentro de la escuela.

Lo primero que hacemos nosotras (profesoras de religión), al principio de curso es escribir una carta a las familias. Les informamos de que hay determinados proyectos en que vamos a trabajar de manera conjunta y que vamos a solicitar información desde casa. Entonces, que les pedimos cosas sobre la Creación, o temas de la ecología y el medioambiente... (N-E-AN-P-M-57)

3.1.3. Búsqueda de puntos comunes entre las tradiciones religiosas. Día escolar de la No Violencia y de la Paz

Este tipo de estrategias van estableciendo puntos/vectores de encuentro y temas en los que existe un acuerdo que apoyan todas las manifestaciones religiosas y cada una acrecienta a su manera. Un ejemplo de colaboración y encuentro entre todas las sensibilidades religiosas o no religiosas, es la celebración del Día Escolar de la No Violencia y la Paz. Esta efeméride se cita en casi todas las entrevistas como un momento de colaboración de toda la comunidad educativa

incluyendo todas las orientaciones creyentes o no teístas. En esta festividad “laica” todas las sensibilidades religiosas tienen puntos en común, “vectores de encuentro”, para generar espacios para trabajar la diversidad del alumnado.

El Día de la Paz, trabajamos todos juntos (refiriéndose a profesores de distintas tradiciones religiosas). Le decimos a la compañera de valores: “dejámoslos o quédate y trabajamos la paz juntos”. (N-E-AN-P-M-57)

Estas buenas prácticas llevadas a cabo en los centros educativos andaluces en cuanto a la gestión de la diversidad religiosa en el aula son valoradas por la comunidad educativa. En estos casos se hace un uso explícito de la dimensión religiosa del alumnado para generar vectores de encuentro en medio de la diversidad cultural del alumnado. Según los datos, estas acciones de éxito en las que se hace uso de elementos de ciertas tradiciones religiosas generan un mejor ambiente escolar.

3.2. Ceuta y Melilla

3.2.1. Utilización de la dimensión festiva del hecho religioso en el aula

La primera acción de éxito a destacar al igual que en Andalucía, y que se ve reflejada prácticamente en todos los discursos analizados, es el uso de las diferentes festividades de carácter religioso como ocasión para conocer las diversas tradiciones religiosas. Las efemérides de las distintas religiones se convierten en momentos de convivencia y de conocimiento intergrupales. Es común introducir en la dinámica del aula las diversas celebraciones religiosas que realizan todas las confesiones, o al menos facilitar al alumnado su participación en las mismas. La dimensión festiva de la religión se utiliza como vehículo para conocerse y establecer vínculos entre el alumnado.

Nosotros en el cole partimos de que celebramos absolutamente todo. Entonces si llega Ramadán, los niños saben que es Ramadán y qué se celebra, y el Aid-e-kebir y no sé cuánto y se hacen las manualidades. Y

llega Navidad y exactamente igual y los niños participan absolutamente por igual. Se hace de forma cultural, como algo folclórico. (N-E-M-P-M-29)

El alumnado habla de todas las fiestas. Esto nos ayuda a que los niños musulmanes conozcan toda la realidad que tenemos en la ciudad, y por qué hay celebraciones que son cristianas y aun así participa toda la ciudad y al contrario. Entonces, tienen la oportunidad los niños de conocer por qué se celebra esa fiesta. [...] Incluimos también las fiestas hindús y las hebreas. (C-G-C-P-H-11)

En general hay una apuesta por el conocimiento mutuo de las distintas comunidades religiosas que se encuentran en la escuela. El objetivo suele ser generar un conocimiento bien fundamentado desde que son infantes para desterrar estereotipos y prejuicios falsos. Esta actitud general de conocimiento mutuo de las diversas tradiciones religiosas podría considerarse como un vector de encuentro entre todo el alumnado diverso.

Cuando llega la redacción por el día del Ramadán, y participan todos. Es verdad que algún año ha ganado, [cita un nombre de niño] creo que fue el que ganó el concurso de la redacción del Ramadán, porque él lo que hizo fue contar cómo vivían sus amigos y sus compañeros ese día (...) Y cuando llega la Navidad y los crismas, todo el mundo hace crismas y en el coro de villancicos cantan todos los niños. (C-G-C-P-M-14)

3.2.2. Actitudes de respeto y de inclusión a cada tradición religiosa

Este conocimiento mutuo entre el alumnado de diferentes tradiciones religiosas suele ir acompañado de actitudes de respeto recíproco a las particularidades de cada posicionamiento religioso (creyentes de diferentes religiones o actitudes agnósticas o ateas). Gestos pequeños, pero de un alto significado generan sinergias interesantes en los centros educativos provocando que la escuela sea un contexto de aprendizaje para la convivencia en una sociedad diversa. Uno de los aspectos a reseñar de entre los discursos analizados es el tratamiento de la religión sin hacer proselitismos. Es decir, según los datos extraídos de los

discursos, el acercamiento a las tradiciones religiosas, a sus creencias y costumbres no se realiza para convencer a nadie, sino simplemente por el sano interés de conocernos mutuamente y comprendernos en profundidad.

Desde hace como quince o veinte años, no se come cerdo ahí en el comedor, no comemos cerdo. Llegó un momento en que teníamos tanto árabe, que por respeto a ellos se decidió tomar esta medida. (N-E-M-P-H-43)

Dentro del uniforme está recogido el pañuelo, se puede traer. Igual que la rebeca es gris, el pañuelo lo hemos puesto oscuro, que no sea un color estridente, pero las niñas lo pueden traer. (N-E-C-C-H-27)

Esta actitud de respeto mutuo lleno de gestos para hacer que todas las identidades religiosas presentes en el aula se encuentren acogidas e incluidas, ha llevado a algunos contextos a tomar decisiones aún más drásticas. Por ejemplo, los días festivos del calendario escolar se adaptan a las realidades de las poblaciones escolares, que ya no son vistas como tradiciones venidas de fuera, sino que forman parte de la propia comunidad educativa. Ha sido necesario hacer un reparto de estas festividades en el calendario escolar para conseguir precisamente el objetivo de la inclusión de todas las realidades presentes en el aula. Estos gestos podrían ser perfectamente vectores de encuentro que generan reconocimiento mutuo, inclusión y convivencia.

Por ejemplo, en Melilla, cuando la fiesta de Ramadán, el fin es festivo en el cole ...y aquí el Borrego igual, y los hebreos tienen un día dentro del calendario escolar. Muchas veces la administración, cuando es la época por ejemplo de final de Ramadán o cosas de estas, no insiste mucho en que contemos a los niños de la religión. (E-P1º-PU-H-ME-21)

Nosotros, los docentes, que somos mayoría cristiana, respetamos mucho su fiesta, e incluso la celebramos allí en el colegio, y aquí en Ceuta es festivo el final del Ramadán. Y hacemos fiestas, igual que cuando

nosotros tenemos una fiesta. Por ejemplo, en Navidad, ellos, se vuelcan, los niños, por ambas partes lo pasamos bien. (C-E-C-C-M-20)

En el anterior apartado referido a las debilidades, se afirmaba la dificultad real de la conciliación de costumbres en el ámbito escolar entre las diversas tradiciones religiosas que convergen en Ceuta y Melilla. Según los datos, las principales dificultades surgen entre las dos que más peso demográfico tienen, cristianismo e islam. Siendo esto verdad, es importante valorar cómo la mayoría del profesorado muestra una especial sensibilidad para discernir entre los comportamientos que nacen de una práctica religiosa concreta, o los que son fruto de una mala gestión en la dinámica familiar y afecta al rendimiento escolar del alumnado. Se considera importante tener la capacidad para no dejar a las familias o al alumnado el uso de la religión como excusa para justificar el fracaso escolar. Es el difícil ejercicio de diferenciar lo que realmente nace del sentimiento religioso y lo que pertenece a elementos culturales que pueden adaptarse a las exigencias educativas.

Pero también a veces pasa que es como la excusa es que estoy en Ramadán. Nos ha pasado un montón de veces. Es una cosa de casa, eso sí que es cultural, porque eso no es religioso, la religión te da una disciplina. (N-E-C-P-M-24)

3.2.3. Rol del profesorado de religión en el tratamiento de la diversidad religiosa

Otra acción de éxito que reseñar son las colaboraciones entre el profesorado de religión de las distintas tradiciones religiosas, y con otros miembros del claustro. Existe incluso un centro en Ceuta donde la asignatura de religión se imparte de forma conjunta entre catolicismo e islam. Trabajan de manera coordinada y se ha encontrado muy buena acogida en toda la comunidad educativa. De toda esta relación y conocimiento mutuo entre las diferentes tradiciones religiosas, suele surgir el reconocimiento de puntos comunes en la forma de entender las respuestas a las preguntas de sentido, o en otro tipo de aspectos como ciertas costumbres, temas medioambientales, gustos gastronómicos...

[Nuestra] labor aquí, como profesoras de religión, es intentar que la convivencia sea al cien por cien buenisísima. Entonces, lo que hacemos a la hora de tener ella su curriculum y yo el mío, que es verdad que tiene muchísimas cosas en común, pues aunar a veces criterios y objetivos para hacer proyectos donde todo el alumnado participa. (C-G-C-P-M-9)

3.2.4. Formación del profesorado en diversidad religiosa

En una de las entrevistas realizadas en el contexto de Melilla, se comenta una acción de éxito que resulta interesante e ilustradora. Se afirma que la realización de un determinado curso sobre Diversidad Cultural puntúa de cara a las oposiciones. Es una actuación llamativa que intenta poner el acento en la importancia de la formación de cara a la diversidad tan abrumadora que va a encontrar el profesorado en el aula.

En Melilla prima mucho tener el curso de diversidad cultural por lo menos en Melilla lleva puntuación diferente para los interinos, incluso puntos de los cursos de diversidad cultural, me parece, si no estoy equivocada. (N-E-M-P-M-35)

Esta iniciativa que describe la docente melillense en esta intervención se refiere en efecto a diversos cursos que ofertan la Universidad de Granada o algunos sindicatos y que puntúan de forma diferente para las interinidades en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Este curso es realmente una acción de éxito, aunque analizando los currículums de algunos de estos cursos, adolecen del abordaje en profundidad de la diversidad religiosa. Hay pocos discursos que admitan la necesidad de formarse en diversidad religiosa, aunque sí se pueden extraer comentarios donde se reconozca la necesidad de conocer las tradiciones religiosas del alumnado.

No podemos ni obviar la cultura musulmana, ni la católica, ni la hindú, ni nada, porque vivimos mezclados. Entonces hay que conocerlo. (C-E-C-P-M-1)

3.3. Cataluña

3.3.1. Utilización de la dimensión festiva del hecho religioso en el aula

El análisis de los discursos permite distinguir varias acciones de éxito educativo que reflejan un empeño serio y concienzudo de la escuela catalana por trabajar la diversidad cultural y religiosa. En primer lugar, al igual que en Andalucía, Ceuta y Melilla se ha podido encontrar varios comentarios en los que se llevan al aula la celebración de las distintas festividades religiosas de los miembros de procedencias foráneas. En estas celebraciones se invita a las familias propiciando este encuentro entre todos los miembros de la comunidad educativa. Es significativo que esta actividad se refiere siempre a festividades de otras religiones y culturas diferentes a la cristiana.

Siempre se intenta potenciar la cultura de ellos para que no se pierda, en su país y la fiesta de su país, y los niños lo viven con mucha ilusión, y lo comentan con orgullo, tienen orgullo. (N-E-CAT-C-M-72)

3.3.2. Participación de la asignatura de religión en la dinámica pedagógica del centro educativo

La metodología activa basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos, muy potenciada por las últimas leyes educativas, suele incluir en el trabajo transversal que se propone, el elemento religioso. La asignatura de religión hace su aportación a la temática que se esté trabajando bajo esta metodología. La religión no es tratada como una herramienta para ejercer el proselitismo, sino como una aportación más para abordar la temática a trabajar. Por otro lado, también se aprovecha de los sistemas religiosos su axiología. Los valores

principales propuestos por las religiones ampliamente aceptados por la mayoría de la sociedad, se trabajan con todo el alumnado más allá de sus opciones creyentes o no creyentes.

Pero una de las metodologías que uso es esta, hablar, razonar... en nivel cristiano, introducimos mucho los valores bíblicos, en plan, el amor al prójimo... y todo eso sí que se hace. (N-E-CAT-C-M-72)

Bueno, después en tutoría, también tenemos un proyecto aquí en la escuela, emocional, que se trabajan estos valores y en el área de religión y valores pues también se trabaja todo esto (N-E-CAT-P-M-79)

Entre los discursos analizados, se ha encontrado como otra acción de éxito, la realización de actividades solidarias o la implementación de la metodología Aprendizaje y Servicio con instituciones de tinte religioso de diferentes tradiciones religiosas. En estos casos, se aprovechan estos medios o instituciones para abordar la diversidad religiosa y cultural del alumnado y de instituciones cercanas al centro educativo.

De hecho, la Iglesia Adventista tiene proyectos donde se propone que los alumnos puedan tener una experiencia solidaria. A nivel escuela, a veces intentamos acompañar familias que puedan estar en cierto riesgo y fomentar esta solidaridad. Trabajamos unidos en este sentido. (N-E-CAT-C-H-67)

3.3.3. Intervención en la escuela de Primaria de órganos y técnicos relacionados con el ámbito de lo socioeducativo

Es común encontrar en los discursos del profesorado ciertas quejas relacionadas con la falta de medios y recursos humanos y materiales. Aunque visto desde fuera, se percibe que los centros catalanes disponen de un buen elenco de medios e instrumentos muy llamativos y que por ejemplo en Andalucía, Ceuta o Melilla no existen. Algunos son proporcionados por el Departament d'Educació,

otros a nivel local y, por último, dentro de la misma escuela existen órganos dedicados al trabajo de la diversidad del alumnado.

En primer lugar, desde la Consejería se ofertan dos servicios que prestan ayuda a los centros educativos. Por un lado, existen Equipos de Atención Psicopedagógica (EAP) formados por equipos interdisciplinarios entre los que se hayan profesionales de lo social. Suele haber un trabajador social y un técnico de Integración Social (TIC). Este tipo de profesionales están en principio formados suficientemente para abordar la problemática que pueda derivarse de la diversidad cultural del alumnado. En los centros suele haber una “comisión social” donde participan profesorado y equipo directivo del centro y se coordinan con el EAP.

Nos corresponde un EAP. Entonces dentro de este EAP hay tanto trabajadores sociales, psicopedagogas, fisioterapeutas... hay también un servicio de atención al alumnado con dificultades de audición y de habla. Ellos ya hacen un plan que toca una vez al mes o cada 5 semanas, tenemos un calendario ... Y luego se hace una vez al trimestre lo que llamamos una comisión social, que quiere decir que estamos todos además que les toque por zona o barrio, tiene un nombre que ahora no recuerdo cómo se llama. (N-E-CAT-C-H-67)

También algo que hace muy importante es la elaboración de informes de reconocimiento de necesidades educativas especiales, sean físicas, psíquicas como derivadas de situaciones socioculturales desfavorecidas. (N-E-CAT-C-M-66)

En segundo lugar, existe el Servicio de Intervención Socioeducativa (SISI) que depende del consejo comarcal y que intenta ofertar un apoyo escolar al alumnado que lo necesita por sus circunstancias y otro tipo de trabajo a nivel emocional o en habilidades. Este servicio también dispone de profesionales del ámbito social que en principio podrían abordar satisfactoriamente la diversidad cultural al menos. Es verdad que en ningún momento se hace mención a la diversidad religiosa.

Aquí también está el SISI que también va muy bien porque entonces aquí pueden hacer los deberes, después también había... (...) Si, es el acompañamiento escolar a... ellos se quedan aquí, quiero decir, es alumnado que como ese que dice, pues en casa no... no tienen los recursos, ¿no? y pueden estar más horas aquí en la escuela y entonces hacen los deberes básicamente. (N-E-CAT-P-M-81)

Hacemos un poco de espacio lúdico con algún juego, siempre (...), nosotros creemos que puedes trabajar muchos valores con los juegos (...), después sí que dedicamos un rato a refuerzo escolar... (...) Y entonces una vez han acabado el refuerzo escolar... los deberes en este caso... siempre hay una actividad programada, este año toda la programación está encarada al trabajo emocional. (N-E-CAT-T-M-95).

En varios discursos, se valora muy positivamente el trabajo de la TIS en el centro. Aunque es un agente externo que además normalmente aborda varios centros, está muy bien valorado su trabajo con el alumnado que presenta distintas problemáticas a nivel social. El trabajo de estos técnicos también tiene que ver con la diversidad cultural.

Hacía un trabajo bestial, porque claro, es que como tutor no llegas a más... (N-E-CAT-P-M-105)

Como Técnica de Integración Social, la tarea es velar por que la diversidad cultural se sienta parte de la escuela, y las familias que son más vulnerables, tengan la mejor acogida posible, en el centro. (N-E-CAT-T-M-94)

Otra herramienta que se usa en los centros educativos es el Plan de Entorno ya referido en el apartado sobre la legislación educativa en Cataluña. Este documento pretende dar cobertura al alumnado no solo en el centro educativo sino en el conjunto de su día a día, en su ámbito familiar y social. Bajo este Plan

se solicitan determinadas ayudas económicas para facilitar la inclusión social del alumnado que lo necesite.

Dentro del plan de entorno... pues hay... un...lo que es... eh... por ejemplo, se intenta... que el... el alumnado con pocas posibilidades... pues que se... un poco se integre dentro de las actividades que se hacen en el municipio. Es decir, por ejemplo, si se hace fútbol sala, si se hace zumba pues se les paga una parte... para hacer que participen. Para que formen parte del tejido asociativo. (N-E-CAT-P-M-84)

En los centros educativos suele haber una Comisión de Atención a la Diversidad formada por miembros del equipo directivo, de orientación y del claustro. Esta comisión aborda las diversas problemáticas que pueden surgir con motivo de la diversidad cultural o religiosa del alumnado. Una de las iniciativas que se lleva a cabo en algunos centros desde esta Comisión es la asignación al alumnado nouvingut de una compañera o compañero que se comporte como su padrino en el colegio. Ayudándole a su inclusión en la dinámica habitual del centro y evitando que se encuentre excluido del resto de sus compañeros.

Cuando viene un alumno nuevo, lo que hacemos es... bueno, incluirlo dentro de la clase, y le buscamos un alumno guía. (N-E-CAT-P-M-104)

Se podría decir que existe un buen conjunto de herramientas y medios para abordar la diversidad cultural, aunque se le podrían poner dos objeciones que quizás sean la causa de las quejas del profesorado. En primer lugar, algunos servicios tienen que atender a varios centros educativos, teniéndose que centrar en aquellas escuelas que tengan una mayor problemática social. En segundo lugar, muchas de estas iniciativas suponen un trabajo extra al habitual del aula para el profesorado. Por lo que, la sensación del claustro es que no se cubren todas las necesidades y además supone un añadido a la lista de tareas a realizar.

El dato más interesante sería la incorporación de trabajadores de lo social en los equipos interdisciplinarios y sus intervenciones en las escuelas, muy valoradas por el profesorado. Sin embargo, la sensación es que no se da de facto un trabajo

serio y en profundidad de la diversidad cultural, y mucho menos de la diversidad religiosa. Como se ha comprobado, en el profesorado siguen perviviendo estereotipos y prejuicios, así como actitudes poco respetuosas hacia la diversidad cultural y religiosa. Existe un currículum oculto más allá de los documentos y el discurso “oficial” que quizás manifiesta que este tipo de intervenciones no están teniendo el efecto que debería.

En conclusión, se podría decir que existe un férreo sistema educativo con una buena organización, con medios y guías muy potentes y con muchas posibilidades, pero que parece que no abordan en profundidad la diversidad cultural y religiosa de la escuela. Quizás simplemente la diversidad cultural y religiosa no sea una prioridad, o bien lo urgente solape los medios y herramientas dejando a un lado lo que aparentemente puede ser aplazable.

3.4. Diferencias y similitudes de las acciones de éxito educativo

El análisis de las acciones de éxito educativo detectadas en los discursos de los sujetos de la investigación deja claro que hay una actividad que la mayoría lleva a cabo: el uso del elemento festivo de las diferentes tradiciones religiosas. En cada lugar se lleva a cabo con diferentes particularidades y momentos, pero es algo que, según los datos, se da normalmente en las escuelas de primaria. Esta importante dimensión del hecho religioso sirve como vector de encuentro entre el alumnado de las diferentes tradiciones religiosas.

Relacionado con esta dimensión, es destacable la celebración del Día internacional escolar de la paz y la no violencia, como una efeméride celebrada en la mayoría de los centros educativos y que recoge valores y sensibilidades de todas las tradiciones religiosas y orientaciones no creyentes. Esta festividad se convierte también en otra actuación de éxito educativo en relación al abordaje de la diversidad religiosa en la escuela de primaria.

En Andalucía, Ceuta y Melilla, otra de las acciones de éxito que se llevan a cabo son las adaptaciones de los ritmos y tradiciones del centro educativo a la diversidad cultural y religiosa del alumnado. Son decisiones y gestos algunos de

ellos muy sencillos, que se realizan en varios centros educativos y que pueden realmente convertirse en vectores de encuentro. Simples adaptaciones en el menú escolar, en los ritmos de las diferentes festividades religiosas o en la cartelería de un centro educativo, son elementos valorados como acciones de éxito educativo, o como se denominaría desde esta tesis, posibles vectores de encuentro.

Otro aspecto en el coinciden las tres zonas analizadas en esta tesis, es la valoración generalizada del papel del profesorado de religión en la dinámica escolar con respecto a la gestión de la diversidad religiosa en la escuela. En general, se valora la presencia de personas formadas en las diferentes tradiciones religiosas para abordar este fenómeno o para trabajar en acciones educativas de tipo interdisciplinar. En este último caso, se describen multitud de temáticas en las que la visión de la religión aporta datos interesantes al estudio.

Parece también importante destacar algo que se ha referido en los discursos de Ceuta y de Melilla en relación a la formación del profesorado en interculturalidad. Se explica en estos verbatim que existe un curso relacionado con esta temática que cuenta de forma excepcional para la puntuación de las oposiciones a educación. Esta propuesta se entiende como una acción de éxito educativo ya que proporciona al profesorado algo de formación de cara a gestionar la diversidad cultural y religiosa presente en la escuela.

Por último, hay que destacar los discursos de la escuela catalana referidos al uso de los valores de las tradiciones religiosas para trabajarlos con todo el alumnado haciendo caer en la cuenta de la universalidad de muchos de estos valores. Otro aspecto llamativo de la escuela catalana son los equipos de trabajo externos a los centros y que contienen especialistas del ámbito de lo social. Este punto es una particularidad de la escuela catalana, que la mayoría de los discursos valora como una acción educativa de éxito. La intervención de personal externo al centro especializado en temáticas relacionadas con el ámbito social del alumnado aporta al profesorado una ayuda muy bien valorada. La diversidad cultural y religiosa como un fenómeno social, requiere en este sentido de personas formadas y capacitadas para la gestión del mismo.

Muchas de estas actuaciones de éxito educativo pueden ser ocasión para hacer una gestión de la diversidad religiosa que use el hecho religioso como vector de encuentro. El punto de partida de estas actuaciones es la convicción de que en esta diversidad religiosa y existe una riqueza y oportunidad para trabajar con el alumnado la diversidad cultural presente en las aulas.

4. SÍNTESIS DE LOS DATOS ANALIZADOS EN LOS DISCURSOS

En este apartado se va a intentar hacer una pequeña síntesis de todo lo analizado sobre los discursos de las prácticas en la escuela andaluza, ceutí, melillense y catalana detectando los puntos más importantes y sus conexiones. Esta comparativa puede ayudar a la elaboración de los siguientes apartados sobre las conclusiones y propuestas de mejora.

La investigación realizada por el equipo que formó parte de los proyectos de investigación en los que se basa esta tesis, concluye en uno de sus puntos cómo la diversidad cultural y religiosa se afronta de diversos modos según qué zona (Venegas et al., 2023 y 2024). Los datos hacen ver que la diversidad cultural es un fenómeno socialmente construido. Es decir, se configura socialmente dependiendo de parámetros históricos, culturales y geopolíticos. El análisis de los discursos concluye que la diversidad cultural y religiosa se configura de manera distinta en cada una de las zonas analizadas. El equipo de investigación anteriormente mencionado definirá dos modelos: exógeno, endógeno, ya explicados con anterioridad

Aquí radica la principal diferencia, en Ceuta y Melilla existe un modelo endógeno de comprensión de la diversidad cultural y religiosa, y en Andalucía y Cataluña, un modelo exógeno en términos generales. Por su puesto detrás de esta afirmación hay muchos matices y cuestiones ya descritos anteriormente. Pero esta diferencia entre los modelos puede ayudar a clarificar y sacar conclusiones. La forma en que se ha desarrollado la diversidad en cada lugar, su historia, su configuración social y política, ha llevado a cada uno de los modelos.

Esta diferente forma de entender la diversidad cultural y religiosa provoca una diferente manera de afrontarla. En este sentido, en los discursos de Andalucía y Cataluña podemos encontrar relatos que podrían hacernos ver una opción más cercana a estrategias de asimilación de la diversidad cultural y religiosa. Sin embargo, en Ceuta y Melilla es más frecuentemente relatos que reflejan actitudes de inclusión.

Las tres zonas analizadas tienen como principal característica común la presencia de diversidad cultural y religiosa en las sociedades y por lo tanto en la escuela. Este punto de partida, también con sus matices, lo tienen las tres regiones. Se podría decir que, en los tres territorios, el profesorado reconoce esta diversidad y en general la perciben como una fuente de riqueza. Parece que la base común de los tres espacios es la multiculturalidad, es decir, la presencia de diferentes culturas y religiones.

Pero, esta multiculturalidad es gestionada desde perspectivas diferentes, bien un modelo endógeno, en Ceuta y Melilla, que conduce a estrategias de inclusión e interculturalidad. Bien un modelo exógeno, en Andalucía y Cataluña, que conduce a estrategias de asimilación de las culturas distintas a la cultura dominante. Por supuesto, estas afirmaciones son generalizaciones que es necesario matizar mucho en cada caso y lugar. Ya que no todo es ideal en Ceuta y Melilla como se ha expuesto más arriba, ni todo lo que se hace en Andalucía y Cataluña está mal enfocado. Las tres regiones, como se ha analizado en los anteriores apartados, tienen sus luces y sus sombras. Pero, como se ha dicho anteriormente, este enmarque puede ayudar a llegar a la construcción de conclusiones y propuestas de mejora para la investigación.

Otra consecuencia importante de las diferentes formas de abordar la diversidad cultural y religiosa es la identificación o no de cada una de las religiones con una etnia o cultura. Una visión exógena de la diversidad, entendiéndola como algo venido de fuera, procedente de una etnia o cultura determinada que se ha establecido en el propio territorio, hace que se identifique a la religión como parte exclusiva de esa etnia o cultura. Como se ha descrito anteriormente, está claro

que hay etnias y culturas que se pueden identificar más con ciertas religiones, pero la identidad más profunda de las religiones normalmente no se puede encerrar en una etnia, cultura o nación.

Una visión endógena de la diversidad, entendiéndola como algo que forma parte del propio lugar en que conviven diferentes culturas y religiones, de primeras no identifica únicamente a la religión con una etnia o lugar de procedencia, ya que todas las culturas de ese lugar tienen la misma procedencia, en nuestro caso Ceuta y Melilla. Como se ha comentado anteriormente, la sociabilidad del mestizaje llevada a cabo en esta zona difumina las líneas divisorias establecidas por etnias o fronteras físicas. Se fija así la mirada en el individuo y sus diferencias y no en el grupo y las generalizaciones en ocasiones muy poco ajustadas a la realidad. La religión no se ajusta a una etnia o procedencia porque hay personas de tradición musulmana españoles con costumbres y gustos muy similares a los de otros de tradición cristiana.

La diversidad cultural y religiosa se entiende normalmente como una riqueza en el aula, pero tiene sus matices en cada zona. En Ceuta y Melilla se aprecia como una característica propia de la sociedad de la cual normalmente se “enorgullecen”. Es un rasgo que los distingue que consideran un valor. En Andalucía, la diversidad es una riqueza a usar en el aula, pero también es un problema en ocasiones que hay que aprender a gestionar. La realidad diversa de las aulas ha hecho que las escuelas hayan tenido que adaptarse a estas nuevas circunstancias. Esta adaptación ha supuesto a veces algunos conflictos, pero el resultado general es la valoración positiva de esta nueva realidad. En Cataluña, los discursos normalmente asumen con mucha normalidad la diversidad en la escuela. Es algo en lo que ya se lleva mucho tiempo trabajando y no supone ninguna novedad. Esta situación lleva a no ver la necesidad de abordar la diversidad en el aula, aunque la realidad sea que en ocasiones no sea fácil su gestión.

De hecho, comparando las tres regiones, se podría decir que en Cataluña existen instituciones y herramientas que se echan de menos en las otras dos regiones. Por ejemplo, la creación del Consejo Asesor de la Diversidad Religiosa bajo el

amparo de la Secretaría de Asuntos Religiosos es algo único en Cataluña. También los equipos interdisciplinarios dependientes del Departament d'Educació o a nivel comarcal, que tienen miembros del ámbito de lo social y que hacen intervenciones directas en los centros educativos, es también algo muy reseñable. Sin embargo, el análisis de los discursos parece reflejar que no existe un efecto real de todas estas herramientas en la dinámica escolar. Quizás el profesorado se ve al final algo solo, desorientado y desbordado con la realidad del aula.

Hablando del profesorado, otro de los grandes parecidos entre las tres zonas analizadas es el buen talante y trabajo general del profesorado. La inmensa mayoría de sus discursos reflejan un colectivo implicado y proactivo hacia el trabajo con la diversidad cultural y religiosa en la escuela. De sus comentarios se destilan actitudes de preocupación, implicación, trabajo en equipo y deseos de mejorar y hacer bien su trabajo. Es cierto que, junto a esto, también se detecta en el profesorado cierto cansancio y desconcierto a la hora de afrontar la diversidad cultural y religiosa en particular.

En este sentido es curioso percibir que precisamente en Cataluña y Andalucía no se encuentran casi ningún discurso en los que se exprese la necesidad de recibir formación sobre la diversidad religiosa o cultural. Sin embargo, en Ceuta y Melilla, donde aparentemente podría ser menos necesario por el conocimiento tan próximo que tienen entre sí las diversas culturas que viven en este contexto, sí se encuentran discursos que afirman la importancia y necesidad de una buena formación en diversidad religiosa.

Esta diversidad religiosa presente en la escuela de Primaria, genera el debate en muchos discursos sobre la presencia del hecho religioso en las aulas, en lo público. Aquí las tres regiones parecen tomar también diferentes caminos. Por un lado, Ceuta y Melilla, acompañados también por Andalucía, aunque con ciertas diferencias, entiende la ventaja de usar el hecho religioso como vector de encuentro para trabajar la diversidad cultural. Sin embargo, en Cataluña parece que la deriva de la escuela va dirigida a desterrar el elemento religioso relegándolo al ámbito privado. Por ejemplo, en este sentido, es común el uso de

las diversas festividades religiosas en el ámbito escolar en Andalucía, Ceuta y Melilla, como excusa para que el alumnado diverso culturalmente se dé a conocer y se establezcan lazos de encuentro recíproco y se genere sentimiento de pertenencia social. Pero en Cataluña parece que la tendencia es “descafeinar” estas festividades religiosas quitándole el contenido que les da sentido. Así se intenta acoger a todo el alumnado más allá de sus creencias o no creencias.

En este sentido, la asignatura de religión también toma diferentes caminos desde lo explicado anteriormente. Cataluña parece optar por una asignatura de religión que abarque en general al hecho religioso o que se centre en el trabajo en valores. Cuando en Ceuta, Melilla y Andalucía, se van dando pasos para que pueda haber profesorado de religión de todas las tradiciones religiosas presentes en la escuela.

Tras este análisis de los discursos en Andalucía, Ceuta, Melilla y Cataluña, después de haber realizado una breve comparativa entre las distintas zonas, ya se está en disposición de elaborar aquellas conclusiones a las que ha llegado esta investigación. El análisis de los discursos ha permitido aportar a la tesis en qué lugar se encuentra el trabajo que se hace sobre la diversidad religiosa en estas zonas. Su comparativa ha permitido vislumbrar por concordancia o discordancia, cuáles pueden ser los aciertos y errores que se van tomando para trabajar la diversidad religiosa en el aula. Esto, junto con el marco teórico y el análisis de la normativa, permite que se puedan generar un buen elenco de conclusiones.

*Hijo mío, practica la justicia todos los días de tu vida
Y no vayas por malos caminos, porque si practicas la lealtad
tendrás éxito en tus empresas.
Haz limosna con tus bienes y no te desentiendas de ningún pobre,
porque Dios no se desentiende de ti.
Hijo mío, ama a tus hermanos y no te creas más
que los hijos e hijas de tu pueblo,
porque el orgullo es fuente de inquietud y ruina,
y la ociosidad origina penuria e indigencia.
La ociosidad es la madre del hambre.
No retengas ni una noche el salario de cualquier
persona que trabaje para ti, sino págale en seguida.
No hagas a nadie lo que a ti te desagrada.
(Tobías 4, 5-15)*

PARTE V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Capítulo XIV. Discusión

El paso de una sociedad con una fuerte herencia confesional a una realidad multicultural y multirreligiosa ha estado acompañado de debates y discusiones en el ámbito educativo y académico (Faas et al., 2016 y 2020). Probablemente ha faltado una reflexión en profundidad sobre la cuestión de la religión en la escuela más allá de las decisiones sobre la asignatura de religión. Asunto que para nada agota el debate sobre la presencia de la religión en la escuela, ya que, como se ha referido en esta tesis, esta cuestión tiene muchas más dimensiones e implicaciones que sobrepasan la presencia o no de una asignatura dedicada al hecho religioso.

La escuela tiene delante de sí el gran reto de acoger de manera inclusiva la diversidad cultural y religiosa del alumnado, pero no solo del alumnado migrante, sino de toda la realidad diversa provocada entre otros motivos por los efectos de la secularización, el pluralismo y la globalización (Berguer, 2002). Sin embargo, la diversidad cultural, según los datos analizados, es la gran olvidada en las legislaciones educativas que se centran casi exclusivamente en una perspectiva de la diversidad cognitiva o psicológica. Se centra casi específicamente en aspectos más psicológicos en detrimento de los sociológicos. Se traslada el conflicto a la interioridad de las personas gestionando sus emociones y pensando que esto puede sustituir el conocimiento y aceptación de otros valores y otras culturas (Llevot et al., 2017 b).

Pero, si la diversidad cultural queda en el olvido en la mayoría de la normativa educativa, la diversidad religiosa dentro de ella pasa casi totalmente inadvertida (Llevot et al., 2017 b). Por otro lado, siguiendo los datos analizado, muchas de las legislaciones analizadas han abordado la diversidad con recursos segregacionistas e integracionistas, evitando la inclusión real del alumnado y la valoración de su diversidad cultural y religiosa.

La UNESCO en 2005 invitaba a valorar en la educación aspectos fundamentales de la vida entre los cuales se encuentran la religión y la espiritualidad. Animaba a reconocer la diversidad del alumnado para poder reafirmar el “meollo común”

de los valores universales. El artículo 16.3 de la Constitución Española reconoce la laicidad estatal, obligando a los poderes públicos no a eliminar las religiones, sino precisamente lo contrario, a tener en cuenta todas las creencias religiosas de cara a la protección de las mismas desde una perspectiva sociológica. Esto no implica vinculación alguna del Estado con cualquier tradición religiosa. El compromiso es con el ciudadano y sus creencias, no con las instituciones.

La concreción de este derecho en las leyes educativas ha ido evolucionando en las últimas décadas. En un primer momento se reiteró el respeto a la libertad religiosa, así como la no discriminación por motivos religiosos. En la última ley educativa, la LOMLOE, parece que se hace una apuesta más en profundidad por una educación inclusiva que valore la diversidad como algo propio y enriquecedor. Pero sigue sin abordar en profundidad y específicamente la diversidad religiosa dentro del aula.

Más allá de las normativas educativas, la atención al pluralismo y la diversidad cultural y religiosa no ha tenido una evolución clara ni continuada (Johnson y Pak, 2019). Actualmente, se siguen sucediendo los conflictos, actos de intolerancia religiosa y prejuicios sobre otras creencias (Chaves Haracemiv y Branco, 2018), o como la UNESCO (2005) indica parece existir un aumento a nivel social del chauvinismo cultural y religioso. Las diferencias culturales y religiosas requieren de una acción global de toda la sociedad, incluyendo también a la escuela dentro de su importante papel socializador. También la OSCE pide a los estados miembros que elaboren unas estrategias nacionales de educación para prevenir la discriminación y la intransigencia religiosa. En este sentido, parece que la escuela se convierte necesariamente en un lugar privilegiado y central para gestionar el pluralismo religioso y generar sociedades inclusivas (Giorda y Giorgi, 2019).

Como se ha comprobado en este estudio, la gestión de la diversidad religiosa todavía cuenta con bastantes lagunas y puntos en los que avanzar. El análisis de las debilidades de los sistemas educativos de Andalucía, Cataluña, Ceuta y Melilla hace ver que aún queda mucho trabajo por hacer de cara a abordar la diversidad religiosa en el aula. La realidad, según los datos analizados, es que

por diferentes razones el abordaje de la diversidad religiosa y cultural no es prioritario en la escuela de las zonas objeto de esta tesis. Andalucía parece necesitar una mayor coordinación y legislación referida a la diversidad religiosa. La diversidad ha irrumpido en sus aulas y el profesorado en general afronta esta situación con un buen elenco de buenas prácticas haciendo de la necesidad virtud, pero sin orientaciones claras ni formación específica al respecto. En Cataluña parece que esta diversidad cultural y religiosa se ha normalizado tanto que ya no es actualmente un tema prioritario ni para los centros ni para el profesorado. No se suelen llevar a cabo acciones específicas más allá de las necesarias cuando existe algún conflicto, o dentro de la amenazada asignatura de religión. Este tipo de acciones se dan sobre todo en las escuelas donde existe mayor número de alumnado inmigrante (Llevot et al., 2017 b; Llevot et al., 2015). En Ceuta y Melilla, la diversidad cultural y religiosa se plantea como un principio identitario de las dos ciudades, pero esto no quiere decir que se esté trabajando en ella de una forma coordinada y en profundidad.

La realidad multicultural que existe en todas las zonas estudiadas cuando es afrontada desde un punto de vista exógeno, se encaminan normalmente hacia la realización de prácticas “asimilacionistas” y compensatorias en las que la diversidad cultural y religiosa se percibe como un problema, no como una riqueza (García-Cano et al., 2018). Se la asocia como un fenómeno venido de fuera o de una etnia diferente a la propia (Andrés y Giró, 2020; García-Cano et al., 2018; ver también Garreta, 2006; Garreta et al., 2020). En estas zonas el objetivo es en muchas ocasiones conseguir la “adecuación” del alumnado a las costumbres culturales de la población “autóctona”. Esta visión elimina todas las posibilidades de percibir la diversidad religiosa como un vector de encuentro para generar sociedades inclusivas.

La multiculturalidad desde un punto de vista endógeno no se entiende como un fenómeno provocado por lo venido “de fuera”, sino que se percibe como parte de la propia identidad de la sociedad. Es algo propio, inherente, “somos así, somos multidiversos, multiculturales”. Esta realidad acoge la diversidad religiosa como una característica más de la propia sociedad. En Ceuta y Melilla esta “normalidad” provoca el efecto de que no existan directrices claras y con

empaque para trabajar la diversidad religiosa en las aulas. Las buenas prácticas que se llevan a cabo surgen en su mayoría de manera espontánea y del buen hacer del profesorado. No existe una política educativa para la diversidad cultural endógena ya que en las dos ciudades autónomas involucradas, el fenómeno no se identifica como tal, sino que se da por sentado (Venegas et al., 2024).

Aun así, la multiculturalidad entendida como un fenómeno endógeno es el primer paso para convertirse en interculturalidad. Pero esto requiere de una gestión y unas políticas necesarias y audaces (Kymlicka, 2018). El modelo endógeno de Ceuta y Melilla deriva hacia una aspiración por la interculturalidad, pero necesita ser concretado en determinadas políticas para solventar los problemas y superar las debilidades de su sistema educativo. La convivencia inevitable que se da en las sociedades multiculturales de Ceuta y Melilla no es sinónimo de armonía ni de sencillez. Como se ha comentado, se requiere atender y trabajar de forma decidida y eficaz esta diversidad cultural y religiosa.

El modelo endógeno de la diversidad religiosa ayuda a no caer en el error de identificar religión y etnia, clase social o procedencia. Aceptar la diversidad religiosa como algo propio provoca el reconocimiento, la aceptación y la eliminación de prejuicios. La diversidad religiosa no es algo venido de fuera fruto de personas de otros lugares y etnias, sino que forma parte de la propia identidad y enriquece las posturas religiosas de cada individuo. Las otras religiones diferentes a la propia no se las observa como una amenaza a la propia identidad cultural, sino como una oportunidad para enriquecerla. Esto sólo se puede conseguir, como se ha dicho, si cuando el conjunto de la sociedad sigue un modelo endógeno de la diversidad y se da un esfuerzo global de todos los agentes sociales entre los cuales tiene una importancia decisiva la escuela.

La forma de gestionar la diversidad religiosa en Ceuta y en Melilla tiene mucho que aportar a todas aquellas zonas que tienen que afrontar situaciones similares sobre todo por la presencia de la comunidad islámica (Briones et al., 2013). La realidad de estas ciudades puede hacer comprender que ante la idea que en ocasiones se tiene sobre el islam como violento o intolerante, existe una inmensa mayoría silenciosa de creyentes que apuestan por una convivencia con otros

credos y formas de convivir. Este islam moderado junto con las otras religiones conviviendo en estos contextos pueden ser una forma de hacer frente común al fundamentalismo religioso en general. Hay vías dentro de la religión del Profeta que pueden ofertar cauces para el diálogo y la tolerancia (López-Farjeat, 2019).

La socialización primaria que se da en Ceuta y Melilla es muy distinta a la que ocurre en Andalucía y Cataluña. La evolución del mestizaje de las ciudades autónomas hace que el alumnado llegue a las aulas con la aceptación de la diversidad religiosa como algo propio y normalizado. No es así en Andalucía y Cataluña normalmente. El alumnado llega al aula con un bagaje hacia la diversidad cultural y religiosa que es necesario trabajar adecuadamente en la escuela con un currículo que apueste por la interculturalidad con el alumnado y lógicamente también con las familias (Pauladàrias, 2017; Kymlicka, 2018; Guilherme, 2019). En este sentido la escuela se convierte en un factor fundamental para conseguir el cambio social de un modelo exógeno a endógeno.

Por otro lado, se ha comprobado cómo en ciertos discursos se dan varias razones para expulsar la religión de la escuela. En primer lugar, se afirma que el hecho religioso forma parte del ámbito privado de las personas (Hitchens, 2007), lo cual es una parte de la verdad. Las creencias en los seres humanos nacen de una opción personal, que después se institucionaliza y por lo tanto pasa del ámbito privado a lo público. La sociedad y la historia están llenos de elementos religiosos que necesitan ser conocidos y comprendidos para poder entender la propia historia y las propias características sociales (Díez de Velasco, 2023). Es decir, en una sociedad como la occidental en la que el cristianismo ha tenido tanto peso, todo el mundo debería conocer las ideas claves del mismo, pero no todo el mundo tiene por qué ser cristiano. O refiriéndose al islam, si esta religión ha permanecido durante casi 800 años en Andalucía, sería lógico pensar que es necesario conocer los elementos fundamentales de esta religión para comprender aspectos de la propia historia, arquitectura, vocabulario... aunque esto no quiere decir que toda persona andaluza se tenga que convertir al islam.

En segundo lugar, otros discursos afirman que evitan tratar el elemento religioso en el aula por respeto a todas las creencias. Es el argumento de una "laicidad

negativa” anteriormente descrita que opta por desterrar todo el hecho religioso de la escuela haciendo que el alumnado desconozca una parte muy importante de la identidad cultural de la sociedad en la que vive (Boisvert, 2015). La pregunta sería si realmente no hablar de las tradiciones religiosas en el aula nace de querer respetar todas las creencias y no creencias, o quizás surge del miedo del profesorado a abordar temas en los que no tienen normalmente una formación adecuada.

El camino fácil sería decir no a todo sentimiento religioso dentro de la escuela (Díez de Velasco, 2023). Pero es eliminar de cuajo una de las dimensiones del ser humano y de su historia muy probablemente necesarias para entender ciertas dimensiones de su mundo. Frente a esto, la opción que proponen otros académicos es justamente lo contrario, “poner encima de la mesa” todas las tradiciones religiosas, sobre todo las que están representadas entre los miembros de la comunidad educativa (Gross y Rutland, 2023; Glanzer, 2022; Glanzer y Martín, 2023). Hacer que esta diversidad religiosa se convierta realmente en un vector de encuentro. A través de los sentimientos y tradiciones religiosas llegar a comprender los motivos de los comportamientos de las personas en la sociedad.

El tercer argumento para desterrar el elemento religioso de la escuela es la idea de que las tradiciones religiosas tienden a ser exclusivistas por su pretensión en ser poseedores de la verdad (Small, 2020). La realidad es que ciertamente ha habido momentos en que las religiones, igual que otras instituciones, se han vuelto intolerantes y se han erigido como los únicos poseedores de la verdad. Esto continúa existiendo, pero en la actualidad la mayoría de las tradiciones religiosas expresan en la mayoría de sus fieles e instituciones, un gran grado de tolerancia y apertura (Glazer y Martín, 2023). Por ejemplo, en 2018 a raíz de unos casos de intolerancia religiosa, la Federación de Comunidades Judías de España, la Conferencia Episcopal Española, la Comisión Islámica de España y la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España hicieron público un comunicado del que se puede sacar la conclusión de que actualmente las instituciones religiosas normalmente apuestan decididamente por el diálogo y el encuentro:

Los ciudadanos de este país, creyentes y no creyentes, hemos emprendido juntos, desde hace mucho tiempo, el camino sin retorno hacia la convivencia en libertad y en paz dentro del marco de las leyes, el reconocimiento mutuo y el respeto a los derechos humanos. (<https://confer.es/noticias/comunicado-conjunto-de-las-confesiones-religiosas-en-espana-ante-las-ofensas-a-los-sentimientos-religiosos/>)

Por otro lado, para que pueda existir un encuentro con el otro, se debe comprender holísticamente a la otra persona. Para muchas personas, para muchas familias, niñas y niños, el hecho religioso sigue formando una parte importante de su identidad, por lo que el encuentro en estos casos no tiene más remedio que pasar por el hecho religioso (Llevot et al., 2017 b).

Las tradiciones religiosas pueden permitir a los ciudadanos obtener sentidos de pertenencia, patrones de identidad y apego a la comunidad (Benoit, 2021). Evitar esto a las nuevas generaciones es posiblemente eliminar de ellos la posibilidad de otear e investigar nuevos y enriquecedores horizontes vitales (Chaves Haracemiv y Branco, 2018). Habitualmente la búsqueda de la verdad en los sistemas religiosos debe requerir humildad y apertura para poder llegar a ella y comunicarla (Gómez, 2018). En este sentido, una adecuada formación religiosa ayudaría a conservar las propias creencias y al mismo tiempo tener la capacidad de enriquecerse de lo que viene de fuera incluso recibiendo críticas a la propia forma de entender la realidad (López-Farjeat, 2019).

Conocer la religión del otro puede jugar un papel fundamental de cara a la percepción general de la sociedad y así evitar el rechazo y los prejuicios frente a lo diferente (Mancilla, 2012). En este sentido, el sistema escolar tendría entre sus cometidos abordar los desafíos de la inclusión y la no discriminación de la diversidad en las aulas acogiendo entre otros elementos la diversidad religiosa (Giorda y Giorgi, 2019).

La expulsión de la religión del ámbito público para recluirla en los templos, y convertir el aula en un espacio supuestamente neutral (Boisvert, 2015), es una

opción que genera ciertas dudas sobre la relación entre ciudadanía y religión y el equilibrio entre ambos (Glanzer, 2022; Glanzer y Martin, 2023). Es cierto que el hecho religioso debe reformularse con respecto a un sano proceso de secularización, haciendo que la religión ocupe su lugar en la sociedad en conjunto con las instituciones seculares, pero esto no quiere decir que tenga que eliminarse del ámbito público (Tarrés Chamorro y Jiménez de Madariaga, 2012). En un mundo cada vez más globalizado, se hace necesario seguir estudiando los roles de la religión y del hecho religioso y su potencialidad en relación con los conflictos, las tensiones sociales y el diálogo (Cordero et al., 2021).

El reto sería trabajar por lo que se ha llamado una “laicidad abierta o positiva”, que “valore la religión en su multiplicidad y diversidad como una fuerza (vector) pública positiva y buena, mientras simultáneamente se confirma su valor especial y diferente” (Boisvert 2015, p. 391). Este tipo de laicidad considera que la religión tiene un lugar legítimo en la esfera pública y puede ser causante de una mayor cohesión cultural y social. Consecuentemente, la religión tiene su espacio en todos los tipos de escuela (pública o de titularidad religiosa o privada). Parece urgente establecer las normativas y los criterios necesarios para encajarla armónicamente en la dinámica del sistema educativo y sacar provecho a toda su potencialidad como vector de encuentro.

La escuela desde esta perspectiva parece que tendría el cometido de acoger la diversidad religiosa del alumnado y ser consciente de la importancia que para parte del alumnado y en concreto para algunas comunidades tiene la raigambre religiosa (Glanzer, 2022). En este sentido, la escuela debería tener un espacio y un tiempo para aprender, reflexionar y conversar sobre el hecho religioso. Las etnografías realizadas dejan claro que normalmente en Andalucía, Ceuta y Melilla la religión suele encontrar su espacio y tiempo, aunque no siempre con la profundidad y programación deseables. En Cataluña, parece que la tendencia es ignorar o negar el hecho religioso.

Por otro lado, en Cataluña también se encuentra algún discurso donde se incide en que la religión católica forma parte de la propia tradición cultural, por lo que todo el alumnado más allá de sus creencias debería conocerla. Sin embargo, el

encuentro entre las tradiciones religiosas del alumnado con procedencias foráneas con el alumnado cada vez más agnóstico procedente de Cataluña, genera debates dentro de la escuela en torno a la identidad cultural y ciertas actitudes integracionistas. Describe perfectamente esta diatriba Llevot et al. (2017 a):

El intento de mantener una tradición, con profundo sentido cultural, en medio de un discurso laico que promueve la cultura popular puede llevar a un discurso de apariencia paradójica. Esta contradicción pone de relieve el arraigo sociocultural que comporta el fenómeno religioso, y que muchas veces se quiere minimizar o borrar sin tener en cuenta la influencia simbólica que tiene en la sociedad que la ha desarrollado. En última instancia pone de manifiesto las contradicciones de una sociedad que se mueve entre la secularización y el reencantamiento religioso, entre el mantenimiento de la tradición y las nuevas realidades culturales. (p. 69)

La propuesta que se plantea desde esta tesis nace del planteamiento ya expuesto de la “laicidad positiva”. El artículo 16.3 de la Constitución Española, ya mencionado, decreta “tener en cuenta las creencias” de la sociedad española, que no implica “indiferencia”, sino más bien “neutralidad” hacia todas, pero “teniéndolas en cuenta”. La pregunta clave es cómo “tener en cuenta” las creencias si no se dan cauces y tiempos para expresarlas. Cuando se habla de poderes públicos se ha de tener en cuenta el modelo descentralizado del sistema educativo español. Por lo que los responsables de que se tengan en cuenta las creencias de la sociedad española no solo es el Ministerio de Educación y Formación Profesional a nivel estatal, sino que esta responsabilidad también recae en las comunidades autónomas (CC. AA.), los municipios (que como se ha comprobado en las etnografías tienen también un peso en los centros escolares a nivel local) y las mismas comunidades educativas lideradas por los equipos directivos de cada centro.

A todos ellos les concierne el mandato constitucional de “tener en cuenta” las creencias de la sociedad española. En este sentido, parece que se deberían dar pasos hacia la atención de la diversidad religiosa de los centros educativos

desde todos los niveles de decisión. En concreto, los centros educativos deberían incluir en sus programaciones y planes de centro esta cuestión no dejándola olvidada o ignorada como se ha visto que ocurre en el análisis expuesto anteriormente.

Desde la visión de esta tesis, uno de los errores más habituales observados a lo largo de este estudio es considerar que el asunto de la diversidad religiosa del aula se limita a la enseñanza o no enseñanza de la asignatura de religión en la escuela. Ya se ha expuesto que en principio este reduccionismo deja muchas aristas sin afrontar. De hecho, la diversidad religiosa en la escuela es tema de debate en muchos países que no tienen asignatura de religión en el sistema educativo, lo cual nos hace ver que la diversidad religiosa va más allá de la asignatura de religión (Gross y Rutland, 2023). Por otro lado, como también se ha comentado anteriormente, el peso real de esta asignatura en la legislación actual dentro del currículum supone un peso e importancia tan pequeña que incluso resulta llamativo que provoque tantos debates cuando en realidad para el alumnado supone una asignatura muy nimia.

Se podría concluir que el hecho religioso se hace perceptible en la escuela desde una doble perspectiva, la meramente educativa, de transmisión de conocimientos, y la del reconocimiento de la diversidad religiosa en la convivencia escolar. Ambas cuestiones parecen necesarias y están relacionadas. Por esto el debate sobre la diversidad religiosa no debería quedar agotado en la asignatura de religión, sino que va más allá. Desde esta doble perspectiva debería ser afrontado en todos los niveles de decisión dentro del sistema educativo.

En concreto la LOMLOE da un paso interesante y nuevo hablando de enseñanza confesional y no confesional de la religión. Como se ha comentado anteriormente se presenta una asignatura llamada “cultura de las religiones” alejada de una perspectiva teológica o apologética. Parece querer enfocarse hacia un punto de vista fenomenológico de la religión desde una óptica universal e interdisciplinar. Las autoridades ahora se enfrentan al reto de determinar el currículum de esta asignatura y definir qué tipo de profesorado la impartiría.

Es importante dejar bien claro que la presencia de esta nueva asignatura propuesta por la LOMLOE no disminuye la necesidad y conveniencia de la asignatura de religión de cada una de las tradiciones religiosas presente en el aula. La educación religiosa especial debería seguir siendo parte del plan de estudios escolar (Gross y Rutland, 2023). La legislación actual sigue apostando, como se ha explicado anteriormente, por la presencia en el currículum de la asignatura de religión de las diversas tradiciones religiosas dentro del aula.

La implantación de las clases de religión de las diversas religiones no se lleva a cabo de la misma manera en todas las zonas estudiadas. Hay varios problemas para asumir las clases de religión de las diferentes tradiciones religiosas: la inversión económica que supone, la falta de información de las familias para solicitar esta asignatura y la escasez de profesorado especialista que cumpla los requisitos necesarios (Garreta et al., 2020). El Gobierno de la Generalitat viendo estas dificultades parece que querría dejar a un lado la asignatura de cada una de las religiones para optar por una asignatura al estilo de “cultura de las religiones” explicada anteriormente (Llevot et al., 2017 b). De hecho, es algo que se ha visto en varios de los discursos analizados como una opción que se está llevando a cabo.

Sin embargo, no seguir optando por la enseñanza específica de las distintas religiones sería dejar de considerar la diversidad religiosa presente en la escuela y perder un buen elenco de beneficios observados en las etnografías y en la bibliografía consultada. Eliminar la posibilidad del estudio de las religiones del alumnado supondría una clara deculturación que puede llevar a gran parte de la población a desconocer las aportaciones culturales, ideológicas o patrimoniales de las diversas religiones (Glanzer, 2022). O lo que es peor, a la larga el desconocimiento de parte de los orígenes de la propia identidad cultural puede llevar a radicalizaciones nacidas de los miedos a las posibles amenazas venidas de los diferentes. La falta de seguridad generada por el desconocimiento en profundidad de la propia identidad puede llevar a aferrarse a actitudes de intolerancia frente a lo ajeno (Gross y Rutland, 2023).

En algunas etnografías se describe que este trato igualitario a todas las tradiciones religiosas no se da adecuadamente. Parece que en ocasiones existe un trato preferente al catolicismo, respecto a la presencia de la asignatura de religión, simbología, calendario... En este sentido, la comunidad educativa debería apostar decididamente por fomentar la presencia y el respeto de todas las identidades religiosas que se dan en el aula. Las etnografías también muestran pasos que se van dando en este sentido relacionados con la conciliación de costumbres, efemérides y tradiciones. Quedan todavía muchos pasos por dar, sobre todo los relacionados con la implantación de las asignaturas de religión de todas las tradiciones religiosas. No es una tarea fácil porque el profesorado debe tener una serie de requisitos que suponen cierta organización e infraestructura necesaria en estas tradiciones religiosas, muchas de ellas todavía incipientes en España y sin estas capacidades. Junto a esto, también es importante considerar que lógicamente el contexto español está marcado por la presencia del catolicismo históricamente. Pero esto no está en contra de sumar y dejarse enriquecer por las aportaciones de las demás tradiciones religiosas dentro de la escuela.

Algunas etnografías refieren que parte del alumnado recibe clases coránicas o de otras confesiones fuera del ámbito escolar porque no existe clase de su religión en la escuela. ¿No sería más inclusivo ofertar la asignatura de religión en el ámbito escolar, lugar en el que se puede asegurar que se trabajan aspectos como la tolerancia, el diálogo y la libertad desde una pedagogía adaptada al alumnado? Está claro que no es fácil poner en marcha la infraestructura necesaria, pero a la larga los beneficios posiblemente evitarán problemas mayores.

Las tradiciones religiosas permiten a la ciudadanía obtener sentidos de pertenencia, patrones de identidad y apego a la comunidad (Benoit, 2021). Evitar esto a las nuevas generaciones es eliminar en ellos la posibilidad de otear e investigar nuevos y enriquecedores horizontes vitales. Existen preguntas existenciales que pueden alimentar el deseo de encontrar o comprender el misterio trascendente y que puede encontrarse en tradiciones escritas, celebraciones, ritos... (Chaves Haracemiv y Branco, 2018).

La construcción de un mundo que venza el racismo, la intolerancia religiosa y el fanatismo comienza en la escuela. Al comienzo de la tesis se planteaba si realmente la religión podría ser un vector de encuentro para trabajar la amplia diversidad cultural que se da en la escuela de primaria. El análisis nos lleva a afirmar que realmente desterrar la religión de la escuela es perder el potencial de la religión y su capacidad para generar lazos, identidades, convicciones, encuentros y diálogos.

Se trataría no de desterrar la religión de la escuela, cosa que por otro lado es imposible (Burritt, 2020). Sino de acoger las diferencias y la diversidad para aprender a armonizarlas e integrarlas. Esta escuela de vida podría preparar al alumnado para vivir en la “superdiversidad” que hoy existe en nuestras sociedades occidentales. En este sentido, para que esto sea posible no sólo se necesita el trabajo decidido y la convicción del profesorado, sino que es necesaria una apuesta de todo el sistema educativo, así como la realización de planes de estudio escolares que subrayen la naturaleza multicultural y multirreligiosa de nuestra realidad social presente y pasada.

Capítulo XV. Conclusiones

Después de todo lo investigado hasta este punto, se va a intentar describir las conclusiones a las que se llega en este estudio partiendo de los objetivos planteados. La revisión bibliográfica unida al análisis empírico de la normativa y los discursos dotan a la investigación de la base necesaria para poder comenzar a desarrollar el apartado de las conclusiones. Este apartado pretende ser una síntesis de aquellas líneas fuerzas detectadas en la investigación y que están en relación con los objetivos propuestos.

En el primer objetivo específico se planteaba realizar un análisis de la evolución y la situación actual de la normativa y las políticas a nivel nacional y regional con respecto al tratamiento de la diversidad religiosa. Tras la realización de este análisis, se podría concluir que en general las legislaciones educativas tanto a nivel estatal, autonómico como local no abordan en profundidad la diversidad cultural del alumnado y mucho menos la diversidad religiosa. Se podría exceptuar la comunidad autónoma catalana que cuenta con el trabajo de la Secretaría de Asuntos Religiosos y el Consejo Asesor para la Diversidad Religiosa. Aunque el trabajo realizado por estos dos órganos no parece afectar de forma clara y directa al quehacer diario del profesorado catalán. En los proyectos de centro no se suele tener en cuenta la diversidad religiosa y mucho menos se la percibe como una riqueza a aprovechar. No existe la figura responsable para gestionar la diversidad religiosa, por lo que no se trata la diversidad religiosa como un desafío. La responsabilidad de desarrollar esta cuestión recae únicamente en el profesorado de religión, normalmente de religión católica. En algunas escuelas, esta realidad simplemente se ignora o se niega (Llevot et al., 2017). Se podría decir que la diversidad religiosa es la gran olvidada de la normativa educativa a todos los niveles.

En este sentido la LOMLOE hace una nueva propuesta que parece dar respuesta en parte al olvido que se ha tenido de la diversidad religiosa. En concreto, se propone, como se ha explicado más arriba, la creación de una asignatura obligatoria para todo el alumnado llamada “cultura de las religiones”. Esta

asignatura podría realmente tener como objetivo principal erradicar en el alumnado la idea de que la religión bien entendida puede ser un foco de conflicto para pasar a entenderla como un vector de encuentro dentro de la diversidad cultural. Se podría apostar por el conocimiento histórico y aproximación a las religiones presentes en España y el análisis de las más relevantes a nivel mundial. Sería interesante estudiar el lugar exacto de la religión dentro de la vida de las personas y la sociedad, analizado desde los Derechos Humanos y dentro del derecho a la libertad religiosa. Este análisis se podría hacer de forma comparativa para poder ser conscientes de la pluralidad y viendo cuál podría ser el papel de la religión para construir los caminos necesarios para el diálogo, la inclusión y la interculturalidad.

Sería interesante que dentro de esta asignatura tuvieran cabida la presencia de líderes de las diversas tradiciones religiosas presentes en la escuela intentado hacer visibles gestos que promueven por parte de las religiones el encuentro, el diálogo y el respeto mutuo. Este tipo de actividades bien elaboradas, podría ser una forma visual y efectiva de hacer ver que la religión puede llegar a convertirse en un vector de encuentro real entre distintas tradiciones culturales haciendo caer en la cuenta de las similitudes entre las mismas y acogiendo las diferencias.

El tipo de profesorado que impartiría esta asignatura deberían ser personas que tenga las capacidades para abordar el desafío de garantizar la inclusión y tolerancia en la aproximación respetuosa y empática hacia las diferentes religiones. Por lo que debe ser alguien que haya recibido la formación adecuada en este sentido. Se entiende que habrán de disponerse los medios necesarios dentro del grado de Magisterio para que existan docentes que puedan formarse en este sentido. Posiblemente algunas asignaturas relacionadas con la temática y que aborden directamente la diversidad religiosa, la historia de las religiones, el pluralismo y diálogo interreligioso deberían incluirse en el currículum para formar al nuevo profesorado para esta materia.

Otra de las conclusiones de esta tesis es que esta nueva asignatura propuesta desde la LOMLOE puede ser un paso para el trabajo de la diversidad religiosa dentro del aula. Poder enseñar en el contexto escolar el papel de la religión y su

multiplicidad desde el respeto y dando cabida a todos los posicionamientos frente a la trascendencia, puede realmente preparar al alumnado para la sociedad diversa en la que va a tener que vivir. Esta asignatura también puede ayudar a interpretar y entender la propia cultura y la ajena dando más herramientas para conocer y enfrentarse a la realidad social. Por último, se puede llegar a entender que la religión no tiene por qué ser causa de divisiones y conflictos, sino justamente lo contrario, un vector de encuentro entre diferentes culturas.

Los análisis realizados en los anteriores apartados, hacer ver que las creencias son parte indispensable de la diversidad cultural, ejemplificarlas y estudiarlas en profundidad supone prepararse para convivir con la diversidad y entender su riqueza. El que no exista religión oficial, no quiere decir que tengan que desaparecer las religiones o que no se reconozcan sus valores y aportaciones. El hecho religioso es una señal de identidad para muchas personas y colectivos, los cuales tienen el derecho de manifestarlo públicamente y de forma igualitaria. Aquí radica una de las tareas de la educación como contexto multirreligioso facilitando la presencia de todas las tradiciones religiosas como vector de encuentro que fomenta los valores del respeto. Sin duda, este no es el camino más cómodo, pero sí puede llegar a ser el mejor para generar sociedades inclusivas e interculturales.

En definitiva, la propuesta de la LOMLOE de que se impartan curricularmente la asignatura de “cultura de las religiones” y la asignatura de las diversas tradiciones religiosas presentes en el alumnado como materia optativa es otra de las conclusiones que parecen adecuadas para hacer del hecho religioso un vector de encuentro.

El segundo objetivo específico planteaba una revisión de la definición en el ámbito académico actual de los conceptos de diversidad religiosa, diversidad cultural, inclusión educativa, cohesión social, interculturalidad, y convivencia interreligiosa en el ámbito educativo. En este sentido, hay un concepto que se ha hecho presente de forma especial, el de “superdiversidad” (Vertovec, 2007, 2012 y 2023). Los discursos y la revisión bibliográfica reafirman la “superdiversidad” presente en la mayoría de los centros educativos de

Andalucía, Cataluña, Ceuta y Melilla. Esta “superdiversidad cultural” se traduce innegablemente en una “superdiversidad religiosa” en las aulas (Becci et al., 2017). En la inmensa mayoría de las escuelas existe alumnado de varias tradiciones religiosas y posiciones diferentes frente a la trascendencia, incluso dejando a la tradición católica en una minoría porcentual en determinados contextos (Martínez-Arino y Teinturier, 2019).

La diversidad religiosa se presenta como una dimensión propia dentro del fenómeno de la “superdiversidad” en el que se mueven las sociedades occidentales (Becci et al., 2017). España, y en concreto las regiones analizadas, no son ya una sociedad homogénea en materia de creencias. Existe realmente un crisol de culturas en las que se dan diferencias muy significativas en cuanto a opciones en materia religiosa, en cosmovisiones del mundo y en posicionamientos frente a la divinidad o el misterio.

Esta nueva realidad hace necesario por tanto crear nuevos sistemas de gestión de esta diversidad religiosa para permitir el Derecho fundamental a la libertad religiosa. Un derecho que debe ser articulado a nivel social y también a nivel escolar sin que esto sea una cuestión controvertida. En este sentido, los datos llevan a la constatación de que la religión debe tener su presencia en los espacios públicos incluida la escuela.

Una presencia que bien gestionada puede hacer que la religión se convierta en un vector de encuentro, en una herramienta que movilice al alumnado y a la sociedad en general hacia la interculturalidad y la inclusión. Dos conceptos que tras el análisis realizado se presentan como líneas de fuerza claves en la escuela en la actualidad: Interculturalidad como forma de gestión de la multiculturalidad y multirreligiosidad, e inclusión como superación de las estrategias asimilacionistas.

La opción que se propone no sería eliminar el hecho religioso para que no haya problemas de convivencia y respetar todas los posicionamientos creyentes o no creyentes, sino justamente lo contrario, traer al aula todas las tradiciones

religiosas y posturas no creyentes intentando usar las potencialidades de la religión como vector de encuentro.

El tercer objetivo específico relacionado con el estudio de las identidades religiosas más importantes que se dan en las aulas de Primaria de las regiones objeto de la tesis y la identificación de sus elementos comunes, llevan a la conclusión después del análisis empírico de la presencia de multitud de tradiciones religiosas especialmente la cristiana en su confesión católica y evangélica, y la islámica. Por otro lado, también tienen cierta presencia aunque con menor incidencia el judaísmo, las tradiciones orientales y algunos nuevos movimientos religiosos.

Según esto y siguiendo una de las conclusiones del primer objetivo específico, se ve como un acierto la apuesta de la LOMLOE de la presencia de la asignatura anteriormente descrito de “cultura de las religiones” y la asignatura de enseñanza religiosa de las tradiciones religiosas con mayor presencia en el sistema educativo (católicos, evagélicos, musulmanes y judíos). Desde la perspectiva de esta tesis, se entiende que las dos asignaturas son necesarias y ambas ayudan a mostrar de una forma inclusiva la diversidad religiosa de la escuela.

Partiendo de los datos analizados, se entiende que sería interesante hacer un diseño desde dos orientaciones básicas: por un lado, estudiar los elementos comunes y únicos de las diversas tradiciones religiosas haciendo un acercamiento fenomenológico (por ejemplo, sería muy interesante abordar las similitudes de las tres grandes tradiciones abrahámicas: judaísmo, cristianismo e islam); y por otro lado abordar de forma específica cada una de las tradiciones religiosas desde las opciones personales que eligiera el alumnado (Okumuşlar y Bilecik, 2019).

El análisis empírico hace ver la importancia de que la escuela atienda a todas las tradiciones religiosas, también las minoritarias (Hemming, 2015). Esta atención puede convertirse definitivamente en un vector de encuentro e inclusión del alumnado culturalmente diverso. Para muchas comunidades migrantes o de diferentes etnias, la religión se convierte en vínculo con su sociedad de origen.

El ámbito escolar no debería permanecer ajeno a esto, así como debería reconocer los beneficios que puede aportar en el alumnado verse “incluido” en el sistema educativo también desde sus opciones religiosas.

Los objetivos específicos 4, 5 y 6 se centran en el análisis de los discursos y su categorización desde las acciones de éxito educativo, las debilidades y las fortalezas del sistema escolar. En el capítulo XIII se han ido analizando y categorizando estos discursos, además de realizar una síntesis comparada. Algunas de las conclusiones que se deducen de este análisis ya se han desarrollado anteriormente (presencia de la asignatura de religión de las diferentes tradiciones religiosas, la evidencia de la diversidad religiosa en la escuela, la importancia de aplicar estrategias inclusivas e interculturales que sustituyan a otras integradoras...), pero entre los principales puntos a destacar del análisis de los discursos es el papel del profesorado en la gestión de la diversidad religiosa.

Las etnografías constatan que el profesorado y su buen quehacer son una de las grandes fortalezas del sistema educativo de las zonas estudiadas. En general el profesorado aborda con buen talante y actitud la diversidad cultural y religiosa, viendo en ello una riqueza que se intenta aprovechar en la dinámica del aula (Burritt, 2020). Gracias a su labor normalmente existe un buen ambiente y clima en los centros educativos frente a la diversidad religiosa.

El análisis de los discursos hace ver que en las edades más tempranas la cohesión entre el alumnado suele ser espontánea y sincera. El profesorado suele aprovechar esta circunstancia para generar diálogos y oportunidades de conocimiento entre el alumnado diverso (Gravel, 2019). Sin embargo, se constata que para aprovechar estas virtualidades del alumnado de primaria unidas al uso de la religión como vector de encuentro, se necesitaría una mayor formación del profesorado en diversidad religiosa. Desde lo examinado en las etnografías, se puede deducir que una de las raíces y causa de muchas de las debilidades encontradas, es precisamente la falta de formación del profesorado en diversidad religiosa. El profesorado reconoce que necesita formación en este

sentido (Burritt, 2020), aunque en algunos discursos especialmente en la escuela catalana no se perciba esta necesidad.

Los datos hacen ver que cuanto más consciente es el profesorado de las creencias y valores arraigados en la experiencia del alumnado, puede tener más en cuenta sus preocupaciones y proporcionar situaciones de aprendizaje adaptadas a la diversidad del aula (Renkema et al., 2018). Es muy posible que la falta de conocimiento del hecho religioso en sí y sus concreciones en las diferentes tradiciones religiosas, pueda provocar la creación de prejuicios y malas actitudes en parte del profesorado. Según los datos analizados, se ha comprobado que estos prejuicios generan serios problemas en la dinámica del aula, encasillando a los miembros de una comunidad religiosa bajo una misma característica, normalmente de tintes negativos, y creando división y lejanía. Estos prejuicios unidos a la falta de formación generan el parte del profesorado ciertos miedos a usar el elemento religioso dentro de la dinámica habitual del aula acabando por desterrar la interesante versatilidad y posibilidades que podría ofrecer la dimensión creyente del alumnado.

La falta de formación en diversidad religiosa del profesorado y en general en la comunidad docente, también puede acrecentar otra de las debilidades detectadas, la identificación de tradición religiosa con una etnia, características culturales concretas, o clase social. Los prejuicios en este sentido pueden predisponer al profesorado y a todos los miembros de la comunidad educativa a situarse de una forma negativa ante la diversidad religiosa. La formación en diversidad religiosa permitiría poder conocer las amplias posibilidades y puntos de unión que puede aportar el hecho religioso, eliminaría prejuicios y miedos frente a estos temas y se podría dar uso a la religión como vector de encuentro.

El contexto actual hace desistir de la posibilidad de una cultura estática y sitúa al profesorado en una situación de asumir una realidad dinámica y por tanto compleja (Tarrés Chamorro y Jiménez de Madariaga, 2012). Junto al análisis de los discursos, existen estudios que afirman que la apuesta por la formación para toda la comunidad educativa en las diversas tradiciones religiosas puede generar actitudes de respeto y empoderar al alumnado para tener un pensamiento crítico

exento de afirmaciones populistas y llenas de prejuicios (Brockman, 2016; Burritt, 2020; Jackson, 2016). El proceso de construcción de la diversidad cultural y religiosa es muy complejo tal y como se ha podido comprobar en las etnografías, por lo que se ha de adecuar prácticamente a cada caso, siendo necesaria la formación adecuada para implementar los recursos oportunos.

Otra de las conclusiones que se desprende del análisis realizado desde los objetivos específicos 4, 5 y 6 es que las clases de religión deberían tener algunas características básicas irrenunciables. La primera, quizás la más importante, es que la asignatura de religión no puede convertirse en proselitismo religioso. Es decir, en clase de religión se enseña cómo rezan los creyentes de una determinada religión, pero no se reza en esta asignatura. Esta asignatura debería realizar un acercamiento académico donde se estudia en profundidad los contenidos básicos de la tradición religiosa con el objetivo de poder comprender aspectos básicos de la propia cultura.

La asignatura de religión debería estar orientada hacia la educación en valores relacionados con el interculturalismo y luchando decididamente contra el acoso y la difamación religiosa en la escuela y en la sociedad en general (Gross y Rutland, 2023). Otra característica importante que se deduce del análisis empírico, sería contribuir a que la asignatura de religión trabajara interdisciplinariamente con otras áreas de conocimiento del centro escolar. Por ejemplo, se podría vincular fácilmente con la Historia, la Geografía, la Ética, la Ciudadanía, incluso la Ciencia... Sería una manera de establecer y favorecer el diálogo y la apertura de los sistemas religiosos entre ellos mismos y con otras formas de conocimiento.

Por último, la asignatura de religión debería adecuarse a las nuevas tendencias pedagógicas y metodológicas. Por lo que se necesita un enfoque más crítico y reflexivo en términos de la pedagogía de la enseñanza religiosa. Los datos hacen ver que es fundamental garantizar que las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la asignatura de religión estén en consonancia con las metodologías actuales y con las del resto del claustro. En este sentido, se plantea otra

conclusión importante, el profesorado de la asignatura de religión debe tener una serie de requisitos para poder llevar a cabo esta labor.

Las etnografías normalmente ofrecen una valoración positiva del profesorado de religión, de hecho, según los discursos, en muchas ocasiones se les encarga la tarea de abordar la diversidad religiosa dentro de las escuelas (Giorda y Giorgi, 2019). El profesorado de religión asume en muchas ocasiones esta tarea incorporando en su asignatura el conocimiento de otras religiones y los valores que comparten (Llevot et al., 2017 a). Lógicamente esta visión se aporta desde el punto de vista del profesorado que normalmente suele ser de tradición cristiana. Este hecho en principio no parece que sea ni malo ni bueno, ya que cualquier tema que trate cualquier docente lo hará siempre desde su perspectiva, aunque sí es importante tenerlo en cuenta.

En resumen, el hecho de que se imparta la asignatura de las distintas tradiciones religiosas en la escuela es un valor que puede ayudar a entender la religión como vector de encuentro dentro de la sociedad. Esta modalidad podría favorecer que existan ciertos filtros a la hora de impartir las clases de religión y de garantizar una buena formación del profesorado. Si estas clases de religión no se dan en la escuela y se dan en otros contextos, es más difícil asegurar estos “controles”. En definitiva, esta sería una buena manera de poder evitar posibles fundamentalismos tanto por la forma de trabajar la asignatura de religión como por parte del tipo de profesorado que la imparte.

El objetivo específico 7 dedicado a desarrollar propuestas metodológicas y educativas que aprovechen la diversidad religiosa como herramienta para favorecer la interculturalidad en Primaria en pro de la cohesión e inclusión social, se ha realizado principalmente en el capítulo XVIII. Partiendo principalmente de las actuaciones de éxito detectadas en el análisis de los discursos se ha elaborado una serie de propuestas metodológicas y educativas con el objetivo de hacer un uso adecuado del hecho religioso como vector de encuentro.

Por último, como conclusión final desde el análisis empírico, se podría decir que la religión, las distintas comunidades religiosas, están en el centro de la

multiculturalidad y multirreligiosidad actual, pudiendo ser vector que haga dar el paso hacia la interculturalidad (Venegas et al., 2024). Interculturalidad entendida como la estrategia hacia la inclusión de todos los que forman la sociedad y en concreto la escuela. Las diferencias culturales y religiosas se convierten en parte de la sociedad entendiéndolas de un modo endógeno y por lo tanto como algo que enriquece la propia cultura. La diversidad religiosa no es una amenaza sino una ocasión para hacer crecer la propia identidad cultural y religiosa.

En conclusión, la religión, en su justo lugar en la sociedad y en la escuela, puede llegar a ser un vector de encuentro en las “superdiversas” sociedades actuales. Toda la comunidad educativa y en general la sociedad, puede verse favorecida por una buena gestión de la diversidad religiosa, haciendo de esta un vector que genere sociedades inclusivas e interculturales.

Capítulo XVI. Limitaciones

Una de las limitaciones de esta tesis es haberse centrado en los datos cualitativos de la investigación realizada en los dos proyectos en los que se apoya. Ambos proyectos produjeron también una serie de datos cuantitativos de gran valía y muy interesantes para la investigación. El autor de la tesis ha tenido acceso a los mismos y de hecho se han elaborado investigaciones partiendo de ellos que están en proceso de revisión en alguna revista de impacto internacional. Pero incluir los datos derivados de la parte cuantitativa hubiera supuesto ampliar demasiado el campo de estudio en muchos sentidos, en cuanto a metodología, marco teórico y posterior análisis. Ya la temática de la tesis era demasiado amplia, por lo que se optó por centrarse en los datos cuantitativos que por otro lado fueron los primeros a los que se tuvo acceso. Además, el autor de esta tesis pudo tener acceso también al proceso etnográfico realizando parte de las entrevistas y participando en el trabajo de codificación de todo el material cualitativo resultante de las zonas de Andalucía, Ceuta y Melilla.

Otra limitación importante es que el autor de la tesis desconoce in situ la realidad de la escuela catalana en la actualidad. Su investigación deriva principalmente del trabajo realizado por Nuria Llevot y Jordi Garreta a partir de los dos proyectos dirigidos por ambos y que fueron citados anteriormente. El primero realizado en 2014-2015 estaba centrado en la temática de la diversidad religiosa en Cataluña. El segundo realizado en los años 2018-2021 fue de ámbito nacional y su temática era la diversidad cultural. Las etnografías de este segundo proyecto y sus datos han sido las fuentes primarias utilizadas para analizar la diversidad religiosa en Cataluña, dado que el doctorando ha sido miembro del Equipo de Trabajo de este proyecto. Las publicaciones resultantes de ambos proyectos, así como otra bibliografía relacionada con la temática han nutrido suficientemente la investigación. Hubiera sido muy útil poder haber realizado alguna estancia con ambos investigadores. Varios motivos han llevado a que no se haya podido realizar: en un primer momento coincidieron los años de la pandemia no permitiendo los desplazamientos, por otro lado el coste económico derivado de una estancia de este tipo que al no ser internacional no es normalmente becada, y por último, las limitaciones derivadas de estar trabajando en un colegio.

Por otro lado, hubiera sido interesante haber abordado con mayor profundidad la descripción sociohistórica de las principales tradiciones religiosas presentes en la escuela. Una visión más en profundidad de su historia, evolución y estado actual hubiera permitido una mayor base de datos para comprender la diversidad cultural dentro de la escuela y aquellos puntos comunes que pueden ser vectores de encuentro.

Otra limitación en el estudio ha sido la misma evolución de la investigación en cuanto a los cambios que han ido suponiendo en la forma de abordar la pregunta de investigación y los conceptos planteados en el momento de la ejecución de los objetivos específicos. La investigación ha ido incorporando nuevas visiones y perspectivas que en los momentos iniciales se desconocían y que de no estar fijados se podrían haber matizado o incluso modificado.

La última limitación tiene que ver con la formación académica del autor de esta tesis que proviene fundamentalmente del campo de la teología. Es verdad que cursó dos años de especialidad en los que trabajó herramientas sociológicas para analizar la religión, y que posteriormente cursó el Máster de profesorado de Secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales. Esto ha supuesto un reto para el autor de esta tesis que se ha ido superando con el trabajo realizado en los proyectos de investigación sociológica en los que ha participado y con el asesoramiento de la directora de esta tesis, Mar Venegas. Por otro lado, el autor de la tesis también ha podido aportar al trabajo sus más de veinte años dedicados a la docencia directa en centros educativos de primaria, secundaria y formación profesional.

Esta limitación es en realidad un hándicap en cuanto que por un lado puede dar lugar a ciertas lagunas referidas a la investigación sociológica y su vocabulario técnico, pero que por otro lado también pueden ser ocasión de aportar nuevas visiones a la cuestión analizada. El fenómeno religioso ha sido muy estudiado desde los ámbitos de la sociología y de la teología, pero quizás ha faltado un diálogo más productivo y honesto entre las dos disciplinas dejando de lado

suspicias o malentendidos y apostando por un trabajo interdisciplinar y complementario.

Capítulo XVII. Futuras líneas de investigación

Esta investigación abre un buen número de temáticas que sería interesante seguir estudiando y analizando. La diversidad religiosa como todo fenómeno sociológico no deja de evolucionar en el tiempo y en cada lugar de una forma diferente. Por este motivo, no se puede dejar de investigar este candente tema para ir conociendo su evolución en las distintas sociedades. Las consecuencias de la gestión de la diversidad religiosa se ven continuamente en los mensajes producidos por los medios de comunicación. Analizarla en el contexto escolar permite poder hacer una cierta radiografía al conjunto de la sociedad.

El capítulo XIII de esta tesis ofrece algunos puntos que sería interesante seguir investigando. En primer lugar la ecuación familia, diversidad religiosa y escuela quizás necesitaría un estudio de mayor profundidad y centrado exclusivamente en el mismo. La familia como sujeto de la socialización primaria unida a la escuela genera una serie de interacciones muy estudiadas en la sociología, pero quizás sería muy oportuno añadir la diversidad religiosa y analizarlas desde esta perspectiva.

En segundo lugar, sería muy conveniente investigar los planes formativos de los agentes educativos que intervienen en la escuela, es decir, tanto para el profesorado como para los equipos de orientación o los especializados en el ámbito de lo social. Estos planes formativos deberían tener varias características para poder ser útiles en la tarea educativa. En concreto, sería interesante investigar si se da un acercamiento a la religión desde el punto de vista fenomenológico, no sesgado y no proselitista, y si se aportan herramientas pedagógicas y pistas de actuación para abordar adecuadamente en el aula la diversidad religiosa.

En tercer lugar, la nueva ley de educación, la LOMLOE, plantea la creación de una nueva asignatura, “cultura de las religiones”. Su encaje en el currículum y en el sistema educativo en general necesitará del aporte de la sociología de la educación y de sus análisis para comprobar los efectos de esta nueva andadura. La puesta en marcha de esta asignatura debería hacerse desde los resultados

de las investigaciones sociológicas en este campo de la diversidad religiosa en el aula.

A lo largo del análisis de las etnografías se ha podido comprobar que el islam parece la religión con mayor presencia y visibilidad en el sistema educativo. Esto quiere decir que se hace necesario y urgente seguir estudiando el impacto del alumnado perteneciente a la tradición islámica en el sistema educativo y el trabajo que se realiza con este colectivo. En este sentido, como se ha argumentado anteriormente, las zonas de Ceuta y Melilla podrían ofrecer vías de trabajo para afrontar el abordaje de la diversidad religiosa. Sería interesante seguir investigando estas dos ciudades ya que pueden ofertar pautas aplicables a otros lugares que están comenzando a afrontar el fenómeno de la diversidad religiosa.

Como se ha referido anteriormente, habría que complementar este trabajo con el aporte de los datos cualitativos de las investigaciones de los proyectos citados. Este trabajo se ha ido haciendo a lo largo de las investigaciones y artículos surgidos de estos proyectos, pero sería interesante abordarlos centrándose en la diversidad religiosa tal y como se ha hecho en esta tesis.

En definitiva, como se comentaba en el anterior apartado, lo que se considera más importante es que la comunidad científica no permita que la diversidad religiosa quede en el olvido especialmente en el ámbito educativo. Que su trabajo sirva de acicate para que los diversos niveles de responsabilidad en el sistema educativo tomen las medidas oportunas y adecuadas para abordar la diversidad religiosa y no la ignoren o planteen la posibilidad de expulsarla exclusivamente al ámbito de lo privado. También es importante que en el estudio de la diversidad religiosa exista un trabajo interdisciplinar e intercultural. Es importante que la sociología se apoye en otras disciplinas entre ellas la teología para abordar esta temática. Y por otro lado, es fundamental que en estos estudios participen personas de diversas procedencias y posicionamientos frente a la transcendencia. Equipos plurales tanto en su diversidad cultural y religiosa como en su especialidad académica pueden aportar una luz muy interesante al trabajo que se hace de la diversidad religiosa en la escuela.

*La verdad os hará libres.
(Jn 8, 31)*

PARTE VI. TRANSFERENCIA Y PROPUESTAS DE MEJORA

Capítulo XVIII. Propuestas de Mejora

El último objetivo específico de esta tesis pretende desarrollar propuestas metodológicas y educativas que aprovechen la diversidad religiosa como herramienta para favorecer la interculturalidad en Primaria en pro de la cohesión e inclusión social. La andadura de este trabajo de investigación ha proporcionado una serie de certezas que se quieren presentar en este apartado como posibles propuestas para toda la comunidad educativa en vías de hacer de la diversidad religiosa un vector de encuentro. Son propuestas destinadas a todos los niveles e instituciones que tienen que ver con el sistema educativo y que tienen la intención de ofertar líneas concretas de acción que pueden ser formas de gestionar adecuadamente la diversidad religiosa de las aulas.

1. SACAR DEL OLVIDO LA DIVERSIDAD RELIGIOSA Y ABORDARLA EN PROFUNDIDAD

Una de las constataciones de esta investigación es que la diversidad del alumnado es abordada sobre todo desde la perspectiva cognitiva o psicológica, pero no cultural y mucho menos religiosa. Se podría decir que la diversidad religiosa es una de las dimensiones más olvidadas por parte del sistema educativo. Aunque haya lugares donde se realicen buenas prácticas para trabajar la diversidad religiosa, la realidad es que muchas de estas acciones nacen del buen quehacer del profesorado, pero no existen leyes, documentos o proyectos que lo sistematicen.

Por esto la primera propuesta es la necesidad de realizar un abordaje en profundidad de la diversidad religiosa por parte de todas las instituciones relacionadas con la educación. Se necesitan leyes educativas que dediquen espacio real a tratar este tema más allá del debate de la asignatura de religión. Exceptuando Cataluña con su Secretaría de Asuntos Religiosos y el Consejo Asesor para la Diversidad Religiosa, las CC. AA. y las corporaciones locales normalmente adolecen de un tratamiento sistematizado de la diversidad religiosa en sus zonas. Las escuelas normalmente abordan la diversidad religiosa en sus

proyectos de centro entre otros motivos porque tampoco existen orientaciones claras desde las administraciones educativas.

Pero para que las instituciones educativas puedan abordar con éxito la diversidad educativa, se hace necesaria una mayor investigación en la temática. Sería muy interesante conocer de una forma sistemática cómo se trabaja la diversidad religiosa en los distintos lugares de los que sea interesante aprender como por ejemplo Ceuta y Melilla. Estudios como el realizado en Ceuta por Venegas et al. (2024), sería interesante seguir haciéndolos y poder difundir sus resultados. Comprobar sus buenas prácticas y estilos educativos para que puedan servir de modelo para otros lugares.

Una investigación elaborada con profesionalidad, dedicación y medios da la posibilidad de elaborar el marco teórico necesario para la posterior ejecución de normativas y leyes que sirvan de orientación en las escuelas. Esta investigación académica también aportará los contenidos necesarios para ofertar la formación necesaria al profesorado y al resto de agentes educativos o relacionados con lo social.

2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EN GENERAL DE TODOS LOS AGENTES EDUCATIVOS

En varios apartados de esta tesis se ha abordado la necesidad de la formación en diversidad religiosa para el profesorado y en general para todos los agentes educativos, entendiendo aquí a familias, equipos de orientación, técnicos que colaboran con los centros educativos... Sería importante que todos los agentes relacionados con la educación del alumnado recibieran la formación necesaria para abordar adecuadamente la diversidad religiosa (Velasco et al. 2022 a y b). Conocer las tradiciones religiosas que se dan dentro del aula puede hacer comprender todos sus aspectos comunes, que sobre todo unen a las tres grandes religiones monoteístas (forma de entender la muerte, la vida, la persona, la historia y la divinidad, los personajes comunes, el sentido moral...). Y a su vez entender las diferencias que los identifican, desde el respeto y el aprecio mutuo, alejando los prejuicios negativos (Renkema et al., 2018).

Si la formación de los agentes educativos, especialmente del profesorado, es escasa o inexistente, el alumnado puede acabar mal informado sobre el lugar de la religión en la vida de las personas y en la sociedad, o se pueden transmitir prejuicios y visiones negativas sobre algunas tradiciones religiosas (Benoit, 2021). Se ha comprobado en algunos discursos del profesorado cómo estos prejuicios y generalizaciones se repiten y se pueden llegar a transmitir al alumnado a través del currículum oculto.

Esta formación no sólo debe tenerla el profesorado de la asignatura de religión, sino que toda la comunidad educativa especialmente el profesorado, debe tener un conocimiento básico de las principales tradiciones religiosas con las que se puede encontrar en el aula. Esto permitirá tener una actitud de apertura y aceptación de la diversidad, así como herramientas para trabajar la diversa religiosa presente en la escuela. Esta formación debería ser académica, no devocional y que exponga cauces y maneras para fomentar el diálogo, encuentro y enriquecimiento entre todas las tradiciones religiosas (Brockman, 2016; Burritt, 2020; Hemming, 2015). La adecuada formación debería convertir al profesorado en mediador de las diferentes cosmovisiones que se encuentran en su alumnado eliminando prejuicios, tendiendo puentes y haciendo ver esta diversidad como una riqueza.

Ciertamente se ha comprobado en las etnografías que no todo el profesorado expresaba la necesidad de formarse en esta temática, pero esta investigación argumenta suficientes motivos para dejar bien clara la conveniencia de la formación en diversidad religiosa. Esta se podría enmarcar dentro de una formación específica impartida en los Centros de Formación del Profesorado y en los diferentes Grados de Magisterio (Venegas, 2012). Asimismo, se debería formar el resto de la comunidad educativa, especialmente las familias como parte de la socialización primaria del alumnado. Los profesionales externos que tuvieran relación con el alumnado, en concreto los especialistas de los equipos de orientación (psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, integradores sociales...) deberían formarse en diversidad religiosa, aspecto en el que también adolecen, para poder disponer de las herramientas necesarias para poder usar

la religión como vector de encuentro en orden a trabajar la diversidad cultural en la escuela.

3. LIDERAZGO DECIDIDO POR LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD RELIGIOSA Y APOYO EN AGENTES EXTERNOS

Unas leyes y proyectos en los que se haga un abordaje en profundidad de la diversidad religiosa, acompañada de una formación adecuada en la temática, requiere unos líderes escolares que apuesten decididamente por una educación plural, abierta e intercultural incorporando obviamente la diversidad religiosa (Rougier y Honohan, 2015). En esta tarea, los equipos directivos juegan un papel fundamental para poder generar centros abiertos a la diversidad religiosa que acogen desde una actitud tolerante lo distinto y lo reconocen como una riqueza. Por el contrario, un liderazgo mal orientado puede ser muy perjudicial (Faas et al., 2018; Faas et al., 2020). Más allá de esto, es importante considerar que esta responsabilidad no depende exclusivamente de la institución educativa, sino que todas las fuerzas sociales deben asimilar la importancia de una sana educación en diversidad religiosa (Jackson, 2016).

Muchas etnografías dejan claro que una de las buenas prácticas más significativas es la participación en la escuela de diferentes agentes externos especializados en diversos temas normalmente en el ámbito de lo social. Estos agentes suelen proceder de las administraciones autonómicas o locales. En los discursos del profesorado de Cataluña se encuentran muchas referencias en este sentido, a parte de la ya mencionada Secretaría de Asuntos Religiosos y el Consejo Asesor por la Diversidad Religiosa.

La apertura del centro a la comunidad y al trabajo en red con otros agentes sociales es fundamental para abordar asuntos específicos del alumnado y para hacer significativa la función educadora de toda la comunidad. En muchos discursos se expresan experiencias de acercamiento a los templos de las diferentes tradiciones religiosas cercanas al centro escolar o la presencia de miembros de distintas religiones para dialogar con el alumnado. Este tipo de actuaciones generan sentidos de pertenencia y experiencias inclusivas que

provocan en el alumnado y en la sociedad en general sinergias de encuentro, aceptación y enriquecimiento mutuo.

4. VISIBILIZAR LA DIVERSIDAD RELIGIOSA

Se ha comentado anteriormente que ante la tentación de escoger el camino fácil de desterrar la religión de la escuela, la propuesta de esta tesis es poner encima de la mesa la diversidad religiosa y visibilizarla por todos los medios posibles. (Gross y Rutland, 2023). Las religiones están hechas entre otras cosas de sonidos, olores, tacto, movimiento, baile, fiesta, espectacularidad, recogimiento, silencios... Todo este conjunto de comportamientos y costumbres deben estar reflejadas de alguna manera en la escuela. El alumnado diverso religiosamente que ve cómo su clase, su profesorado, se preocupa porque se sienta incluida en el día a día del aula sus costumbres, sus olores, sus sonidos... está sintiéndose parte de esa sociedad. Ya no es de fuera, sino de “los nuestros” y sus particularidades enriquecen a los demás y viceversa.

Explicar la teoría del valor del respeto está bien, pero es necesario ponerlo en práctica a través de hacer visibles la diversidad religiosa en todas sus manifestaciones. El sentido de la belleza y la estética de las diferentes religiones junto con las experiencias multisensoriales que normalmente abarcan son ocasiones perfectas para trabajar el respeto y la tolerancia y poner en práctica la convivencia intercultural. En las etnografías se pueden leer múltiples maneras de hacer visible la diversidad religiosa en el aula, especialmente en las de Ceuta, Melilla y Andalucía. Una de las formas que puede ser más interesante es abrir los centros educativos a colectivos y líderes de todas las tradiciones religiosas presentes en la escuela.

Otra de las maneras más mencionadas en las etnografías es el uso de la dimensión celebrativa y festiva presente en todas las religiones. Esta estrategia se plantea como una metodología fácilmente aplicable en la dinámica del aula. Siguiendo lo que bastantes teorías pedagógicas actuales proponen, el objetivo es traer al aula lo que el alumnado vive en su contexto social y en concreto el

elemento religioso (Renkema et al., 2018). La fiesta puede ser un buen punto de partida para integrar todas las sensibilidades religiosas partiendo del respeto mutuo y buscando puntos de unión y acuerdo para facilitar la inclusión de toda la comunidad educativa.

Tanto en esta buena práctica como en todas, no se pide al alumnado que se conviertan a la corriente principal como se haría desde una perspectiva asimilacionista, sino que se celebra la diferencia y educa la conciencia crítica de lo diverso con el objetivo de que se conviertan en ciudadanos constructores del bien común capaces de convivir con lo diferente (Jackson, 2016). La propuesta es incorporar los ritos y festejos religiosos en el día a día escolar en condiciones de igualdad más allá del porcentaje numérico del alumnado. Lógicamente si en el aula existen mayorías de ciertas tradiciones religiosas, estas serán más visibles, pero el objetivo es hacer todas reconocibles, darles visibilidad.

De entre las festividades que se podrían celebrar en los centros educativos, hay una que ha sido especialmente mencionada en las etnografías. El 30 de enero Día Escolar de la No-violencia y la Paz, es una festividad que da cabida para unir todas las opciones creyentes y no creyentes en el propósito de la consecución de una sociedad más pacífica. Esta efeméride puede convertirse en un marco ideal para hacer visible la religión como vector de encuentro. Las religiones pueden ser instrumentos para generar valores globales como el de la Paz. Es verdad, como se ha comentado, que la religión a lo largo de la historia y aún en la actualidad ha sido utilizada para justificar conflictos armados y agresiones. Aunque también es verdad que en las últimas décadas, salvo casos excepcionales, la mayoría de los grupos religiosos tienden a potenciar las interpretaciones menos agresivas de sus mensajes y aceptan valores comunes como la paz y la libertad religiosa.

La religión en la escuela puede ser un ámbito privilegiado para comprender que la diferencia no tiene por qué ser causa de conflicto. El conocimiento mutuo, el encuentro honesto puede desactivar malentendidos y prejuicios introduciendo al alumnado hacia una educación práctica para la paz y la no violencia. Como el mismo Gandhi decía: “es bastante fácil ser amigable con los amigos. Pero para

hacerse amigo el que consideras tu enemigo, es la quinta esencia de la verdadera religión”. El camino de la paz, y por lo tanto esta festividad puede ser un interesante lugar de encuentro de todas las orientaciones, cosmovisiones y opciones religiosas, pero para que esto realmente se convierta en una escuela práctica, es necesario hacer visibles todas las tradiciones religiosas de la escuela. Si no se hace así, se estará perdiendo la gran oportunidad de aprender de manera práctica que la religión puede ser un vector de encuentro.

La visibilidad de las diferentes tradiciones religiosas también se hace patente en el encaje de las distintas costumbres y estilos de vida que acarrea cada religión. Esto es algo que se ha podido analizar con mucha frecuencia en las etnografías. Las diferentes dietas, las distintas festividades, la vestimenta, las diferentes lenguas... son aspectos que normalmente en los centros educativos se armonizan con mucho éxito y buen talante, pero también se pueden encontrar discursos que ven todas estas “nuevas costumbres” como elementos foráneos que socavan la propia identidad cultural. Ya se ha argumentado sobre este punto y la diferencia que hay de ver este tipo de comportamientos diversos del alumnado como algo exógeno o algo endógeno. Exógeno, une la diferencia con problema que hay que solucionar asimilando la diferencia y adaptándolo a la cultura autóctona. Endógeno ve la diversidad como una riqueza a aprovechar para que el alumnado se eduque con las herramientas necesarias para afrontar la sociedad diversa que encontrará al salir de la escuela.

Es verdad que ciertas particularidades de las tradiciones religiosas generan a veces fricciones y reticencias dentro de la dinámica del centro educativo, bien entre el alumnado o con las familias, que es lo que parece más habitual (Hirsch, 2019). Ante estas situaciones, sigue habiendo tendencias hacia querer igualar a todo el alumnado a la costumbre más mayoritaria. Quizás esto sea lo más sencillo, pero a la larga lo menos pedagógico. Incluir dentro de un orden las costumbres, vestimentas, dietas... a la dinámica diaria de la escuela puede suponer un esfuerzo organizativo y de gestión extra, pero sin duda merece la pena porque esto será educar con los actos y no sólo con las palabras.

La propuesta en definitiva es hacer del centro educativo y de las aulas espacios “amigables” para todo el alumnado, en el cual se sienta reconocido y que pueda identificarse mejor con la escuela y consecuentemente con la sociedad. Aquel alumnado que sienta que la escuela no acoge sus particularidades, lo estigmatiza o rechaza por sus opciones creyentes, está aumentando sus posibilidades de quedar a expensas de extremistas religiosos que manipulen fácilmente al sujeto basándose en tópicos y prejuicios culturales (Sivasubramaniam y Hayhoe, 2018).

Las buenas prácticas analizadas en este sentido en las etnografías hacen ver la conveniencia de abordar la diversidad religiosa en el aula, incluirla en el día a día del aula. La forma de gestionar la diversidad religiosa en Ceuta y en Melilla tiene mucho que aportar a todas aquellas zonas que están comenzando a afrontar situaciones similares sobre todo por la presencia de la comunidad islámica (Briones Gómez et al., 2013). Es especialmente interesante la aportación que se puede hacer desde la convivencia entre la cultura cristiana occidental y el islam. Como se ha comentado la convivencia en Ceuta y Melilla no es idílica y contiene sus problemas e inconvenientes, pero su modelo endógeno es la gran aportación que pueden realizar a otros lugares.

La visibilidad de la diversidad religiosa tiene que ver en gran medida con las familias del alumnado. Este aspecto es también muy importante para poder trabajar la diversidad religiosa en el aula. El trabajo con el alumnado y su diversidad religiosa debería ser tratado desde sus orígenes, es decir, desde sus familias. No es una tarea fácil como se refiere en la mayoría de las etnografías y además el profesorado carece de la formación necesaria para abordar este tipo de trabajo. Pero obviamente se necesita hacer una opción decidida para crear lazos de unión y puentes de comunicación entre las familias y el centro y entre las mismas familias que son diversas cultural y religiosamente. Como se ha comentado en algunas etnografías, en muchas ocasiones los problemas entre el alumnado a nivel de diversidad cultural y religiosa no provienen de ellos mismos sino de lo que han recibido en sus familias. Los equipos directivos deberían dedicar tiempo y persona a esta tarea generando proyectos de innovación educativa que implique a las familias en la vida del centro y creando una Escuela

de Familias atractiva y útil para el conjunto de la comunidad educativa. Esta tarea sería más fácil llevarla a cabo apoyándose en ayudas externas a nivel local o autonómico.

5. APUESTA DECIDIDA POR UNA ASIGNATURA DE CALIDAD DE RELIGIÓN DE LAS DISTINTAS TRADICIONES RELIGIOSAS PRESENTES EN EL AULA

Como se ha explicado y argumentado con anterioridad, se afirma que el debate de la diversidad religiosa en la escuela es muchísimo más amplio que la presencia o no de la asignatura de religión. Más allá de esto, desde esta tesis se propone que se haga una apuesta decidida por las clases de religión de las diversas tradiciones religiosas que se dan en el aula. Esta apuesta avalada por la legislación precisa que se den los medios necesarios para que exista el profesorado formado para dicha encomienda y la información para que las familias puedan optar lo más conveniente para sus hijas e hijos.

Resulta preocupante la deriva que reflejan algunas etnografías de la escuela catalana y la falta de recursos para ofertar la asignatura de religión para cada una de las tradiciones religiosas presentes. La apuesta decidida de la presencia de estas asignaturas podría ir eliminando el peligro del “religiosocentrismo”, entendido como la idea de que “nuestra” religión o “nuestra” cosmovisión creyente o atea, es mejor que la de los demás, especialmente la de los que vienen de fuera. La presencia de todas las religiones en igualdad de condiciones ya es una escuela de vida para todo el alumnado haciendo ver que todas las opciones dentro de un régimen constitucional son válidas y tienen cabida en la sociedad porque enriquecen a todos.

Lo primero que se necesita para que se puedan llevar a cabo las asignaturas de religión de todas las tradiciones religiosas, es un profesorado preparado y formado. En este punto, esta tesis propone continuar con el modelo actual en el que de la formación teológica del profesorado de las diversas religiones se encarga cada institución desde una serie de acuerdos académicos con la administración, y que de la formación pedagógica se encargue la administración educativa directamente. En la escuela de primaria e infantil, el profesorado de la

asignatura de religión ha de tener el Grado de Magisterio (formación pedagógica) y una serie de asignaturas relacionadas con contenidos teológicos. Está claro que la Administración no puede fiscalizar la formación teológica, pero sí debe procurar una buena formación pedagógica. Por este motivo, desde esta tesis se propone un paso más: El profesorado de religión debería también pasar por un proceso de oposiciones similar al del resto del gremio, donde la Administración valoraría su capacidad a nivel pedagógico. No se entra en valorar sus conocimientos teológicos ya que se entiende que es algo más complicado de realizar por parte de la Administración, aunque ciertamente podría ser lo ideal, pero sí se hará un filtro sobre su formación pedagógica. Estas “oposiciones pedagógicas” podrían aclarar el estatus laboral del profesorado de religión, podrían también una mayor integración con el resto del claustro y supondría un cierto filtro a todo el profesorado de religión para evitar en la medida de lo posible personas con actitudes xenófobas, religiocentristas o fundamentalistas.

Esta propuesta va encaminada a hacer que la asignatura de religión apueste decididamente por las Metodologías Activas. Estas pueden ser un auténtico estímulo y acicate para la participación del alumnado con el fin de promover su integración en el aula (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013). Como refieren Velasco y Sánchez (2021), “las Metodologías Activas nos proporcionan recursos operativos para acompañar los procesos madurativos del alumnado y la atención a la diversidad que éstos pueden presentar en el aula y fuera de ella” (p.125). Toda la diversidad que hay en el aula de los centros educativos podrá encontrar su lugar a través de las posibilidades que ofrecen las Metodologías Activas frente a la metodología del aula tradicional.

Otro aspecto fundamental y ya comentado, que debe estar en todas las clases de la asignatura de religión, es que no se pueden usar para hacer proselitismo dentro del aula. Esta propuesta no es algo nuevo, sino que ya se lleva muchos años trabajándolo desde la pedagogía de la religión, pero es importante seguir recordando este aspecto para evitar un mal uso de esta asignatura que pudiera provocar que surgieran corrientes de pensamiento a favor de su erradicación de la escuela. La asignatura de religión debe centrarse en un acercamiento fenomenológico de la tradición religiosa a estudiar con el objetivo de que estos

contenidos les ayuden a entender y conocer la propia identidad cultural. Pero estas clases de religión en la escuela no son catequesis que se realizan en los templos y tienen evidentemente otros objetivos.

6. VECTORES DE ENCUENTRO

La religión como vector de encuentro es la gran propuesta de esta investigación, es el gran convencimiento al que se ha llegado después de estos años de investigación y estudio. Lo argumentado a lo largo de este estudio da motivos suficientes para entender que un buen uso de la religión puede ser de facto un vector de encuentro en medio de la diversidad cultural escolar y social. La fuerza social del fenómeno religioso es muy tentadora para el poder político para poder usarla tanto a favor como arma arrojadiza. Esta virtualidad es la que hace de este camino algo complicado pero que merece la pena recorrer. Este apartado se va a centrar en reconocer aquellos puntos de confluencia entre las religiones, sobre todo entre las abrahámicas, judaísmo, cristianismo e islam, que pueden convertirse en vectores de encuentro. Estos vectores deberían ser conocidos por todos los agentes escolares para así disponer de las herramientas necesarias para gestionar la diversidad religiosa del aula.

Los vectores de encuentro se han ido desarrollando a lo largo del trabajo de investigación realizado en estos años y forma parte de la reflexión y estudio del autor de esta tesis, en un primer momento se elaboraron para la memoria realizada para el Proyecto sobre diversidad cultural y religiosa de Ceuta (Venegas et al., 2024). Estos surgen de la doble visión que se tiene en esta tesis sobre la religión y comentada al principio de este documento: una visión fenomenológica/sociológica y una visión más ontológica/teológica. Es decir, una visión de la religión más como institución humana y su repercusión en el tejido social, y otra visión que la complementa, desde su realidad más teológica intentando entrar dentro de sus contenidos más doctrinales y dogmáticos. Estas dos visiones se complementan y permite tener una comprensión más en profundidad de sus comportamientos y repercusiones sociales.

Estos vectores de encuentro pueden hacer entender gran parte de los aspectos en común entre las religiones, sobre todo las abrahámicas, y a su vez pueden ser punto de partida para analizar las diferencias entre las diversas tradiciones religiosas. El profesorado que conozca estos vectores de encuentro puede disponer de herramientas para afrontar situaciones generadas por la diversidad cultural en el aula. Por ejemplo, si se inicia un proceso de duelo en una alumna o alumno musulmán, qué se ha de tener en cuenta, y si por el contrario es hinduista... El conocimiento de estos vectores de encuentro le dotará de las herramientas oportunas para poder realmente hacer un buen uso de la religión. Sobre cada uno de estos apartados se podría desarrollar con más profusión, pero esto se saldría del objeto de estudio de este trabajo, por lo que queda emplazado para futuras investigaciones.

6.1. Lo creado y el creador

En el contexto en el que nació la fe judía hace casi 5000 años, el ser humano vivía habitualmente atemorizado frente a las fuerzas de la naturaleza que amenazaban su vida y su bienestar. En el origen de estos fenómenos se situaba un elenco de dioses que parecían jugar con el destino de las personas a su antojo. Llegar a ellos se presentaba como una proeza reservada a superhombres o semidioses. Sin embargo, el judaísmo, con su férrea personalidad, como indicamos anteriormente, cree en un Dios que todo lo crea bueno y para la felicidad del ser humano (Martín, 1995). Un Dios que se acerca a los hombres y mujeres y desea relacionarse con ellos. Esto supone una tremenda novedad frente al panorama religioso de aquella época.

Este cambio de paradigma resituía al ser humano ante todo lo creado de una forma nueva. Ya no es la creación la que juega con la humanidad, sino que es ella la que está "al servicio" de la felicidad de los hombres y las mujeres. Todo lo creado se convierte en objeto de investigación y de ser usado para los objetivos que se proponga el ser humano. Se desmitologiza la realidad, se le elimina su carácter animista y de superstición, y se convierte en responsabilidad de las personas, que la reciben como un don y como una tarea que deben cuidar y conservar.

Esta nueva perspectiva, compartida por los tres monoteísmos, resitúa a la humanidad frente a toda la realidad que le rodea. Se parte del hecho de que está ahí para estar a su servicio, y esto mismo conlleva también una responsabilidad asumida sobre todo lo creado. Esta rompedora visión que irrumpe con fuerza en occidente a través del cristianismo y que después se extenderá por prácticamente todo el mundo, junto con el islam, es el germen del deseo de conocer la realidad y desvelar lo desconocido. Un ejemplo de ello lo encontramos en el filósofo, teólogo, astrónomo, matemático y médico cordobés Averroes (1998), quien afirmará que la verdadera religión de los filósofos radica en un profundo estudio de todo lo que existe, de manera que el mejor culto que puede darse a Dios es conocer sus obras y, por esa vía, llegar a conocerle a Él.

6.2. La historia con principio y final

La afirmación de un Dios creador que crea de la nada algo, lleva a una concepción lineal de la historia. Es decir, para todo lo creado hay un punto de comienzo y un punto de final. Desde esta visión se resuelve la lógica consecuencia de que cada acontecimiento que pasa es único e irrepetible. Cada pequeño momento se preña por tanto de una novedad absoluta, pensando, además, que pasará y no se podrá volver a esa situación. A esta visión teleológica del tiempo y de la Historia, se suma la experiencia religiosa que acompaña a estas tres grandes religiones, según la cual el Dios creador acompaña al ser humano en el proceso de la creación. El Dios monoteísta es totalmente diferente a lo creado, pero, como se señala más arriba, desea hacerse cercano al ser humano y acompañarlo en su proceso de crecimiento y maduración que conllevan, implícitamente, la idea de salvación. El relato de estas religiones no son sólo ideas abstractas, sino que nacen de una sucesión de acontecimientos a través de los cuales se va identificando la presencia providente de la divinidad encaminada a hacer feliz al ser humano.

Esta concepción de la historia y del tiempo de las religiones monoteístas puede convertirse en un vector de encuentro en cuanto que se entiende que cada momento que pasa en la vida es único y por lo tanto es necesario aprovecharlo.

Cada gesto se convierte en un acto con una importancia infinita. Se pueden trabajar muchos aspectos de la vida del alumnado desde esta forma de entender la historia.

6.3. Personajes comunes, historia común

Esta historia entrelazada por la acción bondadosa del Dios monoteísta se visibiliza en una serie de personajes que comparten las tres religiones y que son conocidos como los patriarcas. Para los musulmanes Mahoma es el último profeta, pero anteriormente hubo muchos más, y algunos de ellos coinciden con la historia común entre las tres religiones. Abraham o Moisés son los dos personajes más grandes que forman parte de este devenir común. Curiosamente, en el tronco de Abraham se enlazan los tres sistemas religiosos como tres brazos de un árbol. Abraham es considerado el padre de la fe, ejemplo de persona creyente por las tres religiones. Este personaje se convierte en el punto cero de todos los creyentes monoteístas, el lugar común de partida al que acudir en cualquiera de estas tres fes cuando surjan las diferencias y los conflictos. En este personaje y sus actitudes vitales se entronca un espacio compartido que puede ser causa reconciliación, de unidad y encuentro.

Igualmente ocurre con Moisés, personaje protagonista del pasaje del Éxodo y de la recepción de la Ley por parte de Dios (Díaz, 2004). Dos pasajes que reunifican dos experiencias que marcan la columna vertebral de estos sistemas religiosos. Por un lado, la lucha por la búsqueda de una justicia y unas condiciones más igualitarias para todos los seres humanos. Una lucha que se hace desde la llamada de su Dios monoteísta que desea que todos los hombres y las mujeres sean iguales y lleven una vida digna y plena. Por otro lado, Moisés recibirá en el monte Sinaí un decálogo que desarrollará un sistema moral y legal haciendo caer en la cuenta de que la fe no es algo solo intelectual, sino que debe tener repercusiones en la moral de la persona creyente y en sus relaciones con lo que le rodea. En el núcleo del hecho religioso se encuentra un comportamiento moral caracterizado en este caso por la búsqueda de la dignidad del género humano, el cuidado de la creación y la construcción de una sociedad más igualitaria.

6.4. Antropología común

Como consecuencia lógica de una concepción del ser humano como culmen de lo creado, amado y deseado por ese Dios, estas tres religiones, desde su visión teleológica de la Historia, coinciden en concluir que todo ser humano es único, irrepetible y con un valor infinito (Gaarder et al., 2013). La concepción de la historia explicada anteriormente hace que la vida de cada ser humano junto con cada uno de sus momentos tengan una significación única y valiosísima. De esta antropología común se pueden deducir multitud de valores a trabajar con el alumnado como el valor infinito de cada persona por lo que es no por lo que hace o tiene, la búsqueda de las propias cualidades que te hacen único, el reconocimiento del valor de todos los seres humanos...

Desde esta antropología común se resulta fácilmente la llamada a la defensa de la vida como algo común en las tres grandes religiones. El mandato de "no matarás" que se encuentra en el decálogo compartido, se basa en la convicción de la valía incalculable de cada vida humana. La vida en sí misma y cada individuo en particular es lo más valioso de todo lo creado para estos tres credos. Este valor de toda vida puede llevar a actitudes de búsqueda efectiva de la paz y la no violencia.

6.5. Redención y salvación

Si añadimos todas las variables explicadas hasta ahora, a saber, concepción lineal de la historia, ser humano como fruto del destino amoroso del Dios monoteísta y valor infinito de cada vida y momento, resulta que todo ser humano tiene un espacio de posibilidad para cambiar y arrepentirse. En las tres religiones se contempla, casi sin condiciones, el perdón y la virtualidad de comenzar un modo de vida más humano. El concepto de "conversión/cambio" es una de las dimensiones más importantes en todas las religiones.

En este sentido, su concepto de "salvación" no se centra solamente en una posible vida después de la muerte, sino que, sobre todo, la "salvación" del ser humano se da en una vida en plenitud y dichosa en el momento actual. El

concepto de conversión que se da en estos sistemas religiosos no tiene sólo una importancia de cara a una posible vida futura, sino que genera en el creyente un estado de plenitud y felicidad que revierte igualmente en los que le rodean. En resumen, la salvación o redención que se propone en estas tres religiones busca mejorar la vida de las personas, hacerla más dichosa y más comprometida con un mundo más justo. El creyente que experimenta la salvación recibida de la transcendencia no debería sacarle de la realidad en la que vive convirtiendo así la religión en el “opio del pueblo”, sino que debería hacer justo lo contrario, mejorando el comportamiento moral del creyente en la sociedad.

6.6. La fiesta

Común a todo hecho religioso y como una de sus dimensiones más importantes, el elemento festivo se presenta como una parte del devenir histórico de las religiones que mejor se puede ajustar al ámbito escolar. Por supuesto este elemento también es compartido entre estas tres grandes religiones. Hay multitud de festividades que marcan su calendario anual y vital. Momentos que pueden ser compartidos y celebrados en comunión con creyentes de otras confesiones. Efemérides que pueden ser ocasión de enriquecimiento mutuo y punto de partida para el conocimiento del diferente (Olmos et al., 2015).

Estas fiestas se colman de sentido bajo una concepción lineal de la historia que hace entender que cada momento es único y merece la pena ser celebrado. Hay una mirada atrás para recordar y no olvidar los aciertos y los errores, y a su vez, hay una mirada adelante para prepararse y motivarse ante la vida que continúa. Celebrando y disfrutando del ahora, la persona creyente no olvida el pasado y se capacita para seguir viviendo su existencia.

Detrás de cada una de las festividades existe un contenido propio de cada una de las religiones. Por este motivo las efemérides religiosas son una excusa perfecta para generar vectores de encuentro entre el alumnado diverso. A través de estos acontecimientos se transmiten las historias, los contenidos fundamentales y los valores morales de las religiones. Además, para participar en muchas de estas festividades no se necesita ser un miembro creyente de la

religión, sino que puede participar con respeto cualquier persona. Esta sería la mejor manera de trabajarlo en el ámbito escolar fomentando una participación activa de todo el alumnado más allá de sus diferentes posicionamientos frente a la trascendencia. Sería la mejor manera de comprender al alumnado diferente y enriquecerse de su diversidad.

6.7. La muerte como parte de la vida

Este es otro de los grandes "vectores de encuentro" de las tres grandes religiones. La forma de entender la muerte es compartida (Stanford, 2011). El ser humano cuando termina su vida aquí en la tierra, la continúa en otro lugar mejor que será ajustado a su calidad moral. Se comparte la certeza de que tras esta vida hay otra y esto resitúa a la persona en su lugar en la historia y redefine el carácter moral de sus comportamientos. La vivencia de la muerte propia y de personas cercanas puede ser un elemento a vivir de forma similar entre creyentes de estos tres sistemas religiosos, ya que comparten prácticamente la misma forma de entenderla y afrontarla. La muerte es un misterio cargado de sentido porque es el término de un proceso que tiene la finalidad de la felicidad del ser humano.

El duelo que vive el alumnado creyente o en contextos de familias creyentes, puede ser trabajado en el aula teniendo en cuenta su forma de entender la muerte. El elemento religioso puede ser un vector de encuentro entre el alumnado diverso y una herramienta para trabajar este tipo de momentos. Conocer las creencias religiosas del alumnado en torno a la muerte puede aportar al profesorado herramientas para trabajar más adecuadamente estos momentos.

6.8. La moral, el bien y el mal. Axiología común

La suma de gran parte de los puntos desarrollados anteriormente acaba lógicamente en la confección de un sistema moral que tiene su base inicial en la conocida "regla de oro", el amor. Desde este criterio central se elabora un sistema moral que intenta orientar todas las facetas de la vida del creyente. Estas

orientaciones morales surgen de las recomendaciones de las instituciones religiosas, pero, por encima de todo, las tres religiones coinciden en dar autoridad a la "voz de la conciencia", situándola como último criterio moral del individuo. La escucha de la propia conciencia es otro espacio común que comparten los monoteísmos. El sentido de culpa, dimensión presente en todo hecho religioso y en todo ser humano, es vivido en estos sistemas religiosos como ocasión de cambio o de conversión. No se entiende como condenación o acto imperdonable, sino como oportunidad para volver a hacer mejor el error que se ha cometido.

Esta axiología común de la mayoría de las religiones permite usar la diversidad religiosa como vector de encuentro, como referencia moral común a través de la cual se pueden trabajar aspectos importantes en el alumnado. El comportamiento del alumnado y sus valores pueden coincidir en una serie de puntos comunes que pueden facilitar la convivencia en el día a día del aula. El recurso de poder trabajar la "voz de la conciencia", el sentido de culpa y una axiología común aporta una base desde la que plantear una serie de estrategias pedagógicas que se pueden llevar a cabo con facilidad.

Estos vectores de encuentro se plantean como una propuesta de mejora en el sentido de aportar al profesorado herramientas y puntos de unión entre el alumnado de las tradiciones monoteístas. Por otro lado, conocer algunas de las concepciones que sostienen estos sistemas religiosos puede ayudar al profesorado a comprender y a tratar diversos temas en el aula que ayuden a generar nuevos vectores de encuentro. La diversidad religiosa se convierte en un medio con grandes potencialidades para trabajar la diversidad cultural.

Capítulo XIX. Publicaciones relacionadas con esta tesis doctoral

El trabajo a lo largo de estos años ha producido diversos frutos de investigación, algunos directamente relacionados con la temática y otros que la tocan colateralmente. Por orden cronológico se confeccionó un capítulo de un libro publicado en la editorial Morata (SPI Q1) relacionado con las metodologías activas para abordar la diversidad cultural en el aula. Posteriormente dos artículos dedicados a la formación del profesorado en problemas sociales, dentro de los cuales se incluía la diversidad cultural y religiosa. Estos artículos están indexados en JCR Q2 y en Dialnet (Q1).

En los dos proyectos de investigación relacionados con la temática de la tesis y en los que el autor de esta tesis ha participado, se han elaborado sendas etnografías, desde las cuales se han elaborado y publicado algunas investigaciones. Existe ya un artículo publicado en una revista indexada en SCOPUS Q2. Se ha publicado una memoria titulada “las comunidades religiosas en la escuela ceutí de Primaria: discursos, políticas y prácticas” por parte del Instituto de estudios ceutíes. Y existen otros tres artículos que están en proceso de revisión en otras revistas científicas relacionados con la diversidad cultural y religiosa.

Desde todo lo estudiado en esta tesis, se ha creado un libro sobre la religión y las distintas religiones destinado a público infantil junto con la ilustradora María Jesús Ordóñez. El libro está en proceso de edición para poder ser publicado. En el anexo 6 se pueden ver algunas de las láminas de esta publicación.

Actualmente, el autor de la tesis sigue implicado en otros proyectos de investigación I+D+i, “Trayectorias de éxito/abandono en secundaria profesional (FP) desde el análisis del romance juvenil en la actual sociedad andaluza digital (traspasa)”; “La caja negra del fracaso escolar. Análisis de las trayectorias de éxito/fracaso escolar en Secundaria Obligatoria desde la perspectiva de las relaciones afectivosexuales adolescentes en la actual sociedad andaluza digital. (ROMANCE SUCC-ED)”. Este proyecto también se ha ampliado al ámbito

nacional. En estos proyectos, el autor de esta tesis junto otros investigadores tienen la intención de incluir la variable de la diversidad religiosa para comprobar la influencia de la religión en las relaciones afectivosexuales y el fracaso/éxito escolar.

Por último, a lo largo de estos años también se ha podido realizar una estancia de docencia e investigación de 4 meses en el Instituto Politécnico de Coimbra junto al Doctor Rui Manuel Sousa Mendes y Fernando Manuel Lourenço Martins de la Escuela Superior de Educación de Coimbra. La estancia permitió contrastar datos y percepciones sobre la diversidad cultural y religiosa en los diferentes contextos. De esta colaboración se está elaborando una posible publicación sobre la temática de la tesis.

El profeta dijo: Hemos vuelto del pequeño yihad al gran vihad.

Le preguntaron: ¿Cuál es el gran yihad?

El Profeta respondió: El que se libra contra la propia alma.

(Muyahadat Al-abdi Hawah)

PARTE VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 23-42. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>
- Albornoz, N. Ruscheinsky, A. Mazuera, R. y Ortiz, F. (2019). Conflictos en la frontera, los derechos y las políticas de un pacto social. *Revista Sociedade e Estado*, 34(2), 403-428. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934020003>
- Allocco, A. Pennington, B. K. y Claussen, G. (2018). Constructing Interreligious Studies: Thinking Critically About Interfaith Studies and the Interfaith Movement. En E. Patel; J. H. Peace y N. Silverman (Eds.). *In Interreligious/Interfaith Studies: Defining a New Field* (pp. 36-48). Beacon Press.
- Amezcuca, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 13(2). 112-117. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(03\)73791-7](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(03)73791-7)
- Andrés Cabello, S. y Giró Miranda, J. (2020). Religious and Cultural Diversity in Spanish Education. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.804>
- Andrés Cabello, S. (2023). Atención y trabajo de la diversidad cultural: familias de origen extranjero y gitano en un centro de especial dificultad. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (20), 247–280. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0020>
- Aneas, A. Carmona, C. Shuali Trachtenberg, T. y Montané, A. (2024). Interreligious Competence (IRC) in students of Education: An exploratory study. *Religions*, 15(21). <https://doi.org/10.3390/rel15010021>
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (217 [III] A). Paris. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Averroes. (1998). *Sobre Filosofía y religión (Fasl al-maqāl, Kashf, Tahafut altahafut)*. Universidad de Navarra.
- Barbour, R. (2016). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.

- Becci, I. Burchardt, M. y Giorda, M. (2017). Religious super-diversity and spatial strategies in two European cities. *Current Sociology*, 65(1), 73-91. <https://doi.org/10.1177/0011392116632030>
- Beltrán, O. (2005). Revisión sistemática de la literatura. *Revista Colombiana de Gastroenterología* 20(1), 60-69.
- Benoit, C. (2021). “I’m just British—normal British”: Exploring Teachers’ and Pupils’ Conceptualisations of Religion(s) and Religious Belonging. *Journal of Contemporary Religion*, 36(2), 311–328. <https://doi.org/10.1080/13537903.2021.1958493>
- Berger, P. L. (1979). *Pirámides de sacrificio: ética política y cambio social*. Sal Terrae.
- Berger, P. L. (1999). *The Desecularization of the world: Resurgent Religion and World Politics*. Eerdmans Publishing Co.
- Berger, P. L. (2002). Introducción: Las dinámicas culturales de la globalización. En P. L. Berger y S. P. Huntington, *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Paidós
- Boisvert, D. (2015). Quebec’s Ethics and Religious Culture School Curriculum: A Critical Perspective. *Journal of Intercultural Studies*, 36(3), 380–393. <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1029888>
- Boote, D. N. y Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- Bouchard, G. (2011). What is interculturalism. *McGill law Journal*, 56 (2), 435-468.
- Bourdieu, P. (1971). Une interprétation de la théorie de la religion selon Max Weber. *European Journal of Sociology*, 12(1), 3–21.
- Briones Gómez, R. (2018). Religiones e inmigración en la España actual. Análisis de los cambios en el campo religioso. *Gazeta de Antropología*, 34(2). <http://hdl.handle.net/10481/54713>
- Briones Gómez, R. Tarrés Chamorro, S. Salguero Montaña, O. Fernández, E. Macías, C. y Suárez, V. (2010). *¿Y Tú (de) Quién Eres? Minorías religiosas en Andalucía*. Icaria.
- Briones, R. Tarrés, S. y Salguero O. (2013). *Encuentros. Diversidad religiosa en Ceuta y Melilla*. Icaria.

- Brockman, D. (2016). Educating for Pluralism, or Against It? Lessons from Texas and Quebec on Teaching Religion in the Public Schools. *Religion & Education*, 43(3), 317-343. <https://doi.org/10.1080/15507394.2016.1147915>
- Burritt, A. M. (2020). Religious World Views, Diverse Classrooms and Curriculum. *Religion & Education*, 47(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/15507394.2020.1729075>
- Butler, J. (24 junio, 2014). Repensar la vulnerabilidad y la resistencia. *XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofos (IAPh)*. Alcalá de Henares, España.
- Byrne, C. (2009). Public school religion education and the “hot potato” of religious diversity. *Journal of Religious Education*, 57(3), 26–37.
- Byrne, C. (2013). “Free, compulsory and (not) secular”: The failed idea in Australian education. *Journal of Religious History*, 37(1), 20–38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9809.2011.01163.x>
- Byrne, C. (2014). Religion in Secular Education: What in heaven’s name are we teaching our children? Brill.
- Caïs, J. Folguera, L. y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Madrid: CIS.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de Discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Ariel.
- Cameron, L. Rutland, A. Brown, R. y Douch, . (2006). Changing children’s intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77, (5), 1208-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x>
- Cebrián, A. Trillo, A. y González, A. (2019). PISA 2018. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cerrutti, M. S., y Maguid, A. (2016). Crisis Económica En España y El Retorno de Inmigrantes Sudamericanos. *Migraciones Internacionales*, 8(3), 155-89. <https://doi.org/10.17428/rmi.v8i3.618>

- Chaves Haracemiv, S. M. y Branco, V. (2018). Religious Diversity in the School Culture among Youth and Adults. *Policy Futures in Education*, 16(5), 565–575. <https://doi.org/10.1177/1478210318758815>
- Cipriani, R. (2012). *Manual de sociología de la religión*. Siglo XXI. 2
- Clack, Beverley & Clack, Brian R. (2008). *Philosophy of Religion: A Critical introduction*. MA Polity.
- Collett, J. R. (2022). *Accepting the Bare Minimum: How students of minoritized religions cultivate belonging amongst christian hegemony* (Doctoral dissertation, The George Washington University).
- Constitución Española. 29 de diciembre de 1978 (España).
- Cordero del Castillo, P. (2001). La religión y su lugar en la sociología. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* (4), 239-257. http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i4.280_2
- Cordero, R. L. Ruiz Garzón, F. Medina Martínez, L. y Olmos-Gómez, M. de C. (2021). Religion: Interrelationships and Opinions in Children and Adolescents. Interaction between Age and Beliefs. *Religions* 12(5). <https://doi.org/10.3390/rel12050357>
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245–257. <https://doi.org/10.1080/14675980600840274>
- Cucalón Tirado, P. y del Olmo. (2019). Dilemas y tensiones de la práctica docente con alumnado migrante. *Disparidades* 74(1), e007. <https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.007>
- Dalpaiz, G. (2021). A.S.Fe.Re.Co.: la proposta di una sociologia delle religioni non-confessionale. *Religioni e società. Rivista di scienze sociali della religione*, 31 (100), 15-18. <https://doi.org/10.19272/202131302003>
- Davie, G. (2011). *Sociología de la religión*. Akal.
- Davie, G. (2021). Religion, Secularity, and Secularization in Europe. En G. Davie y L. Leustean. (eds.). *The Oxford Handbook of Religion and Europe*. Oxford University Press.
- Davie, G. (2023). Revisiting Secularization in Light of Growing Diversity: The European Case. *Religions* 14(1119). <https://doi.org/10.3390/rel14091119>
- Davie, G. y Leustean, L. (eds.) (2021). *The Oxford Handbook of Religion and Europe*. Oxford University Press.
- Dawkins, R. (2006). *The god delusion*. Houghton Mifflin.

Decreto 119/2015, de 23 de junio [Generalitat de Catalunya]. De ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. 26 de junio de 2015.

Decreto 142/2007, de 26 de junio [Departament d'Educació]. Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. 26 de junio 2007.

Decreto 167/2003, de 17 de junio [Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia]. Por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. 23 de junio de 2003.

Decreto 175/2022, de 27 de septiembre [Departament d'Educació]. De ordenación de las enseñanzas de la Educación Básica. 29 de septiembre de 2022.

Decreto 184/2000, de 29 de mayo [Generalitat de Catalunya]. De reestructuración del Departamento de la Presidencia, en el que se constituyó la Secretaría de Relaciones con las Confesiones Religiosas. 1 de junio de 2000.

Decreto 19/2007, de 23 de enero [Junta de Andalucía. Consejería de Educación]. Por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. 2 de febrero de 2007.

Decreto 223/1992, de 25 de septiembre, de modificación de los decretos 95/1992 i 96/1992, de 28 de abril [Departament d'Ensenyament]. Por los que se establece la ordenación curricular de la educación primaria y la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. 25 de septiembre 1992.

Decreto 326/2011, de 26 de abril [Departament s'estructura]. De reestructuración del Departamento de Gobernación y Relaciones Institucionales. 28 de abril 2011.

Decreto 85/1999, de 6 de abril [Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia]. Por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios. 24 de abril de 1999.

- Denessen, E. Driessena, G. y Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347–368. <https://doi.org/10.1080/02680930500108981>
- Departament d'Ensenyament. (1996). *Educación intercultural. Orientaciones para el despliegue del currículo*. Generalitat de Catalunya.
- Departament de Benestar Social i Família. (2005). *Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008*. Generalitat de Catalunya.
- Departament de Benestar Social i Família. (2014). *Plan de Ciudadanía y de las migraciones: Horizonte 2016*. Generalitat de Catalunya.
- Díaz, C. (2004). *Manual de historia de las religiones*. (5ª ed.). Descleé de Brouwer.
- Díez de Velasco, F. (2023). *Diversidad religiosa en España: reflexiones y ejemplos*. Ediciones Clásicas. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7738372>
- Dooly, M. y Unamuno, V. (2009). Multiple languages in one society: categorisations of language and social cohesion in policy and practice. *Journal of Education Policy*, 24(3), 217–236. <https://doi.org/10.1080/02680930902823039>
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones península.
- Durkheim, É. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Akal Editor.
- Encina R. O. y Vigo E. A. (2021). Replanteamiento epistemológico del análisis situaciones DAFO/FODA en Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 115-137. <https://doi.org/10.5209/cuts.65775>
- Escarbajal Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
- Escudero, J. M. (Ed.). (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Nau.
- Essomba, M.-À. (2012). Immigration, society and education in the EU: Towards an educational policy promoting full social inclusion. *Culture and Education*, 24(2), 137-148. <https://doi.org/10.1174/113564012804932074>
- Estrada, R.E. y Deslauriers, J.P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61.

- EURYDICE. (2020). Organización y Administración general del Sistema Educativo en España. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/overview>
- Faas, D. Foster, N. y Smith, A. (2020). Accommodating Religious Diversity in Denominational and Multi-Belief Settings: A Cross-Sectoral Study of the Role of Ethos and Leadership in Irish Primary Schools. *Educational Review*, 72(5), 601–616. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1520689>
- Faas, D., Darmody, M., & Sokolowska, B. (2016). Religious diversity in primary schools: reflections from the Republic of Ireland. *British Journal of Religious Education*, 38(1), 83–98. <https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1025700>
- Faas, D., Smith, A. y Darmody, M. (2018). Children's Agency in Multi-Belief Settings: The Case of Community National Schools in Ireland. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 486–500. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1494645>
- Faist, T. (2009). Diversity – a new mode of incorporation? *Ethnic and Racial Studies*, 32(1), 171-190. <https://doi.org/10.1080/01419870802483650>
- Faist, T. (2010). Cultural Diversity and Social Inequalities. *Social Research*, 77(1), 297–324. <http://www.jstor.org/stable/40972252>
- Faist, T. (2020). Beyond national and post-national models: transnational spaces and immigrant integration. En L. Tomasi (Ed.), *New Horizons in Sociological Theory and Research: The Frontiers of Sociology at the Beginning of the Twenty-First Century* (ebook Published). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003073284>
- Fernández-Larragueta, S. Fernández-Sierra, J. y Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483–498. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>
- Gaarder, J. Hellern, V. y Notaker, H. (2016). *El libro de las religiones*. Epublibre.
- García-Cano Torrico, M. Márquez Lepe, E. Jiménez Rodrigo, M. L. y Guzmán Ordaz, R. (2018). 'Who Are Diverse?' Conceptualisations of Cultural Diversity in Schools behind Desks and at Chalkface. *Journal of Intercultural Studies*, 39(1), 67–84. <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1410111>

- García-Velasco, Alba. (2009). La integración del alumnado inmigrante en el ámbito escolar: adecuar los recursos y aprovechar la diversidad. *Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 297-314. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0909110297A>
- García, F. J. Barragán, C. Granados, A. Y García-Cano, M. (2002). Lo intercultural en las teorías y acciones interculturales. Una década de interculturalidad en los discursos pedagógicos y prácticas educativas en el Estado español. En F. Checa (Ed.), *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales* (pp. 209-256). Icaria.
- Garreta Bochaca, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gazeta de Antropología*, 30(2). <https://doi.org/10.30827/Digibug.33422>
- Garreta Bochaca, J. Macià-Bordalba, M. y Llevot Calvet, N. (2020). La actitud de los equipos directivos en torno a la Educación Religiosa en Cataluña (España). *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (13), 11–36. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0001>
- Garreta i Bochaca, J. (2013). La diversidad como problema. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, (4), 161–175. <https://doi.org/10.18172/con.491>
- Garreta-Bochaca, J. Macia-Bordalba, M. y Llevot-Calvet, N. (2018). Religious education in state primary schools: the case of Catalonia (Spain). *British Journal of Religious Education*, 41(2), 145–154. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1437392>
- Garreta-Bochaca, J. Macia-Bordalba, M. y Llevot-Calvet, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016). *Estudios Sobre Educación*, 38, 191-215. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>
- Garreta-Bochaca, J. Torrelles-Montanuy, A. y Cárcamo-Vásquez, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2323>
- Garreta, J. (2006). Ethnic Minorities and the Spanish and Catalan Educational Systems: From Exclusion to Intercultural Education. *International Journal*

- of *Intercultural Relations*, 30(2) 261–279.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.11.006>
- Garreta, J. (2011). Atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación* 355, 213–233.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-022>
- Garreta, J. (2013). La Diversidad como problema. Contextos educativos. *Revista de Educación*, (4), 161-175. <https://doi.org/10.18172/con.491>
- Garreta, J. (coord.). (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. La Pirámide.
- Gelerstein, D. Nussbaum, M. López, X. Cortés, A. Castillo, C. Chiuminatto, P. Ovalle, F. (2018). Designing and implementing a test for measuring cultural dimensions in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 46-59. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.004>
- Giddens, A. y Sutton, P. W. (2017) 7ª ed. *Sociología*. Alianza Editorial.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485–505. <https://doi.org/10.1080/02680930500132346>
- Giorda, M. C. y Giorgi, A. (2019). Religious Minorities and Faith-Based Schools in a Quasi-Religious Monopoly - the Difficulties of Inclusion. *Religion & Education*, 46(2), 159–75.
<https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1598241>
- Glanzer, P. L. (2022). Recognizing Christian Complexity and Secular Privilege in Higher Education: A Response to Recent Christian Privilege Arguments. *Religion & Education*, 49(2), 119–137.
<https://doi.org/10.1080/15507394.2022.2051973>
- Glanzer, P. L. y Martin, J. (2023). Recognizing the “Both-And” instead of Promulgating the “Either-Or”: a Critical Response to Critical Religion Scholars. *Religion & Education*, 50(4), 232–245.
<https://doi.org/10.1080/15507394.2023.2245942>
- Gökhan Izgar (2019). A Study of Religious Education Course Books in Terms of Values Education: The Case of Turkey. *Journal of Education and e-Learning Research*, 6(1), 10-16.
<https://doi.org/10.20448/journal.509.2019.61.10.16>

- Gómez, C. M. (2018). The Challenge of Truth to Interreligious Dialogue. *Theologica Xaveriana*, 68(185), 1-23. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.TX68-185.DVDI>
- González-Sanz, M. Ibañez-Etxeberria, A. y Feliu-Torruella, M. (2021). Percepciones del profesorado de primaria sobre las visitas educativas basadas en las Visual Thinking Strategies (VTS). DAFO de su aplicación en el Museo Picasso de Barcelona. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.89816>
- Gravel, S. (2019). Québec's Non-Confessional Ethics and Religious Culture Curriculum in Catholic Denominational Schools: Reflections by Secondary School Teachers. *Religion & Education*, 46(2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/15507394.2018.1541690>
- Gross, Z. y Rutland, S. D. (2023). Exploring the Value of Special Religious Education in Multifaith Australia among Christians, Muslims, Hindus, Buddhists, Jews and Baha'i. *Religion & Education*, 50(1), 95–116. <https://doi.org/10.1080/15507394.2023.2185054>
- Guilherme, M. (2019). The critical and decolonial quest for intercultural epistemologies and discourses. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/17447143.2019.1617294>
- Habermas, J. (2010). *An awareness of what is missing: Faith and reason in a post-secular age*. Polity.
- Habermas, J. (2011). Lo político: el sentido racional de una cuestionable herencia de la teología política. En E. Mendieta y J. Vanantwerpen (Eds.), *El poder de la religión en la esfera pública*. Trotta.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hemming, P. J. (2015). *Religion in the Primary School. Ethos, Diversity, Citizenship*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315882314>
- Hernández, H. y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420.

- Hirsch, S. (2019). Diversity Within and Around Jewish Elementary Schools in Montreal. *Religion & Education*, 46(2), 176–190. <https://doi.org/10.1080/15507394.2018.1541691>
- Hitchens, C. (2007). *God is not great: How religion poisons everything*. Allen and Unwin.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. y Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Imbachí, C. A. (2017). Sociología de la religión y educación religiosa. En C. Botero y A. Hernández (Eds.), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Ucatólica y Universidad Santo Tomás.
- Instrucciones de 1 de julio de 2022 [Junta de Andalucía. Dirección General de Atención a la diversidad, participación y convivencia escolar]. Relativa a la coordinación de bienestar y protección de la infancia y adolescencia en los centros docentes públicos de Andalucía. 1 de julio de 2022.
- Instrucciones de 9 de octubre de 2012 [Junta de Andalucía. Dirección general de participación y equidad]. Regulación de forma conjunta de determinados aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento del programa de acompañamiento escolar y del programa de apoyo lingüístico para inmigrantes. 9 de octubre de 2012.
- Jabbar, A. y Mirza, M. (2019). Managing diversity: academic's perspective on culture and teaching. *Race Ethnicity and Education*, 22(5), 569–588. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1395325>
- Jackson, L. (2016). Islam and Islamophobia in USA: The tip of the iceberg. *Educational Philosophy and Theory*, 48(7), 744–748. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1175844>
- Jackson, L. (2017). Learning About Diversity in Hong Kong: Multiculturalism in Liberal Studies Textbooks. *Asia-Pacific Edu Res*, 26, 21–29. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0323-0>
- Johnson, L. D. y Pak, Y. K. (2019). Teaching for Diversity: Intercultural and Intergroup Education in the Public Schools, 1920s to 1970s. *Review of*

Research in Education, 43(1), 1-31.
<https://doi.org/10.3102/0091732X18821127>

Jones, S. (1985). *Depth Interviewing*. In *Applied Qualitative Research*. Gower.

Küçük, A. (2022). Habermas'ın Din ve Post Seküler Toplum Anlayışının Eleştirel Bir Okuması. *Bilimname* (47), 485-518.
<https://doi.org/10.28949/bilimname.1054657>

Kyuhoon, C. (2022). Global Religion: Toward the Study of Religion in the Global Contexts. *Studies in Religion (The Journal of the Korean Association for the History of Religions)*, 82 (1), 141-175.

Kymlicka, W. (2018). The Rise and Fall of Multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International Social Science Journal*, 68(227-228), 133-148. <https://doi.org/10.1111/issj.12188>

LeCompte, M. D. y. Schensul, J. J. (2010). *Designing & Conducting Ethnographic Research: An Introduction*. Rowman Altamira.

Ley 14/1970. General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). 6 de agosto de 1970. BOE. No. 187.

Ley 14/2010, de 27 de mayo. De los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia. 2 de junio de 2010. DOGC. No. 5641.

Ley 24/1992, de 10 de noviembre. Por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España. 12 de noviembre de 1992. BOE. No. 272.

Ley 25/1992, de 10 de noviembre. Por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España. 12 de noviembre de 1992. BOE. No. 272.

Ley 26/1992, de 10 de noviembre. Por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España. 12/11/1992. BOE. No. 272.

Ley 9/1999, de 18 de noviembre. De Solidaridad en la Educación. 2 de diciembre de 1999. BOJA. No. 140.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). 4 de octubre de 1990. BOE. No. 238.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre. De Calidad de la Educación (LOCE). 24 de diciembre de 2002. BOE. No. 307.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. De Educación (LOE). 4 de mayo de 2006. BOE. No. 106.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). 30 de diciembre de 2020. BOE. No. 340.
- Ley Orgánica 5/1980 de 19 junio. Por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE). 27 de junio de 1980. BOE. No. 154.
- Ley Orgánica 6/2006. De reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña. 9 de agosto 2006. BOE. No. 172.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio. Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). 4 de julio de 1985. BOE. No. 159.
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre. De reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero. Sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. 23 de diciembre de 2000. BOE. No. 307.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. Para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). 10 de diciembre de 2013. BOE. No. 295.
- Lim, D. F. (2014). Religious Skepticism: A Reservation Regarding the American Academy of Religion's Guidelines. *Religion & Education*, 41(2), 220–229. <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.833824>
- Llevot Calvet, N. Garreta Bochaca, J. Bernad Caverro, O. Molet Chicot, C. y Domingo Coll, J. (2017). Diversidad religiosa en las escuelas de Cataluña: de la teoría a la práctica. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (7), 43–80. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2017.0002>
- Llevot Calvet, N. y Bernard Caverro, O. (2020). School and religion in Catalunya (Spain): speeches and practices. *Educazione Interculturale*, 18(1), 16–27. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10981>
- Llevot-Calvet, N. Bernad-Caverro, O. y Garreta-Bochaca, J. (2020). Religious Education in Schools as a Necessity in a Secular State: the Perspective in Catalonia. En L. Zanfrini, L. (Ed.). *Migrants and Religion: Paths, Issues, and Lenses A Multi-disciplinary and Multi-sited Study on the Role of Religious Belongings in Migratory and Integration Processes* (pp. 770-782). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004429604_026

- Llevot, N. Garreta, J. Mata, A. Julià, R. Molet, C. Domingo, J. y Bernad, O. (2015). Diversità culturale e religiosa nei centri scolastici della Scuola Primaria in Catalogna. *Rivista Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 4(2), 85-102.
- Llevot, N., Molet, C. Garreta, J. Bernad, O. Domingo, J. (2017). *Diversidad religiosa en los centros escolares de Cataluña: religiones y multiculturalidad*. Editorial Milenio.
- Lohrke, F. T. Mazzei, M. J. y Frownfelter-Lohrke, C. (2022). Should It Stay or Should It Go? Developing an Enhanced SWOT Framework for Teaching Strategy Formulation. *Journal of Management Education*, 46(2), 345-382.
<https://doi.org/10.1177/10525629211021143>
- López-Farjeat, L. X. (2019). Religious Plurality and Nonviolence in Said Nursi and Fethullah Gülen. *Andamios*, 16 (40) 131–49.
<https://doi.org/10.29092/UACM.V16I40.700>
- Losada, J. L. y López, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Thomson.
- Luckmann, Th. (1973). *La religión invisible*. Sígueme.
- Lune, H. y Berg, B. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson.
- Maddox, M. (2014). Taking god to school: The end of Australia's Egalitarian education? Allen and Unwin.
- Mancilla, A. (2012). Integration of Immigrants and Public Management of Religious Diversity in Quebec. *Migraciones internacionales*, 6(3), 239-269.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062012000300008&lng=es&tlng=en
- Mangas-Vega, A., Dantas, T. R., Merchán-Sánchez-Jara, J. y Gómez-Díaz, R. (2018). Systematic Literature Reviews in Social Sciences and Humanities. *Journal of Information Technology Research*, 11(1), 1 - 17.
<https://doi.org/10.4018/JITR.2018010101>
- Márquez-Lepe, E. y García-Cano Torrico, M. (2014). Condiciones de posibilidad y desarrollo para una educación intercultural crítica. Tres estudios de caso en el contexto andaluz / Conditions Allowing the Possible Development of Critical Intercultural Education. Three Case Studies in the Andalusian

- Context. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 148, 157–169. <http://www.jstor.org/stable/24364378>
- Márquez-Lepe, E. y García-Cano, M. (coord.) (2012). *Educación Intercultural y Comunidades de Aprendizaje. Alianzas, compromisos y resistencias en el escenario escolar andaluz*. Los libros de la Catarata.
- Martens, P. Dreher, A. Gaston, N. (2010). Globalisation, the global village and the civil society. *Futures*, 42(6). 574-582. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2010.01.008>
- Martín Velasco, J. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. Trotta.
- Martín, V. (1995). *El hecho religioso*. CCS.
- Martínez-Ariño, J. y Teinturier, S. (2019). Faith-Based schools in contexts of religious diversity: An introduction. *Religion & Education*, 46(2), 147–158. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.159094>
- Martínez, M. (2011). ¿Es el multiculturalismo bueno para los inmigrantes? / Is Multiculturalism Good for Immigrants? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 135, 27–45. <http://www.jstor.org/stable/41304945>
- Marx, K. (2023). *Las obras completas de Karl Marx. Vol III. Sobre la crítica de la filosofía del derecho de Hegel, 1844*. Newcomb Livraria.
- Mathers, N. Fox, N. J. y Hunn, A. (2002) Using Interviews in a Research. Trent Focus.
- Micó-Cebrián, P. Cava, M. J. y Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en el alumnado autóctono e inmigrante. *Educar*, 55(1), 39-57. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/348880>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Consejo Escolar del Estado (2023). Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo Ceuta y Melilla Curso 2021-2022. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:baf7ad89-bee7-4e72-b3f2-0237c217d6d7/i23cee-informe.pdf>
- Ministerio de Justicia. Secretaría General Técnica (2016). *Informe anual sobre la situación de la libertad religiosa en España 2016*. https://www.mpr.gob.es/mpr/subse/libertad-religiosa/Documents/InformeAnual/InformeAnual_2016.pdf

- Ministerio de Justicia. Secretaría General Técnica (2017). *Informe anual sobre la situación de la libertad religiosa en España 2017*. https://www.mpr.gob.es/mpr/subse/libertad-religiosa/Documents/InformeAnual/InformeAnual_2017.pdf
- Mutakabbir, Y. T. y Nuriddin, T. A. (2016). *Religious Minority Students in Higher Education (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315743653>
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.
- Nojan, S. (2023). Racial-Religious Decoupling in the University: Investigating Religious Students' Perceptions of Institutional Commitment to Diversity. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/10.1177/23328584221121339>
- Nueva versión internacional (2022) <https://www.biblia.es/nueva-version-internacional.php>
- Observatorio del pluralismo religioso en España. <https://www.observatorioreligion.es>
- Okumuşlar, M. y Bilecik, S. (2019). Cultural Religion Pedagogy | Kültürel Din Pedagojisi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(3), 1279-1292. <https://doi.org/10.18505/cuid.589992>
- Olmos Alcaraz, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: un análisis de políticas educativas. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>
- Olmos Alcaraz, A. Rubio Gómez, M. y Contini, P. (2015). Las políticas culturales y el concepto de cultura. Etnografía de un evento festivo intercultural. *Antropología Experimental*, (15). <https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2635>
- Olmos, Antonia. (2016). Cultural and linguistic diversity and interculturalism in Andalusian school: an analysis of education policies. *Relieve*, 22(2), pp.1-20. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>
- Orden de 11 de abril de 2011 [Junta de Andalucía. Consejería de Educación]. Por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+). 3 de mayo de 2011.
- Orden de 15 de enero de 2007 [Junta de Andalucía. Consejería de Educación]. Por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la

atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. 14 de febrero de 2007.

Orden de 20 de junio de 2011 [Junta de Andalucía. Consejería de Educación].

Por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. 7 de julio de 2011.

Orden de 22 de julio de 1999 [Ministerio de Educación y Cultura]. Por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. 28 de julio de 1999.

Orden de 25 de julio de 2002 [Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia]. Por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia. 15 de octubre de 2002.

Orden de 3 de agosto de 2007 [Junta de Andalucía. Consejería de Educación].

Aprobación de las bases reguladoras para la concesión de subvenciones dirigidas a entidades sin ánimo de lucro de ámbito provincial o autonómico para el desarrollo de programas dirigidos a la mediación intercultural y se efectúa su convocatoria para el curso 2007/2008. 15 de noviembre de 2007.

Orden de 30 de mayo de 2023 [Junta de Andalucía. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional]. Por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. 2 de junio de 2023.

Orden de 8 de enero de 2008 [Junta de Andalucía. Consejería de Educación].

Bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante. 4 de febrero de 2008.

Orden ECD/563/2016, de 18 de abril [Ministerio de Educación]. Por la que se modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la

ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. 20 de abril de 2016.

Orden EDU/1499/2009, de 4 de junio [Ministerio de Educación]. Por la que se crea el Foro de la Educación en la Ciudad Autónoma de Ceuta. 4 de junio 2009.

Orden EDU/1499/2009, de 4 de junio [Ministerio de Educación]. Por la que se crea el Foro de la Educación en la Ciudad Autónoma de Melilla. 4 de junio 2009.

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo [Ministerio de Educación]. Por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. 6 de abril de 2010.

OSCE/Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos (ODIHR)/Consejo Asesor de expertos sobre libertad de religión o creencia. (2008). *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*. Sungraf. <https://www.osce.org/files/f/documents/b/3/29155.pdf>

Palaudàrias, J. M. (2017) Cómo se entiende la participación de las familias en y desde las escuelas Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela. En J. Garreta i Bochaca (Coord.), *Familias y escuelas* (pp. 27-48). Pirámide.

Panjwani, F. y Moulin-Stožek, D. (2017). Muslims, schooling and the limits of religious identity. *Oxford Review of Education*, 43(5), 519–523. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1354585>

Paradise, B. (2014). How Critical Race Theory Marginalizes the African American Christian Tradition. *Mich. J. Race & L.*, 20(1), 117-211. <https://repository.law.umich.edu/mjrl/vol20/iss1/3>

Pettigrew, T. (2021) Advancing intergroup contact theory: Comments on the issue's articles. *Journal of Social Issues*, 77(1), 258-273. <https://doi.org/10.1111/josi.12423>

Popper, K.R. (1994) *En busca de un mundo mejor*. Paidós.

- Portera, A. (2020). Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversity issues. *Intercultural Education*, 31(4), 390–406. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1765285>
- Ramírez Salguero, M. I. Herrera Clavero, F. y Navas Martínez, L. (2006). *La educación en Ceuta de camino hacia la interculturalidad*. Instituto de Estudios Ceutíes.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (n.d.). Vector. En *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. <https://dle.rae.es>
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril. Sobre educación compensatoria. 11 de mayo de 1983. BOE. No. 112.
- Renkema, E. Mulder, A. y Barnard, M. (2018). Religious Education and Celebrations in a Dutch Cooperation School. *Religion & Education*, 45(1), 89-109. <https://doi.org/10.1080/15507394.2017.1416886>
- Resolución 23 de junio de 2021 [Secretaría de Estado de Educación]. Por la que se convocan ayudas a centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria de Ceuta y Melilla, que participen en el Programa de Cooperación Territorial para la Orientación, el Avance y Enriquecimiento Educativo PROA+ en el curso escolar 2021-2022. 29 de junio 2021.
- Resolución de 10 de abril de 2017 [Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades]. Por la que se convocan ayudas a centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria de Ceuta y Melilla, que participen en el Programa de Apoyo Educativo (PAE) en el curso escolar 2017-2018. 22 de abril de 2017.
- Resolución de 12 de julio de 2016 [Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial]. Por la que se publica el Convenio de colaboración con la Ciudad de Ceuta y Melilla para el desarrollo de diversos programas de interés mutuo centrados en acciones de compensación educativa y de formación de personas jóvenes y adultas desfavorecidas. 2 de agosto de 2016.
- Resolución de 26 de noviembre de 2014 [Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial]. Por la que se publica el currículo del área Enseñanza Religión Islámica de la Educación Primaria. 11 de diciembre de 2014.

- Resolución de 28 de septiembre de 2020 [Secretaría de Estado de Educación, por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de determinadas actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación en Ceuta y Melilla, durante el curso escolar 2020-2021. 2 de octubre de 2020.
- Rijkschroeff, R. Dam, G. Willem Duyvendak, J. de Gruijter, M. y Pels, T. (2005). Educational policies on migrants and minorities in the Netherlands: success or failure? *Journal of Education Policy*, 20(4), 417–435. <https://doi.org/10.1080/02680930500132148>
- Rodorigo M. Fernández-Larragueta S. y Fernández-Sierra J. (2019). La mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 747-761. <https://doi.org/10.5209/rced.58885>
- Rodríguez Navarro, H. Gallego López, B. Sansó Galiay, C. Navarro Sierra, J. L. Velicias Sánchez, M. y Lago Salcedo, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 101-112.
- Rougier, N. y Honohan, I. (2015). Religion and education in Ireland: growing diversity – or losing faith in the system? *Comparative Education*, 51(1), 71-86. <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.935578>
- Ruiz, J. (30 Junio-2 Julio 2016). *Focus Group y Grupos de discusión: similitudes y diferencias*. XII Congreso español de Sociología. Grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la sociología. Gijón.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (4ª ed.). Universidad de Deusto.
- Salguero Montaña, O. (2015). Espacio público y privado en el contexto del pluralismo religioso. Minorías religiosas en Granada y su área metropolitana. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, (20) 742–798. <https://doi.org/10.1344/B3W.0.2015.26104>
- Salguero Montaña, O. (2020). El islam en el espacio público de los barrios multiculturales del sur de Europa: El caso de Lavapiés, Madrid. *Revista de Humanidades*, 41, 181–204. <https://doi.org/10.5944/RDH.41.2020.27939>

- Salguero Montaña, Óscar, & Hejazi, H. (2020). El islam en el espacio público madrileño. Disparidades. *Revista de Antropología*, 75(1), e011. <https://doi.org/10.3989/dra.2020.011>
- Samper, L. y Garreta, J. (2011). Muslims in Catalan Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3(1), 81-96. <https://doi.org/10.3167/jemms.2011.030106>
- Sánchez Lissen E. (2018). El salario del profesorado y el tamaño de la clase: dos indicadores sugerentes para una reforma educativa de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 199-213. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52193>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica/Inclusion as key to education for all: a theoretical review. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Santos Rego, M. A. (ed.) (2013). *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Brief Ediciones.
- Santos Rego, M.A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: Propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XXI*, 20(1), 17-35.
- Schihalejev, O. (2013) Religious Education Influencing Students' Attitudes: A Threat to Freedom? *Religion & Education*, 40(1), 20-34. <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.745366>
- Sivasubramaniam, M. y Hayhoe, R. (Eds.). (2018). *Religion and Education: Comparative and International Perspectives*. Symposium Books.
- Small, J. L. (2020). *Critical Religious Pluralism in Higher Education: A Social Justice Framework to Support Religious Diversity* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003005957>
- Small, J. L. Edwards, S. Sayers, M. R. Bowling, R. L. Collett, J. R. Kaur-Colbert, S. y Nielsen, J. C. (2022). Recognizing Christian Hegemony as Broader than Christian Privilege: Critical Religion Scholars Respond to Glanzer (2022). *Religion & Education*, 49(4), 355–373. <https://doi.org/10.1080/15507394.2022.2139996>
- Smare, Z. y Elfatih. M. (2023). A systematic review of research on creative thinking in primary education: Focus on empirical methodologies. *Issues*

- in *Educational Research*, 33(2), 752-780.
<http://www.iier.org.au/iier33/smare.pdf>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines, *Journal of Business Research*, 104(C), 333-339.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Stanford, P. (2011). *50 cosas que hay que saber sobre religión*. Epublibre.
- Tarrés Chamorro, M. S. y Jiménez de Madariaga, C. (2012). El Pluralismo Religioso en Andalucía. C. Jiménez de Madariaga y J. Hurtado Sánchez (Eds.). *Andalucía. Identidades Culturales y Dinámicas Sociales* (pp. 261-286). Aconcagua Libros.
- Tarrés Chamorro, S. y Rosón Lorente, J. (2017). ¿Musulmanes o Inmigrantes? La institucionalización del islam en España (1860-1992). *Revista CIDOB d'afers Internacionals*, (115), 165-185.
<https://doi.org/10.24241/RCAI.2017.115.1.165>
- Termes López, A. (2017). Galatea and Pygmalion glances: perception and strategies of the 'other' in front of (pre)judices. *Race Ethnicity and Education*, 20(1), 132-145.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095172>
- Terrén, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*. Servicio de Publicacións, Universidad da Coruña.
- Thomson, S ., De Bortoli, L . y Underwood, C . (2017). *PISA 2015: Reporting Australia's results*. ACER .
- UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919>
- UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- Upreti, K. Kushwah, V. S. Vats, P. Alam, S. Singhai, R. Jain, D. Tiwari, A. (2024). A SWOT analysis of integrating cognitive and non-cognitive learning strategies in education. *European Journal of Education*, 58(4), 1-23.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12614>
- Valdecasas Medina, J. I. G. y Belmonte García, O. (2018). La religión del amor: Feuerbach y los filósofos del diálogo. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 35(2), 395-414. <https://doi.org/10.5209/ASHF.59661>

- Valero, J. A. Coca, J. R. y Valero, I. (2014). Análisis de la inmigración en España y la crisis Económica. *Papeles de Población*, 20(80), 9-45.
- Velasco, E., Venegas, M. y Sánchez-Miranda, K. (2023). Social Problems in the Secondary Classroom: Gaps in Teacher Initial and Ongoing Training in the Andalusian Region of Spain from the Perspective of Intercultural Education and New Technologies. *Sustainability*, 15, 339. <https://doi.org/10.3390/su15010339>
- Velasco, E., Venegas, M. y Sánchez, K. (2022). La formación inicial del profesorado de Secundaria: vacíos y retos para trabajar los problemas sociales del alumnado. El caso de Andalucía. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (3), 337-359. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.24306>
- Velasco, E. y Sánchez, K. (2021). Ni uno atrás: cómo atender y trabajar la Diversidad desde la asignatura de Educación Física usando Metodologías Activas. En H. Morente; F. González, y S. Sánchez (eds.). *Metodologías activas en la práctica de la Educación Física* (pp. 123-138). Ediciones Morata.
- Venegas, M. (2012). Sociología y formación del profesorado: aportaciones y balance en el nuevo paradigma universitario. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 403-422.
- Venegas, M., Luque, M., Velasco, E. y Sánchez, K. (2023). 'On Both Sides of the Strait': Discourses and Policies on Cultural Diversity in Southern Mediterranean Spain. *Revista Española de Sociología*, 32(2), a168. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.168>
- Venegas, M., Luque, M., Velasco, E., y Sánchez, K. (2024). *Las comunidades religiosas en la escuela ceutí de primaria*. Instituto de Estudios Ceutíes.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vertovec, S. (2012). Diversity and the Social Imaginary. *European Journal of Sociology/Archives Européennes Sociologie*, 53(3), 287-312. <https://doi.org/10.1017/S000397561200015X>
- Vertovec, S. (2023). *Superdiversity: Migration and Social Complexity*. Routledge.

- Waggoner, M. D. (2023). 50 Years of Religion & Education: The Continuing Imperative of Religious Literacy in a Time of Division. *Religion & Education*, 50(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/15507394.2023.2187975>
- Waggoner, M. D. (2023). 50 Years of Religion and Education: Evolution and Transformation of the Treatment of Religion in Higher Education. *Religion & Education*, 50(2–3), 117–119. <https://doi.org/10.1080/15507394.2023.2232606>
- Wallman, S. (2003). The Diversity of Diversity: Implications of the Form and Process of Localised Urban Systems. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.464686>
- Webb, A. y Radcliffe, S. (2016). Unfulfilled promises of equity: racism and interculturalism in Chilean education. *Race Ethnicity and Education*, 19(6), 1335–1350. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095173>
- Xavier Besalú, J. F. y Paludàrias, J. M. (Coords.). (2021). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata.
- Zachos, D. (2024). For an intercultural education aimed at social justice. *Race and Pedagogy Journal*, 6(3). Article 3. <https://soundideas.pugetsound.edu/rpj/vol6/iss3/3>
- Zembylas, M. (2022). Antonio Gramsci on Faith, Religion and the Entanglement of Reason/Emotion: Insights for Religious Education in Western Multi-Religious Societies. *Religion & Education*, 49(3), 273–291. <https://doi.org/10.1080/15507394.2022.2102872>

*Lo mejor es una cosa. Lo más agradable otra diferente.
Ambas, con sus objetivos distintos, mantienen al hombre atrapado.
De entre los dos alcanza el bien quien para sí escoge lo mejor.
Se desvía de su objetivo quien prefiere lo más agradable.
Lo mejor y lo más agradable se acercan al hombre.
El sabio examina los dos cuidadosamente y discrimina.
El sabio escoge lo mejor por encima de lo más agradable.
El necio escoge lo más agradable a fin de adquirir y acumular.
(Katha upanisad)*

PARTE VIII. ANEXOS

ANEXO 1. OBJETIVOS DE LOS PROYECTOS I+D+I QUE DAN COBERTURA A LA TESIS

1. PROYECTO La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas (RETOS)

Objetivo general: Analizar cómo se ha desarrollado la normativa y las políticas respecto a la diversidad cultural y a preparar al alumnado para vivir en una sociedad culturalmente diversa en los centros que imparten educación primaria (de titularidad pública y privada, se encuentren o no concertados). Así como constatar la pluralidad de su desarrollo práctico e identificar los factores influyentes en los discursos y en las prácticas.

Objetivos específicos:

1. Analizar la(s) evolución(es) y la(s) situación(es) actual(es) de las normativas y de las políticas de las administraciones educativas respecto a la diversidad cultural en España.
2. Analizar los discursos de las administraciones educativas y de los responsables de los centros que imparten educación primaria respecto a la diversidad cultural.
3. Definir los conceptos de educación compensatoria, educación intercultural, convivencia intercultural, cohesión social e inclusión (y otros relevantes que puedan aparecer) en las diferentes administraciones educativas.
4. Detectar, describir y analizar las actuaciones que se realizan para atender y para trabajar la diversidad cultural y relacionarlas con los discursos, la normativa y las políticas implementadas por las administraciones, así como con los puntos fuertes y débiles que identifican los agentes implicados en los centros escolares (miembros del equipo directivo, docentes, miembros de la AMPA, etc.).

5. Comparar los diferentes modelos teóricos y desarrollos empíricos de las administraciones educativas e interpretar, en caso de que existan, los motivos de sus diferencias.

6. Elaborar propuestas para favorecer el desarrollo de una interculturalidad potenciadora de la cohesión social y la inclusión.

7. Desarrollar hipótesis de trabajo para futuras investigaciones.

2. PROYECTO Las comunidades religiosas en la escuela Ceutí de primaria: Discursos, políticas y prácticas

Objetivo general: Analizar cómo se han desarrollado la normativa y las políticas respecto a la diversidad cultural y religiosa, así como la relativa a preparar al alumnado de Primaria para vivir en una sociedad culturalmente diversa, en los centros de Educación Primaria (de titularidad pública y privada, se encuentren o no concertados), para conocer su desarrollo práctico e identificar los factores influyentes en los discursos, las políticas y las prácticas.

Objetivos específicos:

1. Analizar la evolución y la situación actual de la normativa y de las políticas de la administración educativa ceutí respecto a la diversidad cultural y religiosa.

2. Analizar los discursos de la administración educativa y de los responsables de los centros que imparten educación Primaria respecto a la diversidad cultural y religiosa en Ceuta.

3. Definir los conceptos de diversidad religiosa, educación compensatoria, educación intercultural, convivencia intercultural, cohesión e inclusión social (así como otros que pudieran emerger durante la investigación como igualmente relevantes) en la administración educativa ceutí.

4. Detectar, describir y analizar las actuaciones que se realizan para atender y para trabajar la diversidad cultural y religiosa, y relacionarlas con los discursos, la normativa y las políticas implementadas por la administración.
5. Detectar, describir y analizar los puntos fuertes y débiles que identifican los agentes implicados en los centros escolares en las actuaciones que se realizan para atender y para trabajar la diversidad cultural y religiosa (miembros del equipo directivo, docentes, miembros de la AMPA, sindicatos, etc.).
6. Analizar los modelos teóricos y los desarrollos empíricos de la administración educativa ceutí.
7. Elaborar propuestas para favorecer el desarrollo de la convivencia entre las comunidades religiosas que existen en la escuela Primaria ceutí para favorecerla cohesión y la inclusión social.
8. Adoptar la perspectiva transversal sexual y de género en la realización de este proyecto.

3. PROYECTO Diversitat cultural i religiosa als centres educatius de Catalunya (2014 RELIG 00018)

Objetivo general: Analizar cómo se ha concretado la política de atención a la diversidad cultural y religiosa en los centros de educación infantil y primaria de titularidad pública de Cataluña e identificar los factores influyentes en el desarrollo de los discursos y las prácticas interculturales y de reconocimiento de la libertad religiosa en la educación.

Objetivos específicos:

1. Analizar la evolución y la situación actual de las políticas de la administración educativa respecto a la diversidad cultural y religiosa en Cataluña.

2. Analizar los discursos de la administración y de los responsables de los centros de infantil y primaria (CEIP) respecto a la diversidad cultural y religiosa.
3. Identificar los modelos de gestión de los equipos directivos respecto a la interculturalidad y diversidad religiosa en los centros escolares.
4. Detectar actuaciones innovadoras que se realicen para atender a la diversidad cultural y religiosa en los CEIP.
5. Profundizar en las experiencias más innovadoras detectadas para favorecer el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa en los CEIP.
6. Elaborar propuestas de intervención para favorecer que el desarrollo del reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa sea más consistente en el discurso teórico (o discursos).
7. Desarrollar hipótesis de trabajo para futuras investigaciones.

ANEXO 2. CUESTIONARIO ENVIADO A EQUIPOS DIRECTIVOS

Nº de cuestionario

FICHA 1

(1)	(2)	(3)	(4)

EXPLICAR BREVEMENTE que es un estudio financiado por el *Ministerio de Economía, industria y competitividad* dentro de la convocatoria de investigación Retos de futuro de la sociedad y que pretende analizar cómo el sistema educativo se adapta a una sociedad en cambio. El proyecto lo pueden encontrar explicado en: <http://escuelaintercultural.com>. Y si nos facilita su correo electrónico nos comprometemos a hacerles llegar un resumen de los resultados de la encuesta que se realizará a 1800 centros escolares de primaria.

NOMBRE DEL CENTRO:

TELÉFONO:

CORREO ELECTRÓNICO (voluntario):

INFORMACIÓN CUMPLIMENTADA POR ENCUESTADOR:

P.1 El centro es..... (5)
 Público 1
 Privado 2
 Privado concertado 3

P.2 Comunidad Autónoma en la que se encuentra el centro escolar?

	(6)		(7)
Andalucía	1	Región de Murcia	1
Aragón	2	Comunidad Foral de Navarra	2
Principado de Asturias	3	País Vasco	3
Illes Balears	4	La Rioja	4
Canarias	5	Ciudad Autónoma de Ceuta	5
Cantabria	6	Ciudad Autónoma de Melilla	6
Castilla y León	7		
Catalunya	8		
Comunitat Valenciana	9		
Extremadura	0		
Galicia	X		
Comunidad de Madrid	Y		

P.3 Provincia en la que se encuentra el centro escolar?

	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)				
A Coruña	1	Cádiz	1	Jaén	1	Pontevedra	1	Zamora	1
Álava	2	Cantabria	2	La Rioja	2	Salamanca	2	Zaragoza	2
Albacete	3	Castellón	3	Las Palmas	3	Segovia	3		
Alicante	4	Ciudad Real	4	León	4	Sevilla	4		
Almería	5	Córdoba	5	Lleida	5	Soria	5		
Asturias	6	Cuenca	6	Lugo	6	Tarragona	6		
Ávila	7	Girona	7	Madrid	7	Santa Cruz de Tenerife	7		
Badajoz	8	Granada	8	Málaga	8	Teruel	8		
Baleares	9	Guadalajara	9	Murcia	9	Toledo	9		
Barcelona	0	Gipuzkoa	0	Navarra	0	Valencia	0		
Burgos	X	Huelva	X	Ourense	X	Valladolid	X		
Cáceres	Y	Huesca	Y	Palencia	Y	Vizcaya	Y		

P.5 Sexo entrevistado	(13)
Hombre	1
Mujer	2

P.4 Cargo del/la entrevistado/a	
Director/a	3
Jefe/a de estudios	4
Secretario/a	5
Otros	6

PREGUNTAS PARA EL ENTREVISTADO

P.6 ¿Cuántos años hace que trabaja como docente?

	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	(14)	(15)
No responde	Y	

P.7 ¿Cuántos años hace que trabaja como docente en el centro actual?

	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	(16)	(17)
No responde	Y	

P.8 El centro imparte.... (18)

—MÚLTIPLE—

Educación infantil	1
Educación primaria	2
Educación secundaria	3
Bachillerato	4
Formación profesional	5
Otros (anotar)	6 7 8 9 0 X Y

P.9 ¿Cuál es el número de alumnos primaria en su centro?

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
(19)	(20)	(21)	(22)
No sabe/no responde			
Y			

P.10 ¿Y el número de profesores de PLANTILLA en primaria?

<input type="text"/>	<input type="text"/>
(23)	(24)
No sabe/no responde	
Y	

P.14 ¿Tiene profesorado específico (en el centro) para atender al alumnado culturalmente diverso o para trabajar la diversidad cultural con todo el alumnado en PRIMARIA?

No (45)
1

P.14.1 ¿Cree que sería necesario?		(46)
No		1
No sabe/no responde		2
Sí		3
P.14.2 ¿Formación debería tener (general + específica)?		(47)
—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—		
General		
Maestro		1
Psicopedagogo		2
Educador social		3
Otros (anotar)		4 5 6 7 8
Específica diversidad cultural	(48)	9 0 X Y
(anotar detalle)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X	
No sabe/no responde	Y	

Sí 2
No sabe 3
No responde 4

<p>P.15.1. ¿Cuántos a tiempo completo?</p> <p style="text-align: center;"><input type="text"/></p> <p>(49)</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p>P.15.2. ¿Cuántos a tiempo parcial?</p> <p style="text-align: center;"><input type="text"/></p> <p>(50)</p> <p>No sabe/no responde Y</p>	<p>P.15.3. ¿Qué formación tienen (general + específica diversidad cultural)?</p> <p style="text-align: center;">—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</p> <p>General (51)</p> <p>Maestro 1</p> <p>Psicopedagogo 2</p> <p>Educador social 3</p> <p>Otros (anotar) 4 5 6 7 8 9 0 X Y</p> <p>Específica diversidad cultural (52)</p> <p>(anotar detalle) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p>P.15.4. ¿Qué actividades/acciones llevan a cabo?</p> <p style="text-align: center;">—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</p> <p>(53)</p> <p>No sabe/no responde 1</p> <p>Otros (anotar con detalle) 2 3 4 5 6 7</p> <p>8 9 0 X Y</p> <p>(54)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y</p>
--	--

P.16 Tiene otros profesionales específicos (en el centro) que atiendan/trabajen la diversidad cultural en primaria?

No (55)
1

P.16.1 ¿Cree que sería necesario?		(56)
No		1
No sabe/no responde		2
Sí		3
P. 16.2 ¿Qué formación/perfil debería tener?		
—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—		
General	(57)	
Maestro	1	
Psicopedagogo	2	
Educador social	3	
Otros (anotar)	4 5 6 7 8 9 0 X Y	
Específica diversidad cultural	(58)	
(anotar detalle)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X	
No sabe/no responde		Y

Sí 2
No sabe 3
No responde 4

<p>P.17.1. ¿Cuántos a tiempo completo?</p> <p style="text-align: center;"><input type="text"/></p> <p>(59)</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p>P.17.2. ¿Cuántos a tiempo parcial?</p> <p style="text-align: center;"><input type="text"/></p> <p>(60)</p> <p>No sabe/no responde Y</p>	<p>P.17.3. ¿Qué formación tienen (general + específica diversidad cultural)?</p> <p>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</p> <p>General (61)</p> <p>Maestro 1</p> <p>Psicopedagogo 2</p> <p>Educador social 3</p> <p>Otros (anotar) 4 5 6 7 8 9 0 X Y</p> <p>Específica diversidad cultural (62)</p> <p>(anotar detalle) 1 2 3 4 5</p> <p style="text-align: right;">6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p>P.17.4. ¿Qué actividades/acciones llevan a cabo?</p> <p>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</p> <p>(63)</p> <p>No sabe/no responde 1</p> <p>Otros (anotar con detalle) 2 3 4 5 6 7</p> <p style="text-align: right;">8 9 0 X Y</p> <p>(64)</p> <p style="text-align: right;">1 2 3 4 5 6 7</p> <p style="text-align: right;">8 9 0 X Y</p>
--	--

P.18 Cree que los docentes de su centro tienen, en conjunto, suficiente formación para ...

	Sí, bien formados	Sí, no tenemos diversidad cultural/extranjeros/gitanos	No	No es necesario	Ns/nr	
Atender la diversidad cultural del alumnado de su centro (No leer: por atender se entiende dar respuesta a las necesidades específicas).	1	2	3	4	5	(65)
Trabajar con todo el alumnado el cambio de actitudes respecto a la diversidad cultural que existe en la sociedad	1	2	3	4	5	(66)
Llevar a la práctica la educación intercultural	1	2	3	4	5	(67)
Comunicarse con las familias	1	2	3	4	5	(68)
Comunicarse con las familias de origen extranjero	1	2	3	4	5	(69)
Comunicarse con las familias gitanas	1	2	3	4	5	(70)
Incorporar la diversidad cultural de la sociedad al curriculum escolar	1	2	3	4	5	(71)

P.19 ¿Qué formación cree que necesitarían LOS DOCENTES de su centro para ATENDER mejor al alumnado culturalmente diverso?

—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (72)
 Otros (anotar) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
 (73) 1 2 3 4 5 6 7 8

Ninguna, suficientemente formados 9
 Ninguna, no tenemos diversidad cultural 0
 Ninguna, no es necesaria formación específica X
 No sabe/no responde Y

P.20 ¿Qué formación cree que necesitarían LOS DOCENTES de su centro para mejorar su TRABAJO para preparar al TODO el alumnado para vivir en una la sociedad culturalmente diversa?

—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (74)
 Otros (anotar) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
 (75)
 1 2 3 4 5 6 7 8

Ninguna, suficientemente formados 9
 Ninguna, no tenemos diversidad cultural 0
 Ninguna, no es necesaria formación específica X
 No sabe/no responde Y

BLOQUE DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

P.21 A nivel de documentación de centro. En qué grado cree que se ha...

LEER	LEER						
	Mucho	Bastante	Poco	Nada	Ns/nc	No pertinente (no tienen)	
Establecido criterios en el Proyecto Educativo de Centro para trabajar la diversidad cultural	1	2	3	4	5	6	(76)
Tenido en cuenta la diversidad cultural en el Proyecto de dirección	1	2	3	4	5	6	(77)
Tenido en cuenta la diversidad cultural en las Normas de organización y funcionamiento de centro (NOFC) o Reglamento de régimen interior (RRI)	1	2	3	4	5	6	(78)
Tenido en cuenta la diversidad cultural en la Programación General Anual (PGA)	1	2	3	4	5	6	(79)
Plan de centro de atención a la diversidad	1	2	3	4	5	6	(80)

FICHA 2

P.22 En que grado en su centro, la educación intercultural se basa en....

	LEER				Ns/ Nr	No pertinente	
	Mucho	bastante	poco	nada			
El conocimiento y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural	1	2	3	4	5	6	(5)
La promoción del diálogo e interrelaciones interculturales	1	2	3	4	5	6	(6)
La promoción de la convivencia y cohesión social	1	2	3	4	5	6	(7)
El desarrollo de un currículum inclusivo	1	2	3	4	5	6	(8)
El fomento de la competencia intercultural de todo el alumnado (habilidades, actitudes, conocimientos y valores)	1	2	3	4	5	6	(9)
La promoción de la justicia social, equidad (educación para el desarrollo y ciudadanía global)	1	2	3	4	5	6	(10)
Un enfoque pedagógico como el aprendizaje cooperativo, basado en proyectos (aprendizaje y servicio)	1	2	3	4	5	6	(11)

P.23/P.26 Más concretamente, ¿tienen ustedes algún programa/plan/proyecto en primaria respecto a la...?

Acción/ actividad	SÍ		
Acogida de las familias	(12) 1	P.23.1 ¿A quién va dirigido? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— Todas familias (12) 2 Todas las familias cuando se incorporan al centro 3 Específica a familias gitanas 4 Específica a familias extranjeras 5 Otros (anotar) 6 7 8 9 0 X Y	P.23.2 Destaque máximo tres elementos que están trabajando respecto a la diversidad cultural —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (13) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
Acogida del alumnado	(14) 1	P.24.1 ¿A quién va dirigido? (14) Todo el alumnado 2 Todo el alumnado cuando se incorpora al centro 3 Específica a alumnado gitano 4 Específica a alumnado extranjero 5 Otros (anotar) 6 7 8 9 0 X Y	P.24.2 Destaque máximo tres elementos que están trabajando respecto a la diversidad cultural —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (15) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
Aula "de acogida" (o similares) alumnado extranjero	(16) 1	P.25.1 ¿Cuáles son los criterios (máx 3) de incorporación alumnado a esta aula? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (16) No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 0 X Y	P.25.2 Destaque máximo tres elementos que están trabajando respecto a la diversidad cultural —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (17) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

Convivencia	(18) 1	P.26.1 ¿A quién va dirigido? Todo el alumnado (18) 2 Todo el alumnado cuando se incorpora al centro 3 Específica a alumnado gitano 4 Específica a alumnado extranjero 5 Otros (anotar) 6 7 8 9 0 X Y	P. 26.2 Destaque máximo tres elementos que están trabajando respecto a la diversidad cultural —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (19) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
-------------	-----------	--	--

P.27/P.34 En su escuela, están trabajando (el curso anterior y el actual) el tema de los...

Acción/ actividad	SÍ		
Agrupamientos	(20) 1	P.27.1 Qué están haciendo actualmente? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (20) No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 0 X Y (21) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y	P.27.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (22) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y (23) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
Contenidos escolares	(24) 1	P.28.1 Qué están haciendo actualmente? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (24) No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 0 X Y (25) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y	P.28.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (26) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y (27) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
Espacios escolares	(28) 1	P.29.1 Qué están haciendo actualmente? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (28) No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 0 X Y (29) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y	P. 29.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (30) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y (31) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

Tiempo escolar	(32) 1	P.30.1 Qué están haciendo actualmente? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (32) No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 O X Y (33) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y	P.30.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (34) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 O X Y (35) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
Materiales escolares	(36) 1	P.31.1 Qué están haciendo actualmente? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (36) No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 O X Y (37) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y	P.31.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (38) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 O X Y (39) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
Evaluación	(40) 1	P.32.1 Qué están haciendo actualmente? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (40) No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 O X Y (41) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y	P.32.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (42) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 O X Y (43) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
Metodologías docentes	(44) 1	P.33.1 Qué están haciendo actualmente? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (44) No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 O X Y (45) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y	P.33.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (46) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 O X Y (47) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
Educación Intercultural	(48) 1	P.34.1 Qué están haciendo actualmente? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (48) No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 O X Y (49) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y	P.34.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (50) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 O X Y (51) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

P.35/P.39 Y más concretamente centrados en la diversidad cultural: ¿Están realizando...?

Acción/actividad	SÍ	
P.35 Adaptación de los menús a la diversidad cultural/religiosa No tiene comedor	(52) 1 2	
P.36 Clases de lengua de origen de las familias de origen extranjero	(53) 1	<p>P.36.1 ¿Estas clases son en el horario escolar o extraescolar? (53)</p> <p>Escolar 2 Extraescolar 3 Otras (anotar) 4 5 6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p>P.36.2 ¿A quién va dirigida la actividad (54)</p> <p>Todo el alumnado 1 Alumnado extranjero 2 Otros (anotar) 3 4 5 6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p>P.36.3 ¿Qué lenguas se imparten? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (55)</p> <p>No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y</p>
P.37 Clases de cultura de origen de las familias de origen extranjero	(56) 1	<p>P.37.1 ¿Estas clases son en el horario escolar o extraescolar? (56)</p> <p>Escolar 2 Extraescolar 3 Otras (anotar) 4 5 6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p>P.37.2 ¿A quién va dirigida la actividad (57)</p> <p>Todo el alumnado 1 Alumnado extranjero 2 Otros (anotar) 3 4 5 6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p>P.37.3 ¿Qué culturas se imparten? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (58)</p> <p>No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y</p>
P.38 Clases de lengua gitana	(59) 1	<p>P.38.1 ¿Estas clases son en el horario escolar o extraescolar? (59)</p> <p>Escolar 2 Extraescolar 3 Otras (anotar) 4 5 6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p>P.38.2 ¿A quién va dirigida la actividad (60)</p> <p>Todo el alumnado 1 Alumnado gitano 2 Otros (anotar) 3 4 5 6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p>

P.39 Clases de cultura gitana	(61)	P.39.1 ¿Estas clases son en el horario escolar o extraescolar?	(61)
	1	Escolar	2
		Extraescolar	3
		Otras (anotar)	4 5 6 7 8 9 0 X
		No sabe/no responde	Y
		P.39.2 ¿A quién va dirigida la actividad	(62)
		Todo el alumnado	1
		Alumnado gitano	2
		Otros (anotar)	3 4 5 6 7 8 9 0 X
		No sabe/no responde	Y

BLOQUE COMUNICACIÓN CON LAS FAMILIAS

P.40/P42 ¿Qué acciones específicas está llevando a cabo para **COMUNICARSE** con...?

P.40 TODAS las FAMILIAS	(63)
—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—	
Ninguna	1
No sabe/ no responde	2
Canales de comunicación ‘ricos’	3
Entrevistas individuales	4
Comunicación informal en las entradas y salidas	5
Boca a boca/contacto directo (en general)	6
Llamada telefónica	7
Canales de comunicación ‘pobres’	8
Agenda escolar	9
Comunicados y circulares	0
Reuniones grupales	X
A través del alumnado	Y
	(64)
Carteles	1
Recursos TIC	2
Webs y blogs	3
Correo electrónico	4
Plataforma online de la escuela	5
Aplicaciones de móvil (tipo whatsapp)	6
Canales de apoyo	7
Traductores no profesionales (Amigos/Familiares/Alumnado...)	8
Traductores profesionales	9
Otros profesionales (mediadores, psicopedagogos, profesor del aula acogida)	0
Otros (anotar)	XY
	(65) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

P.41 Y específicas para las FAMILIAS de ORIGEN EXTRANJERO	
—ESPONTANEO-MÚLTIPLE—	(66)
Ninguna específica para ellas	1
Ninguna, no tenemos familias de origen extranjero	2
No sabe/ no responde	3
Canales de comunicación ‘ricos’	4
Entrevistas individuales	5
Comunicación informal en las entradas y salidas	6
Boca a boca/contacto directo (en general)	7
Llamada telefónica	8
Canales de comunicación ‘pobres’	9
Agenda escolar	0
Comunicados y circulares	X
Reuniones grupales	Y
	(67)
A través del alumnado	1
Carteles	2
Recursos TIC	3
Webs y blogs	4
Correo electrónico	5
Plataforma online de la escuela	6
Aplicaciones de móvil (tipo whatsapp)	7
Canales de apoyo	8
Traductores no profesionales (Amigos/Familiares/Alumnado...)	9
Traductores profesionales	0
Otros profesionales (mediadores, psicopedagogos, profesor del aula acogida)	X
Otros (anotar)	Y
	(68) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

P.41 Y específicas para las FAMILIAS de ORIGEN EXTRANJERO	
—ESPONTANEO-MÚLTIPLE—	(66)
Ninguna específica para ellas	1
Ninguna, no tenemos familias de origen extranjero	2
No sabe/ no responde	3
Canales de comunicación ‘ricos’	4
Entrevistas individuales	5
Comunicación informal en las entradas y salidas	6
Boca a boca/contacto directo (en general)	7
Llamada telefónica	8
Canales de comunicación ‘pobres’	9
Agenda escolar	0
Comunicados y circulares	X
Reuniones grupales	Y
	(67)
A través del alumnado	1
Carteles	2
Recursos TIC	3
Webs y blogs	4
Correo electrónico	5
Plataforma online de la escuela	6
Aplicaciones de móvil (tipo whatsapp)	7
Canales de apoyo	8
Traductores no profesionales (Amigos/Familiares/Alumnado...)	9
Traductores profesionales	0
Otros profesionales (mediadores, psicopedagogos, profesor del aula acogida)	X
Otros (anotar)	Y
	(68) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

P.42 Específicos para las FAMILIAS GITANAS	
—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—	(69)
Ninguna específica para ellas	1
Ninguna, no tenemos familias gitanas	2
No sabe/ no responde	3
Canales de comunicación ‘ricos’	4
Entrevistas individuales	5
Comunicación informal en las entradas y salidas	6
Boca a boca/contacto directo (en general)	7
Llamada telefónica	8
Canales de comunicación ‘pobres’	9
Agenda escolar	0
Comunicados y circulares	X
Reuniones grupales	Y
	(70)
A través del alumnado	1
Carteles	2
Recursos TIC	3
Webs y blogs	4
Correo electrónico	5
Plataforma online de la escuela	6
Aplicaciones de móvil (tipo whatsapp)	7
Canales de apoyo	8
Traductores no profesionales (Amigos/Familiares/Alumnado...)	9
Traductores profesionales	0
Otros profesionales (mediadores, psicopedagogos, profesor del aula acogida)	X
Otros (anotar)	Y
	(71) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

P.43 ¿Cuáles son las barreras principales que dificultan la buena COMUNICACIÓN entre escuela y familias EXTRANJERAS? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (72)

No hay barreras	1
No tenemos familias de origen extranjero	2
Barreras lingüísticas	3
La lengua	4
Barreras socioeconómicas	5
Dificultad conciliación familiar-laboral	6
Falta de acceso a internet	7
Problemas económicos de las familias	8
Familias desestructuradas	9
Barreras culturales	0
Valor que se da a la escuela y a las actividades que se hacen	X
Poca predisposición/interés/implicación de la familia	Y
	(73)
Falta de confianza respecto a la escuela	1
Barreras institucionales	2
Falta de recursos humanos en la escuela	3
Falta de recursos económicos de la escuela	4
Otros (anotar con detalle)	5 6 7 8 9 0 X Y
	(74) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X
No sabe/no responde	Y

P.44 ¿Cuáles son las barreras principales que dificultan la buena COMUNICACIÓN entre escuela y familias GITANAS? —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (75)

No hay barreras	1
No tenemos familias gitanas	2
Barreras lingüísticas	3
La lengua	4
Barreras socioeconómicas	5
Dificultad conciliación familiar-laboral	6
Falta de acceso a internet	7
Problemas económicos de las familias	8
Familias desestructuradas	9
Barreras culturales	0
Valor que se da a la escuela y a las actividades que se hacen	X
Poca predisposición/interés/implicación de la familia	Y
	(76)
Falta de confianza respecto a la escuela	1
Barreras institucionales	2
Falta de recursos humanos en la escuela	3
Falta de recursos económicos de la escuela	4
Otros (anotar con detalle)	5 6 7 8 9 0 X Y
	(77) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X
No sabe/no responde	Y

BLOQUE CONVIVENCIA INTERCULTURAL

P.45 Respecto el curso anterior (2018-19): ¿en algún momento han tenido que dar respuesta a alguna petición o conflicto relacionado con la diversidad cultural?

	(78)	
Sí	1	_____
No	2	_____
No sabe/no responde	3	_____

P.45.1 ¿Qué petición o situación han recibido?	(79)
—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—	
Racismo/xenofobia	1
Mayor reconocimiento diversidad cultural en el curriculum	2
Mayor reconocimiento diversidad religiosa en el curriculum	3
Otras (anotar)	4 5 6 7 8 9 0 X Y
	FICHA 3
	(5)
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X
	Y
No sabe/no responde	
P.45.2 ¿Cómo lo han resuelto?	(6)
—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—	
Actuación equipo directivo	1
Actuación profesorado	2
Actuación profesionales externos (al centro)	3
Mediación profesional	4
Mediación natural	5
Otros (anotar)	6 7 8 9 0 X Y
	(7)
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X
	Y
No sabe/no responde	

P.46 ¿Han utilizado en alguna ocasión un servicio de traducción/traductor/a o de mediación para comunicarse o relacionarse con las familias de origen EXTRANJERO

- (8)
- No 1
- Sí, traducción 2
- profesional 3
- natural (alumnos) 4
- natural (adultos) 5
- natural (representante asociación extranjeros) 6
- Otros (anotar) 7
- Sí, mediación 8
- profesional 9
- natural (alumnos) 0
- natural (adultos) X
- natural (representante asociación extranjeros) Y
- Otros (anotar)

P.46.1 ¿Para qué han utilizado el/la mediador/a? (9)	P.46.3 ¿Para qué han utilizado el/la traductor/a? (12)
—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—	—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—
Traducción de documentación 1	Traducción de documentación 1
Tutorías 2	Tutorías 2
Reuniones de curso 3	Reuniones de curso 3
Conflictos de xenofobia 4	Conflictos de xenofobia 4
Conflictos islamofobia 5	Conflictos islamofobia 5
Otras (anotar) 6 7 8 9 0 X Y	Otras (anotar) 6 7 8 9 0 X Y
(10) 1 2 3 4 5	(13) 1 2 3 4 5
6 7 8 9 0 X	6 7 8 9 0 X
Y	Y
No sabe/no responde Y	No sabe/no responde Y
P.46.2 ¿Les ha sido útil? (11)	P.46.4 ¿Les ha sido útil? (14)
Mucho 4	Mucho 4
Bastante 3	Bastante 3
Poco 2	Poco 2
Nada 1	Nada 1
No sabe/no responde Y	No sabe/no responde Y

P.47 ¿Han utilizado en alguna ocasión un servicio de mediación intercultural o un/a mediador/a para comunicarse o relacionarse con las familias GITANAS?

- (15)
- No 1
- Sí, profesional 2
- Sí, natural (alumnos) 3
- Sí, natural (adultos) 4
- Sí, natural (representante asociación gitanas) 5
- Otros (anotar) 6 7 8 9 0 X Y

P.47.1 ¿Para qué han utilizado el/la mediador/a? (16)
—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—
Traducción de documentación 1
Tutorías 2
Reuniones de curso 3
Conflictos racistas 4
Otras (anotar) 5 6 7 8 9 0 X Y
(17)
1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X
Y
No sabe/no responde Y
P.47.2 ¿Les ha sido útil? (18)
Mucho 4
Bastante 3
Poco 2
Nada 1
No sabe/no responde Y

Respuesta afirmativa

BLOQUE ACTITUDES ENTREVISTADO HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL Y CÓMO SE TRABAJA EN LOS CENTROS ESCOLARES.

P.48 Para finalizar puede decirnos su grado de acuerdo con...

	LEER						
	Mucho	bastante	poco	nada	Ns/ Nr	No pertinente	
La diversidad cultural existente en la sociedad debe incorporarse más en el currículum escolar	1	2	3	4	5	6	(19)
La diversidad religiosa (NO referimos enseñar RELIGIÓN) existente en la sociedad debe incorporarse más en el currículum escolar	1	2	3	4	5	6	(20)
El discurso de la educación intercultural es difícil de traducir a la práctica cotidiana	1	2	3	4	5	6	(21)
La educación intercultural debería ser un referente en TODOS los centros de su Comunidad/Ciudad Autónoma	1	2	3	4	5	6	(22)
Los textos escolares deberían reflejar más las culturas existentes en la sociedad	1	2	3	4	5	6	(23)
Los textos escolares deberían reflejar más la diversidad religiosa (NO referimos enseñar RELIGIÓN) existente en la sociedad	1	2	3	4	5	6	(24)

BLOQUE DEFINICIÓN PERFIL ALUMNADO CENTRO

P.49 Aproximadamente en % cuál sería la presencia de alumnado de los siguientes colectivos en educación PRIMARIA en su centro?

	%			
De origen extranjero				(25-26)
De etnia gitana				(27-28)

P.49.1 Más concretamente, si tiene alumnado extranjero, aproximadamente en % cuáles serían sus orígenes

—LLEGIR—

	%			
Alumnado de origen magrebi				(29-30-31)
Alumnado de origen subsahariano				(32-33-34)
Alumnado de origen asiático				(35-36-37)
Alumnado de origen latinoamericano				(38-39-40)
Alumnado otro origen no comunitario				(41-42-43)
Alumnado extranjero de origen comunitario (Unión Europea)				(44-45-46)
TOTAL (100%)				

P.50 Aproximadamente, en % ¿cuál diría que es la presencia de los siguientes perfiles entre las familias del alumnado de su centro?

	%			
Nivel socioeconómico alto				(47-48-49)
Nivel socioeconómico medio				(50-51-52)
Nivel socioeconómico bajo				(53-54-55)

	%			
Nivel cultural familiar alto				(56-57-58)
Nivel cultural familiar medio				(59-60-61)
Nivel cultural familiar bajo				(62-63-64)

BLOQUE DE DETECCIÓN DE EXPERIENCIAS DE ÉXITO (cualitativo, no se codificará)

Nos podría explicar, brevemente, si realizan algún acción que valoren como innovadora para trabajar el tema de la diversidad cultural?

(Transcribir LA IDEA DE LO QUE DICEN y WEB o lugar donde conocer mejor el proyecto)

ANEXO 3. GUIÓN ENTREVISTA

1. Descripción del entorno del centro (contexto físico, social, cultural, religioso, económico, presencia y perfil de residentes de origen extranjero y gitanos, etc.)

- ¿Cuál es el perfil de la población de la zona de influencia/matrícula donde se encuentra el centro? (características culturales, económicas, sociales...).
- ¿El número de chicos con respecto al de chicas está equilibrado en este centro, o no es así?
- ¿Cuál es el nivel socioeconómico y sociocultural de las familias?
- ¿Es significativa la presencia de residentes extranjeros o gitanos en esta zona de influencia/entorno?
- ¿Cómo ha evolucionado el tipo de población en los últimos años? (datos demográficos y movimientos de la población)
- ¿Qué entidades, asociaciones, equipamientos cívicos... hay? (tener en cuenta si se realizan clases de religión fuera de la escuela, o en ella).

2. Descripción de la diversidad cultural al centro

- ¿Nos pueden explicar la evolución de la presencia de alumnado de origen extranjero y gitano en el centro? ¿Algún cambio en las últimas décadas? ¿Cómo vivieron este cambio? ¿Disponéis de datos desagregados por sexo?
- ¿Qué medidas se implementaron en un primer momento?
- ¿Qué medidas se han implementado en la última década? Experiencia y valoración.

3. ¿Cómo lo viven, lo han vivido...? Experiencia y valoración. ¿Las experiencias han sido distintas para las alumnas en comparación con los alumnos?.

- Respecto a la diversidad cultural ¿qué conceptos/términos son los más utilizados y qué significan para ustedes? (ejemplos: diversidad cultural, cohesión social, interculturalidad, educación intercultural, educación inclusiva, convivencia...) ¿Qué hacen para materializar estas definiciones?: experiencia y valoración. Trayectoria, acciones, y dudas en cuanto a estas definiciones entre el equipo directivo y los docentes: experiencia y valoración.

4. Trabajo de ATENCIÓN (atención específica a alumnado de origen extranjero o gitano) a la diversidad cultural

- ¿Conoce las directrices de las políticas de la administración educativa autonómica en materia de diversidad? ¿Cuáles destacaría? ¿Qué valoración hace de esta política?

Con el alumnado:

- ¿Qué hacen en el centro para incorporar el alumnado de origen extranjero y gitano? (En el caso que no salga ninguna acción: plan de acogida, soporte lingüístico, atención individualizada...)
- ¿Qué valoración hacen de estas acciones?
- Explicar con más detalle alguna/s experiencia/s significativa/s y de valoración más positiva (a quién se dirige/n, quién participa, planificación, objetivos, en qué consiste/n...).
- ¿Se observan cuestiones diferenciales en función de si el trabajo se realiza con alumnas o con alumnos? Petición de aportar documentación para su posterior vaciado/análisis.

Con las familias:

- ¿Qué hacen en el centro para incorporar las familias de origen extranjero y gitano?
 - ¿Qué valoración hacen de estas acciones?
 - Explicar con más detalle alguna/s experiencia/s significativa/s y de valoración más positiva (a quién se dirige, quién participa, planificación, objetivos, en que consiste...).
- ¿Se observan cuestiones diferenciales en función de si el trabajo se realiza con madres o con padres? Petición de aportar documentación para su posterior vaciado/análisis.

5. Trabajo con TODO el alumnado respecto a la diversidad cultural (excluyendo acciones específicas con y para el alumnado de origen extranjero y gitano).

Con el alumnado:

- ¿Que hacen en el centro para trabajar el tema de la diversidad cultural? ¿Qué pretenden estas acciones (objetivos)? ¿Qué valoración hacen de estas acciones?
- Explicar con más detalle alguna experiencia significativa y de valoración más positiva (a quién se dirigen, quién participa, planificación, objetivos, en qué consiste...).
- ¿Cuándo se trabaja con el alumnado se incorpora la perspectiva de género? En caso afirmativo, ¿cómo? Petición de aportar documentación para su posterior vaciado/análisis.
- ¿Cuándo se trabaja con el alumnado se incorpora la perspectiva trans? En caso afirmativo, ¿cómo? Petición de documentación para su posterior vaciado.

Con las familias:

- ¿Qué hacen en el centro para trabajar el tema de la diversidad cultural con las familias?
- ¿Qué valoración hacen de estas acciones?
- ¿Tienen en cuenta la perspectiva de género? Intentar detallarla.
- Explicar con más detalle alguna experiencia significativa y que valoren más positivamente (a quién se dirige, quién participa, planificación, objetivos, en qué consiste...). Petición de aportar documentación para su posterior vaciado/análisis.
- ¿Tienen en cuenta la perspectiva trans? Intentar detallarla.
- Explicar con más detalle alguna experiencia significativa y que valoren más positivamente (a quién se dirige, quién participa, planificación, objetivos, en qué consiste...). Petición de aportar documentación para su análisis.
-

6. ¿Tuvo y tiene efectos (y cuáles son en caso afirmativo) en la organización y en el centro en general la llegada de alumnado de origen extranjero y gitano? Positivos, negativos, neutros. Experiencia y valoración. Se puede profundizar en lo preguntado en el cuestionario: Agrupamientos, contenidos, escolares, espacios escolares, tiempo escolar, materiales escolares, evaluación, metodologías docentes, efectos en cuanto a las relaciones de género (entre el

alumnado, entre alumnado y profesorado y, por último, entre profesorado y familias).

7. Perfil del profesorado y su formación

- Perfil del profesorado en primaria del centro (general y, especialmente, el que atiende o trabaja el tema de la diversidad cultural). Valoración.
- Necesidades a nivel de profesorado (general y, especialmente, el que atiende o trabaja el tema de la diversidad cultural).
- ¿Cree que los docentes están suficientemente formados para atender al alumnado de origen extranjero? Y ¿el gitano? Experiencia y valoración.
- ¿Qué actitudes tienen los docentes de su centro en relación a estas cuestiones?

Ejemplos.

- ¿Qué acciones hacen desde su centro para fomentar la formación del equipo docente? (charlas, cursos...) Tanto externas como internas.
- ¿Se ha preocupado la Administración por este tema? ¿Qué ha hecho? Experiencia y valoración.
- ¿Cree que el profesorado tiene en cuenta la perspectiva de género cuando trabaja con el colectivo gitano? ¿Y con la población extranjera? ¿Cómo?

8. Otros profesionales del centro.

- Otros profesionales intracentro (que trabajan en él y, específicamente, sobre cuestiones relacionadas diversidad cultural). Valoración.
- ¿Qué profesionales externos al centro colaboran con el centro? ¿Qué funciones hacen? (recordatorio: traductores/mediadores interculturales). Valoración de los diferentes profesionales. Preguntar si se observan cuestiones diferentes entre chicas y chicos y en el seno de las familias en función si son madres o padres a la hora de trabajar la diversidad (intervenciones, acciones, medidas, planes, etc.).

9. La escuela y su entorno.

- ¿Colaboran con alguna asociación, entidad, fundaciones del entorno (general, pero entrar en detalle en las que la relación sea para trabajar el tema

de la diversidad cultural)? ¿Con cuáles? ¿Qué hacen respecto al alumnado? ¿Y con las familias?

¿Participan en proyectos comunitarios del barrio y del entorno?

- Explicar con más detalle alguna experiencia significativa y que valoren más positivamente. Aportar documentación si es posible.
- Si hay alguna asociación, entidad, etc. específica dirigida sólo a los chicos o solo a las chicas, por qué razón, qué tipo de trabajo realiza, etc.

10. Implicación/participación de las familias (general, de origen extranjero y gitanas; diferenciar).

Reflexión general sobre la participación de las familias (todas), el grado de implicación en el centro e implicación en casa, motivaciones para la participación e implicación...

10.1. Las familias de origen extranjero.

- Grado y formas de implicación/participación de las familias de origen extranjero (no olvidar Consejo Escolar, AMPA, implicación en actividades centro, seguimiento estudios hijos/as, etc).
- La implicación es diferente por sexos, ¿más las madres o los padres? ¿cuál es la causa?
- Valoración de sus diferentes formas de implicación/participación y propuestas de mejora.
- Canales de comunicación específicos con las familias de origen extranjero y valoración del grado de éxito.

10.2. Las familias gitanas.

- Grado y formas de implicación/participación de las familias gitanas (no olvidar Consejo Escolar, AMPA, implicación en actividades centro, seguimiento estudios hijos/as, etc.).
- ¿Participan más las madres que los padres? ¿Cuál cree que sería la causa?
- Valoración de sus diferentes formas de implicación/participación y propuestas de mejora.

- Canales de comunicación específicos con las familias gitanas y valoración del grado de éxito.

11. Clima escolar y clima escolar intercultural.

¿Cómo son las relaciones entre los diferentes agentes en el centro y cómo se vive la existencia de diversidad cultural por parte de todas/os? Conflictos, situaciones, gestión de conflictos/mediación intercultural, racismo...

¿Se observan diferencias entre madres y madres, así como en función de si se trata de hijos e hijas?

11.1. Clima escolar general:

¿Cómo es y cómo valora...? las relaciones humanas en la escuela, el respeto entre los individuos y la garantía de apoyo de los compañeros y el resto de la comunidad). La percepción del orden y tranquilidad del medio, sentimientos de seguridad... El reconocimiento de la legitimidad y la equidad de las normas escolares y su aplicación). La importancia atribuida a la educación/escuela y la adhesión a los valores transmitidos por la escuela.

11.2. Clima escolar intercultural:

¿Cómo es y cómo valora...?

- Las actitudes de los profesionales, familias y alumnado respecto a la diversidad cultural, las culturas y las personas de culturas diferentes (extranjeros y gitanos, siempre). Profundizar en la existencia de racismo.

- Las actitudes y grado de aceptación de profesionales, familias y alumnado respecto las políticas, programas, actuaciones, acciones... relacionadas con trabajar y tener en cuenta la diversidad cultural en los centros escolares.

- Las relaciones interculturales que se mantienen en el centro escolar (profesorado- familias, profesorado-alumnado, entre alumnado, entre familias...) y en el contexto más inmediato al centro (entorno cercano). Situaciones habituales y puntuales y formas de resolución si existen problemas.

- ¿Cree que en las relaciones interculturales juega un papel fundamental la perspectiva de género? ¿Por qué?

- El grado de reconocimiento y valoración de las culturas y las lenguas de origen (y gitana) en el aula y en el centro (normativa, reglamento, prácticas cotidianas, web,

etc.) y grado de apoyo y reconocimiento de las identidades minoritarias en el centro escolar

12. Igualdad de oportunidades y éxito escolar.

- ¿Todo el alumnado del centro tiene las mismas oportunidades? ¿Tienen las mismas oportunidades el alumnado de origen extranjero? ¿Y el gitano? Profundizar en factores influyentes de desigualdad. Por ejemplo, factores contextuales de dónde y cómo vive la familia; factores concretos de la familia; factores propios del alumno/a; factores propios de la estructura y del sistema educativo; factores propios del centro escolar y sus profesionales ¿hay diferencias en función del sexo? ¿cuáles? ¿a qué creen que se deben esas diferencias? ¿qué hace el centro/el profesorado/la familias/otros para actuar para mitigarlas?

- Respecto todo lo que hacen en el tema de la diversidad cultural : ¿qué efecto tiene en la igualdad de oportunidades y el éxito escolar? Experiencia y valoración. ¿Hay alguna diferencia en cuanto a su efecto entre el alumnado de origen extranjero y gitano?

- ¿Qué haría falta hacer más para mejorar las oportunidades del alumnado de origen extranjero? Y ¿gitano?

13. Expectativas etnografía.

- ¿Qué cambios esperan (expectativas) de la realización de una etnografía en el centro escolar? Experiencia/s, valoración y expectativa.

ANEXO 4. GUION DE CATEGORÍAS A SEGUIR PARA LOS GRUPOS FOCALES

1. Normativa y políticas educativas ceutíes sobre diversidad cultural y religiosa: evolución y situación actual.
2. Discursos de todos los agentes sociales implicados sobre la diversidad cultural y religiosa en Ceuta.
3. Conceptos relacionados con la diversidad cultural y religiosa en la escuela ceutí de Primaria utilizados por los agentes sociales implicados en el proyecto.
4. Actuaciones para atender la diversidad cultural y religiosa en la escuela ceutí de Primaria.
5. Actuaciones para trabajar la diversidad cultural y religiosa en la escuela ceutí de Primaria.
6. Puntos fuertes y débiles identificados por los agentes sociales implicados en las actuaciones para atender y para trabajar la diversidad cultural y religiosa.
7. Responsabilidad que cada agente social manifiesta con respecto a la escuela ceutí de Primaria.
8. Retos y problemas cotidianos en Ceuta.
9. Retos y problemas cotidianos en la escuela ceutí de Primaria.
10. Factores condicionantes.
11. Modelos teóricos de la administración educativa ceutí para atender y para trabajar la diversidad cultural y religiosa.
12. Desarrollos empíricos de la administración educativa ceutí para atender y para trabajar la diversidad cultural y religiosa.
13. Buenas prácticas para la convivencia entre las comunidades religiosas que existen en la escuela Primaria ceutí para favorecer la cohesión y la inclusión social.
14. Experiencias de éxito.
15. Propuestas de mejora.
16. Enfoque de género.

ANEXO 5. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE CESIÓN DE DERECHOS DE IMAGEN



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



INSTITUTO ESTUDIOS CEUTIES.

CONSENTIMIENTO EXPRESO DE CESIÓN DE IMAGEN. PROTECCIÓN DE DATOS DE CARÁCTER PERSONAL

Mediante la firma del presente documento consiente expresamente que el equipo de investigación de la Universidad de Granada que lleva a cabo este proyecto con el Instituto de Estudios Ceutíes pueda proceder a la publicación de su imagen, ya sea en imágenes individuales o en grupo, en su página web, redes sociales, fotografías o filmaciones destinadas a difusión no comercial.

Todo ello de conformidad con lo establecido en el artículo 18 de la Constitución, en los artículos 6.1 y 11.1 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y en el art. 2.2 de la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de Protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

Se informa de que los datos de carácter personal que sean facilitados, con motivo de esta solicitud, presentan derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición establecidos en dicha Ley a través de carta certificada dirigida a: Mar Venegas, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 18071, Granada. Para ello, se ha de adjuntar fotocopia de DNI/Pasaporte, de conformidad con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, y en la Instrucción 1/1998, de 19 de enero, de la Agencia Española de Protección de Datos, relativa al ejercicio de los derechos de acceso, rectificación y cancelación.

AUTORIZO LA PUBLICACIÓN Y EL USO

Firma:

Nombre y Apellidos:

DNI:

En..... a de 2019

ANEXO 6. PRIMERAS PÁGINAS DEL LIBRO INFANTIL “PAPÁ, ¿QUÉ ES LA RELIGIÓN?”



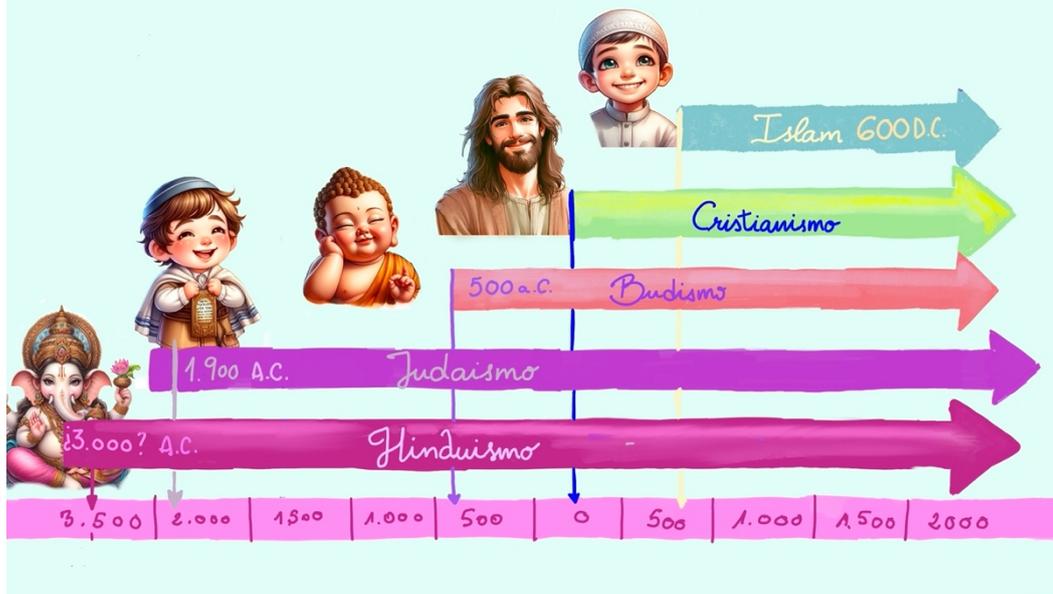
Pero, ¿Cúantas maneras de creer en Dios hay?

Hay muchas Religiones en el mundo: Cristianismo, Judaismo, Islam, Budismo, Hinduismo...



Y ¿quienes comenzaron estas religiones ?

El hinduismo no lo sabemos, es una religión súper antigua, la más antigua de las que hemos explicado



¿El Corán es como su Biblia?

Pues sí. En él los musulmanes aprenden como rezar a Dios, a quien llaman Alá , y otras costumbres de su religión...como por ejemplo, ellos se tienen que juntar los viernes para rezar en su templo, al cual llaman Mezquita



Y el budismo, ¿Lo sabemos?



Uy sí. El Budismo lo inició Buda, un hombre muy especial que no paró de hacerse preguntas hasta que las respondió todas. Tuvo muchos seguidores, o lo que tú llamarías "followers" que iban de muchos lugares para escucharlo.

ANEXO 7. COMPREHENSIVE SUMMARY OF THE THESIS, CONCLUSIONS AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT IN ENGLISH

PART I. RESEARCH CONTEXT, INTRODUCTION AND JUSTIFICATION

In an increasingly globalized and multicultural, “superdiverse” world (Vertovec, 2007, 2012 and 2023), education faces the challenge of preparing students to live together in diversified societies, where peaceful coexistence and mutual understanding between different Cultures and religious beliefs are essential. This thesis aims to investigate how the religious fact can act as a vector of encounter in primary education, promoting an environment of respect and dialogue (Renkena et al., 2018). This research is situated in the context of Andalusia, Ceuta, Melilla and Catalonia, Spanish regions with a rich cultural and religious diversity that provide a natural laboratory to explore these dynamics.

The conviction behind this doctoral thesis is the attempt to base, from some of the tools of sociology, the starting hypothesis that the religious fact can be used as a possible vector of encounter within the classroom between culturally diverse. In this sense, this doctoral thesis aims to defend the necessary arguments from the ethnographies studied, the policies analyzed and the discourses investigated, to avoid banishing the religious fact from school and decisively opt to include it in the daily life of the classroom.

This thesis is divided into four parts. Firstly, some theoretical approaches that serve as a theoretical framework for the research carried out. Subsequently, the methodology used to approach the object of study is presented, describing the instruments used and the chronological development. Thirdly, empirical approaches are developed where the legislation related to religious diversity and the discourses and practices of the educational agents interviewed in the research are analyzed. Finally, the last block is presented with the objective of describing the conclusions about what was investigated and some proposals for improvement as a transfer in relation to the objectives of the thesis.

PART II. THEORETICAL APPROACHES

It starts from the attempt to frame the place that the sociology of religion occupies in the field of sociology and something about its historical evolution starting from the fathers of the sociology of religion to the present. This look is a brief review of the main contributions of the sociology of religion carried out from the perspective of the objectives set out in this thesis.

It explores how classical theorists such as Émile Durkheim, Max Weber, and Karl Marx have conceptualized religion in social context, and how their ideas can be applied to modern education. Durkheim sees religion as an essential element for social cohesion, while Weber analyzes its impact on social and economic behavior, and Marx discusses its role in the power structure. Additionally, contemporary studies that have investigated the impact of religious diversity in educational settings are reviewed, highlighting both the challenges and opportunities it presents. The importance of educational practices that not only recognize, but celebrate religious diversity is emphasized, arguing that these practices can positively transform classroom interactions and foster a more inclusive society.

The following chapter attempts to define and develop certain key concepts that are the backbone of the research carried out, which is why the contributions that sociology makes to the analysis of cultural and religious diversity are reviewed. On the one hand, the terms of cultural diversity, multiculturalism and interculturality are developed, concepts that are the basis of other subsequent theoretical developments. On the other hand, the concept of “encounter vector” is presented, a term created by one of the research teams of the projects on which this thesis is based and which aims to be one of the contributions of this research. These concepts are developed with the idea of clarifying the points of view of this thesis and being able to achieve a greater understanding of its analyzes and proposals.

At this point, and before continuing with the development of the theoretical framework, it is necessary to dedicate a chapter to the sociohistorical description

of the main religious traditions present in primary schools in Spain. This chapter provides some tools to better understand the realities that will later be described.

From this basis, the next step is taken to focus on the theme of this thesis, religious diversity in primary school, making a first approach to the realities of the regions to be studied, Andalusia, Ceuta, Melilla and Catalonia. This theoretical framework aims to lay the foundations to proceed solidly to the following parts of the research. Firstly, the presence and absence of religious events in school are analyzed. An attempt is made to answer the question of whether the presence of religion in school is legitimate. Subsequently, an attempt is made to make a theoretical approach to cultural and religious diversity in schools in the Spanish state. First, cultural diversity is analyzed, a phenomenon that includes religious diversity, which will be worked on secondly. As one of the dimensions of religious diversity, the issue of teaching the subject of religion in school is briefly addressed. Finally, a first approach is made to the realities of religious diversity in Andalusia, Ceuta, Melilla and Catalonia. This analysis provides the necessary elements to continue the research of this thesis.

PART III. METHODOLOGICAL APPROACHES

The study adopts a qualitative approach, based on the interpretive paradigm, which seeks to understand the perspectives and experiences of participants in a natural environment. The choice of qualitative design is strategic to allow an in-depth exploration of perceptions, attitudes and behaviors related to religious diversity in primary schools in the selected areas. Each region – Andalusia, Ceuta, Melilla and Catalonia – represents a unique case, with its own set of challenges and opportunities in relation to the management of religious diversity in schools.

Mainly three research projects have provided coverage in terms of methodology, theoretical framework and data production. Two of these three projects directly address religious diversity, one in Catalonia and another in the autonomous city of Ceuta. The third project was developed at the national level and focused on

cultural diversity, considering religious diversity as one of the dimensions of cultural diversity.

From these projects, a general objective is proposed: to analyze the regulations, discourses and educational practices regarding the treatment of religious diversity in the classroom within the framework of cultural diversity, comparing the reality of Andalusia, Ceuta and Melilla with that of Catalonia. thus seeking to establish methodological and educational proposals that take advantage of ethnoreligious diversity as a tool to successfully face the objective of interculturality, which implies cohesion in social inclusion.

This general objective is specified in the following specific objectives:

1. Analyze the evolution and current situation of regulations and policies at the national and regional level regarding the treatment of religious diversity.
2. Review the definition in the current academic field of the concepts of religious diversity, cultural diversity, educational inclusion, social cohesion, interculturality, and interreligious coexistence in the educational field.
3. Study the most important religious identities that occur in Primary classrooms in the regions covered by the thesis and identify their common elements.
4. Analyze the discourses on ethnoreligious diversity of the educational administration, of those responsible for the centers, of Primary education teachers and of other agents and institutions involved in the education of the areas to be studied.
5. Identify educationally successful actions that are carried out related to the object of the thesis, relating them to the regulations studied and the discourses analyzed.
6. Analyze and explain weaknesses and strengths of educational practice within the framework of ethnoreligious diversity in Primary.

7. Develop methodological and educational proposals that take advantage of religious diversity as a tool to promote interculturality in Primary in favor of social cohesion and inclusion.

Participants were selected through convenience sampling in order to include a variety of perspectives that enriched the analysis. The participants were mainly educators, school principals, administrators and educational policy makers who work in environments marked by notable religious diversity. A total of 91 participants were interviewed.

Semi-structured interviews were the main data collection instrument, designed to allow participants to express their thoughts and experiences openly, while following a basic script to ensure that all relevant topics were addressed. The interviews explored areas such as pedagogical practices related to religious diversity, perceptions of the effects of these practices on students, and the perceived challenges and benefits of implementing inclusive educational policies. In addition, a documentary analysis of school curricula, educational integration policies and other relevant documents was carried out to obtain a more complete and contextualized perspective of institutional practices.

Data analysis was carried out using coding techniques established by the research team. This approach allowed emerging themes and patterns to be identified from the data, facilitating the construction of a theory about how religious diversity is managed in primary schools. NVivo software was used to facilitate the organization, coding and analysis of data, allowing efficient manipulation of large volumes of information.

PART IV. EMPIRICAL APPROACHES

In this part we proceed to address the specific objectives of the thesis, except for the last one referring to the development of methodological and educational proposals. Firstly, responding to the first specific objective, the evolution of regulations and policies at the national and regional level with respect to the

treatment of religious diversity is analyzed. Next, the speeches of the research subjects about their vision of the policies implemented by the administrations are examined. This analysis offers interesting data on the real influence of the guidelines of educational laws on educational practice and management of religious diversity.

One of the conclusions of this analysis could be that, although the legislation originated by the Ministry does not address the religious diversity of Ceuta and Melilla, at the local level they have tried to respond to the social reality that exists in the classrooms (Briones et al., 2013). In the Catalan context, teachers generally know, appreciate and value the regulations in relation to cultural and religious diversity at school. They consider them necessary to be able to have the necessary guides. There are exceptions that are unknown or handled outside the legislation, but this does not seem to be common. On the other hand, teachers express the difficulty of making the proposals that come from the administrations a reality. It is believed that these regulations are not prepared and are carried out by people who are far from school reality. Furthermore, the changing reality of society causes certain aspects of the laws to become obsolete in a short time.

Another aspect mentioned by most teachers is the lack of resources and staff to be able to carry out the indications of the educational administration. Teachers are overwhelmed by the great cultural and religious diversity in the classrooms. It is very complicated to carry out the guidelines suggested by different legislation. These comments do not mean that a large part of the teaching staff recognizes that political institutions are taking measures to address cultural and religious diversity in Catalan schools.

In order to respond to the second specific objective, definitions of relevant concepts are developed to carry out the research. Subsequently, the third specific objective is addressed by deducing from the analysis of the speeches of the research subjects the most important religious identities in the regions that are the subject of this research.

Before addressing the following specific objectives, a short parenthesis is made in the analysis of the discourses to address the concepts of “endogenous” and “exogenous” diversity as an important part of the research results and a qualitative analysis tool. Lastly, in response to specific objectives 4, 5 and 6, the discourses of the educational community, especially teachers, are analyzed with the aim of delving into the practices carried out around religious diversity in school. This analysis is structured into three large categories, strengths, weaknesses (specific objective 6) and successful actions (specific objective 5).

Among the most frequently repeated strengths, the most common are related to the acceptance of the presence of cultural and religious diversity in primary school. This diversity is usually accepted by teachers. There is general awareness of the multi-religious reality that exists in schools today. This strength is present in the three areas analyzed, coinciding with the analysis of religious diversity within the classrooms.

The way to manage or understand this reality already differs depending on the areas. In Ceuta and Melilla, possibly the endogenous nature of religious diversity in this area means that a good part of the speeches refer to the fact that it is not necessary to work on religious diversity within the school. These types of speeches only occur in autonomous cities. It is curious in this sense that the discourses that consider this diversity as something enriching are found above all in the areas of Catalonia and Andalusia. Perhaps it is another reflection of the endogenous model that exists in Ceuta and Melilla, normalizing the religious diversity of their society in such a way that it is not understood as a factor that enriches it, but simply as one of its characteristics.

In the other case, Andalusia and Catalonia, they perceive religious diversity as an enriching element, but understanding it as something that comes from outside, an exogenous phenomenon, which in turn becomes an opportunity to work with students. Many speeches from Andalusia and Catalonia admit that this new reality of primary school allows students to address aspects related to cultural and religious diversity that are beneficial for their formation as citizens.

Another aspect that Catalonia and Ceuta and Melilla have in common is the conviction of having teachers involved with cultural and religious diversity and the management of it in the school. This vision has its nuances in each area. On the one hand, in Ceuta and Melilla there are discourses related to the normalization of the phenomenon of religious diversity, understanding it as something specific to society, as an endogenous phenomenon. On the other hand, in Catalonia the speeches point towards the collective effort of the Catalan educational system to manage the cultural and religious diversity resulting from the migrant population within the school. The two areas affirm the presence of teachers involved with religious diversity, but from different perspectives, so the results may also differ.

Among the speeches analyzed from the Andalusian area, there are no statements referring to the involvement of teachers. Perhaps precisely for this point, the need for better training by teachers on this topic is frequently expressed in the following section.

Finally, in Ceuta, Melilla and Andalusia, the progressive inclusion of teachers of the subject of religion from other religious traditions in schools where there are students with religious diversity is perceived as another great strength. It is understood as something positive and even necessary to offer students from other religious traditions the possibility of taking the subject of their religion. The presence of teachers from other religious traditions within the school is usually valued as something positive and enriching. The work between teachers of the various religious traditions and the coordination with the educational center seems to be normally beneficial and well valued.

The three areas analyzed coincide in one weakness, the lack of teacher training in religious diversity. Along with this, it is necessary to point out that very few research subjects state that they would need to be trained in this topic. That is to say, there are gaps in training on religious diversity and cultural diversity in general, but it is not understood that it is necessary to train on these topics, other priorities are chosen. In conclusion, it is normally understood that more training would be needed on issues related to religious diversity, but the reality is that the

majority of teachers carry out other types of training that they consider more urgent or necessary.

In Andalusia and Catalonia it is common to find an identification of religious diversity with the migrant population and as a source of certain problems in the classroom by students and their families. As mentioned above, an exogenous vision of religious diversity is detected in the discourses in general. It is curious that this “exogenous” vision is also detected in some cases in Ceuta and Melilla, referring to the people who enter Europe through these cities. Although they may possibly share the same religion and ethnicity, there is a different perception of this population.

In this sense, it is interesting to note that both in Ceuta and Melilla and in Catalonia, there are discourses that reflect the use of strategies aimed at the assimilation or “normalization” of students with cultural or religious diversity. In both cases, the mother tongue of the students other than the vehicular language is usually ignored in the educational system by not using inclusive or intercultural strategies. Among the speeches from the area of Catalonia there are many comments in this sense justifying the need to promote the assimilation of Catalan culture by students of foreign origin.

Faced with this way of dealing with cultural and religious diversity, Catalan teachers frequently express the lack of resources, especially personnel. If we add to this the view of diversity as something potentially problematic, some concern about this reality can be seen in certain discourses. However, on the other hand there are also discourses that, perhaps as a reaction to the saturation of work and the normalization of diversity, affirm the no need to work on it in school.

The romaní population in Andalusia and Catalonia is the subject of many comments, usually motivated by bad experiences that have become widespread. The romaní students and their cultural and religious diversity are, according to the discourses, placed within the group of migrant students and as a source of conflicts and problems in the usual dynamics of the classroom.

Another fact to take into account is the phenomenon of “ghettoization” of schools that is referred to in the speeches from Ceuta and Melilla. This phenomenon is beyond the scope of this thesis, but it directly influences the religious diversity of the Ceuta and Melilla centers, thus influencing their management.

Finally, another aspect in which the discourses of all the areas analyzed coincide is the difficulties or problems that arise as a result of cultural and religious diversity at school. As mentioned in the previous section, diversity is also perceived as a richness, but sometimes this phenomenon poses certain problems in reconciling the different customs and particular visions of each religious tradition. These poorly managed difficulties in coexistence are what are understood as a weakness within the educational system.

The analysis of the actions of educational success detected in the speeches of the research subjects makes it clear that there is an activity that the majority carries out: the use of the festive element of the different religious traditions. In each place it is carried out with different particularities and moments, but it is something that, according to the data, normally occurs in primary schools. This important dimension of the religious fact serves as a vector of encounter between students from different religious traditions.

Related to this dimension, the celebration of the International School Day of Peace and Nonviolence is noteworthy, as an anniversary celebrated in most educational centers and that includes values and sensitivities of all religious traditions and non-believing orientations. This festival also becomes another performance of educational success in relation to addressing religious diversity in primary schools.

In Andalusia, Ceuta and Melilla, another of the successful actions carried out are the adaptations of the rhythms and traditions of the educational center to the cultural and religious diversity of the students. They are decisions and gestures, some of them very simple, that are made in various educational centers and that can really become vectors of encounter. Simple adaptations in the school menu, in the rhythms of the different religious festivities or in the signage of an

educational center, are elements valued as actions of educational success, or as it would be called from this thesis, possible vectors of encounter.

Another aspect in which the three areas analyzed in this thesis coincide is the generalized assessment of the role of religion teachers in school dynamics with respect to the management of religious diversity in school. In general, the presence of people trained in different religious traditions is valued to address this phenomenon or to work on interdisciplinary educational actions. In the latter case, a multitude of topics are described in which the vision of religion provides interesting data to the study.

It also seems important to highlight something that has been referred to in the speeches in Ceuta and Melilla in relation to teacher training in interculturality. It is explained in these verbatim that there is a course related to this topic that counts exceptionally for the scoring of education examinations. This proposal is understood as an action of educational success since it provides teachers with some training in order to manage the cultural and religious diversity present in the school.

Finally, we must highlight the discourses of the Catalan school referring to the use of the values of religious traditions to work on them with all students, making them realize the universality of many of these values. Another striking aspect of the Catalan school is the work teams external to the centers and which contain specialists from the social field. This point is a particularity of the Catalan school, which most discourses value as a successful educational action. The intervention of personnel from outside the center specialized in topics related to the social sphere of students provides highly valued help to teachers. Cultural and religious diversity as a social phenomenon, in this sense, requires trained and qualified people to manage it.

Many of these educationally successful actions can be an opportunity to manage religious diversity that uses the religious fact as a vector of encounter. The starting point of these actions is the conviction that in this religious diversity there

is a richness and opportunity to work with students on the cultural diversity present in the classrooms.

PART V. CONCLUSIONS

After all that has been investigated up to this point, an attempt will be made to describe the conclusions reached in this study based on the stated objectives. The bibliographic review together with the empirical analysis of regulations and discourses provide the research with the necessary basis to begin developing the conclusions section. This section aims to be a synthesis of those lines of force detected in the research and that are in relation to the proposed objectives.

The first specific objective was to carry out an analysis of the evolution and current situation of regulations and policies at the national and regional level with respect to the treatment of religious diversity. After carrying out this analysis, it could be concluded that in general educational legislation at both the state, regional and local levels does not address in depth the cultural diversity of students, much less religious diversity. An exception could be made for the Catalan autonomous community, which relies on the work of the Secretariat of Religious Affairs and the Advisory Council for Religious Diversity. Although the work carried out by these two bodies does not seem to clearly and directly affect the daily work of Catalan teachers. In center projects, religious diversity is not usually taken into account, much less perceived as a wealth to be taken advantage of. There is no responsible figure to manage religious diversity, so religious diversity is not treated as a challenge. The responsibility for developing this issue falls solely on religion teachers, usually of the Catholic religion. In some schools, this reality is simply ignored or denied (Llevot et al., 2017). It could be said that religious diversity is the great forgotten part of educational regulations at all levels.

In this sense, the LOMLOE makes a new proposal that seems to respond in part to the neglect that has been made of religious diversity. Specifically, it is proposed, as explained above, the creation of a mandatory subject for all students called “culture of religions.” This subject could really have the main

objective of eradicating in students the idea that religion, properly understood, can be a focus of conflict and beginning to understand it as a vector of encounter within cultural diversity. One could bet on historical knowledge and approach to the religions present in Spain and the analysis of the most relevant ones worldwide. It would be interesting to study the exact place of religion within the lives of people and society, analyzed from Human Rights and within the right to religious freedom. This analysis could be done in a comparative way to be aware of plurality and seeing what the role of religion could be in building the necessary paths for dialogue, inclusion and interculturality.

It would be interesting if this subject included the presence of leaders from the various religious traditions present at the school, trying to make visible gestures that promote encounter, dialogue and mutual respect on the part of religions. This type of well-crafted activities could be a visual and effective way to show that religion can become a vector of real encounter between different cultural traditions, making people aware of the similarities between them and welcoming the differences.

The type of teachers who would teach this subject should be people who have the skills to address the challenge of guaranteeing inclusion and tolerance in a respectful and empathetic approach towards different religions. So it must be someone who has received appropriate training in this regard. It is understood that the necessary means will have to be available within the Teaching degree so that there are teachers who can be trained in this sense. Possibly some subjects related to the topic and that directly address religious diversity, the history of religions, pluralism and interreligious dialogue should be included in the curriculum to train new teachers for this subject.

Another conclusion of this thesis is that this new subject proposed by LOMLOE can be a step for the work of religious diversity within the classroom. Being able to teach in the school context the role of religion and its multiplicity with respect and making room for all positions regarding transcendence, can truly prepare students for the diverse society in which they will have to live. This subject can also help to interpret and understand one's own culture and that of others, giving

more tools to know and confront social reality. Finally, we can understand that religion does not have to be a cause of divisions and conflicts, but rather the opposite, a vector of encounter between different cultures.

The analyzes carried out in the previous sections show that beliefs are an indispensable part of cultural diversity, exemplifying them and studying them in depth means preparing to live with diversity and understand its richness. The fact that there is no official religion does not mean that religions have to disappear or that their values and contributions are not recognized. The religious fact is a sign of identity for many people and groups, which have the right to manifest it publicly and equally. Herein lies one of the tasks of education as a multi-religious context, facilitating the presence of all religious traditions as a vector of encounter that promotes the values of respect. Without a doubt, this is not the most comfortable path, but it can be the best to generate inclusive and intercultural societies.

In short, the LOMLOE's proposal that the subject of "culture of religions" and the subject of the various religious traditions present in the students be taught as an optional subject is another of the conclusions that seem appropriate to make the religious fact an encounter vector.

The second specific objective proposed a review of the definition in the current academic field of the concepts of religious diversity, cultural diversity, educational inclusion, social cohesion, interculturality, and interreligious coexistence in the educational field. In this sense, there is one concept that has been present in a special way, that of "superdiversity" (Vertovec, 2007, 2012 and 2023). The speeches and the bibliographic review reaffirm the "superdiversity" present in the majority of educational centers in Andalusia, Catalonia, Ceuta and Melilla. This "cultural superdiversity" undeniably translates into "religious superdiversity" in the classrooms (Becci et al., 2017). In the vast majority of schools there are students from various religious traditions and different positions regarding transcendence, even leaving the Catholic tradition in a percentage minority in certain contexts (Martínez-Arino and Teinturier, 2019).

Religious diversity is presented as its own dimension within the phenomenon of “superdiversity” in which Western societies operate (Becci et al., 2017). Spain, and specifically the regions analyzed, are no longer a homogeneous society in terms of beliefs. There really is a melting pot of cultures in which there are very significant differences in terms of options in religious matters, in worldviews of the world and in positions regarding divinity or mystery.

This new reality therefore makes it necessary to create new management systems for this religious diversity to allow the fundamental right to religious freedom. A right that must be articulated at the social level and also at the school level without this being a controversial issue. In this sense, the data lead to the confirmation that religion must have its presence in public spaces, including schools.

A presence that, well managed, can make religion become a vector of encounter, a tool that mobilizes students and society in general towards interculturality and inclusion. Two concepts that, after the analysis carried out, are presented as key lines of force in schools today: Interculturality as a form of management of multiculturalism and multireligiosity, and inclusion as overcoming assimilationist strategies.

The proposed would not be to eliminate the religious fact so that there are no problems of coexistence and respect all positions of believers or non-believers, but rather the opposite, to bring to the classroom all religious traditions and non-believers positions trying to use the potential of religion as a vector of encounter.

The third specific objective related to the study of the most important religious identities that occur in Primary classrooms in the regions object of the thesis and the identification of their common elements, lead to the conclusion after the empirical analysis of the presence of multitude of religious traditions, especially the Christian in its Catholic and evangelical confession, and the Islamic. On the other hand, Judaism, Eastern traditions and some new religious movements also have a certain presence, although to a lesser extent.

According to this and following one of the conclusions of the first specific objective, LOMLOE's commitment to the presence of the previously described subject of "culture of religions" and the subject of religious teaching of religious traditions with greater presence in the educational system (Catholics, Evangelicals, Muslims and Jews). From the perspective of this thesis, it is understood that both subjects are necessary and both help to show in an inclusive way the religious diversity of the school.

Based on the data analyzed, it is understood that it would be interesting to make a design from two basic orientations: on the one hand, to study the common and unique elements of the various religious traditions using a phenomenological approach (for example, it would be very interesting to address the similarities of the three great Abrahamic traditions: Judaism, Christianity and Islam); and on the other hand, specifically address each of the religious traditions from the personal options chosen by the students (Okumuşlar and Bilecik, 2019).

Empirical analysis shows the importance of the school attending to all religious traditions, including minority ones (Hemming, 2015). This attention can definitely become a vector for meeting and including culturally diverse students. For many migrant communities or communities of different ethnicities, religion becomes a link with their society of origin. The school environment should not remain immune to this, just as it should recognize the benefits that it can bring to students to see themselves "included" in the educational system also from their religious options.

Specific objectives 4, 5 and 6 focus on the analysis of discourses and their categorization from the actions of educational success, the weaknesses and strengths of the school system. In chapter XIII these discourses have been analyzed and categorized, in addition to carrying out a comparative synthesis. Some of the conclusions that are deduced from this analysis have already been developed previously (presence of the religion subject of different religious traditions, evidence of religious diversity in school, the importance of applying inclusive and intercultural strategies that replace other integrative...), but among

the main points to highlight from the analysis of the discourses is the role of teachers in the management of religious diversity.

The ethnographies confirm that the teachers and their good work are one of the great strengths of the educational system in the areas studied. In general, teachers approach cultural and religious diversity with good spirit and attitude, seeing in it a wealth that they try to take advantage of in classroom dynamics (Burritt, 2020). Thanks to their work, there is usually a good atmosphere and climate in educational centers regarding religious diversity.

The analysis of the speeches shows that at the earliest ages the cohesion between students is usually spontaneous and sincere. Teachers usually take advantage of this circumstance to generate dialogues and opportunities for knowledge among diverse students (Gravel, 2019). However, it is noted that to take advantage of these virtualities of primary school students combined with the use of religion as a vector of encounter, greater teacher training in religious diversity would be needed. From what was examined in the ethnographies, it can be deduced that one of the roots and cause of many of the weaknesses found is precisely the lack of teacher training in religious diversity. Teachers recognize that they need training in this sense (Burritt, 2020), although in some discourses, especially in Catalan schools, this need is not perceived.

The data suggest that the more teachers are aware of the beliefs and values rooted in the students' experience, the more they can take their concerns into account and provide learning situations adapted to the diversity of the classroom (Renkema et al., 2018). It is very possible that the lack of knowledge of the religious fact itself and its concretions in the different religious traditions could cause the creation of prejudices and bad attitudes among teachers. According to the data analyzed, it has been proven that these prejudices generate serious problems in classroom dynamics, pigeonholing the members of a religious community under the same characteristic, usually with negative overtones, and creating division and distance. These prejudices together with the lack of training generate certain fears on the part of the teachers about using the religious element within the usual dynamics of the classroom, ending up banishing the

interesting versatility and possibilities that the believing dimension of the students could offer.

The lack of training in religious diversity among teachers and in general in the teaching community can also increase another of the weaknesses detected, the identification of religious tradition with an ethnicity, specific cultural characteristics, or social class. Prejudices in this sense can predispose teachers and all members of the educational community to take a negative view of religious diversity. Training in religious diversity would allow us to know the broad possibilities and points of union that the religious fact can provide, it would eliminate prejudices and fears regarding these issues and religion could be used as a vector of encounter.

The current context gives up on the possibility of a static culture and places teachers in a situation of assuming a dynamic and therefore complex reality (Tarrés Chamorro and Jiménez de Madariaga, 2012). Along with the analysis of the speeches, there are studies that affirm that the commitment to training for the entire educational community in the various religious traditions can generate attitudes of respect and empower students to have critical thinking free of populist statements full of prejudices (Brockman, 2016; Burritt, 2020; The process of constructing cultural and religious diversity is very complex, as has been seen in ethnographies, so it must be adapted to practically each case, with adequate training being necessary to implement the appropriate resources.

Another conclusion that emerges from the analysis carried out from specific objectives 4, 5 and 6 is that religion classes should have some essential basic characteristics. The first, perhaps the most important, is that the subject of religion cannot become religious proselytism. That is, in religion class we teach how believers of a certain religion pray, but we do not pray in this subject. This subject should take an academic approach where the basic contents of religious tradition are studied in depth with the aim of being able to understand basic aspects of one's own culture.

The subject of religion should be oriented towards education in values related to interculturalism and decisively fighting against religious harassment and defamation in school and in society in general (Gross and Rutland, 2023). Another important characteristic that is deduced from the empirical analysis would be to contribute to the religion subject working interdisciplinary with other areas of knowledge in the school. For example, it could be easily linked to History, Geography, Ethics, Citizenship, even Science... It would be a way to establish and encourage dialogue and openness of religious systems among themselves and with other forms of knowledge.

Finally, the subject of religion should adapt to new pedagogical and methodological trends. Therefore, a more critical and reflective approach is needed in terms of the pedagogy of religious teaching. The data show that it is essential to guarantee that the pedagogical practices carried out in the subject of religion are in line with current methodologies and with those of the rest of the faculty. In this sense, another important conclusion is raised: teachers of the subject of religion must have a series of requirements to be able to carry out this work.

Ethnographies usually offer a positive assessment of religion teachers; in fact, according to discourses, they are often tasked with addressing religious diversity within schools (Giorda and Giorgi, 2019). Religion teachers often take on this task by incorporating knowledge of other religions and the values they share into their subject (Llevot et al., 2017 a). Logically, this vision is provided from the point of view of the teaching staff, who are normally from the Christian tradition. In principle, this fact does not seem to be either bad or good, since any topic that any teacher discusses will always be done from his or her perspective, although it is important to take it into account.

In summary, the fact that the subject of different religious traditions is taught in school is a value that can help understand religion as a vector of encounter within society. This modality could favor the existence of certain filters when teaching religion classes and guaranteeing good teacher training. If these religion classes are not taught in school and are given in other contexts, it is more difficult to

ensure these “controls.” In short, this would be a good way to avoid possible fundamentalisms both due to the way the religion subject is taught and due to the type of teachers who teach it.

Specific objective 7 dedicated to developing methodological and educational proposals that take advantage of religious diversity as a tool to promote interculturality in Primary in favor of cohesion and social inclusion, has been carried out mainly in chapter XVIII. Starting mainly from the successful actions detected in the analysis of the speeches, a series of methodological and educational proposals have been developed with the aim of making appropriate use of the religious fact as a vector of encounter.

Finally, as a final conclusion from the empirical analysis, it could be said that religion, the different religious communities, are at the center of current multiculturalism and multireligiosity, and could be a vector that makes the step towards interculturality (Venegas et al. , 2024). Interculturality understood as the strategy towards the inclusion of all those who make up society and specifically the school. Cultural and religious differences become part of society, understanding them in an endogenous way and therefore as something that enriches one's own culture. Religious diversity is not a threat but an opportunity to grow one's own cultural and religious identity.

In conclusion, religion, in its rightful place in society and in school, can become a vector of encounter in today's “superdiverse” societies. The entire educational community and society in general can be benefited by good management of religious diversity, making it a vector that generates inclusive and intercultural societies.

PART VI. IMPROVEMENT PROPOSALS

The last specific objective of this thesis aims to develop methodological and educational proposals that take advantage of religious diversity as a tool to promote interculturality in Primary in favor of social cohesion and inclusion. The progress of this research work has provided a series of certainties that we want

to present in this section as possible proposals for the entire educational community in the process of making religious diversity a meeting vector. They are proposals aimed at all levels and institutions that have to do with the educational system and that have the intention of offering specific lines of action that can be ways to adequately manage religious diversity in classrooms.

1. BRING RELIGIOUS DIVERSITY FROM FORGOTTEN AND ADDRESS IT IN DEPTH

One of the findings of this research is that student diversity is addressed above all from a cognitive or psychological perspective, but not a cultural one, much less a religious one. It could be said that religious diversity is one of the most forgotten dimensions by the educational system. Although there are places where good practices are carried out to work on religious diversity, the reality is that many of these actions arise from the good work of teachers, but there are no laws, documents or projects that systematize it.

For this reason, the first proposal is the need to carry out an in-depth approach to religious diversity by all institutions related to education. Educational laws are needed that dedicate real space to addressing this issue beyond the debate on the subject of religion. Except for Catalonia with its Secretariat of Religious Affairs and the Advisory Council for Religious Diversity, the CC. AA. and local corporations normally lack a systematized treatment of religious diversity in their areas. Schools normally address religious diversity in their school projects, among other reasons because there are no clear guidelines from educational administrations.

However, in order for educational institutions to successfully address educational diversity, more research on the subject is necessary. It would be very interesting to know in a systematic way how religious diversity is worked on in the different places that are interesting to learn from, such as Ceuta and Melilla. Studies such as the one carried out in Ceuta by Venegas et al. (2024), it would be interesting to continue doing them and be able to disseminate their results. Check their good practices and educational styles so that they can serve as a model for other places.

Research carried out with professionalism, dedication and means gives the possibility of developing the necessary theoretical framework for the subsequent implementation of regulations and laws that serve as guidance in schools. This academic research will also provide the necessary content to offer the necessary training to teachers and other educational or social-related agents.

2. TRAINING OF TEACHERS ALL EDUCATIONAL AGENTS IN GENERAL

In several sections of this thesis, the need for training in religious diversity for teachers and in general for all educational agents has been addressed, understanding here families, guidance teams, technicians who collaborate with educational centers... It would be important for everyone to agents related to the education of students received the necessary training to adequately address religious diversity (Velasco et al. 2022 a and b). Knowing the religious traditions that occur in the classroom can help you understand all their common aspects, which above all unite the three great monotheistic religions (way of understanding death, life, the person, history and divinity, common characters , the moral sense...). And at the same time, understand the differences that identify them, from mutual respect and appreciation, removing negative prejudices (Renkema et al., 2018).

If the training of educational agents, especially teachers, is scarce or non-existent, students may end up ill-informed about the place of religion in people's lives and in society, or prejudices and negative views about some of them may be transmitted. religious traditions (Benoit, 2021). It has been proven in some teachers' speeches how these prejudices and generalizations are repeated and can be transmitted to students through the hidden curriculum.

This training should not only be provided to the teachers of the religion subject, but the entire educational community, especially the teachers, must have a basic knowledge of the main religious traditions that can be encountered in the classroom. This will allow us to have an attitude of openness and acceptance of diversity, as well as tools to work with the diverse religious present in the school. This training should be academic, not devotional, and that exposes channels and

ways to foster dialogue, encounter, and enrichment among all religious traditions (Brockman, 2016; Burritt, 2020; Hemming, 2015). Adequate training should turn teachers into mediators of the different worldviews found in their students, eliminating prejudices, building bridges and making this diversity seen as a wealth.

It has certainly been proven in ethnographies that not all teachers expressed the need for training in this topic, but this research argues enough reasons to make clear the convenience of training in religious diversity. This could be framed within specific training given in Teacher Training Centers and in the different Teaching Degrees (Venegas, 2012). Likewise, the rest of the educational community should be trained, especially families as part of the primary socialization of students. External professionals who have a relationship with the students, specifically the specialists of the guidance teams (psychologists, pedagogues, social workers, social integrators...) should be trained in religious diversity, an aspect in which they also lack, in order to have the tools available. necessary to be able to use religion as a vector of encounter in order to work on cultural diversity in school.

3. STRONG LEADERSHIP FOR THE MANAGEMENT OF RELIGIOUS DIVERSITY AND SUPPORT FOR EXTERNAL AGENTS

Laws and projects that address religious diversity in depth, accompanied by adequate training on the subject, require school leaders who are decisively committed to plural, open and intercultural education, obviously incorporating religious diversity (Rougier and Honohan, 2015). In this task, management teams play a fundamental role in generating centers open to religious diversity that welcome what is different from a tolerant attitude and recognize it as a wealth. On the contrary, poorly guided leadership can be very harmful (Faas et al., 2018; Faas et al., 2020). Beyond this, it is important to consider that this responsibility does not depend exclusively on the educational institution, but that all social forces must assimilate the importance of a healthy education in religious diversity (Jackson, 2016).

Many ethnographies make it clear that one of the most significant good practices is the participation in the school of different external agents specialized in various topics, usually in the social field. These agents usually come from regional or local administrations. In the speeches of the teachers of Catalonia there are many references in this sense, apart from the already mentioned Secretariat of Religious Affairs and the Advisory Council for Religious Diversity.

The school's openness to the community and networking with other social agents is essential to address specific issues of the students and to make the educational function of the entire community meaningful. In many speeches, experiences of approaching the temples of the different religious traditions near the school or the presence of members of different religions to dialogue with the students are expressed. These types of actions generate senses of belonging and inclusive experiences that provoke synergies of encounter, acceptance and mutual enrichment in students and society in general.

4. MAKE RELIGIOUS DIVERSITY VISIBLE

It has been previously commented that given the temptation to choose the easy path of banishing religion from school, the proposal of this thesis is to put religious diversity on the table and make it visible by all possible means. (Gross and Rutland, 2023). Religions are made, among other things, of sounds, smells, touch, movement, dance, celebration, spectacle, meditation, silence... This whole set of behaviors and customs must be reflected in some way in school. The religiously diverse students who see how their class, their teachers, care that they feel included in the daily life of the classroom, their customs, their smells, their sounds... are feeling part of that society. It is no longer from outside, but from "our own" and its particularities enrich others and vice versa.

Explaining the theory of the value of respect is fine, but it is necessary to put it into practice by making religious diversity visible in all its manifestations. The sense of beauty and aesthetics of different religions along with the multisensory experiences they normally encompass are perfect occasions to work on respect and tolerance and put intercultural coexistence into practice. In the ethnographies

one can read multiple ways of making religious diversity visible in the classroom, especially in those of Ceuta, Melilla and Andalusia. One of the ways that may be more interesting is to open educational centers to groups and leaders of all religious traditions present in the school.

Another of the ways most mentioned in ethnographies is the use of the celebratory and festive dimension present in all religions. This strategy is proposed as a methodology that is easily applicable in classroom dynamics. Following what many current pedagogical theories propose, the objective is to bring to the classroom what the students experience in their social context and specifically the religious element (Renkema et al., 2018). The party can be a good starting point to integrate all religious sensitivities based on mutual respect and seeking points of union and agreement to facilitate the inclusion of the entire educational community.

In this good practice as in all, students are not asked to convert to the mainstream as would be done from an assimilationist perspective, but difference is celebrated and critical awareness of diversity is educated with the aim of converting. into citizens who are builders of the common good capable of living with what is different (Jackson, 2016). The proposal is to incorporate religious rites and celebrations into daily school life under conditions of equality beyond the numerical percentage of the students. Logically, if there are majorities of certain religious traditions in the classroom, these will be more visible, but the objective is to make them all recognizable, to give them visibility.

Among the festivities that could be celebrated in educational centers, there is one that has been especially mentioned in ethnographies. January 30, School Day of Non-violence and Peace, is a holiday that gives room to unite all believers and non-believers in the purpose of achieving a more peaceful society. This anniversary can become an ideal framework to make religion visible as a vector of encounter. Religions can be instruments to generate global values such as Peace. It is true, as has been mentioned, that religion throughout history and even today has been used to justify armed conflicts and aggression. Although it is also true that in recent decades, except in exceptional cases, most religious

groups tend to promote less aggressive interpretations of their messages and accept common values such as peace and religious freedom.

Religion in school can be a privileged area to understand that difference does not have to be a cause of conflict. Mutual knowledge and an honest encounter can deactivate misunderstandings and prejudices, introducing students to a practical education for peace and non-violence. As Gandhi himself said: "It is quite easy to be friendly with friends. But to befriend him whom you consider your enemy, is the quintessence of true religion." The path of peace, and therefore this holiday can be an interesting meeting place for all orientations, worldviews and religious options, but for this to really become a practical school, it is necessary to make visible all the religious traditions of the school. If you do not do this, you will be missing the great opportunity to learn in a practical way that religion can be a vector of encounter.

The visibility of different religious traditions is also evident in the fit of the different customs and lifestyles that each religion entails. This is something that has been analyzed very frequently in ethnographies. The different diets, the different festivities, the clothing, the different languages... are aspects that are normally harmonized in educational centers with great success and good spirit, but you can also find discourses that see all these "new customs" as foreign elements that They undermine one's own cultural identity. This point has already been argued and the difference between seeing this type of diverse student behavior as something exogenous or something endogenous. Exogenous, it unites the difference with a problem that must be solved by assimilating the difference and adapting it to the native culture. Endogen sees diversity as a wealth to be taken advantage of so that students are educated with the necessary tools to face the diverse society that they will find when they leave school.

It is true that certain particularities of religious traditions sometimes generate friction and reluctance within the dynamics of the educational center, either among students or with families, which is what seems most common (Hirsch, 2019). In these situations, there are still tendencies towards wanting to make all students equal to the most majority custom. Perhaps this is the simplest, but in

the long run the least pedagogical. Including customs, clothing, diets, etc. in the daily dynamics of the school within an order may require an extra organizational and management effort, but it is undoubtedly worth it because this will educate with actions and not just with words.

The ultimate proposal is to make the schools and classrooms “friendly” spaces for all students, in which they feel recognized and can identify better with the school and consequently with society. Those students who feel that the school does not accept their particularities, stigmatizes them or rejects them for their religious choices, are increasing their chances of being at the expense of religious extremists who easily manipulate the subject based on cultural stereotypes and prejudices (Sivasubramaniam and Hayhoe, 2018). .

The good practices analyzed in this sense in the ethnographies show the convenience of addressing religious diversity in the classroom, including it in the daily life of the classroom. The way of managing religious diversity in Ceuta and Melilla has a lot to contribute to all those areas that are beginning to face similar situations, especially due to the presence of the Islamic community (Briones Gómez et al., 2013). The contribution that can be made from the coexistence between Western Christian culture and Islam is especially interesting. As has been mentioned, coexistence in Ceuta and Melilla is not idyllic and contains its problems and inconveniences, but its endogenous model is the great contribution that they can make to other places.

The visibility of religious diversity has largely to do with the students' families. This aspect is also very important to be able to work on religious diversity in the classroom. Work with students and their religious diversity should be treated from its origins, that is, from their families. It is not an easy task as referred to in most ethnographies and teachers also lack the necessary training to tackle this type of work. But obviously a decisive option needs to be made to create bonds of unity and bridges of communication between the families and the center and between the families themselves who are culturally and religiously diverse. As has been commented in some ethnographies, on many occasions the problems among students at the level of cultural and religious diversity do not come from

themselves but from what they have received in their families. Management teams should dedicate time and people to this task, generating educational innovation projects that involve families in the life of the center and creating an attractive and useful Family School for the entire educational community. This task would be easier to carry out by relying on external aid at the local or regional level.

5. A FIRM COMMITMENT TO A QUALITY RELIGION SUBJECT OF THE DIFFERENT RELIGIOUS TRADITIONS PRESENT IN THE CLASSROOM

As has been explained and argued previously, it is stated that the debate on religious diversity in school is much broader than the presence or absence of the subject of religion. Beyond this, this thesis proposes that a decisive commitment be made to religion classes of the various religious traditions that occur in the classroom. This commitment, backed by legislation, requires that the necessary means be provided so that there are teachers trained for this task and information so that families can choose what is most convenient for their daughters and sons.

The drift reflected in some ethnographies of the Catalan school and the lack of resources to offer the subject of religion for each of the religious traditions present is worrying. The decisive commitment to the presence of these subjects could gradually eliminate the danger of “religiocentrism”, understood as the idea that “our” religion or “our” believer or atheist worldview, is better than that of others, especially that of that come from outside. The presence of all religions on equal terms is already a school of life for all students, showing that all options within a constitutional regime are valid and have a place in society because they enrich everyone.

The first thing that is needed so that religious subjects of all religious traditions can be carried out is a prepared and trained teacher. At this point, this thesis proposes to continue with the current model in which each institution is responsible for the theological training of teachers of the various religions through a series of academic agreements with the administration, and that the educational administration is responsible for pedagogical training. directly. In primary and

infant schools, teachers of the subject of religion must have a Teaching Degree (pedagogical training) and a series of subjects related to theological content. It is clear that the Administration cannot supervise theological training, but it must provide good pedagogical training. For this reason, this thesis proposes a further step: Religion teachers should also go through a competitive examination process similar to that of the rest of the union, where the Administration would assess their capacity at a pedagogical level. It does not go into assessing their theological knowledge since it is understood that it is something more complicated for the Administration to carry out, although it could certainly be ideal, but a filter will be made on their pedagogical training. These “pedagogical oppositions” could clarify the employment status of religion teachers, could also lead to greater integration with the rest of the faculty and would imply a certain filter for all religion teachers to avoid, as far as possible, people with xenophobic, religiocentric attitudes. or fundamentalists.

This proposal is aimed at making the subject of religion decisively opt for Active Methodologies. These can be a real stimulus and incentive for student participation in order to promote their integration in the classroom (Sánchez-Teruel and Robles-Bello, 2013). As Velasco and Sánchez (2021) refer, “Active Methodologies provide us with operational resources to accompany the maturation processes of students and attention to the diversity that they can present in the classroom and outside of it” (p.125). All the diversity that exists in the classroom of educational centers can find its place through the possibilities offered by Active Methodologies compared to the traditional classroom methodology.

Another fundamental and already mentioned aspect, which must be in all classes of the subject of religion, is that they cannot be used to proselytize within the classroom. This proposal is not something new, but it has been worked on for many years from the pedagogy of religion, but it is important to continue remembering this aspect to avoid misuse of this subject that could cause currents of thought to emerge in favor of its eradication. from school. The religion subject should focus on a phenomenological approach to the religious tradition to be studied with the aim that these contents help them understand and know their

own cultural identity. But these religion classes at school are not catechisms that are carried out in temples and evidently have other objectives.

6. MEETING VECTORS

Religion as a vector of encounter is the great proposal of this research, it is the great conviction that has been reached after these years of research and study. What has been argued throughout this study gives sufficient reasons to understand that a good use of religion can be a de facto vector of encounter in the midst of school and social cultural diversity. The social force of the religious phenomenon is very tempting for political power to be able to use it both in favor and as a throwing weapon. This virtuality is what makes this path somewhat complicated but worth taking. This section will focus on recognizing those points of confluence between religions, especially between Abrahamic, Judaism, Christianity and Islam, which can become vectors of encounter. These vectors should be known by all school agents in order to have the necessary tools to manage the religious diversity of the classroom.

The meeting vectors have been developed throughout the research work carried out in these years and are part of the reflection and study of the author of this thesis, at first they were prepared for the report carried out for the Project on cultural diversity and religious of Ceuta (Venegas et al., 2024). These arise from the double vision that this thesis has on religion and discussed at the beginning of this document: a phenomenological/sociological vision and a more ontological/theological vision. That is, a vision of religion more as a human institution and its impact on the social fabric, and another vision that complements it, from its most theological reality trying to enter into its most doctrinal and dogmatic contents. These two visions complement each other and allow for a more in-depth understanding of their behaviors and social repercussions.

These meeting vectors can help us understand many of the common aspects between religions, especially Abrahamic religions, and in turn can be a starting point for analyzing the differences between the various religious traditions. Teachers who know these encounter vectors can have tools to face situations

generated by cultural diversity in the classroom. For example, if a grieving process begins in a Muslim student, what must be taken into account, and if, on the contrary, she is Hindu... Knowledge of these encounter vectors will equip her with the appropriate tools to really be able to do a good use of religion. Each of these sections could be developed in more depth, but this would go beyond the scope of this work, so it is reserved for future research.

6.1. The created and the creator

In the context in which the Jewish faith was born almost 5,000 years ago, human beings usually lived in fear of the forces of nature that threatened their lives and well-being. At the origin of these phenomena was a cast of gods who seemed to play with the destiny of people as they pleased. Reaching them was presented as a feat reserved for supermen or demigods. However, Judaism, with its strong personality, as we indicated above, believes in a God who creates everything good and for the happiness of human beings (Martín, 1995). A God who approaches men and women and desires to relate to them. This represents a tremendous novelty compared to the religious panorama of that time.

This paradigm shift repositions the human being before everything created in a new way. It is no longer creation that plays with humanity, but rather it is "at the service" of the happiness of men and women. Everything created becomes an object of research and to be used for the objectives that human beings propose. Reality is demythologized, its animistic and superstitious character is eliminated, and it becomes the responsibility of people, who receive it as a gift and as a task that they must care for and preserve.

This new perspective, shared by the three monotheisms, repositions humanity in the face of the entire reality that surrounds it. It is based on the fact that it is there to be at your service, and this also entails an assumed responsibility for everything created. This groundbreaking vision that bursts strongly into the West through Christianity and that later spread throughout practically the entire world, along with Islam, is the germ of the desire to know reality and reveal the unknown. An example of this is found in the philosopher, theologian, astronomer,

mathematician and doctor from Córdoba Averroes (1998), who will affirm that the true religion of philosophers lies in a profound study of everything that exists, so that the best cult that can give oneself to God is to know his works and, in that way, come to know him.

6.2. The story with beginning and end

The assertion of a creator God who creates something from nothing leads to a linear conception of history. That is, for everything created there is a beginning point and an end point. From this vision the logical consequence is resolved that each event that happens is unique and unrepeatable. Each small moment is therefore filled with absolute novelty, also thinking that it will pass and we will not be able to return to that situation. Added to this teleological vision of time and history is the religious experience that accompanies these three great religions, according to which the creator God accompanies human beings in the process of creation. The monotheistic God is totally different from what is created, but, as noted above, he wishes to become close to human beings and accompany them in their process of growth and maturation that implicitly entails the idea of salvation. The stories of these religions are not just abstract ideas, but are born from a succession of events through which the provident presence of divinity aimed at making human beings happy is identified.

This conception of history and time of monotheistic religions can become a vector of encounter in that it is understood that each moment that passes in life is unique and therefore it is necessary to take advantage of it. Each gesture becomes an act with infinite importance. Many aspects of the students' lives can be worked on from this way of understanding history.

6.3. Common characters, common history

This history intertwined by the kind action of the monotheistic God is made visible in a series of characters who share the three religions and who are known as the patriarchs. For Muslims, Muhammad is the last prophet, but previously there were many more, and some of them coincide with the common history between the

three religions. Abraham or Moses are the two greatest characters that are part of this common future. Curiously, in the trunk of Abraham the three religious systems are linked like three arms of a tree. Abraham is considered the father of faith, an example of a believing person by the three religions. This character becomes the zero point for all monotheistic believers, the common starting place to go to in any of these three faiths when differences and conflicts arise. In this character and his vital attitudes a shared space is rooted that can be a cause of reconciliation, unity and encounter.

The same occurs with Moses, the protagonist of the Exodus passage and the reception of the Law by God (Díaz, 2004). Two passages that unite two experiences that mark the backbone of these religious systems. On the one hand, the fight for the search for justice and more equal conditions for all human beings. A fight that is carried out from the call of their monotheistic God who wants all men and women to be equal and lead a dignified and full life. On the other hand, Moses will receive a decalogue on Mount Sinai that will develop a moral and legal system, making him realize that faith is not just intellectual, but must have repercussions on the morality of the believer and his relationships. with what surrounds him. At the core of the religious fact is a moral behavior characterized in this case by the search for the dignity of the human race, the care of creation and the construction of a more egalitarian society.

6.4. common anthropology

As a logical consequence of a conception of the human being as the culmination of what is created, loved and desired by that God, these three religions, from their teleological vision of History, agree in concluding that every human being is unique, unrepeatable and with infinite value. (Gaarder et al., 2013). The conception of history explained above makes the life of each human being along with each of its moments have a unique and invaluable significance. From this common anthropology, a multitude of values can be deduced to work with students such as the infinite value of each person for what they are not for what they do or have, the search for the qualities that make you unique, the recognition of the value of all human beings...

From this common anthropology, the call to defend life as something common in the three great religions is easily derived. The command "thou shalt not kill" found in the shared decalogue is based on the conviction of the incalculable value of each human life. Life itself and each individual in particular is the most valuable of everything created for these three creeds. This value of all life can lead to attitudes of effective search for peace and non-violence.

6.5. Redemption and salvation

If we add all the variables explained so far, namely, linear conception of history, human being as a fruit of the loving destiny of the monotheistic God and infinite value of each life and moment, it turns out that every human being has a space of possibility to change and regret. In all three religions, forgiveness and the virtuality of beginning a more human way of life are contemplated, almost without conditions. The concept of "conversion/change" is one of the most important dimensions in all religions.

In this sense, his concept of "salvation" does not focus only on a possible life after death, but, above all, the "salvation" of the human being occurs in a full and joyful life in the current moment. The concept of conversion that occurs in these religious systems is not only important for a possible future life, but also generates in the believer a state of plenitude and happiness that also affects those around him. In summary, the salvation or redemption proposed in these three religions seeks to improve people's lives, make them happier and more committed to a more just world. The believer who experiences the salvation received from transcendence should not be removed from the reality in which he lives, thus turning religion into the "opium of the people", but should do just the opposite, improving the moral behavior of the believer in society.

6.6. The Party

Common to every religious fact and as one of its most important dimensions, the festive element is presented as a part of the historical development of religions that can best be adjusted to the school environment. Of course this element is

also shared between these three great religions. There are many festivities that mark its annual and vital calendar. Moments that can be shared and celebrated in communion with believers of other confessions. Announcements that can be an occasion for mutual enrichment and a starting point for understanding the different (Olmos et al., 2015).

These festivities are filled with meaning under a linear conception of history that makes it clear that each moment is unique and worth celebrating. There is a look back to remember and not forget the successes and mistakes, and at the same time, there is a look forward to prepare and motivate oneself for the life that continues. By celebrating and enjoying the now, the believer does not forget the past and is enabled to continue living his existence.

Behind each of the festivities there is a content specific to each of the religions. For this reason, religious anniversaries are a perfect excuse to generate meeting points between diverse students. Through these events, the stories, fundamental contents and moral values of religions are transmitted. Furthermore, to participate in many of these festivities you do not need to be a believing member of the religion, but anyone can participate respectfully. This would be the best way to work on it in the school environment, encouraging active participation of all students beyond their different positions regarding transcendence. It would be the best way to understand different students and be enriched by their diversity.

6.7. Death as part of life

This is another of the great "meeting vectors" of the three great religions. The way of understanding death is shared (Stanford, 2011). When human beings end his life here on earth, they continue it in another better place that will be adjusted to his moral quality. The certainty is shared that after this life there is another and this restores the person to their place in history and redefines the moral character of their behaviors. The experience of one's own death and that of close people can be an element to be experienced in a similar way among believers of these three religious systems, since they share practically the same way of

understanding and facing it. Death is a mystery loaded with meaning because it is the end of a process that has the purpose of human happiness.

The grief experienced by believing students or in contexts of believing families can be worked on in the classroom taking into account their way of understanding death. The religious element can be a vector of encounter between diverse students and a tool to work on these types of moments. Knowing the religious beliefs of students around death can provide teachers with tools to work more appropriately at these moments.

6.8. Morality, good and evil. Common axiology

The sum of most of the points developed above logically ends in the creation of a moral system that has its initial base in the well-known "golden rule", love. From this central criterion, a moral system is developed that attempts to guide all facets of the believer's life. These moral guidelines arise from the recommendations of religious institutions, but, above all, the three religions agree in giving authority to the "voice of conscience", placing it as the last moral criterion of the individual. Listening to one's own conscience is another common space that monotheisms share. The sense of guilt, a dimension present in every religious event and in every human being, is experienced in these religious systems as an occasion for change or conversion. It is not understood as a condemnation or unforgivable act, but as an opportunity to make the mistake that has been committed better.

This common axiology of most religions allows us to use religious diversity as a vector of encounter, as a common moral reference through which important aspects can be worked on by students. The behavior of the students and their values can coincide in a series of common points that can facilitate coexistence in the day-to-day life of the classroom. The resource of being able to work on the "voice of conscience", the sense of guilt and a common axiology provides a basis from which to propose a series of pedagogical strategies that can be carried out easily.

These meeting vectors are presented as a proposal for improvement in the sense of providing teachers with tools and points of union between students of monotheistic traditions. On the other hand, knowing some of the concepts supported by these religious systems can help teachers understand and deal with various topics in the classroom that help generate new vectors of encounter. Religious diversity becomes a medium with great potential to work on cultural diversity.