

Educación, escuela, religión: un trinomio en efervescencia. Entrevista al H. Flavio Pajer¹

Giorgio Bellieni²

Resumen

Reproducimos a continuación, en traducción española, la entrevista que Giorgio Bellieni realizó al profesor Flavio Pajer, fsc, uno de los expertos e intérpretes del sentido religioso de la formación humano-civil y eclesial después del Concilio Vaticano II. En ella, el profesor hace repaso de su itinerario intelectual a la luz de los acontecimientos que le tocó vivir y, a la vez, plantea los desafíos de la educación religiosa en un nuevo contexto europeo.

Palabras clave

Educación, catequesis, ERE, religión

-
- 1 El original de esta entrevista se encuentra en: *Giorgio Bellieni, Valori e problema dell'educazione nel rapporto religione – scuola: conversazione con Flavio Pajer*, en “Ermes-Education” <https://www.didatticaermeneutica.it/2022/09/15/valori-e-dei-problemi-delleducazione-nel-rapporto-religione-scuola-conversazione-con-flavio-pajer-maestro-e-testimone-dei/>. Utilizaremos las abreviaturas del entrevistador y el entrevistado. [GB = Giorgio Bellieni FP = Flavio Pajer]
 - 2 Profesor de Teoría y Legislación Escolar, Historia y fundamentos de Enseñanza Religiosa Católica en el ISSR ‘Mons. V. Zoccali’ y en el Instituto Teológico de Reggio Calabria-Bova (Italia).

Introducción

GB - A propósito de los problemas de la educación, de la cultura religiosa y de la ciudadanía, tras más de cuarenta años de investigaciones –teóricas y de campo– y debates sobre la pedagogía, la escuela y la religión, el profesor Flavio Pajer (Hermano de las Escuelas Cristianas, de J.B. de La Salle, santo patrono de los educadores), se ubica entre los más notables estudiosos e intérpretes del sentido religioso en la formación humano-civil y eclesial después del Concilio Vaticano II. Su compromiso profesional, a nivel teológico-pastoral-catequético y pedagógico-didáctico y de vocación intelectual, se articula entre el mundo académico, en Italia y África, el sector de los manuales escolares, los ensayos, proyectos formativos y de información (dirección de revistas profesionales: *Religione e Scuola*, *Rivista Lasalliana*, *EREnews*, *Global RE*), promoción de encuentros de estudio, preparación de informes e intervenciones en la prensa de actualidad y reseñas bibliográficas³.

Este magisterio científico, pedagógico, de testimonio cívico y moral se basa en la enseñanza religiosa en los sistemas educativos escolares. Tiene muy presentes sinópticamente tanto el “caso italiano” como los itinerarios confesionales y las tendencias supranacionales de la doctrina y de los organismos en los que ha desarrollado y aún sigue desempeñando papeles y consultorías, en un horizonte europeo y global, en la evolución de la modernidad y de la sociedad post secular. Una vida de servicio cualificado y capaz a las nuevas generaciones y a los educadores, y una cultura –sin énfasis– enorme, recogida en el volumen antológico, dedicado al “caso de la IRC (*Enseñanza de la Religiosa Católica*) italiana”, síntesis del más amplio *corpus* de intervenciones sobre el caso Europa: F. Pajer, *Scuola e reli-*

3 Cf. *Elenco generale degli scritti* in: https://www.lasalliana.it/images/pdf/fp/PA-JER-Scritti-e-Bibliografia_20220430.pdf actualizado al 30 de abril de 2023, automáticamente ubicado bajo la pregunta: “¿Merecía la pena? Todo vale la pena si el alma no es pequeña” (Fernando A. Pessoa).

gione in Italia, Quarant'anni di ricerche e dibattiti, Aracne, Roma 2019⁴. Ha acompañado a diversas generaciones en la investigación científica y en la iniciación en la apertura a la laicidad y en el horizonte supranacional de la enseñanza religiosa, así como entre nosotros, en el afianzamiento de la investigación hermenéutica de la Universidad Pontificia Salesiana promovida por el profesor Zelindo Trenti.

1. La “utopía necesaria” de la educación

GB – En la línea de las perspectivas lanzadas por Jacques Delors (Informe a la Unesco, 1996) sobre el “tesoro” y la “utopía necesaria” de la educación para los desafíos del tercer milenio, ¿de qué “utopía” vieja o nueva debemos sentir necesidad hoy, incluso para la enseñanza religiosa?

FP – En lugar de indicar en abstracto una improbable “utopía”, comienzo por decir con qué utopía concreta, es decir, con qué desafíos educativos me he encontrado en mi trayectoria biográfica. Comenzaba, hace justamente cincuenta años, mis ocho años de enseñanza parisina (1972-1980), cuando aparecía el *Informe Faure* sobre las estrategias de la educación (*Aprender a ser*, Unesco, 1972). Fue una primera juvenil zambullida en el océano de las utopías de la nueva educación postbélica, educación que debía ser internacional (se hablaba todavía del Tercer Mundo), científica (pero no cientista), democrática (pero no populista), integral (pero no integrista). Pero aquellos años 70 estaban también inmersos en una utopía en contratendencia, la de los pedagogos de la “muerte de la vieja escuela” (Illich, Reimer, Freire), cronológicamente y culturalmente cercanos a nuestro don Milani. Viejas y nobles reminiscencias, pero agua pasada. Recuerdo, no obstante, que una tarde, invitado a un debate público en la *Maison des Sciences de l’Homme* con ocasión de los diez años del mítico Mayo del 68 de París, me encontraba por casualidad

4 En portada, *Allegoria Scuola-Religione*, dibujo de Margherita Rossi, 2019. La imagen bifronte, a la manera del dios latino Jano, muestra la República (Italia torreada) y la Religión (detalle de una estatua de A. Canova, Basílica de San Pedro, Roma). Un detalle: también la foto del Hno. Pajer, publicada en original en portada de la revista *ERMES* se integra bien en su perfil. Proviene de Chile, año 2015, hecha por un periodista en el atrio de la Universidad de Santiago, tras la entrevista a la salida de la lección recién celebrada en Aula magna (nota por G. Bellieni).

codo con codo con Edgar Morin, que en aquel tiempo aun no era una *star*, pero al que percibí ya como un fascinante profeta de una visión cosmopolita de la educación, y del cual he seguido muy de cerca las siempre estimulantes publicaciones, que en aquel momento parecían subversivas y futuristas, pero que se revelaron posteriormente casi siempre adivinatoras y muy realistas. En estas diversas fuentes me abrevaba para dar vigor a mis cursos y seminarios sobre “Análisis de las instituciones educativas” que el ISPC (*Institut supérieur de pastorale catéchétique*) que la Facultad teológica me pedía ofrecer a una platea ampliamente internacional de estudiantes.

Fue un breve itinerario académico, interrumpido muy pronto por una segunda e imperiosa llamada a filas, proveniente esta vez de Italia, de la editorial Queriniana, que pretendía endosarme la dirección de la revista *Religione e Scuola* (1980-1988), justamente durante los años de febriles debates pre-concordatarios y de la primera aplicación del nuevo pacto nacional. Y súbitamente, me encontré catapultado en pleno centro de una concretísima utopía educativa, la de repensar para Italia una educación religiosa escolar que superase la barrera mono-confesional, más allá de la exclusiva *mainmise* de una sola Iglesia en la escuela pública, más allá de una concepción ficticiamente no negociable de un raquítrico laicismo a la italiana, más allá de la reivindicación de los únicos derechos religiosos de la comunidad creyente, en detrimento de los derechos civiles fundamentales de las minorías religiosas y de toda la sociedad. Una utopía sostenida entonces por un sólido monopolio de exponentes de la cultura, de la categoría de Scoppola, Pazzaglia, Prenna, Monticone, Ardigò, Corradini, Butturini, Galli y tantos otros “cristianos adultos a su manera”. Una utopía antes que nada compartida por la mayoría de los ocho mil profesores de religión en ejercicio, entonces suscritos a la revista *Religione e Scuola*. Sabemos cómo y por qué todo aquel hermoso sueño acabó encallándose en aquel febrero de 1984. ¿Fue verdaderamente una gloria aquella firma? A la posteridad la ardua sentencia. La sentencia la están decretando los miles de estudiantes que cada año se abstienen más de inscribirse en la IRC. Decimos tan sólo que, también en aquel caso, como la historia lo ha mostrado muchas veces, fue la *realpolitik* de las instituciones *encorsetadas* quienes tuvieron la prevalencia sobre las nobles utopías de las personas *pensantes*.

A continuación, mis asuntos profesionales se encargaron de hacerme experimentar *in corpore vili* otros destellos de utopías educativas con las cuales no podía evitar medirme. Y, que se me permita aquí volver a evocar al menos tres diversos casos “imposibles”, otros tantos icebergs contra los cuales he impactado, quizás “sin pena ni gloria” pero saliendo de ellas salvando la piel.

El primero, durante los más de veinte años de mi enseñanza romana en la Universidad salesiana, se me pidió, por parte de mis superiores, acudir anualmente a Costa de Marfil durante ocho largos semestres académicos a dar cursos en el Celaf (*Centro lasaliano africano*), integrado en la Universidad Católica de África Occidental, con sede en Abidján. Un centro creado al inicio de los años 90 por mi congregación para la formación de los dirigentes de la educación católica, y en parte también de la pública, al servicio de una docena de países del África francófona. Fueron semestres en los cuales, paradójicamente, comprendía mejor los textos, entonces muy en boga, de la Teología de la Liberación latinoamericana, pero practicando, en tierra africana y en el diálogo vivencial del aula, mi intento, obviamente inalcanzable, de “Pedagogía de la liberación”. Una pedagogía en la que el primero a ser liberado y a aprender más era mi propio yo, el blanco occidental postcolonial ahora desencantado, porque eran ellos – estudiantes mayores de edad senegaleses y congolese, malgaches e incluso haitianos – los que me abrían los ojos frente a los tremendos problemas continentales de la alfabetización de masas, de la descolonización, de la intercultura, de los mitos tribales, de la diversidad religiosa... En aquellas aulas tocaba con la mano el espesor inconmensurable, precisamente utópico, de una educación siempre en proceso, de una relación político-educativa no ya jerárquica ni instrumental, de un modelo inédito de hombre y de sociedad que todavía hoy el presuntuoso supuestamente iluminismo tecnológico occidental se obstina en considerar “menor de edad”. También yo podría escribir *Mi África* pero me resisto a nostalgias emotivas.

Una segunda zambullida en un baño cultural diverso lo viví en la Rumanía del post-Ceausescu, cuando los obispos católicos rumanos de Bucarest y Jasi, invitaron, durante los meses de verano de los primeros años 90, a algunos docentes voluntarios de facultades

romanas a acudir a las comunidades católicas del país para un “aggiornamento pastoral, litúrgico, catequístico” de los fieles y de las religiosas que, al caer el régimen, estaban por salir de décadas de sometimiento y persecuciones entre las cuales la prohibición absoluta de hacer circular escritos religiosos. Valga como muestra el episodio de una numerosa comunidad de religiosas más bien ancianas que, en pleno julio de 1992, me decían haber oído que en Roma había tenido lugar un concilio hacía unos treinta años antes, pero de cuyos documentos ¡no habían podido aún leer una sola línea! Dramas internos en las comunidades católicas minoritarias de tener que (re)alfabetizar partiendo de cero, con tensiones de nunca acabar también con la iglesia oficial ortodoxa, para las cuales ni tan siquiera la simple noción de “educación ecuménica” podía tener sentido en aquel contexto de seculares reproches y hostilidades. Y para mí, que presumía de disponer por lo menos del abc del discurso ecuménico declinado a lo occidental, significaba enfrentarme frontalmente con un desafío que rozaba el absurdo. Más que un absurdo, era una utopía que te dejaba hecho polvo. El experimento colegial de nuestras generosas incursiones veraniegas en tierra rumana, para “echar una mano a los hermanos y hermanas en la fe”, por lo demás, se concluyó bastante pronto, tan pronto como las comunidades locales daban muestras de poder caminar con sus propios pies. Mientras tanto, a decenas de miles de rumanos nos los hemos encontrado bajo nuestra casa, junto a nuestras parroquias y dentro de nuestras escuelas, al menos para formar parte de un débil ecumenismo intra cristiano que una Italia mono religiosa, y en camino de convertirse en post religiosa, todavía no había conocido.

No puedo silenciar –es el tercer ejemplo– la otra utopía cultivada en mis diez últimos años, la más amplia y temible, en la cual me encontré formando parte tangencialmente y limitadamente, en el campo de la enseñanza religiosa: la utopía de la Europa unida. ¿Por qué –me lo he preguntado cientos de veces– tenemos que pretender que las naciones europeas se unan políticamente, cuando las mismas iglesias cristianas son diversas desde hace siglos y siguen estando todavía desunidas? Además, damos por descontado que sociedades civiles nacionales y comunidades religiosas residentes en el mismo territorio no coincidan, pero ¿por qué, al menos en el ám-

bito de la educación ético-religiosa pública, los cursos escolares no intentan “europeizarse”, teniendo en cuenta una racional atención prioritaria a la historia nacional y a la identidad cultural de la propia confesión? ¿Por qué españoles e italianos estudian solo el catolicismo, griegos y rumanos solo la ortodoxia, ingleses y escandinavos solo el protestantismo? ¿Qué Europa unida es esta, si ni tan siquiera las confesiones cristianas pueden hablarse entre sí comenzando por los bancos de la escuela? Sabemos, por ejemplo, sobre manuales de historia civil para la secundaria superior, escritos de común acuerdo entre autores alemanes y franceses, con el fin de hacer llegar al bachillerato a estudiantes capaces de dejar de lado los reproches, hostilidades mentales en enfrentamientos con el eterno enemigo extranjero. Pero, que yo sepa, en ningún país, nada similar se ha intentado en el campo de la cultura religiosa. Y no es culpa tan solo de aquellas tan mentadas “raíces cristianas” que no pudieron entrar en el dictamen de la Constitución europea debido al veto francés y holandés. La *Carta Ecuménica*, desde el 2001, animaba a los cristianos a promover democráticamente la escuela de todos, y desafiaba a las iglesias a utilizar la escuela pública para los propios fines pastorales. Nobles intentos convertidos no obstante en letra muerta. Momentos para mí de intensa cooperación con cientos de colegas europeos fueron, ciertamente, los del *Fórum europeo* para la instrucción religiosa desde su fundación (1984), de la *Intereuropean Commission on Church and School* del Consejo Europeo, de la *Asociación católica de los catequistas europeos*, de los encuentros bienales de Pedagogía religiosa para nosotros los italianos de la UPS y de la AKK alemana (experiencia, ésta última, lastimosamente dejada en el olvido hace algunos años), además del intenso intercambio de publicaciones entre editores, centros de investigación universitarios, revistas.

Otra iniciativa, con resultados de extrema utilidad para toda una generación de docentes europeos de *Religionspädagogik* y ciencias afines, fue también la *EREnews* (2003-2020 que, desde el año pasado, llegada a su mayoría de edad, confiado ahora al cuidado del Dipartimento di studi umanistici de la Universidad Roma Tre). Todo ello con la idea fija (o la ilusión) de una Europa de pueblos diversos pero hermanados por una idea común, de una creencia común en un humanismo de los valores, entre los cuales el valor de la liber-

tad religiosa como derecho primario de todos, incluso del menor de edad. Sin embargo, desde el pasado febrero 2022, como sabemos, el trauma de una guerra fratricida estallada en el corazón del continente ha hecho añicos el sueño de una Europa en paz, una guerra que ninguno de nosotros europeos occidentales creía posible tras la caída del muro de Berlín y el final de los conflictos interétnicos en los Balcanes. Se ha reabierto así una herida mortal que apaga brutalmente, esperemos que tan solo temporalmente, aquel sueño wojtyliano de una Europa “con dos pulmones” o de Europa “casa común”, y que viene a desmentir también el ambicioso proyecto bergogliano de *Fratelli tutti*.

2. Dialéctica entre ámbito ético-religioso y escuela, desafío para la sociedad y la enseñanza de la religión

GB - La relación compleja y delicada entre escuela, inmanencia y trascendencia, religiones, con la perpetua dialéctica sobre la educación religiosa escolar –“Galileo” y “Dios”, enseñanza religiosa sí y no, cuál-cómo-cuándo-por qué-por quién-de quién...– históricamente se ve enfocada en clave ideológica o confesional, de Iglesia. ¿Qué “religión” y con qué “finalidad de la escuela”, laica, de todos?

FP – Antes de pensar enseguida en la relación bipolar escuela-religión, daría prioridad al polo escuela en cuanto tal. Será banal repetirlo, pero pienso que lo específico de la escuela como agente educativo de la sociedad civil debería ser mejor reconocido y respetado también entre nosotros, justamente porque nos declaramos creyentes y profesionales de la educación. Su función primaria es instruir, o mejor *Educar instruyendo*, como titula su último ensayo el colega Lino Prenna (ed. Ave, 2022). Estoy reafirmando un dato que debería darse por descontado, pero que no lo es en una sociedad como la italiana que tiene en su ‘adn’ el secular *imprinting* del catolicismo romano. Y, ni siquiera hoy que el catolicismo se ha vuelto minoritario, vemos señales serias de una recuperación del sentido de Estado, de su constitución, de su secularidad. Al contrario, el actual declive de la misma democracia me parece síntoma visible de una sociedad que pierde valores primarios inmanentes, y no solo los trascendentes. En semejante contexto la escuela, pienso, es comúnmente

considerada desde dos ángulos claramente impropios por no decir devastadores: escuela como sucursal sometida instrumentalmente al mundo de la empresa, y escuela como asamblea popular de fácil persuasión ideológica en función del *mainstream* del momento.

¿Merece la pena todavía empeñarse en enseñar religión en tal escuela? Sí, se puede, es más, se debe, pero a condición de saber contribuir a desvelar por lo menos alguna de las tantas taras que la institución lleva consigo de su pasado e incrementadas en su presente. No pretendo enumerar las deficiencias estructurales del sistema que todos conocemos, pero si se acepta trabajar en ese sistema como titular de religión, ha de tenerse en cuenta la implícita corresponsabilidad política y ética, y no solamente didáctica, que con ello se asume. Y entonces, una de dos: o se lucha, solidariamente con todo el cuerpo docente y administrativo, para sanear el sistema de sus derivaciones anti educativas (desde el anonimato burocrático al arribismo individualista, desde los derechos conculcados de las minorías culturales y religiosas a la gestión empresarial o a la jerarquía de las materias...), o por el contrario, uno se queda en la escuela solo para salvar el propio “legítimo” puesto de trabajo, se vuelve uno inevitablemente cómplice de una realidad que difícilmente se armoniza con los valores de un evangelio que luego se pretende explicar, aunque tan solo sea como texto cultural, en ese mismo ambiente. En otras palabras, enseñar religión en la escuela se ha convertido en un trabajo “peligroso”, en contratendencia, en la medida en que el ambiente mismo contradice objetivamente, institucionalmente, cuanto se va enseñando de palabra.

Ciertamente, la religión debe enseñarse hoy “en el marco de los objetivos de la escuela”: sacrosanto presupuesto más que necesario, pero no suficiente. Puede suceder que la fuerza de la cultura religiosa no se limite a su indudable eficaz y honorable aportación didáctica (lo cual de por sí ya no sería poca cosa), pero que la materia y su profesor provoquen un impacto holístico (casi diría una intervención humanitaria) sobre las estructuras mismas de la educación escolar en su conjunto. Pienso en una enseñanza religiosa escolar que se atreva humildemente, pero atrevidamente, a situarse como defensora de un *mínimo ético* discrecional a ser salvaguardado tanto

en sus presupuestos teóricos de la idea de educación basada en el ser, como en la calidad del funcionamiento institucional, de las conductas del personal implicado, de las prácticas didácticas. Tarea tremenda, en relación a la cual la enseñanza de la religión no puede y no debe implicarse en soledad en la pelea, como nuevo Don Quijote, pero al menos debe saber asociarse con las sinergias de los colegas de las demás disciplinas, del aparato administrativo, e incluso del propio Ordinario (a propósito: ¿por qué debe ser este último el único en legitimar la enseñanza de religión con una formal aprobación curial, y por qué, en cambio no debería también ser lícita y quizás necesaria, una bienvenida *parresia* del educador - ¡por ser creyente y fiel diocesano no se deja de ser ciudadano! - frente a una autoridad eclesial que ignorase o transigiese sobre las carencias del orden público? El reciente caso Campedelli - profesor de religión suspendido por su obispo - enseña...).

3. Nuevos horizontes y “necesidades” concordatarias

GB - Los nuevos desafíos educativos y socioculturales interpelan también la lógica “concordataria” en materia de enseñanza religiosa católica, las potencialidades actuales, su capacidad de hacer síntesis de las inéditas instancias valorativas y pluralistas, ecuménicas, no religiosas y cívicas. Por tanto, ¿qué papel asignar a la cultura religiosa, sin monopolios y hegemonías superadas en los hechos y en las ideas (también del Magisterio), en la nueva definición del pacto de ciudadanía y de la alianza educativa?

FP - En la respuesta precedente he aludido a la centralidad del primer término del binomio escuela-religión. Vengo ahora al segundo, la cultura religiosa. Hablando de religión en el ámbito de la educación escolar, no se puede dejar de partir de una distinción convertida ya en fundamental e imprescindible en la literatura científica, y hasta en la ampliamente divulgativa: una cosa es la enseñanza (aun siendo objetivo en clave cultural) de una única tradición religiosa (como el judaísmo, el cristianismo, el islam, el budismo...) o de una particular versión confesional (como el catolicismo, el anglicanismo, el sunismo...); y otra es “iniciar en la religión” en el sentido de alfabetizar sobre el universo de los lenguajes, ritos, símbolos, códigos éticos del fenómeno religioso universal.

El primer tipo se resiente aún de los criterios histórico-geográficos territoriales típicos del nacimiento de los estados nacionales del 700/800, que debían vincular el propio sistema educativo en el estudio de la lengua nacional, de la historia nacional y generalmente también de la confesión cristiana nacional. La actual ordenación concordataria practicada en Italia ha privilegiado aún este primer perfil tradicional, fundándolo sobre razones, en parte plausibles, pero en parte caducas, considerando también que ciertas razones ahora plausibles están claramente expuestas a la caducidad más o menos próxima. Y, de hecho, conocemos las consecuencias que la IRC está pagando y pagará por esta elección de campo. El segundo perfil de “educación religiosa”, en cambio, sería el resultado, según mi parecer, no solo más coherente con el papel de la escuela pública y democrática, no solo más respetuoso de la diversidad cultural y religiosa de la clientela escolar, sino también pedagógicamente más funcional y prometedor para la alfabetización religiosa de las generaciones en crecimiento.

Entramos en un tiempo (en el que ya estamos de lleno) en el que cada vez habrá mayor necesidad de familiarizar a los niños y adolescentes con un alfabeto y una gramática del comportamiento religioso de la humanidad de ayer y de hoy, mientras se les ofrece justamente una gramática de la lengua materna, el abc del saber científico, el hábito en el ejercicio crítico del pensamiento, la habilidad motora e informática, el gusto creativo del arte... Aún sigue circulando la vieja objeción: “conviene enseñar primero la religión en la que se ha nacido, y luego en todo caso enseñar las otras religiones”. Contraobjeción: pero en la escuela no se trata tanto de dar la primacía ni a una ni a las otras religiones. Se trata, en cambio, de “iniciar” (en el sentido fuerte del término) en la capacidad de pensar por símbolos (y no solo por conceptos y nociones doctrinales), de comprender la diversidad-complementariedad de los sistemas de significado existencial que son las religiones (y no solo enseñar uno de los sistemas excluyendo otros igualmente significativos). Esto precisamente sería el verdadero “patrimonio histórico” a salvar en la escuela de todos. El mucho hablar hoy de escuela inclusiva es un nuevo patético *flatus vocis* si no se comienzan a actuar estas premisas elementales.

Luego, en cuanto al catolicismo como “patrimonio histórico de la nación italiana” (frase hecha que manifiesta aun una cierta concepción de romanticismo decimonónico, en palabras del finado prof. Pietro Scoppola), habrá que recordar una cosa conocida por todos: que la cultura italiana, especialmente la escolar y universitaria – cómplice la reforma Gentile y no sólo – sigue estando un tanto enferma de historicismo. Será también mérito de Raffaele Petazzoni y de sus epígonos si Italia goza del prestigio internacional de una gran y estimada escuela de Historia de las Religiones. Pero conocemos, también, hasta qué límites cognoscitivos, a qué unilateralidades, a qué fatal memorismo, se ve abocado el estudio de aquellas materias humanísticas enseñadas en nuestra escuela casi siempre y solo en clave histórica, tales como la literatura, la filosofía, el arte... En efecto, una iniciación de base en la dimensión religiosa de lo humano puede conciliarse fácilmente con enfoques de inspiración simbólica, psicológica, etnológica, lingüística, filosófica, hermenéutica, ética, sin excluir enfoques más circunscritos y “regionales” como el teológico, litúrgico, místico. Además, del catolicismo como patrimonio histórico deberían interesarse, por coherencia epistemológica y disciplinar, diversas materias curriculares.

Pero también aquí nos topamos enseguida con otra de las carencias de la formación docente: la fallida o carente formación inicial académica en la dimensión religiosa inserta en la propia disciplina “profana”. Una buena clásica excusa para achacar únicamente a la enseñanza religiosa la tarea “teológica” es hacer frente a temas y problemas que, propios de los saberes seculares, deberían sobre todo ser tratados con los respectivos criterios de la crítica literaria, del análisis histórico, de la argumentación filosófica, de la lectura artística. Sale así a flote el añejo problema de los titulares de prestigiosas disciplinas, aunque didácticamente vetustos, que ignoran todo o casi del lado religioso de la propia disciplina, y de profesores de religión que saben solo de religión. Como sabemos, vivimos de una insana “división del trabajo” que hace daño, antes que nada, a la dignidad de la cultura religiosa. Se comprende, así, cómo, en el ejemplo del sistema educativo alemán no es posible llegar a ser profesor de religión si no se consigue al menos una segunda licenciatura en

una disciplina “laica”, y comprendemos hasta qué punto se halla atrasada la universidad italiana que todavía hoy – exceptuando algunas raras loables excepciones – no es consciente de la ineludible necesidad de incluir en la plantilla de sus competencias académicas también las ciencias de la religión.

4. Itinerarios de la Religión en la escuela, “semper reformandae”

GB – Aunque evolucionando en su renovación – dentro de la continuidad – bajo diversos aspectos, la IRC sigue siendo una cuestión controvertida y siempre menos compartida unánimemente. ¿Cuáles son los caminos a seguir, las prácticas didácticas alternativas para garantizar a las nuevas generaciones de ciudadanos el derecho universal (más allá de la acreditación-no acreditación) a la competencia religiosa?

FP – En una intervención sobre el bimensual *Rocca* de hace algunos años proponía la superación de algunas endiadas que han acabado por paralizar –a veces con fundamento, con mayor frecuencia abusivamente– casi todos los discursos que se producen en Italia en cuestión de enseñanza de religión católica. Uno de los binomios es el clásico “Estado-Iglesia”. Son los dos poderes institucionales que han acordado, siguiendo reglas diplomáticas, dar a la escuela una disciplina llamada Enseñanza de la Religión Católica. Pero hay un tercer poder, ignorado no obstante en los acuerdos, y que sin embargo tendría todo el derecho como interlocutor junto con las dos autoridades diplomáticas, y es el poder de la ciencia, en particular de las ciencias de la religión. Ahora bien, el sujeto institucional que elabora ciencia es la Universidad, ya sea estatal o eclesiástica.

Esa es la sede legítima para llevar a cabo investigaciones, analizar fenómenos, verificar métodos, interpretar textos. En nuestro caso, la misma produce ese tipo de saberes superiores, teológicos y no teológicos, en los que deben inspirarse necesariamente los contenidos disciplinarios de un currículo escolar que en nuestro caso se llama enseñanza de religión católica. El binomio estado-iglesia no puede agotarse en un formal procedimiento político-diplomático de buena vecindad, porque de ello depende la calidad de los contenidos culturales a ser enseñados en la materia de la que las dos contrapartes

deciden el destino. Estado e Iglesia no pueden no abrirse a este tercer interlocutor, el poder académico o científico de la Universidad.

En una futura revisión del concordato ya no se podrá subestimar el prestigio científico de este tercer interlocutor. Su aportación innovadora podría ser justamente la de diseñar el perfil de una disciplina curricular del área religiosa que responda a los requisitos de credibilidad académica y a la vez de funcionalidad pedagógico-didáctica, de modo que sea posible proponer dicha disciplina a la totalidad de los alumnos, superando así también aquella otra discutible bipolaridad –pedagógicamente inaceptable en una escuela de inclusión– de unos alumnos participantes y otros con horas vacías o con actividades alternativas. En nuestras aulas entran ya desde hace años indistintamente alumnos blancos y negros, nativos e inmigrantes, bautizados y agnósticos: será siempre más estridente una norma atípica y divisionista que prevea la asistencia o no al curso de religión. Si al menos existiese el contrapeso de una seria materia alternativa, pero los demasiado sabios juristas y canonistas de nuestro Consejo de Estado han decretado que no se puede imponer la obligación de una materia alternativa cuando la religión es una materia facultativa. En el resto de Europa similares problemas han sido resueltos por las leyes comunes y democráticas, Italia, en cambio, ha elegido que cada uno lo “haga a su manera”.

¿Buenas prácticas innovadoras? Existen, incluso en los rincones más remotos de la Península. Conozco profesores que, por su cuenta y riesgo, desafían la cómoda regla del “siempre se ha hecho así”, para descubrir caminos alternativos sin ser subversivos. Son experiencias que nacen afortunadamente en un contexto favorable, pero justamente por eso no son generalmente exportables a otros ambientes. Entre otras cosas, la muerte de revistas especializadas que hasta años recientes aportaban con frecuencia casos ejemplares de buenas prácticas básicas, no alienta la información sobre “lo nuevo que avanza” también en la escuela de religión, y en cambio agrava la soledad silenciosa de muchos docentes. Pero me gustaría citar, entre tantas otras, al menos la experiencia de un educador de religión católica de Parma, que acaba de publicar su tesina defendida en el Istituto di Studi Ecumenici di Venezia, y que tenía por tema la

experimentación plurianual de un currículo interreligioso probado en sus clases de secundaria superior (cf. Filippo Binini, *Pluralismo religioso a scuola: una proposta*, Pazzini editore, 2021, pp. 182). Gustosamente recomendaría su lectura porque el pequeño volumen es una clara y concreta demostración que, cuando inventiva pedagógica y valentía profesional van de la mano, algo bueno y óptimo puede suceder también en la escuela de religión en nuestras provincias.

5. Repercusiones de la vivencia y de la vocación del estudioso H. Pajer

GB – En el momento de hacer balances, en el trato sistemático de los problemas y de los valores de la enseñanza de religión, en el diálogo laico con el punto de vista de las otras culturas y confesiones ¿qué papel han desempeñado el plano de la experiencia personal, la autobiografía pedagógica y cultural del estudioso y “religioso” (inspirado en el carisma de la espiritualidad educativa de san Juan Bautista de La Salle)?

FP – Es sabido que en modo alguno resulta fácil conservar equidistancia y objetividad de juicio al ser invitado a entrar en el discurso autobiográfico. Dejo más bien que hablen los hechos antes y más que las palabras. De todos modos, remito a la serie de episodios biográficos ya señalados al inicio de esta conversación. Añadiría ahora otro dato, quizás indiferente, para contextualizar un cierto carácter ‘secular’ (o, si se quiere, laico) que he pretendido evidenciar en mis actividades, incluso aquellas de tipo religioso: es mi afiliación a una congregación religiosa canónicamente laical, nacida laical hace más de trescientos años y que ha permanecido íntegramente como tal, a pesar de taimadas tentativas externas incluso recientes (¡algunas provenientes hasta del Vaticano!) para introducir también entre nosotros la clericalura, quizás sobre la base del presupuesto veteroteológico de sabor totalmente tridentino que, como sacerdotes, los docentes conseguirían un mayor impacto educativo. [Con tal propósito, así lo pensó un cierto don Juan Bosco, que, hace 150 años, como capellán de la escuela lasaliana “Collegio S. Giuseppe” de Turín que hasta hoy sigue funcionando, tuvo la idea de fundar él una congregación de educadores sacerdotes y, para echar más leña al fuego, también su sucesor, don Michele Rua, fue alumno de las escuelas lasalianas de Turín...].

Así pues, pienso que no sea por casualidad que de mi original vocación al estado religioso laical haya tenido impulso ese mi espontáneo insistir sobre la laicidad de la escuela, de su enseñanza, incluida la enseñanza de la religión. Diré más: el ser teólogo y pedagogo no-sacerdote me ha facilitado no pocas veces, tanto en Italia como en Europa, un entendimiento más fácil con personas e instituciones habitualmente ajenas al mundo de la Iglesia. Y, además, un rasgo que me resulta acorde con mi carácter es el mantenerme a la debida distancia de aquellos aparatos institucionales que no garantizan la promoción de la persona, sino que a veces mortifican su capacidad de planificación y de inventiva. Así es como me ha sucedido interrumpir compromisos de larga duración con la misma institución (universidad o casa editorial, o revista...), cuando la cualidad del trabajo y de las relaciones la encontraba mayormente garantizada en contextos alternativos, aunque menos prestigiosos.

Esta forma mía de desplazarme elásticamente de un ambiente a otro, incluso geográficamente de un país a otro, pienso que habrá contribuido a darme una visión menos “provinciana” de los problemas y de las relativas soluciones a buscar. El trabajar por largo tiempo, codo con codo, con colegas europeos, por ejemplo, me ha ayudado mucho a relativizar los problemas de la escuela italiana o a verlos bajo ángulos menos categóricos. Un cierto cosmopolitismo, aunque no exonera del riesgo de caer en lo dispersivo y en lo fragmentario, resulta un buen recurso para trabajar mejor en casa propia. Conocer un poco de cerca el puzle de los diversos modelos europeos de laicidad me ha convencido para no creer a pies juntillas en esta “singular laicidad” tal y como se pretende defenderla en el sistema italiano. El trabajar en y para la escuela estatal me ha exigido comprometerme más y mejor incluso en la escuela concertada. Nunca he establecido una escala jerárquica para las casas editoriales que me solicitaban y me piden contribuciones de mi competencia, pero me he preocupado por sondear su fiabilidad cultural. Me he sentido más que satisfecho del buen estilo de los manuales de religión que me ha sucedido tener que suministrar durante cuarenta años, pero he sabido también decir no a posteriores invitaciones, incluso tentadoras, cuando en conciencia me decía que no podía ser el autor bueno para todas las épocas, sobre todo en una materia como la cultura religiosa, cuando cambian la sociedad y

la iglesia, cambian los jóvenes, cambian los lenguajes, y no se puede pretender encontrar la palabra justa a cada cambio de estación.

6. Mensaje para los educadores de Religión

GB - En tu libro “Escuela y religión en Italia”, con la habitual parresia, declara haber recorrido el hilo de una reflexión pluridecenal con referencia al “incierto desarrollo” de las reformas escolares, de los “reposicionamientos tácitos” de la Iglesia italiana, en los altos y bajos del camino de la enseñanza de religión católica y de los profesores de religión siguiendo los “rápidos cambios culturales y religiosos” que han asediado también a nuestro país. A los educadores de religión actuales y a aquellos en formación, probados por la conciencia de la “precariedad” de un proceso continuo de cambio y de la “fragilidad” en la que se mueve esta profesión, ¿qué mensaje y qué camino se les puede indicar para dar dignidad a la cultura y a la educación religiosa como factores relevantes de humanización?

FP – Evidentemente, no pretendo en absoluto constituirme en heraldo de proclamas altisonantes y mucho menos hacerme el eco de aquellos mensajes oficiales u oficiosos que nuestra conferencia episcopal difunde, al menos anualmente, para animar a la opinión pública a adherirse a la propuesta de religión católica. Trataré tan solo de hacer una triple invitación.

La primera va dirigida a cuantos se interesan profesionalmente por la escuela, en definitiva a los docentes de cualquier disciplina y a los administradores, para recordarles que la cultura religiosa no es en absoluto una exclusiva del profesor de religión, que ya hemos dejado atrás desde hace tiempo la época en la que de religión hablaba únicamente el sacerdote o la catequista; que el perímetro semántico de “religión” va mucho más allá de únicamente el catolicismo y otras religiones históricas, para asumir hoy tendencias de pensamiento post-religioso que van desde el post-teísmo a las visiones del mundo no religiosas. Para recordar, a fin de cuentas, que el analfabetismo religioso no es solo el de aquel que ignora teologías y catecismos, sino el de que ignora que cada persona humana como tal, prescindiendo de todo credo, es un sujeto religioso a ser reconocido en sus derechos, respetado en sus opciones, educado en sus potencialidades.

Una segunda invitación la propondría a la “gente de iglesia”, tentada a veces de pensar en la escuela como un territorio de conquista, donde practicar la parénesis de la “buena palabra”. Gente de iglesia que quizás no se interesa de hecho en curar los males de la institución para poner en marcha procesos de sanación, para implantar una “buena escuela”, sino que se apresuran tan solo por un proselitismo de mentalidad cerrada. También la escuela, y diría claramente la escuela, “no es un espacio a ser ocupado sino un proceso a poner en marcha” (Francesco dixit).

En consecuencia, he aquí la tercera invitación, que dirigiría a los educadores actuales, titulares de la enseñanza religiosa católica: la invitación a no programar más a los alumnos, y su futuro, a imagen y semejanza propia. Cada educador está siempre listo a declarar que educa para la libertad del alumno, incluida la de conciencia, de pensamiento, de religión, pero de hecho se produce también en la relación educativa escolar un cierto “instinto paternal” de ver revivir en los alumnos el bagaje de valores, de certezas, de estilos de vida propios del adulto. El riesgo, fácil de comprender, es el de educar para un mundo y una iglesia que ya no existen. No creo que la mayoría de los profesores de religión contemplen semejante meta.

7. Relación con el enfoque hermenéutico y las otras opciones

GB - En la conclusión de este rico y franco diálogo, volvemos a la amistad y colaboración fecunda con el profesor don Zelindo Trenti (1934-2016) y su “escuela de pensamiento”, basada sobre el cambio antropológico y hermenéutico de la cultura moral-religiosa en la formación humana. ¿Qué apoyo y contraste existe en el panorama de las orientaciones internacionales con respecto a la relación de la dimensión ético-espiritual con la educación y la escuela?

FP – Aun habiendo conocido y trabajado durante años junto a don Zelindo en la UPS (pero lo había apreciado, desde los ochenta, como colaborador en *Religione e Scuola* cuando él estaba aún en Pordenone), no puedo decir que conozca suficientemente los presupuestos teóricos y los resultados pedagógico-didácticos de la “Escuela” nacida de su reflexión; sé también algo de las sucesivas

iniciativas llevadas a cabo por sus meritorios epígonos, pero estos contactos episódicos no bastan para autorizarme a intentar una valoración responsable.

Ciertamente, la opción hermenéutica ha sido y sigue siendo un válido paradigma de la pedagogía religiosa desde la segunda parte del siglo XX⁵. Es en primer lugar en el ámbito catequético –siguiendo la ola favorecida, como sabemos, por el cambio antropológico de la teología– donde se ha desarrollado un enfoque preferentemente hermenéutico en la educación de la fe. Recuerdo como, por lo menos desde los años 70 en adelante, los grandes nombres de la catequética europea insistieron sobre la centralidad de la experiencia humana como un axioma ineludible del cual partir para implantar el anuncio no solamente kerigmático de la palabra de Dios. El dilema que se difundía en aquel tiempo era: ¿catequesis del anuncio o catequesis de la experiencia? Resultó decisiva la aportación de la *Fundamentalkatechetik* (Herder, 1968) del alemán Hubertus Halbfas. Posteriormente, seguí más de cerca el asunto de la evolución europea de los varios modelos de enseñanzas escolares en materia de religión, algunos de los cuales, especialmente en ámbito secularizado protestante, han virado decididamente sobre enfoques cognoscitivos objetivos bastante ajenos a comprometer la identidad personal del alumno y de su experiencia religiosa o parareligiosa, bajo pretexto de respetar en un espacio público como la escuela la debida discreción personal y la privacidad.

5 Una sugerencia totalmente casual, que me gustaría ofrecer para “alargar” la noción de experiencia individual o de grupo, leída preferentemente en clave antropológica y psicológica, a una noción de experiencia colectiva de pueblo, para ser leída en clave histórico-etnológica, me llega de un óptimo artículo recién aparecido en el último número de *Civiltà Cattolica* del mes de septiembre 2022 (el autor es P. Ryan s.j., profesor de religión y sociedad en la Fordham University de New York). El artículo “Violencia, intersubjetividad y arrepentimiento” ilustra magistralmente el peso que tiene (o desgraciadamente no tiene) la intersubjetividad en las seculares relaciones conflictivas de los tres pueblos monoteístas. Una lectura hermenéutica ejemplar, que valdría también como lección iniciática y ecuménica para comenzar un curso comparativo sobre las tres creencias abrahámicas. Una invitación, pues, hacia una hermenéutica más holística, para no olvidar el potencial político y ético de la experiencia colectiva y sapiencial de estos pueblos de los que ha nacido también gran parte de la cultura occidental, mientras se elabora pedagógicamente la experiencia individual (FP).

Por otra parte, provenientes de un rico pasado de reflexión antropológico-pedagógica, no escasean hoy teorías y experiencias europeas que, en cierta medida, pueden aproximarse, sino asimilarse, a la Escuela Hermenéutica ideada por Trenti. Sin poder embarcarme aquí en una exploración sistemática, cito tan solo de memoria algún nombre, remitiendo, si es posible, a las respectivas fuentes bibliográficas disponibles en red o si no en soporte de papel. En Bélgica flamenca, uno de los destacados de la pedagogía religiosa hermenéutica (*Hermeneutic approach and communicative competence*) es el profesor Herman Lombaerts, hermano de La Salle, ya profesor de antropología en la Católica de Lovaina, y ahora, tras sus huellas, trabaja en la cátedra de teología pastoral de Lovaina, el profesor Didier Pollefeyt (cf. *Hermeneutics and religious education*, Leuven University Press, 2004). Otro reconocido teólogo pastoralista, holandés de origen y de formación, pero docente actualmente en la universidad alemana de Bonn, es el prof. Bert Roebben, conocido por haber ideado, entre otros, el neologismo “nartycal catechesis” (o pedagogía del umbral) donde el nártex de las antiguas basílicas cristianas es metáfora de un espacio intermedio que permite a los jóvenes permanecer activamente en el exterior (análisis antropológico) como premisa para poder “comprender” desde el interior la llamada a la fe. (Ver el texto de una de sus obras más completas *Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education*, 2013).

Pasando del otro lado de la Mancha podemos señalar la obra valiosa del profesor Robert Jackson de la universidad de Warwick, principal ideólogo y animador del *Warwick RE Project*, basado en tres principios pedagógicos clave: la representación, la interpretación, la reflexividad (cf. *Religious Education: an Interpretive Approach*, 1997), con aplicaciones didácticas ejemplares, dirigidas a tres niveles biográficos del alumno: 5-7 años, 7-11 años, 11-14 años). Pero trasladándonos al mundo latino, encontramos también otro ejemplo similar en la pedagogía religiosa española, es precisamente la así llamada *Educación a la interioridad*, que presume ya de un nutrido racimo de publicaciones dirigidas por Carlos Esteban Garcés (Campus Universitario La Salle) y colegas, y difundidas por la Editorial PPC de Madrid.

Tras esta exigua serie de citas, poco menos que alusiva, a algunos cultivadores o centros europeos –e indudablemente existirán todavía más– que trabajan con premisas pedagógicas y coordinadas didácticas más o menos análogas a las del CeRFEE, la idea sería la de ver organizado en el futuro un careo europeo a la par entre estas varias “escuelas” y sus relativos *líderes*. Sería la oportunidad preciosa para un conocimiento directo y un seguro enriquecimiento recíproco. Solo una piedrecita en el estanque, ésta que tiro aquí, en caso de que alguno viese factible y útil un intento de desprovincializar y europeizar las buenas prácticas de una plausible didáctica hermenéutica.

Al final, agradezco al profesor Giorgio Bellieni por haberme ofrecido esta cortés oportunidad, y aprovecho para hacer extensivo un saludo a todo el grupo de investigadores del CeRFEE, comenzando por el animador Roberto Romio, augurando a cada uno los mejores éxitos en las iniciativas en proceso y las que están en proyecto.

Traducción del italiano: H. José Martínez