

# Educación religiosa y educación para la ciudadanía en Europa: ¿instrumentalización recíproca o papeles específicos?

Flavio Pajer

## Resumen

En la praxis escolar, «ciudadanía» y «religión» indican dos áreas de valores distintos y autónomos, pero complementarios e interactuantes en la práctica. En el plano de las políticas educativas de las sociedades democráticas y secularizadas actuales se trata de campos sujetos a veces a una abusiva instrumentalización recíproca de origen ideológico. Pero las nuevas transiciones están cambiando los términos del paradigma educativo. La *paideia* del hombre europeo se jugará en el futuro próximo en torno a nudos decisivos como una renovada cultura de la ciudadanía postnacionalista en un clima de laicidad postsecular, una elaboración intercultural del patrimonio ético y religioso, una reasunción no diplomática y no simétrica de las responsabilidades educativas que incumben al Estado democrático y a las organizaciones religiosas.

## Abstract

In educational praxis, Citizenship and Religion indicate two areas which are different and autonomous values but are complementary and interactive on the practical level. On the level of educational policies in today's democratic and secularised societies, they are two areas that are at times subjected to reciprocal exploitation based on ideology. But the new transitions are changing the terms of the educational paradigm. The *paideia* of Europeans will be played out in the near future around a few decisive nuclei as a renewed culture of post-nationalistic citizenship in a climate of post-secular *laïcité*, an intercultural elaboration of the ethical and religious patrimony, a non-diplomatic state and non-symmetrical assumption of educational responsibilities incumbent on the democratic state and on religious organizations.

Cada vez es más frecuente en Europa ver asociados los dos lemas, «educación para la ciudadanía» y «educación religiosa». A menudo se los cita en pareja en las leyes más recientes de reformas escolares nacionales, en los programas didácticos de enseñanza de la escuela primaria y secundaria<sup>1</sup>, en la ensayística jurídica y pedagógica

<sup>1</sup> Se trata de dos tareas educativas presentes casi constantemente en la oferta formativa de los sistemas educativos del continente. Sin embargo, entre los dos

ca producida en las distintas lenguas europeas. Pero desde hace algunos años los dos lemas corren también asociados, con sorprendente insistencia, en las directivas y recomendaciones emanadas por instancias europeas de reconocida autoridad, como la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, la Conferencia Europea de Ministros de Educación, la Oficina del Comisario de Derechos Humanos y la misma Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE). Signo evidente de que el binomio «ciudadanía-religión» sirve hoy para indicar un área hipersensible que preocupa a los responsables del orden público, hasta el punto de convertirse en un problema prioritario de las políticas educativas y en un instrumento estratégico privilegiado para repensar y gestionar la integración social y la convivencia civil de los pueblos europeos.

### *Interrogantes y problemas*

¿Binomio pacífico, transparente, «políticamente correcto»? A primera vista parece que no. Nace, en efecto, más de una perplejidad frente a esta insólita alianza entre valores e intereses cívicos, por un lado, y valores e intereses religiosos por otro. Dos magnitudes constitutivas del vivir humano, dos universos simbólicos comparables y compatibles en sus funciones específicas, pero ciertamente no redu-

---

lemas permanece una significativa heterogeneidad de estatuto disciplinar, de organización curricular y didáctica, no menos que de identificación léxica. Las denominaciones, en efecto, varían de país a país, y también de un ciclo escolar a otro: la *Educación para la ciudadanía* halla correspondencias homólogas, por ejemplo, en la italiana *Educazione civica* o *Educazione alla convivenza civile*, en las inglesas *Civics* o *Community education* o *Citizenship education*, en la francesa *Education civique, juridique et sociale*, en la alemana *Gemeinschaftskunde* o *Sozialerziehung*. En los documentos recientes de la política educativa del Consejo de Europa prevalece la dicción «Educación para la ciudadanía democrática». De manera paralela, la instrucción religiosa escolar (la ERE española) conoce una gama todavía más diversificada de denominaciones, entre las cuales: *Religious education* e *Interreligious education* (Reino Unido, Bélgica, Holanda), *Religionsunterricht* (Alemania y Austria), *Enseignement du fait religieux* (Francia), *Educação moral e religiosa católica* (Portugal), *Religione e cultura* (en algunos cantones suizos), *Catequesis escolar* (Polonia)... hasta el novísimo programa de *Ethique et cultura religieuse* que entra en vigor en las escuelas del Canadá francófono (Québec) a partir de septiembre de 2008. Es evidente que tras las variables léxicas se esconde una notable, y a veces separable, diversidad de legitimaciones jurídicas, de contenidos curriculares y de aproximaciones metodológicas.

cibles el uno al otro: ninguno de los dos puede ser subalterno al otro. Y entonces alguno puede pensar: ¿no nos encontramos quizá en presencia de una nueva forma de instrumentalización recíproca entre el poder político y el poder religioso? ¿No existe el riesgo, por una parte, de que la religión sea entendida y explotada como un nuevo *instrumentum regni*, y por otra de que el Estado democrático se sienta legitimado para adquirir compromisos con las reivindicaciones identitarias y los «derechos sacros» de las viejas y las nuevas organizaciones religiosas? Es cierto que la sociedad civil y las organizaciones se sienten hoy desafiadas en el mismo terreno de la convivencia multiétnica y multicultural; pero semejante emergencia social, ¿puede justificar un nuevo pacto de colaboración entre escuela pública y religiones, entre laicidad secular y convicciones religiosas? Y, en caso afirmativo, ¿en qué condiciones?

Poniéndonos en la vertiente del Estado, que reivindica para su escuela una competencia autónoma sobre los valores de una educación para la ciudadanía, nos podemos plantear las preguntas que el conocido constitucionalista alemán Ernst- Wolfgang Boeckenfoerde repite desde hace tiempo: ¿en qué medida nuestros Estados democráticos, para hacer frente a una situación de pluralismo religioso, pueden garantizar de verdad a las distintas comunidades religiosas la libertad de religión, la neutralidad religiosa y la paridad de los derechos? ¿Y cómo pueden hacerlo estando estos Estados condicionados ellos mismos por una cultura caracterizada por rasgos y fermentos de tradiciones religiosas que representan a menudo, con más o menos evidencias, el fundamento común y vinculante de los mismos?<sup>2</sup>

La cultura occidental, la educativa en particular, proviene de una larga historia de dicotomías que han sobrevivido hasta hoy en la mentalidad común del hombre europeo: razón y fe, laicidad y confesionalidad, ética natural y moral cristiana, derechos humanos y *teoderechos*<sup>3</sup>... Dicotomías con frecuencia vividas en el trauma exclusivo del *aut-aut* antes que en una sana tensión inclusiva y dialógica del *et et*. Estas dicotomías, herencia de ciertos paroxismos locales de la modernidad secularizada occidental, han atenuado hoy ciertamente su hostilidad recíproca. Pero también pueden renacer en otras formas más sutiles y difusas bajo el empuje de las nuevas coyunturas

---

<sup>2</sup> Cf. BOECKENFOERDE, E.-W.: «Lo stato secolarizzato e i suoi valori», en *Il Regno-attualità*, 15 de octubre de 2007, pp. 637-648.

<sup>3</sup> Cf. FERRARI, S.: «Tra geo-diritti e teo-diritti. Riflessioni sulle religioni come centri transnazionali di identità», en *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica* 1 (abril de 2007), pp. 3-14.

que están agitando el tejido social del continente. Son fenómenos que no cesan de suscitar interrogantes, sea desde el punto de vista de la razón política o de la razón creyente. Por ejemplo: ¿Cómo alcanzar pedagógicamente lo universal –entendido aquí en términos axiológicos de desarrollo de la plenitud personal y social– si el ideal deontológico de la ciudadanía y el teológico de las creencias avanzan cada uno una pretensión específica propia de universalidad? Y aun cuando los dos ideales aceptasen alinearse, sobre la base de la misma lógica educativa, dentro de los programas de la escuela de todos, ¿no se trata quizá de un acuerdo «interesado», diplomático –tendencialmente irenista como un pacto de buena vecindad– entre dos sistemas de significado que deben, antes bien, garantizarse una legítima autonomía recíproca institucional? ¿Qué es de la tan discutida laicidad, que los siglos de la modernidad nos han consignado como una conquista sufrida y una herencia preciosa, pero que puede convertirse, en las mudadas circunstancias de la Europa de hoy, en una «mina a la deriva» capaz de estallarnos en las manos?

Por otra parte, ¿puede la escuela pública pretender formar al ciudadano para el *ethos* civil sin darle los instrumentos para también confrontarse críticamente con los valores del *ethos* religioso? En el caso de la sociedad europea multirreligiosa, ¿es pensable que pueda vivir mañana como ciudadano activo, democrático, responsable, aquel que no se ha abierto desde los años de la escuela a comprender las propias raíces culturales, a confrontarse con la diversidad religiosa, a ejercitar el derecho de libertad de fe y de convicción, sin identificar necesariamente su eventual pertenencia religiosa con la religión nacional de mayoría? Si hasta ayer los valores del *ethos* cívico eran implícitamente comprendidos y transmitidos en la educación religiosa de la mayoría de la población, hoy parece que la ideología educativa dominante quiera homologar también a la educación común de la ciudadanía aquellos valores religiosos que en el pasado eran prerrogativa indiscutida de la cura pastoral de la comunidad creyente. En este punto nace de nuevo la objeción: si ayer podía aparecer abusiva aquella educación religiosa totalizante, que pretendía asumir y englobar *tout court* también la esfera de los derechos-deberes cívicos, ¿no corre el riesgo de tornarse igualmente abusiva hoy una educación para la ciudadanía que tiende a subordinar la transmisión de los valores religiosos a las exigencias coyunturales de una correcta convivencia social? En otras palabras, la escuela pública, en la nueva Europa, ¿no está sustituyendo acaso a las iglesias en el papel de socialización de aquellos valores comunes que una

vez las iglesias conseguían transmitir dentro y a través de la enseñanza de su visión del mundo?

Si la neutralidad en educación no es posible ni ausplicable, se nos puede preguntar si está garantizada al menos una mayor imparcialidad en el tratamiento pedagógico del binomio ciudadanía-religión. Bien se puede dudar, porque si así fuera no habríamos asistido en estos años más recientes a tantos roces locales, a veces enteros y verdaderos *casus belli*, como, por ejemplo, el contencioso abierto en España sobre la obligación de la *Educación para la ciudadanía*, la *guerre scolaire* y la cuestión del velo islámico en Francia, las diatribas sobre los *cours philosophiques* en Bélgica, las resistencias a la hipótesis de una «enseñanza aconfesional de cultura religiosa» en Italia, los recursos a los tribunales para evitar la obligación de «Ética laica» introducida en las regiones de la ex Alemania oriental y, fuera de Europa, los debates encarnizados que han precedido a la introducción del curso de *Ethique e culture religieuse* en las escuelas de Québec...<sup>4</sup>

¿Qué justifica entonces, en el panorama europeo, la instauración de esta relación disciplinar entre ciudadanía y religión? El binomio, hablando jurídicamente, parece ser todo menos arbitrario o abusivo si ya conoce una amplia difusión en la generalidad de las legislaciones escolásticas del continente. Nos interesa entonces examinar brevemente cuáles son algunas de las premisas conceptuales y algunas condiciones objetivas de la practicabilidad del susodicho binomio.

### *La educación religiosa en la transición post-moderna*

El Estado moderno se ha servido mucho de la escuela para acreditarse. Se ha servido, por ejemplo, de la enseñanza de la historia nacional para afirmar la propia legitimidad, suscitando el orgullo de los ciudadanos y alimentando el llamado «amor a la patria». Se ha servido de la enseñanza de una única lengua materna (a veces mortificando lenguas y dialectos regionales) para unificar y cimentar políticamente una geografía de etnias culturalmente diversas. Se ha servido igualmente, por largo tiempo, incluso de la enseñanza de la religión –de la «religión oficial del Estado» o en cualquier caso de la religión dominante en el país– para conferir un cierto carácter de sa-

---

<sup>4</sup> Remito para informaciones más detalladas a mi ensayo: PAJER, F.: «Nuovi profili dell'istruzione religiosa in un'Europa pluralistica», en *Pedagogia e vita* 64 (2006), pp. 39-61, con bibliografía. Además: GENRE, E. / PAJER, F.: *L'Unione Europea e la sfida delle religioni*. Claudiana, Turín, 2006.

cralidad al patrimonio histórico de la nación que se reconocía en esa dada tradición religiosa o confesional. Todo esto ha podido suceder en la escuela de los países europeos hasta tiempos bastante recientes, hasta cuando las sociedades nacionales sustancialmente monoculturales y monoconfesionales (o, cuando más, biconfesionales como Alemania y Holanda) han entrado, con el concomitante proceso de unificación europea, en la era del postnacionalismo, de la globalización, del pluralismo religioso. Dentro de estas nuevas situaciones culturales y sociales cambia inevitablemente también el paradigma educativo, que presenta hoy algunos rasgos inéditos. He aquí algunos de ellos:

1. Durante siglos, la Europa de los Estados nacionales ha conocido un pluralismo religioso intracristiano (católicos, ortodoxos, protestantes) fundado sobre bases culturales ampliamente compartidas y sobre un fondo de ciudadanía común, aun en la variedad de los sistemas políticos y de las legislaciones nacionales. Hoy los países de la Unión están atravesados por un pluralismo bien distinto, que no es sólo cristiano ni sólo religioso, sino étnico, cultural, ético. Han disminuido las garantías que la laicidad moderna había puesto en defensa de la autonomía del diverso estatuto del ciudadano y del creyente. Por ejemplo, la distinción entre religión y política, que Europa había conquistado pagando el altísimo precio de las guerras de religión y de la Revolución Francesa, es juzgada como inaceptable por aquellos millones de ciudadanos europeos que profesan la fe islámica. La secularización, como predominio de la racionalidad laica aplicada tanto a la política como a la ciencia, al derecho como a la educación, convence cada vez menos a amplios ramos de la opinión pública. Por lo demás, vuelven a emerger en todas las religiones grupos que exasperan la reivindicación identitaria hasta formas de sectarismo, de comunitarismo, que laceran o debilitan el tejido social (Keast 2007, 23-24). Por otra parte, está también en constante incremento el número de los europeos que se declaran «sin religión»: está, en efecto, implícita en el derecho a la libertad religiosa la facultad de cambiar de religión o de no tener ninguna. Incluso quien sostiene una concepción «privatista» de la religión, concepción cara a quien propugna el modelo separatista entre Estado e Iglesias, está dispuesto a erigirse en defensor de los propios derechos religiosos en público, reivindicando por ejemplo su respeto en la educación escolar.

2. Las transformaciones sociorreligiosas que están teniendo lugar en el continente europeo tienen repercusiones sensibles en las políticas de relaciones institucionales entre Estado e iglesias y demás organizaciones religiosas, con consecuencias inmediatas también sobre las políticas educativas de los sistemas escolares (Willaime 2004, 201ss). Se observa, por ejemplo, que resultan atenuadas (no anuladas) las posiciones extremas, la del régimen separatista (en el caso francés) y la de las tradicionales «confesiones de Estado» en área ortodoxa y luterana. Grecia ha cesado de considerar a la ortodoxia «religión oficial» del país para considerarla ahora «religión dominante»; también Suecia y Noruega, desde hace pocos años, han renunciado a considerar el luteranismo como la religión de Estado; y hasta países de régimen concordatario han debido revisar en no pocos puntos sus viejos acuerdos diplomáticos. Pero la situación general del continente permanece bastante fragmentaria y no son pensables de manera realista, a breve o medio plazo, soluciones transnacionales comunes. Una tendencia es la de buscar nuevos tipos de acuerdos entre el Estado y los diversos grupos representados sobre el territorio a fin de garantizar, por una parte, el ejercicio del derecho de libertad religiosa, sea individual o institucional, y por otra, las condiciones de una cohesión social normal, amenazada por extremismos identitarios así como por políticas que exacerban el multiculturalismo étnico y religioso como el modelo ideal de la nueva convivencia democrática. La Europa de hoy, mientras sale del esquema de la bipolaridad histórica Estado-Iglesia nacional, está todavía a la búsqueda de un modelo plausible de relación necesariamente asimétrico entre el poder político y la constelación creciente de presencias religiosas. Si finitas son las relaciones de privilegio simétrico con la religión dominante, menos todavía están identificados y aprobados los instrumentos jurídicos para un tratamiento que sea, al mismo tiempo, no discriminatorio de la diversidad religiosa mas también respetuoso de la ciudadanía común.

Tres constataciones pueden ilustrar mejor esta difícil transición:

1) En primer lugar, el proceso de integración europea provoca una interdependencia creciente de las tradiciones nacionales y pone a los sistemas nacionales, por una parte, bajo la presión de reivindicaciones subnacionales o regionales enderezadas a recuperar una identidad legítima y la autonomía perdida, y por otra parte bajo la necesidad opuesta de acercarse a los parámetros de una futura identidad europea común, pero todavía peligrosamente *in fieri*.

2) La crisis de las grandes certezas (ideológicas) de la modernidad empuja a la política, como también a la ciencia y al derecho, a dejarse interpelar por las grandes cuestiones de la ética. Son cuestiones que no tienen confines nacionales ni barreras confesionales. Revisten dramáticamente el presente y el futuro del destino de los pueblos, así como evocan, con orgullo étnico mal disimulado, sus raíces históricas. En esta búsqueda, universidad y escuela están coimplicadas pese a permanecer sustancialmente ligadas a los respectivos sistemas locales; pero están coimplicadas en no menor medida las organizaciones religiosas, las cuales, sin embargo, tienen la ventaja de operar ya normalmente a nivel supranacional.

3) La tercera constatación se refiere a la vertiente específica de la instrucción religiosa. Se observa que hoy ya no basta ser una iglesia de mayoría, o exhibir las credenciales de «iglesia histórica» de una nación, para pretender conservar, dentro del espacio laico de la escuela, una enseñanza ético-religiosa de carácter confesional<sup>5</sup>. Paralelamente, ya no es suficiente una referencia exclusiva a la Constitución para justificar la obligación de cierto tipo de enseñanza religiosa (como todavía sucede en Alemania o en Grecia), en cuanto que la instrucción religiosa, por su intrínseca naturaleza disciplinar y no por privilegio concordatario, es reconocida cada vez más como parte constitutiva del papel cognitivo-educativo de la escuela en cuanto institución pública destinada a la adquisición formal de los saberes fundamentales y de las competencias necesarias para poder insertarse activamente en la sociedad.

3. Uno de los efectos del incremento del pluralismo religioso en las sociedades europeas –combinado con el fenómeno de las migraciones y de la persistente infranatalidad– es el de quebrantar aquella homogeneidad nacional fundada generalmente sobre base monoétnica y garantizada en origen por la concesión de la llamada ciudadanía *jure sanguinis*. Ahora bien, una ciudadanía fundada sólo sobre la identidad étnica –aun cuando esté reforzada por la comunidad de

---

<sup>5</sup> Tal enseñanza es todavía posible y legítima en algunos países, pero sometida a cierto número de condiciones restrictivas ya codificadas, a saber: a) que tal instrucción religiosa revista un carácter de formación cultural y crítica, dejando de presentarse como pura iniciación confesional, o parénesis moral, o poco menos que adoctrinamiento; b) que adecue entonces sus objetivos educativos a las finalidades institucionales comunes y específicas de la escuela; c) que la asistencia al curso quede como facultativa sobre la base de la libre opción del sujeto alumno o de sus padres.

lengua, de cultura y a menudo de religión se revela hoy bastante débil y, a largo plazo, presumiblemente impracticable. Urge promover la transición desde una ciudadanía étnica a un nuevo tipo de ciudadanía ética, es decir, una ciudadanía que haga posible convivir democráticamente también en la creciente diversidad étnica, cultural y religiosa<sup>6</sup>. Está claro que la democracia exige un consenso sustancial en torno a un *ethos* civil básico compartido, un *mínimo ético*, tal como se lo denomina, sin el cual no se da sociedad civil ni Estado de derecho. Tal consenso se construye en la fatiga del intercambio entre personas y culturas, y se garantiza en la continuidad generacional, y una de las instituciones públicas delegadas para la misión primordial de elaborar cultura cívica es precisamente la escuela (Chistolini 2006, 152ss; Pincel 2003, 31-45). Por esto los poderes públicos, mediante las leyes de reforma escolar y la reestructuración de los currículos disciplinares, revalorizan hoy el papel de la escuela para generalizar e intensificar la que llaman la nueva *educación para la ciudadanía democrática*. Una ciudadanía que mira precisamente a recrear el tejido de una cierta homogeneidad social (hoy tendencialmente inter-étnica y transnacional) y a recrearla sobre fundamento ético, sobre todo allí donde serán siempre menores las condiciones de la homogeneidad nacional sobre fundamento étnico<sup>7</sup>. El problema que nace en este punto es el de discernir si los valores éticos a compartir y a poner como «cemento» de la democracia y de los derechos humanos deban tener o no un fundamento religioso. Y es precisamente en este terreno, como nos enseña la historia, donde la tradición democrática europea difiere no poco de la americana<sup>8</sup>, y

---

<sup>6</sup> Al hablar de diversidad religiosa en Europa no se olvidan, ante todo, las permanentes divisiones intracristianas. La Unión Europea, al «confederar» los Estados, provoca un acercamiento implícito de las confesiones cristianas en el sentido de que las comunicaciones, los intercambios comerciales y culturales, la homologación de los sistemas educativos... obligan a las personas a salir también de las propias fronteras religiosas y a confrontarse cada vez más frecuentemente con cristianos de tradición distinta. Es paradójico que las diversas «sociedades cristianas» europeas, garantizadas en su celosa autosuficiencia por las fronteras geográficas de los respectivos Estados, y por tanto escasamente solicitadas para el intercambio inter- confesional, deban afrontar ahora el desafío más exigente y radical de la confrontación inter-religiosa, especialmente con el islam, las religiones orientales y las nuevas formas de espiritualidad no religiosa.

<sup>7</sup> Cf. PIZZOLATO, F.: «La riforma della cittadinanza: dall'etnia all'etica», en *Aggiornamenti sociali* 58 (2007), pp. 425-435.

<sup>8</sup> La importancia de las raíces religiosas para la democratización es subrayada en una de las mayores intuiciones de Alexis de Tocqueville, que redactó en 1835 una luminosa comparación entre la democracia francesa y la americana lle-

todavía más de la de otros continentes. En Europa muchas batallas sobre la educación escolar (y no sólo) han nacido y perdurado hasta hoy justo porque se ha partido del presupuesto ilustrado tenido por largo tiempo por la cultura dominante como un punto sin retorno pacífico y evidente— de la escisión entre la *ética natural*, de base exclusivamente racional, y la *ética religiosa*, generada y transmitida por aquellos sistemas de significado que son precisamente las tradiciones religiosas. Es uno de los interrogantes que agita el debate corriente en torno a la compatibilidad/alteridad entre educación para la ciudadanía democrática e instrucción religiosa confesional.

4. Si el papel primario de la escuela es el de elaborar y transmitir los saberes y las competencias de base bajo forma disciplinar, no se olvida que el saber religioso, a lo largo de todo el siglo veinte hasta hoy, está significativamente promovido y divulgado también por las investigaciones de las ciencias no teológicas de la religión además de por las tradicionales ciencias teológicas propiamente dichas<sup>9</sup>. El fenómeno religioso universal y multiforme, sin excluir las tradiciones religiosas monoteístas consideradas como las «raíces» de la cultura occidental, es objeto legítimo de estudio de las diversas ciencias de la religión que practican una gama amplísima de aproximaciones disciplinares e interdisciplinares. Al punto de que ya no es una excepción, sino que se ha convertido en costumbre normal, especialmente en la comunicación mediática y escolar, el uso ya dominante de un lenguaje ético-religioso no teológico, es decir, tutelado por las ciencias de la religión y no ya (o no ya sólo) por las ciencias teológicas de iglesia. De religión se puede hablar legítimamente y de hecho se habla cada vez más a menudo y con pertinencia al menos racional— en términos *no religiosos, no confesionales, no confesantes*.

---

gando a concluir: «Mientras la Revolución Francesa había terminado en el terror, en la contrarrevolución y la instauración del despotismo, la americana ha llegado a instituir la democracia porque ha mantenido el *fundamento religioso para crear la igualdad humana*» (WILFRED, F.: «Cristianísimo e processo democratico globale», en *Concilium* [edición italiana] 4 (2007), p. 137; TOCQUEVILLE, A. de: *La democrazia in America*. Rizzoli, Milán, 1982 [edición original de 1835]). Una aguda comparación entre los dos sistemas es hoy retomada y prolongada también por el sociólogo-teólogo Peter P. Berger («Integrazione religiosa ed europea: osservazioni dall'America», en *Europa laica e puzzle religioso*, volumen editado por K. Michalski y N. Fuerstenberg. Marsilio, Venecia, 2005, pp. 86-96).

<sup>9</sup> Cf. PAJER, F. (ed.): *L'insegnamento delle scienze religiose in Europa*, monográfico de la revista *Religioni e Società*, 15 (2000). Edizioni Scientifiche Italiane, Nápoles, 2000.

Incluso porque la condición de vivir en sociedades de alta tasa de diversidad religiosa favorece discursos sobre la religión (*about religion*) y entre las religiones (*between / among religions*) sin por ello quitar espacio y legitimidad a los discursos de fe (*from faith*). Los primeros son discursos tendencialmente objetivos, que miran a la información, y funcionales para el conocimiento recíproco, y son de por sí *valoradores* acerca de la verdad intrínseca de la fe religiosa; los segundos, en cambio, pertenecen al género de la profesión de fe, del testimonio personal y eclesial, del anuncio misionero. Es evidente e inevitable que en ese espacio laico y democrático que es la escuela pública resulta no sólo políticamente más practicable, sino también epistemológicamente más pertinente el primer tipo de discurso religioso: un discurso que no discrimina a los alumnos a causa de sus diferentes creencias, pero que tampoco las ignora como si fuesen abusivas o irrelevantes, sino que ofrece criterios e instrumentos a todos para discernir y madurar las propias opciones religiosas y construir una identidad propia que sea también sostenible en medio del pluralismo ético-religioso de la sociedad ambiente; un discurso religioso imparcial (pero, repito, no neutral) que resulta más compatible también con el carácter disciplinar de los otros saberes escolares y, por tanto, también con aquellos distintos currículos de enseñanza ética, o de educación para los valores, o de educación para la ciudadanía, con los cuales la enseñanza religiosa se encuentra a menudo didácticamente asociada.

5. Protagonista institucional de primer plano para una nueva cultura de la ciudadanía es la escuela, reconocida en sus papeles específicos e irrenunciables en orden a la mediación crítica de, entre otros valores, también los valores cívicos, éticos y religiosos. La escuela europea de hoy, no obstante las conocidas tribulaciones y las derivas a las que está sujeta, se revela en no menor grado como un laboratorio imprescindible de multiculturalidad y, en los mejores casos, de interculturalidad: un espacio donde aprender las razones de la propia identidad y con ello las razones de la identidad de los demás; un espacio democrático donde la diversidad cultural no hace de barrera, sino de ocasión de interlocución, de intercambio y, por tanto, de estímulo para un «vivir juntos» que no sea banalmente homologador, sino más bien responsabilizador. Si se reconoce que la dimensión religiosa es una constante permanente y cualificadora de las culturas humanas, una tarea legítima e inalienable de la escuela será el de garantizar una alfabetización o una gramática del lenguaje simbólico-religioso, o

sea, el aprendizaje de elementales categorías de lectura, de análisis y de interpretación del hecho religioso y de sus multiformes repercusiones filosóficas, éticas, sociales, de modo que todo alumno –sea creyente, creyente de otra manera o no creyente– pueda ser puesto en condición de percibir (¡no necesariamente de compartir!) el sentido de lo «religioso» en la historia, en las culturas, en los destinos personales. Esta sería finalmente una apertura post- ilustrada y post ideológica del sistema educativo público frente al problema religioso (Coq 1993, 129-158). ¿Pero qué escuela puede asumir esta tarea? No ya la escuela de viejo sello republicano o estatalista que, obsesionada por el mito de la neutralidad, extendía un velo de silencio (¡cualquier cosa menos neutral!) sobre lo religioso; pero tampoco la escuela del pluralismo primario fin en sí mismo, obsesionada más bien por el culto de la identidad individual que, según el estilo *apartheid*, divide los grupos de alumnos sobre la base de sus pertenencias y convicciones<sup>10</sup>, y que se preocupa sólo de educarlos en las respectivas creencias en las que han nacido, como si en la sociedad multirreligiosa aquellos alumnos pudieran vivir en aislamiento la propia identidad prescindiendo de una confrontación, ya inevitable, con las diferentes identidades religiosas compresentes en el ambiente de vida y en el territorio (Milot-Ouellet 1997, 33). Aquella tarea la puede asumir, en cambio, una escuela que acepte de manera realista la pluralidad cultural y religiosa como una condición hoy irreversible, y que mire a construir en los alumnos una conciencia común y solidaria frente a los grandes problemas de la humanidad<sup>11</sup>, y que no obstante reco-

---

<sup>10</sup> Contra la costumbre de separar a los alumnos en escuelas confesionales y escuelas mixtas, el economista indio Amartya Sen (Premio Nobel 1998) expresa una fundamentada opinión suya: «Abrir otras escuelas confesionales financiadas por el Estado –escuelas islámicas, escuelas hinduistas y escuelas sikh además de las escuelas cristianas preexistentes– corre el riesgo de disminuir el papel de la razón, negando a los niños la oportunidad de usarla y cultivarla. Y esto sucede en un período en el que hay una gran necesidad de ampliar los horizontes de la comprensión de las demás personas y de los demás grupos, y en la que la capacidad de tomar decisiones razonadas reviste una particular importancia. Las limitaciones impuestas a los niños son tanto más graves cuanto que las nuevas escuelas religiosas ofrecen a los alumnos escasas oportunidades de cultivar el uso de la elección razonada para decidir las prioridades de su existencia. Estos institutos a menudo no aciertan a sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad de decidir por cuenta propia respecto a la atención que hay que dedicar a los varios componentes de su identidad (ligados a la nacionalidad, a la lengua, a la literatura, a la religión, a la etnia, a la historia cultural, a los intereses científicos, etc.)» (Sen 2006, 119).

<sup>11</sup> Es en esta óptica donde se colocan las iniciativas de organismos internacionales como las Religiones por la paz (WCRP, World Conference on Religion

nozca al mismo tiempo la legítima pluralidad de las pertenencias simbólicas personales (religiosas, espirituales, filosóficas) hasta el punto de hacer de ellas un componente imprescindible del proceso de integración democrática en una comunidad real de vida y de valores compartidos.

### *Cómo los sistemas educativos europeos conjugan ciudadanía y religión*

En las fuentes legislativas nacionales se pueden encontrar distintas acepciones de educación para la ciudadanía: participación cívica (Letonia, Rumanía), aptitudes cívicas y conciencia social (Polonia), compromiso cívico (Rumanía), derechos y deberes cívicos (Alemania, Países Bajos, Reino Unido, España, Italia...). Todos los países, con acentuación variable, asocian el concepto de ciudadanía a valores comunes como democracia, dignidad humana, respeto de los derechos humanos, tolerancia, igualdad, solidaridad, cooperación, cultura política, europeísmo... sin olvidar el desarrollo espiritual, moral, cultural de la persona. En línea general son los valores que se encuentran codificados en las respectivas constituciones nacionales. A la tradicional «educación cívica» o «educación para los valores» vigente desde hace años en muchos países se ha añadido (o más a menudo sustituido) la «educación para la ciudadanía» (gustosamente calificada como «democrática», «responsable», «europea»): un paso solicitado por recomendaciones explícitas de la Unión Europea bajo la urgencia jurídico-política de redefinir un nuevo pacto de ciudadanía en las sociedades que se han vuelto multiculturales. Distintos organismos europeos se están ocupando de la educación escolar (a pesar de que esta, desde el Tratado de Maastricht, queda como materia de competencia nacional). Y se ocupan de ella desde el punto de vista específico de la *cohesión social*: un concepto que hasta ayer significaba homogeneidad nacional bajo el aspecto cultural, lingüístico, religioso, mientras que hoy la complejidad creciente de las sociedades va imponiendo un tipo nuevo de cohesión, fundada más bien sobre los derechos y sobre la responsabilidad de los ciudadanos. También por que entre las prioridades políticas de hoy emergen, pre-

---

and Peace) o los proyectos para una Ética mundial como el que desde hace años esta promoviendo el teólogo Hans Küng con su fundación *Weltethos* (cf. *Hacia una ética mundial*. Trotta, Madrid, 1992<sup>2</sup>).

cisamente, la gestión de la diversidad, la no discriminación, la búsqueda de valores comunes, el compartir las tareas según el principio de la subsidiariedad. Se trata de una cohesión social no descontada por anticipado ni imponible desde arriba, pero que es construida constantemente a través del aprendizaje del vivir y convivir social (Azria 2002, 23-40). Ahora bien, es convicción común, civil antes que teológica, que un nuevo modelo de comprensión interreligiosa es una de las condiciones imprescindibles de la paz social. Y es en este terreno donde la educación para la ciudadanía y la instrucción religiosa, antes que mirarse con sospecha o indiferencia recíproca, deberían darse la mano, pero sin resacas o instrumentalizaciones.

Está fuera de duda que el estudio de la religión, visto en una óptica funcionalista, concurre a la adquisición de actitudes y capacidades para aceptar y vivir, con convicciones y coherencia operativa, los valores de la ciudadanía. El presupuesto de fondo es que la religión sea reconocida como un valor digno y dignificante de la persona humana, capaz de hacer madurar su desarrollo y su apertura social. No es superfluo recordar aquí que las nociones más comunes y populares de «religión» que la Europa moderna ha metabolizado y transmitido durante siglos, *de jure* o *de facto*, en la escuela, es una noción no propiamente cristiana, sino más propiamente deísta o precristiana... En su significado central, esta «religión» define una manera de construir un vínculo entre el hombre y la divinidad y, en consecuencia, un vínculo entre los humanos que se adhieren a un mismo credo. Cuando se habla del cristianismo convertido en «religión civil» de una nación no se está lejos de la idea de una religión garantía del vínculo social, de una religión raíz del *ethos* común, de una religión patrimonio cultural que hay que preservar y retransmitir por vía generacional, del mismo modo en que se transmite el patrimonio de los conocimientos científicos, de las obras maestras del arte, de las competencias técnicas e instrumentales. En este sentido, la educación religiosa ha permanecido por largo tiempo indisociada de la *educación moral*, y lo está todavía en algunos sistemas. Coincidencia, de hecho, entre educación del ciudadano, del hombre honesto y del creyente (Genre-Pajer 2005, 105ss).

1. En el área de los países escandinavos, de tradición luterana, y también en el caso de la Inglaterra anglicana, los Estados, desde su nacimiento, han mantenido una relación privilegiada con las respectivas iglesias. La religión ha sido y es el factor determinante de la identidad nacional; el cristianismo tiene casi un papel de religión civil (el

rey debe ser miembro de la Iglesia, los pastores tienen el estatuto de funcionarios estatales...). En estos regímenes, los programas y los cursos de cultura religiosa están gestionados por las autoridades estatales, y también los profesores de religión se forman en institutos teológicos integrados en el sistema estatal. El fin de la educación religiosa es hacer familiar a los alumnos los valores fundamentales de la cultura nacional; y dado que tal cultura es también y sobre todo el fruto de la tradición cristiana luterana, he aquí que la clase de religión es *ipso facto* educación en los valores de la ciudadanía mediante el conocimiento de las bases históricas y éticas de la tradición bíblico-cristiana en la versión luterana o anglicana o presbiteriana (Escocia). En los cursos más elevados, los estudiantes aprenden a comparar la visión cristiana con las otras religiones y con humanismos no religiosos. También este aspecto explica por qué en estos países el estudio de la religión es materia normalmente curricular.

Una novedad en Dinamarca: la «ciudadanía» se ha convertido en materia obligatoria en el currículum de cualificación de los formadores de profesores desde agosto de 2007, y a esta materia se añade «Cristianismo y visiones de la vida». Este currículum se compone ahora de tres áreas así integradas: Religión y cultura – Historia de las ideas y ética – Democracia y ciudadanía. La «filosofía» de esta integración se sustenta sobre el principio de la «homogeneidad epistemológica» de los tres componentes, en el sentido de que cada una de las áreas es susceptible de aproximación histórica, ética y jurídica, mientras el estudio del conjunto mira a objetivos formativos hoy considerados prioritarios en el papel profesional del profesor: «entender los efectos del cristianismo y de los demás humanismos sobre los valores fundamentales en la sociedad danesa y europea; comprometerse en una formación orientada al alumno en cuanto persona y ciudadano, y por tanto en una formación orgánicamente estructurada en torno a valores como libertad, igualdad, democracia, solidaridad, búsqueda de sentido y búsqueda religiosa».<sup>12</sup>

En el Reino Unido, estando a las directrices nacionales más recientes (2004), la *Religious education* «promueve activamente los valores de la verdad, de la justicia, del respeto para todos y del cuidado del medio ambiente; pone un énfasis específico en cómo los alumnos se valoran a sí mismos y a los demás y en el papel de la familia y de la comunidad en el ámbito de la práctica religiosa; guía hacia el aprecio de las diferencias presentes en la sociedad a través de la confronta-

---

<sup>12</sup> De la ICCS newsletter, 2008 (cf. [www.iccsweb.org](http://www.iccsweb.org)).

ción de similitudes; amplía la mirada crítica hasta el desarrollo sostenible de la Tierra...». Pero no se ignora el reverso de la medalla: décadas de *multiculturalismo* han conllevado episodios de marginación en comunidades islámicas y otras religiones asiáticas<sup>13</sup>. Y no se ignora el reciente debate que se ha desarrollado en torno al programa *Educating for Citizenship* (2002) y sus repercusiones ambivalentes en el curso de religión: mientras que algunas autoridades escolares y parte de los profesores de religión aprecian las oportunidades ofrecidas por tal curso, otros en cambio temen que el atractivo de la *nueva educación* determine el ocaso del curso de religión<sup>14</sup>. Igualmente divergentes son las interpretaciones acerca del concepto de educación para la ciudadanía difundido por el llamado *Crick Report*<sup>15</sup>: por una parte se afirma el papel relevante de la enseñanza religiosa al promover la educación para la ciudadanía y como un medio para profundizar en la educación para la multiculturalidad, y por tanto para prevenir los conflictos entre las religiones; por otra se niega una legítima integración entre las dos enseñanzas, porque se sostiene que el curso de religión procura objetivos espirituales más ambiciosos y universales que el simple saber convivir en el pluralismo.

2. En los países de tradición confesional mixta –como Holanda, Bélgica, Alemania, pero también Chequia y Eslovaquia y algunos cantones suizos, está vigente por lo general un sistema de enseñanza religiosa confesional, pero con la posibilidad –más aún, la obligación en muchos casos– de seguir una enseñanza «alternativa» de *Ética no confesional*, donde la educación para los valores de la ciudadanía y para los derechos humanos tiene habitualmente un papel relevante.

---

<sup>13</sup> «El multiculturalismo corre el riesgo de frenar toda veleidat de cambio dentro de una confesión religiosa particular y de mantener una parte de la población, por lo general las mujeres, en un estado de minoridad y de segregación sutil camuflada de diversidad cultural. La paradoja del multiculturalismo, atento a garantizar una cohabitación pacífica de poblaciones de origen étnico diferente, consiste en el acordar un mismo tratamiento a todas las comunidades, pero no a las personas que las componen, y en negar a estas últimas la libertad de liberarse de las propias tradiciones. Otra paradoja es que todos los criterios para distinguir el justo del injusto, el criminal y el bárbaro, desaparecen frente a aquel principio absoluto que es el respeto a la diferencia» (Pascal Bruckner, ministro francés del Interior, en *Il Sole 24 ore* del 15/06/2008).

<sup>14</sup> Cf. WARSON, J.: «Educating for Citizenship – the emerging relationship between RE and citizenship education», en *British Journal of Religious Education* 26 (2004), pp. 259-271.

<sup>15</sup> Cf. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, Londres, 1998.

Esto significa que en estos países existen dos canales de educación para la ciudadanía: el confesional (en el sentido de que en la enseñanza religiosa no puede faltar la intrínseca dimensión ética y axiológica) y el aconfesional o laico o filosófico. En el primer caso la escuela educa al ciudadano reconociendo en él también al creyente que pertenece a una comunidad religiosa; en el segundo, la escuela educa igualmente al ciudadano en los valores éticos y cívicos, pero sin acreditarlos sobre un fundamento religioso. En ambos casos la escuela intenta respetar el derecho a la libertad religiosa de los alumnos y de las familias, sean creyentes o no creyentes. Para el propósito de nuestro discurso pueden ser iluminadoras algunas referencias a debates políticos recientes o todavía en curso.

En Bélgica había circulado apenas hace unos años la hipótesis, luego abandonada, de la supresión de los cursos confesionales de religión para sustituirlos con un doble curso: uno sobre los problemas fundamentales del hombre (aspecto filosófico) y otro de iniciación al comportamiento democrático (aspecto político). El curso sobre los problemas fundamentales habría debido afrontar «las cuestiones vitales que todo joven se plantea: libertad, muerte, solidaridad, creencias, derechos del hombre, sentido de la vida, justicia social, conflictos, guerra y paz, valores, sexualidad...», proporcionando en cada caso los fundamentos históricos, filosóficos y religiosos, e ilustrando además las resonancias sociales de tales temas<sup>16</sup>. Para desmontar tal hipótesis, los defensores del curso de religión han replicado que los cursos confesionales no son adoctrinamiento ni catequesis, sino que su función es precisamente ponerse al servicio de la libertad religiosa del alumno ciudadano a fin de que pueda situarse mejor, con libertad y conocimiento de causa, en una sociedad pluralista y multirreligiosa. La enseñanza de la religión no se puede malvender, no se puede sustituir: vista la apertura de sus programas, el rigor de las metodologías adoptadas y la cualidad de los resultados conseguidos hasta ahora, tiene los papeles en regla para entrar con la cabeza alta en el debate democrático y pluralista sobre los problemas decisivos de la vida y de la sociedad.

La enseñanza ética (*Ethikunterricht*) es un pilar tradicional en el sistema educativo de Alemania. Funciona normalmente como materia alternativa a la enseñanza confesional (católica y protestante). En la católica Baviera es materia ordinaria obligatoria. El curso está or-

---

<sup>16</sup> Cf. FOSSION, A.: «Cours de religion en question. Débat politique et enjeux démocratique», en *Lumen Vitae* 46 (2001), pp. 125-137.

ganizado región por región, y existen por tanto muchos y diferentes programas regionales. Se delinea, en cualquier caso, una cierta tipología de modelos<sup>17</sup>: transmisión de moral, valores y virtudes; introducción a la cultura occidental, descubrimiento de la identidad personal y adquisición de algunas competencias sociales de base, reflexión crítica sobre normas y fundamentación de las normas, ética como ejercicio de pensamiento filosófico. Por su parte, la enseñanza de la religión no ignora estas dimensiones, sino que las integra de maneras distintas y con diverso grado de intensidad, hasta el punto de que tal enseñanza es comúnmente definido como «diaconía» para el desarrollo integral del ciudadano-creyente y como contribución esencial a la vida democrática<sup>18</sup>.

Atípico es el caso de Francia, donde tanto hay en honor de la educación «cívica- jurídica-social» cuanto es marginada la cultura religiosa, que, no existiendo como disciplina autónoma, es confinada a aproximaciones ocasionales, fragmentarios y discrecionales, efectuados dentro de otras disciplinas. Y en el mismo programa oficial de la educación cívica –el último es de agosto de 1999– no se hace ninguna alusión a la dimensión ético-religiosa. En compensación, en Alsacia-Mosella, donde existe una enseñanza religiosa confesional opcional de régimen concordatario, se observa que estos cursos han sido recientemente redefinidos en su finalidad y contenidos teniendo en cuenta el cuadro más amplio de la educación para los valores y para la ciudadanía: una evolución que manifiesta el tipo de transacciones que los poderes públicos pueden contraer con las iglesias reconociendo positivamente su intervención en la escuela desde el momento en que esta contribuye a la educación de los valores fundamentales del orden sociopolítico de las sociedades democráticas (Willaime 2004, 174).

3. En el grupo de países de mayoría católica amplia permanece la enseñanza de la o sobre la religión católica, obviamente con carácter facultativo. No está excluido que también a través de estas enseñan-

---

<sup>17</sup> Ilustrados por MENDEL, H.: «Ethikunterricht in Deutschland», en *Religionspädagogische Beiträge* 52 (2004), pp. 49-66.

<sup>18</sup> «La enseñanza escolar de la religión –ha dicho el estudioso Ulrich Hemel, de la Universidad de Ratisbona, en una conferencia del Forum Europeo de la Instrucción Religiosa en Bratislava, el año 2000– no adoctrina, sino que educa la libertad para las decisiones capitales de la vida. Es una contribución a la vida de la democracia. Tiene de su parte el pleno apoyo de los políticos y de las iglesias, del mundo de la economía y de la ciencia. Mientras haya que luchar para garantizar la dignidad humana como la entiende nuestra Ley Constitucional, la enseñanza de la religión no quedará como una palabra vacía» (de un manuscrito inédito).

zas se pueda realizar de hecho una correcta educación para la ciudadanía (aun cuando –como muchos han observado– ¡en los países de tradición católica prevalece las personas se sienten más dependientes de la Iglesia que ciudadanos de un Estado!). Pero el carácter facultativo de los cursos compromete por lo menos al Estado a asegurar una materia alternativa cualitativamente comparable a la religión para los alumnos que no se sirven de un curso confesional. Y esto es lo que en parte ya sucede en las escuelas de Austria, de Bélgica, de Croacia (aquí sólo en el ciclo de secundaria), de Alemania, de Lituania, de Luxemburgo, de Eslovaquia, de Hungría; análogamente sucede esto en la República Checa (mayoría protestante), y en Rumanía (mayoría ortodoxa). Pero el verdadero problema hoy no es ya el de garantizar una educación pública de doble vía, confesional para los creyentes y aconfesional para los otros. El límite entre estas categorías sociológicas es cada vez más lábil, inconsistente, cuando no ficticio. Y sobre todo esta distinción se revela cada vez menos funcional para los fines de aquella efectiva competencia religiosa de la que tienen necesidad los jóvenes de hoy. Si ayer resultaba más eficaz una enseñanza religiosa para grupos homogéneos, hoy puede resultar en cambio más oportuno o hasta necesario enseñar religión en clases escolares que reflejan, en dimensión microsocia, la situación real de la macrosociedad. Se pregunta si es correcto educar para una identidad religiosa singular y precisa cuando después esta identidad –cultivada, por así decir, *in vitro* en los cursos monoconfesionales– deberá medirse de forma realista con la alteridad de las diversas creencias presentes en la vida cotidiana: como mínimo hace falta construir una identidad de nuevo tipo, capaz de diálogo. Se pregunta si el modelo pedagógico de iniciación religiosa celebrado en tiempo de hegemonía cultural cristiana pueda impunemente mantenerse en vigor también en tiempo de diáspora postcristiana, donde coexisten y entran en competencia diversas visiones religiosas y no religiosas de la vida (Keast 2007, 27-31).

De hecho se van multiplicando en Europa cursos del llamado *aprendizaje biconfesional* (Alemania) e *interreligioso* (Bélgica, Suiza), cursos basados sobre *aproximaciones comparativas* a las principales religiones presentes en el territorio o *multifaith religious education* (Gran Bretaña, Países Escandinavos), estudio de las *visiones de la vida* (Holanda)... Contextualmente, los programas escolares se enriquecen con nuevas atenciones: una vez adoptado y generalizado el principio antropológico y pedagógico de la interculturalidad, que impregna transversalmente todas las disciplinas, la didáctica escolar

afina sus itinerarios de «aprendizaje de la alteridad» (Francia), de «educación para la mundialidad» (Italia), de «emancipación» (Alemania), de «coeducación interétnica» (Bosnia), de educación para la resolución de los conflictos, de educación para la paz, de reconciliación de las memorias, etc. Todas son señales que indican cuál será la dirección presumiblemente obligada para la escuela de mañana.

Para concluir esta mirada episódica a la situación europea quisiera citar el caso de una nación geográficamente no europea, pero indiscutiblemente empastada de cultura europea como es Canadá, y en particular su parte francófona, el Québec (con razón Canadá es miembro del Consejo de Europa y de la OSCE. Pues bien, a partir de septiembre de 2008 entra en vigor en todo el sistema escolar de Québec el nuevo programa de *Ética y cultura religiosa*<sup>19</sup>, que sustituye literalmente los precedentes programas de enseñanza religiosa, católica y protestante, vigentes desde los orígenes históricos del país. La decisión de la transición ha sido larga, combatida, y todavía sufrida. Las razones adoptadas para legitimar esta evolución histórica se basan sobre los cuatro principios constitutivos de la «laicidad abierta»<sup>20</sup>, dos de los cuales definen el ideal último que se pretende alcanzar, a saber: la igualdad moral de las personas o el reconocimiento del valor moral igual de cada una de ellas, y la libertad de conciencia y de religión; los otros dos constituyen las estructuras esenciales para alcanzar el fin, a saber: la neutralidad del Estado respecto a las religiones y la separación de la Iglesia del Estado o, por decirlo mejor, la recíproca autonomía entre las dos autoridades. En la práctica, el gobierno ha establecido que «una enseñanza no confesional de la religión contribuirá a que la totalidad de los jóvenes del Québec, de cualquier creencia o pertenencia, se beneficien del patrimonio religioso del país, patrimonio que es parte de la identidad nacional. Por esta razón, el aprendizaje de la ética y de la ciudadanía concurre con la enseñanza no confesional de la religión a formar ciudadanos completos».

---

<sup>19</sup> El texto *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec* se puede consultar en [http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog\\_ethique\\_cult\\_reli/](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_ethique_cult_reli/) (sitio del Ministerio de Educación y del Deporte del Québec).

<sup>20</sup> *Laicidad abierta* se define como aquella forma de laicidad «que admite manifestaciones de lo religioso en las instituciones públicas, por ejemplo, entre los clientes y el personal de las escuelas y de los hospitales» (del *Glossaire* anejo al *Rapport Bouchard-Taylor: «Fonder l'avenir. Le temps de la réconciliation»*, Bibliothèque et Archives Nationales du Québec, 2008 (<http://www.ccpardc.qc.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf>)).

*Puntos sin retorno, tendencias, desafíos*

La conjugación entre educación para ciudadanía e instrucción religiosa en ambiente escolar se revela cada vez más como un instrumento estratégico para la regulación de los procesos de integración típicos de las sociedades multiculturales europeas. Un instrumento estratégico en manos de los poderes públicos que tendencialmente pueden asimilar u homologar los valores de la religión dentro de los valores constitutivos de la ciudadanía; pero un instrumento también en manos de las autoridades religiosas que, sobre la base de su fuerza contractual frente al Estado, pueden continuar legitimando una enseñanza religiosa que incluye la ética cívica. En principio se trata de enseñanzas complementarias, pero no simétricas; de hecho son puestas en una relación de recíproca subalternación, a veces oficializada y a veces disimulada, según la evolución de las situaciones nacionales o regionales. El escenario del futuro próximo aparece, pues, bastante incierto, sometido como está a la aleatoriedad de los eventos socialmente imprevisibles y al camino lento del diálogo entre creencias religiosas y convicciones filosóficas, sin olvidar la dialéctica de las relaciones de poder entre Estado e Iglesias en el terreno de la escuela, mientras que todavía está *in itinere*, o peor aún *sub indice*, el perfil constitucional de la Unión Europea.

Para registrar algunos nudos salientes de la reflexión sobre este problema intento condensar en pocas formulaciones sintéticas, digamos que en forma de «tesis» no jerarquizadas, algunos puntos sin retorno, las tendencias en acto y los desafíos todavía abiertos.

1. El sistema público de enseñanza debe asegurar una cultura de la ciudadanía como núcleo central de una ética pública ofrecida a todos los jóvenes de un Estado democrático y culturalmente pluralista. Y puesto que la dimensión religiosa, bajo sus diversos aspectos y funciones, no está nunca ausente de la cultura y de la formulación de un patrimonio ético de un grupo humano, de ello se sigue que la elaboración didáctica del hecho religioso es objetivamente inherente a todo proyecto de educación para la ciudadanía democrática. Tal elaboración, sin embargo, debe adoptar una *aproximación laica*, que pueda evitar, por una parte, la posición de indiferencia «farisaica» o de presunta neutralidad frente a los valores últimos, y por otra, la opción ideológica, sea política o religiosa, que tiende a imponer una única visión del hombre y de la sociedad como la única legítima.

2. «Aproximación laica», en ámbito educativo, significa privilegiar una lectura omnilateral, y por tanto tendencialmente imparcial (o no ideológica), de la realidad humana y social en sus diversas dimensiones y expresiones (histórica, sociopolítica, antropológica, simbólico-religiosa, ético-axiológica...), a fin de permitir a todos los alumnos no sólo una iniciación a la comprensión objetiva y crítica del patrimonio cultural heredado del pasado, sino también una apertura responsable a los interrogantes existenciales que toda persona, creyente o no creyente, puede plantearse acerca del sentido último y del valor humano de aquel patrimonio. En esta óptica, puede llamarse educación correctamente laica aquella que armoniza en el acto educativo los tres componentes indisociables: una iniciación al lenguaje simbólico del *homo religiosus*, un conocimiento e inteligibilidad del patrimonio cultural y espiritual conectado con la actividad simbólica, una educación para los valores del «vivir juntos». Ni la sola enseñanza confesional ni la sola educación para la ciudadanía pueden presumir, en las condiciones actuales, de poseer el monopolio exclusivo de los tres componentes. No sólo, pero los objetivos educativos de estas dos disciplinas son tales que deben ser aceptados y perseguidos transversalmente también por las otras disciplinas y por el conjunto del proyecto educativo.
3. Obligada a funcionar en un contexto de pluralismo más o menos acentuado, la escuela europea privilegia justamente una pedagogía de la interculturalidad. La mediación religiosa está ciertamente entre aquellas que están en la base de toda actividad educativa intercultural. Se sabe, por la antropología cultural y por la historia de las religiones, cuánta importancia simbólica tienen las identidades/diversidades religiosas en la relación entre las culturas. Si la identidad religiosa genera en el individuo determinadas representaciones simbólicas, si transmite determinados significados del cosmos y de la historia, si impone jerarquías específicas de verdades y de valores éticos, si atribuye aquel sentido particular del vivir y del morir, es claro que es la persona en su totalidad y continuidad la que resulta implicada. Aún más, resulta implicado el grupo de pertenencia y el vínculo celoso que identifica al individuo con su comunidad y con sus tradiciones. Por esto puede revelarse superficial e ilusoria una educación para la ciudadanía si no se toma en consideración el componente religioso de la identi-

dad personal y social. Un trabajo tanto más necesario en educación cuanto que gran parte de los conflictos religiosos –como enseña la historia de los pueblos y singularmente la de los europeos– no nacen de la naturaleza y de los contenidos objetivos de las religiones singulares, sino más bien de los defectos subjetivos de educación religiosa de hombres religiosos (o irreligiosos) y de la tendencia a usar de la religión como instrumento para fines impropios.

4. La laicidad –palabra ambigua y proteiforme como pocas en el lenguaje de hoy– echa sus raíces en el cristianismo. Es sustancialmente el rechazo de una visión totalizante de la sociedad, el rechazo de confundir política y religión, la prohibición de servirse de la religión para objetivos políticos y viceversa. Esta idea de laicidad identifica a Europa respecto a otros continentes, culturas, religiones. Pero laicidad es todavía otra cosa: es la convicción razonada de que existen principios de validez universal que pueden ser reconocidos y compartidos por todos los hombres «razonables», es decir, capaces de hacer buen uso de la razón. Así, una sociedad política laica, sin ser necesariamente relativista, puede admitir que existan valores universales capaces de agrupar a personas de diferente pertenencia cultural, religiosa, étnica, y que estas mismas personas sean capaces de identificar tales valores a través de una búsqueda y de una confrontación conducidos según las reglas de la democracia. El cristianismo, y precisamente el tomismo, ha afirmado en la estela de la civilización grecorromana la existencia del derecho natural, aun cuando luego con Grocio la idea se seculariza, sufre metamorfosis e interpretaciones, pero en definitiva no disminuye su verdad: existe un derecho natural y es racionalmente definible. La concepción, tan popular hoy, de los derechos fundamentales de la persona y de los pueblos se apoya, al menos implícitamente, sobre este presupuesto. Esto es como decir que la escuela que hoy promueve los derechos humanos educando para los valores de la ciudadanía es una escuela que desarrolla, tal vez sin saberlo, el potencial humanizador implícito en la tradición bíblico-cristiana.
5. Lo que, sin embargo, frena en gran parte de los sistemas educativos nacionales una solución plausible y compartida de nuestro problema es la persistencia de una «división de tareas» mal entendida y anacrónica: todavía se piensa que la enseñanza de la religión sea de competencia de las iglesias y de los

creyentes, y que la educación para la ciudadanía (para los valores o nombres semejantes) sea en cambio tarea del Estado. Es verdad que si se continúan concibiendo estas dos materias según su viejo canon es inevitable que exista esta distinción arcaica de competencias. El problema es que las dos categorías tradicionales han cambiado objetivamente en la modernidad tardía: «religión» no es ya sinónimo de «religión de iglesia», sino que se amplía hoy para cubrir un vastísimo y heterogéneo universo simbólico (las otras religiones, las espiritualidades, los sistemas de significado no religiosos...) sobre el cual la escuela pública tiene derecho y deber de informar; por otra parte, «ciudadanía», si de verdad quiere ser un valor plenamente laico y ético, no es ya concebible si fuese mutilada de su espesor religioso natural. Por consecuencia, ciertas diatribas entre Estado e Iglesia al disputarse la exclusividad sobre estas materias no tendrían ya razón de ser si por una parte y por otra cayesen los prejuicios ideológicos y se llegase a un nuevo pacto democrático sobre la educación ético-religiosa que ponga en el centro, ante todo, los derechos del alumno y de su familia y que sepa elaborar correctamente los procedimientos y los «nuevos» contenidos de las dos disciplinas formativas.

6. «Las democracias pluralistas se topan, de modo cada vez más dramático, con el problema de encontrar bases comunes culturales, sociales, éticas. Las jóvenes democracias europeas se deben confrontar con el creciente vacío de valores tras la caída del comunismo. Y las antiguas democracias europeas parecen perder cada vez más la herencia cristiana, que sin embargo permanece de algún modo en sus raíces. El moderno Estado de derecho liberal no puede crear por sí las propias bases. Son diversas las tradiciones espirituales que contribuyen a consolidarlas. Las iglesias no tienen hoy el monopolio en garantizar estas bases. Éstas se emplean en el diálogo con todas estas tradiciones, en primer lugar entre las iglesias cristianas y las grandes religiones. Para esta tarea social, las iglesias gozan en muchos países europeos de una alta autoridad moral, pero no tienen más la posibilidad de imponer la propia moral. Para tal diálogo se deben crear en nuestras sociedades condiciones jurídicas adecuadas». Son palabras tomadas del discurso conclusivo del cardenal Miloslav Vlk al noveno simposio del Consejo de las Conferencias Episcopales Europeas (Roma, 1996). Fotografían bien la nobleza, pero también la fragilidad de aquellas

estructuras y fuentes de sentido –las iglesias cristianas– que durante siglos han dado seguridad, cohesión e ideales espirituales al hombre europeo. Quién sabe si su papel no pueda extenderse y cualificarse hoy en el espacio laico y democrático de la escuela. No necesariamente como anuncio directo ni como enseñanza doctrinal o moral, sino precisamente como inspiradoras indirectas y desinteresadas de aquellos valores fuertes de los cuales se alimentan la convivencia civil, la libertad religiosa, el diálogo intercultural, la paz entre las religiones.

### *Referencias bibliográficas*

- AZRIA R. et alii (2002): *Croyances religieuses, morales et éthiques dans le processus de construction européenne*, Paris: La Documentation française.
- COUNCIL OF EUROPE (2005): *Education what takes account of religion: How can this contribute to democratic citizenship? Report on an INGO Study Day in the Council of Europe*, by J.-P. Willaime, G. Davie, F. Schweitzer, F. Pajer, T. Copley, Strasbourg: Council of Europe (pro manuscripto).
- CHISTOLINI, S.(ed.): (2006) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma : Armando ed.
- COQ, G.(1993) : *Démocratie, religion, éducation*,Tours: Mame
- DOMINGO MORATALLA, D. (ed.) (2006): *Ciudadanía, religión y educación moral*, Madrid: PPC
- GENRE, E. – PAJER, F. (2006): *L'Unione Europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola pubblica*, Torino: Claudiana.
- GERVILLA CASTILLO E. (ed.) (2006): *LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS*, número monográfico de *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 58, nn. 4y5.
- KEAST, J. (ed.) (2007): *Diversité religieuse et éducation interculturelle: manuel de référence à l'usage des écoles*, Strasbourg: Editions Conseil de l'Europe (disponible anche in edizione inglese : *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*).
- MILOT, M. – OUELLET, F. (eds.) (1997): *Religion, éducation & démocratie*, Montréal- Paris: Harmattan.
- OSCE/ODIHR (2007): *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de Religiones y Creencias en la escuelas pú-*

*blicas*, elaborados por el Consejo asesor de expertos sobre Libertad de religión o creencia de ODIHR, Varsovia: Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos (texto en inglés: *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in public schools*: [www.osce.org/odhr](http://www.osce.org/odhr)).

PINGEL, F. (ed.) (2003): *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.

RICCARDI, A. (2006): *Convivere*, Roma-Bari: Laterza.

SEN, A. (2006): *Identità e violenza*, Roma-Bari: Laterza (ed. or. *Identity and Violence*, W.W. Norton & Co., New York-London 2006).

VALADIER, P. (2007): *Détresse du politique, force du religieux*, Paris: Seuil.

WILLAIME, J.-P. (2004): *Europe et religions. Les enjeux du XXIe siècle*, Paris: Fayard.

ZANI, V. (2005): *Formare l'uomo europeo. Sfide educative e politiche culturali*, Roma: Città Nuova.

#### *Algunos sitios web esenciales*

[www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/O\\_integral/055FR.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/O_integral/055FR.pdf): sitio oficial de información sobre los sistemas educativos de la Unión Europea. Documento *Education à la Citoyenneté en Europe*.

[www.osce.org/odhr](http://www.osce.org/odhr): texto de los *Toledo Guiding Principles* (cf. bibliografía), en versión española e inglesa.

<http://www.calliege.be/>: documento *Cours de morale et de religion ? Cours de philosophie ? Cours de citoyenneté ?* del Centre d'Action laïque de la Province de Liège.

*Junio de 2008*

*Traducción de José Luis Caballero Bono*

Flavio Pajer  
Facoltà di Scienze dell'Educazione  
Università Pontificia Salesiana (Roma)