

El «Hecho». Examen de conciencia, ¿social, cultural, religioso?

TEÓDULO GARCÍA REGIDOR*

INTRODUCCIÓN: UN HECHO CONFLICTIVO... TODAVÍA

Ante la propuesta de una nueva enseñanza de la religión escolar en España, a través del área o disciplina «Sociedad, Cultura y Religión», hay que decir, en primer lugar, que es un «hecho conflictivo», polémico y con un tratamiento desigual: la actual situación del HR en la escuela es algo ensalzando por unos y denigrado por otros: dramatizado, ironizado, deformado... Hay quien ha dicho que esta situación escolar y educativa, nacida de la LOCE (Ley Orgánica de la Calidad en la Educación) y de su «desarrollo normativo» coloca «a toda la sociedad española a un paso del nacionalcatolicismo y nos retrotrae a épocas que creíamos superadas...»¹; o que el Partido Popular «ha roto todos los consensos en educación con la comunidad educativa y reintroducido la guerra religiosa en la escuela»²; otros, lejos del dramatismo,

* Catedrático de Pedagogía Religiosa, Instituto Superior «San Pío X», de Madrid. Director de *Sinite*.

¹ J. J. TAMAYO, «Religión en la escuela: ¿retorno al nacionalcatolicismo?», en *El País*, 15 de septiembre de 2003. J. J. Tamayo empieza así su artículo: «La Ley Orgánica de la Calidad de la Educación y su desarrollo normativo colocan no sólo al Partido Popular, sino a toda la sociedad española, a un paso del nacionalcatolicismo y nos retrotrae a épocas que creíamos superadas, sin tener en cuenta las profundas transformaciones producidas en nuestro país en todos los campos, y muy especialmente en el religioso».

² J. TUSELL, en *El País*, 18 de octubre de 2003

ironizan sobre algo que, al menos, debe ser juzgado en su objetividad... «Elecho»³. Otros no digieren que la religión siga presente en la escuela o, mejor aún, se haga presente en la escuela pública de «otra manera», y no se resignan a «perder» sus dogmas decimonónicos –de «escuela única, pública y laica»– a partir de los cuales lo religioso no debe pisar los umbrales de la escuela. Por eso declaran la guerra al Hecho Religioso y afirman (CC OO, UGT y la confederación laica de padres, CEAPA), «la puesta en marcha conjunta de huelgas y “jornadas de lucha”. Su principal objetivo es acabar con el Área de Sociedad, Cultura y Religión» («el Sindicato de Estudiantes busca un “otoño caliente” contra la LOCE»⁴).

Seguimos en España como hace más de un siglo: la religión en la escuela es objeto de tal suspicacia que con sólo nombrarla ciertas sensibilidades se exageran: para defenderla unas y para atacarla otras. Se cumple ahora justamente un siglo (primavera de 1903) cuando varios gobiernos de España quisieron reconducir la educación nacional y sentar las «bases» para una nueva educación; primero fue Romanones, del Partido Liberal; luego, a la caída del Conde y con un gobierno conservador, el ministro Allendesalazar se propuso continuar con la reforma a través de la llamada «Ley de Bases para la Reforma de la Enseñanza». Esta ley de Bases, «anunciada con solemnidad y esperada con impaciencia», no estaba centrada –como tampoco ahora la LOCE– en el problema de la religión en las escuelas; sin embargo, ciertos aspectos de la ley les parecían a algunos propicios para consagrar el laicismo en la enseñanza. Y serán los elementos más conservadores de la sociedad española quienes achaquen a este Proyecto de Ley intenciones secularizadoras, laicizantes. Para Ruiz Amado, por ejemplo, dicho proyecto es liberal no en el sentido radical del término, es decir, «anti-constitucional y despótico», según una acepción personal del liberalismo que profesa el jesuita, sino en el sentido de consagrar los principios de la Revolución de 1868. En efecto, la secularización, que es una «marca de fábrica de las

³ A. MARTÍNEZ, «Clase de elecho», en *El País*, 13 de julio de 2003.

⁴ Cf. el diario *ABC*, 14 de octubre de 2003.

obras que proceden de la Revolución», está presente en las «Bases» de Allendesalazar. Y aunque nada se dice de la supresión o no de la enseñanza religiosa escolar, los católicos protestan porque estas Bases pueden dar pie a los futuros liberales en el gobierno para establecer y defender —o imponer— una enseñanza que no esté fundada en los principios de la Religión católica, que es la Religión del Estado»⁵.

Si los grupos de sensibilidad y mentalidad católicas tuvieron miedo de que se perdiera lo religioso en la escuela, las izquierdas de entonces también se opusieron al proyecto de ley. Como hoy, dos argumentos fueron esgrimidos hasta la saciedad: la imposición de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, para quienes no la deseen, y el proteccionismo, cuando no el privilegio, para la enseñanza confesional en detrimento de la enseñanza pública; con respecto a ésta, se quejan de que «el gobierno no hace nada por mejorarla, y así, la atonía mental de este pobre país, que viene desde hace siglos ya caminando hacia la decadencia y la muerte con el alma presa por la superstición y por el dogma, crece de día en día sin que se vislumbre una solución radical, urgente»⁶.

Podríamos preguntarnos «si nos suenan» estos argumentos, si nos son familiares... en las tomas de postura ante la Ley de Calidad de la Enseñanza, aprobada hace ahora un año... y podríamos también hacer un recorrido más extenso por la historia de la educación española, especialmente del siglo pasado, para darnos cuenta de un desencuentro básico y de un equilibrio casi siempre inestable entre religión y escuela, a pesar del carácter formal y obligado de la presencia de la religión en el ámbito de la escuela pública.

Por eso, después de constatar el equilibrio inestable que se ha sucedido en nuestras reformas educacionales, especialmente en lo tocante a la enseñanza

⁵ T. GARCÍA REGIDOR (1985), *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, p. 103.

⁶ T. GARCÍA REGIDOR, o. c., p. 106, nota 58.

religiosa, se impone, como alguien ha dicho, realizar «un planteamiento equilibrado» que suponga una justa y serena «toma de conciencia» sobre el hecho religioso presente en nuestra cultura. La expresión *planteamiento equilibrado* me parece un acierto importante. Quienes nos asomamos a diario a la prensa podemos descubrir que, en lo que al HR escolar se refiere, abundan los planteamientos sesgados, interesados, partidistas, fruto no tanto de una reflexión rigurosa sobre la realidad del presente, sino expresión de prejuicios, de visiones anacrónicas de una realidad que no tiene hoy las connotaciones que pudiera haber tenido en el siglo XIX y en buena parte del XX.

Hay que buscar un equilibrio... pero, ¿qué hay que equilibrar, que todavía no lo está?:

- Equilibrio en la consideración de lo religioso, en la aceptación de lo religioso que esté alejado de prejuicios, dogmatismos, fundamentalismos de ambos géneros, descalificaciones *a priori*.
- Equilibrio en el diálogo político, tantas veces heredero de los bandazos o golpes de péndulo que alternativamente consagran proyectos particulares o partidistas, en lugar de servir al bien de todos.
- Equilibrio en las propuestas de todos los implicados en el diálogo educativo y religioso, sin querer imponer el propio modelo y anular cualquier otra forma alternativa.
- Equilibrio en el diálogo que, a través de los medios de comunicación o mediante las mesas de negociación han de realizar los responsables de las propuestas, teóricas y prácticas, de la religión en la escuela.

Porque no hemos resuelto el problema de la religión en la escuela con la fórmula de «Sociedad, Cultura y Religión» que consagra la LOCE y que tanto agrado ha producido en ciertos ámbitos. Algunos creemos que todavía hemos de seguir buscando una mejor solución al problema de la religión en la escuela. Puede que, salvadas las distancias, nos encontremos en una situación parecida a la de 1979, cuando el «Área de Religión y Moral Católicas» parecía integrada en la escuela, con la alternativa de Moral en

igualdad de circunstancias. Entonces hubo quienes dijeron que se trataba de «una batalla ganada», otros, sin embargo, decían que se trataba de «una batalla perdida»; otros, finalmente, seguían pensando que la «integración curricular» de la Religión en la escuela... era «una batalla por ganar»⁷. Pues bien, hoy, frente al optimismo de algunas posturas otros seguimos pensando que la fórmula actual –y, sobre todo, su gestación, elaboración y aceptación en términos ideológicos y políticos– revela, a pesar de sus ventajas, que el problema aún no está del todo resuelto.

EL HECHO RELIGIOSO: UN HECHO MULTIFORME Y OBJETIVO

Cuando hablamos de «religión» o de «hecho religioso» en la propuesta pedagógica actual de «Sociedad, Cultura y Religión», nos referimos a un hecho que está presente en la sociedad y que, con objetividad y rigor, queremos que se haga también presente en la escuela. Y aunque lo religioso nunca –salvo raras excepciones– ha estado ausente de la escuela española, lo que pretendemos con esta reforma es iniciar una nueva forma de presencia. Nueva presencia que algunos, quizá de manera excesivamente optimista, califican de «nuevo modelo» o de «nuevo paradigma»⁸.

Claro que para ello, antes que nada, habría que definir lo que entendemos por religión, pues no sería difícil encontrarnos con una variedad, y aun disparidad, de definiciones, conceptos o imágenes... sobre la religión. De todos modos creo que, en lo que ahora nos ocupa, hemos de entender lo religioso –la Religión– en referencia a tres vectores principales: a la relación del hombre con un ser superior, a la vinculación del individuo con una

⁷ E. ALBERICH y otros (1980), *Enseñar religión hoy*, Bruño-Edebé, Madrid, pp. 9-10.

⁸ Véase cómo se subraya la gran novedad que supone el nuevo modelo de la LOCE en C. Esteban (2003), *Enseñanza de la religión y ley de Calidad*, PPC, Madrid, pp. 116 y ss.

comunidad y a la expresión simbólica del sentido. En todo lo que queda englobado por el término «Hecho Religioso» podemos descubrir estas tres realidades/dimensiones: la evocación de un ser superior y la invocación al mismo, la comunidad religiosa y su organización (litúrgica, moral, social) y la afirmación, a través de todo un universo simbólico, de la búsqueda o del ofrecimiento del sentido.

El Hecho Religioso: su valor educativo

Alguien ha definido el hecho religioso como «la presencia del misterio en la cultura humana. El hecho de que el hombre se interroga por cuestiones que trascienden los límites de la razón y de la ciencia», sobre «algo que excede las posibilidades y los límites del conocimiento humano»⁹. Cuestiones que el hombre se ha respondido desde siempre a través de las respuestas que constituyen la religión, las religiones. Y también es cierto que el hombre ha negado tanto la validez de las preguntas como la pertinencia de las respuestas; y lejos de creer en lo religioso ha optado, más bien, por la vía de la increencia o del ateísmo. Pues bien, todo esto, afirmación o negación, forma parte del HR en su más profunda manifestación: la inquietud de la conciencia humana que se resuelve de algún modo por la afirmación o la negación de la trascendencia, o que incluso navega en distintos grados de perplejidad. El hecho religioso en cuanto tal comprende asimismo la aceptación y el rechazo de los mensajes e inspiraciones en que se basan las religiones, e incluso la lucha y la controversia entre la creencia y la increencia. Todo ello forma la parte más honda del hecho religioso humano»¹⁰.

Por ello, el HR es un «componente básico de la formación integral humana»; básico, no fundamental o fundante, afirma Gómez Llorente; quiere

⁹ L. GÓMEZ LLORENTE (1999), «El papel de la religión en la formación humana», en *Educadores*, 192, p. 346.

¹⁰ L. GÓMEZ LLORENTE, o. c., p. 346.

esto decir que «ese conocimiento es la base o condición previa para la comprensión correcta de otros conocimientos (de ahí su carácter funcional y/o hermenéutico), y en definitiva para la mejor autocomprensión o conocimiento de nuestro propio modo de pensar y de ser, sea cual fuere». Y lo es también de la educación integral, es decir, el conocimiento del hecho religioso es componente básico de un tipo de educación o formación humana que atienda equilibradamente a todos sus aspectos posibles, a los enumerados en el punto anterior, esto es, que no sea arbitrariamente reductora de la personalidad humana¹¹. Postura que se distancia tanto de una escuela confesionalista como de un concepto de enseñanza laicista y ateo.

Además, aprecia en el hecho religioso unos valores que le hacen ser recomendable, positivo en la educación escolar: sobre todo, el «valor intrínseco» del HR, su «importancia sustantiva», y no sólo su valor «instrumental». Pero también ciertos otros valores como su «valor de creencia» (el hecho religioso «son las vivencias y creencias del otro, de mi próximo, de mi conciudadano»); valor como «fermento crítico del orden social» («una utopía de justicia y de bondad» que ayuda a ser crítico con el orden injusto establecido...); valor como «generador de energía y dinamismo» (fuente, a la vez, de vida y de creación, aunque también de destrucción y de muerte. De ahí la actitud crítica ante el HR...), como expresión de humanismo, especialmente dirigido al cristianismo...¹².

El Hecho Religioso en la asignatura «Sociedad, Cultura y Religión»

El Currículo oficial de Sociedad, Cultura y Religión afirma que el Hecho Religioso, dentro del contexto de la formación humana, se ofrece como algo encarnado en la realidad social, cultural, histórica; algo dotado de poder

¹¹ L. GÓMEZ LLORENTE, o. c., p. 348.

¹² L. GÓMEZ LLORENTE, o. c.

humanizador, de fuerza moral y de carácter objetivo y científico. En efecto, el Hecho Religioso: *a)* hunde sus raíces en la realidad *histórica* concreta y explica tanto los condicionamientos que le han hecho posible como su influjo en las coordenadas históricas y culturales; *b)* es abordado en su dimensión *científica* con el objetivo de delimitar lo que, en el campo religioso, «pertenece a las ciencias sociales y de la naturaleza» y «lo que es propio de la dimensión específicamente religiosa»; *c)* la dimensión *humanística* o, mejor, humanizadora, que se desarrolla «mediante la combinación de tres tipos diferentes de factores relativos a las religiones: primero, las raíces religiosas de muchas estructuras, costumbres y usos sociales en la actualidad; segundo, las diferencias entre los códigos de conducta individual y de relación que sustentan las distintas religiones, derivadas de sus respectivas concepciones del mundo y, tercero, la importancia determinante de la libertad de las conciencias y de la libertad religiosa como elementos esenciales de un sistema político de libertad y convivencia», y *d)* la dimensión *moral*, «resultado del análisis de los diferentes sistemas morales propios de cada religión» y del estudio de las diversas posturas de las religiones sobre los problemas actuales.¹³

Se pretende, por tanto, objetivizar, sustantivizar lo religioso, destacar su valor objetivo, su entidad social e histórica, su importancia como realidad cultural y su calidad como factor de educación; y ello, si no frente a reduccionismos interesados, interpretaciones subjetivistas, manipulaciones deformadoras o apropiaciones partidarias, sí para evitar que se reproduzcan ciertos males históricos. Se pretende afirmar lo religioso no como una imposición o un elemento subjetivo nacido del afán proselitista o de privilegios anacrónicos por parte de las iglesias, sino como un hecho objetivo, como un dato incuestionable y relevante de la realidad. Y si la escuela quiere ser fiel a la realidad no puede por menos de contar con ese hecho. Como alguien ha afirmado: «No es seguro que haya dioses, pero religiones,

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, *El currículo de Sociedad, Cultura y Religión*, en BOE, n.º 58, 3 de julio de 2003, pp. 25716 y ss.

ésas sí que las hay, y son de nuestro mundo». Y añade: «Este es el punto de arranque de una educación que guarde contacto con la realidad objetiva del mundo que vivimos: enseñar a sus alumnos que viven en una sociedad donde ha habido y hay religiones, y extraer el provecho educativo del conocimiento que de esa enseñanza se deriva»¹⁴ Se trata de ofrecer un conocimiento del Hecho Religioso con objetividad y respeto, evitando todo planteamiento sesgado.

El Hecho Religioso es *pluridimensional, multiforme*; es un hecho expresado en varios lenguajes o encarnado en variadas tradiciones, pero justamente la variedad de este fenómeno constituye un elemento de garantía y una prueba que desborda los particularismos cerrados, y favorece el alejamiento de toda suspicacia, de cualquier sospecha...

Es un hecho *histórico*: acontece en un espacio y en un tiempo; no es tan sólo un mito narrado, una utopía proclamada o un sublime ideal, el hecho religioso es algo concreto, exterior, local, experienciable, constatable. Es un hecho que junto al hombre recorre la historia, modela su contexto, configura su pensamiento, inspira sus palabras y los hechos de su vida. Es algo observable, a diferencia de las experiencias interiores, y está enclavado en la geografía e historia de los pueblos»¹⁵.

Es un término «*neutral*»: abarca todas las extensiones y tradiciones que se identifican como religiosas.

Bastarían estas breves y apresuradas ideas para ayudar a desproblematizar lo religioso en tanto que objeto de presencia en la escuela, aunque no acudamos a las profundas reflexiones de los filósofos, antropólogos o psicólogos de la religión ni desarrollemos el profundo sentido que, desde la

¹⁴ A. FIERRO (1979), *Sobre la religión*, Taurus, Madrid.

¹⁵ O. GONZÁLEZ DE CARDEDAL, «Carta de un ministro francés», en *El País*, 8 de septiembre de 2003

psicología religiosa, se da a lo religioso como elemento configurador de la personalidad.

Pero, en todo caso, es importante que se considere la presencia de lo religioso en la escuela de manera objetiva y, por ello mismo, desdramatizada, desmitificada; es necesario hacerle perder dramatismo, tanto en quienes ven siempre en lo religioso una amenaza para la autonomía del saber o para la dignidad y libertad del hombre, como en aquellos que creen que la ausencia de lo religioso confesional en las escuelas sería fuente de todos los males, especialmente de la pérdida de los fundamentos de la moral o de la pregunta por el sentido.

De todos modos, el Hecho Religioso no se presenta en la escuela como un «hecho más» que debe conocer el alumno; ha de ser también una fuente de educación y debe posibilitar el desarrollo de capacidades, generar y propiciar actitudes (escucha recíproca, conocimiento, aceptación del otro...) propias para el encuentro, el diálogo y la convivencia tanto entre creyentes de diversas religiones como entre personas religiosas y no religiosas. Pues creo que no todo en la didáctica del HR ha de ceñirse a mostrar los datos puramente objetivos con un carácter funcional; es necesario «entrar» de algún modo en el HR de manera personal... El HR no ha de limitarse a informar, sino también a posibilitar cierta formación, pues con los antropólogos de la religión podemos decir que el desarrollo de la dimensión religiosa enriquece al hombre, mientras que su no desarrollo «empobrece al hombre»¹⁶.

Por otra parte, es claro que en la presentación pluriforme de algo que tiene su consistencia justamente en la concreción y en la vivencia de cada confesión podemos caer en ciertos riesgos, tales como el relativismo religioso, el sincretismo, la difuminación de los rasgos de la propia religión, dar

¹⁶ J. MARTÍN VELASCO (1987), *Introducción a la fenomenología de la religión*, Cristiandad, Madrid, p. 315.

la impresión de que lo natural es la religión «a la carta» o, finalmente, presentar lo religioso como algo que pertenece al pasado. Un concepto rancio y poco signifiante del «patrimonio cultural».

EL HECHO RELIGIOSO: SU DIMENSIÓN CULTURAL Y SU VALOR EDUCATIVO

El HR es un dato preferentemente cultural. Quizá sea esto lo que más se ha subrayado en los ámbitos educacionales dada la proximidad de la escuela con la cultura. Lo religioso es un dato cultural en un doble sentido: porque se encarna en una determinada cultura (objetiva y subjetivamente, en forma de narraciones, experiencias, valores; porque nos narra el pasado y el presente; porque nos ayuda a comprender cierto tipo de hombre, necesario en el acompañamiento de nuestro camino: el «hombre religioso»... pues no hay que olvidar que «detrás de cada religión está el hombre religioso de todos los tiempos y de todas las civilizaciones»¹⁷.

Y porque ayuda a comprender esa misma cultura de la que es un elemento configurador, cuya función hermenéutica es esencial para comprender e interpretar la propia cultura. El Hecho Religioso es parte de nuestro patrimonio cultural, de la riqueza objetiva de nuestra cultura, pero también es un factor básico para comprender el *humus* desde el cual fueron posibles tantas realidades fecundas.

Desde esta perspectiva de la comprensión, conviene recordar el valor cultural del Hecho Religioso desde el punto de vista «cognitivo», como un «conocimiento en sí» y como una «clave de lectura» del conocimiento cultural. Así lo expresa el pedagogo F. Pajer: la religión se presenta como «un

¹⁷ J. DELUMEAU, Dir. (1995), *El Hecho Religioso. Enciclopedia de las grandes religiones*, Alianza Editorial, Madrid, p. 9.

conocimiento en sí», cuyo objeto estudian las Ciencias de la Religión, y además «puede servir de *clave de lectura*» de otros conocimientos sobre la realidad social o humana. Dicho conocimiento es, por un lado, descriptivo y explicativo, y, por otro, dinámico y funcional. En este último caso, el conocimiento de la religión tiene como finalidad «el descubrimiento del sentido y del valor de los hechos humanos» y se convierte en «mediador de una determinada *comprensión sensata* del mundo, y no sólo una explicación científica». Por tanto el conocimiento de lo religioso se legitima, también, por esta razón funcional: «las religiones proporcionan instrumentos conceptuales y materiales para comprender de forma significativa el mundo y uno mismo»; es ese carácter de «mediador cultural», de propiciador de sentido/significado lo que le hace ser una realidad educadora en el ámbito escolar.¹⁸

Desde la perspectiva del educando

Pero... ¿ha de valorarse lo religioso en la escuela sobre todo y fundamentalmente por su valor como hecho cultural? Quizá los argumentos más decisivos en la integración del HR en el currículo escolar sean esas dos dimensiones culturales: el propio valor cultural y la función hermenéutica. Estas razones, válidas donde las haya, corren el riesgo, sin embargo, de situar lo religioso más bien en el ámbito de los adultos, en su preocupación porque la escuela transmita ese patrimonio cultural objetivo que no debe ser olvidado...

Pero el HR tiene otra dimensión educativa que nace del propio educando, del sujeto. Suele argumentarse que lo religioso ha perdido plausibilidad y relevancia en nuestra sociedad; que la religión es más propia del ámbito individual que de los grupos o de las instituciones sociales (y se hace referencia a la escuela). Pero también es necesario subrayar que, por una parte,

¹⁸ T. GARCÍA REGIDOR (1994), *La educación religiosa en la escuela*, Ed. San Pío X, Madrid, p. 49.

«la pérdida de consideración y de relevancia de la Religión no significa que se hayan perdido las funciones/respuesta a las necesidades humanas fundamentales, que tienden a ser resueltas por los sustitutos o sucedáneos de la religión»¹⁹. Por otra, «la relegación de la Religión al ámbito individual (como imposición de esta sociedad) no significa que el individuo deba ser reflejo de una sociedad que tiende a reducirle y a configurarlo según los criterios y valoraciones de aquélla». Una sociedad así pretende «regular la iniciativa personal» y, en definitiva, alienar (o condicionar) al individuo. Y puede que la sociedad esté secularizada, pero, de acuerdo con Luckmann, el individuo no lo está. Y así, mientras el individuo busca espacios para encontrar respuestas a sus preguntas, la sociedad secular elude ofrecer respuestas y evita crear estructuras (educativas, por ejemplo) que favorezcan el planteamiento de esas «cuestiones fundamentales». Su gran obsesión es «relegar lo religioso al ámbito individual».

Y es aquí justamente donde el HR encuentra su apoyo para entrar en la escuela como elemento plenamente educativo: la escuela intenta promover la maduración de la persona y su educación integral; pues bien, «allá donde el sujeto busca los espacios para la propia identidad y realización, la religión reivindica una aportación insustituible y corre con pleno derecho a encontrarse con la “interrogación” del estudiante. Justamente porque la religión dispone de aportaciones insustituibles en la educación, una nueva racionalización respetuosa –una secularización coherente– debiera hacerle sitio adecuado»²⁰.

Se cambia así la perspectiva de la presencia del HR en la estructura secular que es la escuela pública: desde esta nueva perspectiva no es el «derecho de la religión» lo que le da legitimidad para traspasar el umbral de una «estructura laica» o «secularizada», sino el «derecho del sujeto» –no

¹⁹ Z. TRENTI (1987), «Considerazioni sull’educazione religiosa in contesto secularizzato», en *Orientamenti Pedagogici*, 34.

²⁰ Íd.

secularizado— «cuyas aspiraciones y apelaciones de fondo religioso exigen la presencia y la intervención de la religión. La religión no entra en la escuela por su verdad, sino que lo hace por su función educativa y humanizadora»²¹.

Y es que la escuela tiene como tarea irrenunciable la de «proporcionar a cada ciudadano-alumno conocimientos objetivos y competencias críticas sobre el hecho religioso»²². Pues una sociedad pluralista debe, a través de sus instituciones públicas, proporcionar la libertad de la fe, pero también «el derecho a conocer el hecho religioso»; lo primero, mediante la libertad de conciencia y de culto; lo segundo, «por un acercamiento sistemático al hecho religioso en su currículum escolar público»²³.

UNA MIRADA A EUROPA

Al asomarnos al contexto europeo y (considerar) comparar el problema que nos ocupa es necesario evitar la simplificación: Europa acoge de diverso modo lo religioso en la escuela. Desde la religión confesional (de una o de varias confesiones) hasta la presencia de la religión transconfesional o la ausencia completa de religión escolar; desde una forma mucho más próxima a las necesidades de los alumnos en materia religiosa (en una dimensión más bien antropológica y cultural) hasta una cierta forma de catequización o educación explícita de la fe. Por otra parte, hay países plenamente democráticos y tradicionalmente ejemplos de tolerancia y de libertad que mantienen en su currículum oficial la Religión confesional como materia

²¹ Íd.

²² F. PAJER (2003), *Educación escolar y cultura religiosa*, Cuadernos MEL, fsc, Roma, p. 14.

²³ F. PAJER, íd.

plenamente curricular (casos de Alemania y Bélgica, por ejemplo) y nadie se plantea acudir a los tribunales de Justicia por considerar que eso es un atropello educativo, una «ocupación» de un espacio civil, laico, por parte de las confesiones religiosas.

El caso francés: ¿de paradigma a síntoma?

Últimamente, sobre todo a raíz de la carta de R. Debray (*«L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque»*), en abril de 2002, ante la invitación del ministro socialista J. Lang, el caso francés ha cobrado relevancia y notoriedad, especialmente en ciertos ámbitos pedagógicos. El caso francés, considerado antes por algunos como paradigmático de una situación ideal (la laicidad de la educación pública) es calificado ahora como de síntoma. ¿Síntoma de qué? Pues de un mal ciertamente agudo que aqueja a las sociedades occidentales, a la cultura europea: lo que podemos llamar, a grandes rasgos, la «incultura religiosa». Incultura que, a juicio de R. Debray es parte de una incultura anterior (radical), de una pérdida de los códigos de reconocimiento que afectan a todos los saberes²⁴.

El caso francés, con todo, no deja de ser paradójico, ya que el país del exquisito respeto por la laicidad —la *laïcité* es rasgo esencial de la identidad cultural francesa— siente la necesidad de lo religioso en las escuelas... justamente a partir de las demandas de esa misma laicidad: «Desde cualquier punto que se adopte, es lo sagrado lo que delimita el campo de lo profano, es la religión la que « nombra » —crea— la laicidad. Este orden ontológico sitúa en estado de crisis permanente la noción de la laicidad escolar»²⁵. Además, una laicidad mal entendida —excluyente del fenómeno religioso en la sociedad y en la educación— puede revelar, cuando se examina a sí

²⁴ R. DEBRAY (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Odile Jacob, París, p. 16.

²⁵ R. DEBRAY, o. c., p. 25.

misma, su identidad y su sentido, el efecto de una «incultura religiosa», que aparece como síntoma y reflejo de una incultura más general... producida también por la cultura de la laicidad.

Cierto que lo que propone Debray no es la creación de una disciplina escolar, de un área curricular equivalente a una cultura del hecho religioso o a cualquier otra denominación, al modo como hemos hecho en España. No es ésta la solución francesa, que algunos vaticinaron apresurada e imprudentemente. Se trata, ante todo, de seguir profesando el valor de la laicidad, pero ahora una laicidad civilizada, capaz de acoger lo religioso como un elemento sin el cual perdería su sentido —cultural y educativo— la propia laicidad. Ésta se vería desequilibrada, al carecer de una fuente objetiva de conocimiento y de un elemento clave de interpretación cultural.

De todos modos, resultan muy reveladoras ciertas ideas y determinados juicios sobre lo que debería ser la presencia (enseñanza y aprendizaje) de lo religioso en las escuelas francesas... Las distinciones de Debray nos iluminan acerca de lo que pudiera ser posible o deseable en estudio del HR (además de aquello que se consideraría positivo para las escuelas francesas). Debray distingue entre la religión como «objeto de cultura» y la religión como «objeto de culto» (que exige un acceso personal voluntario en el marco de los grupos y asociaciones privadas),²⁶ entre una «aproximación objetiva» (*approche objetivante*) y una «aproximación confesante», entre la «perspectiva de fe» y la «perspectiva del conocimiento». O, también, «dar a conocer una realidad o una doctrina» y «promover una norma o un ideal». Pero, afirma Debray, lejos de contraponerse, de entrar en concurrencia o de anularse mutuamente, como pudiera parecer a partir de ciertas propuestas pedagógicas, ambas opciones pueden «coexistir» y «prosperar simultáneamente».

²⁶ R. DEBRAY, o. c.

Un movimiento de búsqueda

Pero Francia no es precisamente el caso más significativo en Europa. El planteamiento de lo religioso en la escuela es algo consolidado en algunos países, al menos desde el punto de vista de la integración escolar curricular, y de reciente implantación en otros: los países ex-comunistas, después de casi cincuenta años de laicismo marxista. En unos y en otros la reflexión de lo religioso en la escuela obedece a parámetros bastante diferentes. Unos, caracterizados por una libertad religiosa tradicionalmente ejercida y sujetos de una secularización creciente, sufren la inadecuación de los modelos tradicionales de «educación religiosa escolar» y buscan una nueva integración de lo religioso en el currículo, integración que sea fiel a los objetivos de la escuela, a las necesidades de los alumnos y al hecho mismo de la religión; otros, salidos de la persecución religiosa, reprimida la libertad religiosa y la libertad de educación y de enseñanza, acogen con ansias y ciertas prisas lo religioso en la escuela sin diferenciar muy bien si se trata de una tarea propiamente escolar o, por el contrario, de una misión catequizadora y pastoral más propia de otros ámbitos propiamente eclesiales.

Pero en Europa hay también, aparte de los modelos oficiales vigentes de «enseñanza religiosa» en la escuela, todo un movimiento de búsqueda, más bien fuera de los ámbitos oficiales de Jerarquía, que se plantea la instauración de modelos alternativos, dada la creciente inadecuación de las programaciones de enseñanza religiosa confesional para alumnos que o no han recibido en su vida ningún tipo de socialización religiosa, o no se sienten vinculados a una fe o, finalmente, carecen de un conocimiento mínimo de la realidad religiosa, del hecho religioso.

Este movimiento, dirigido preferentemente a las escuelas públicas —o las «escuelas de todos»— se refiere también, de algún modo, a la enseñanza religiosa de las escuelas católicas y piensa que el problema es anterior a cualquier tipo de escuelas: es la realidad misma del HR, de la identidad de la religión en la escuela, la que debe clarificarse. Se trata de conocer qué y

cómo ha de ser el aprendizaje de la religión en la escuela de una sociedad cada día más plural, también en religión, y más desligada del sentido tradicional de la religión, de las instituciones y credos religiosos oficiales. Pues ese pluralismo religioso mueve a las escuelas, también a las católicas, a buscar algunos objetivos prioritarios; ya no se trata tanto de educar la vida de la fe de los alumnos (en la clase de Religión, se entiende), ni de fortalecer sobre todo el conocimiento de la propia religión, cuanto de «poder desarrollar, en el respeto a la libertad de conciencia y a través de una pedagogía del diálogo, el aprender a vivir en un contexto de pluralidad cultural y religiosa»²⁷. Al mismo tiempo, se plantea un modelo de enseñanza o educación religiosa en la escuela que sea común para todos, pudiendo luego optar por una presencia explícita del modelo de enseñanza religiosa confesional. Más que la entrada de las Iglesias en la escuela el objetivo de la enseñanza religiosa, ha de ser lograr una contribución educativa, desde el hecho religioso mismo, al desarrollo y a la maduración de los alumnos, al enriquecimiento personal, social y cultural de los mismos, ya que la escuela tiene que *a)* «proporcionar a cada ciudadano-alumno conocimientos objetivos y competencias críticas sobre el hecho religioso»; y *b)* asumir esta tarea como propia, y no dejarla en manos de las instituciones religiosas, ya que «es una tarea específica de la escuela pública, sobre todo en una conjetura histórica y en un espacio cultural como los de Europa actual, donde las razones de cohabitación civil corren el peligro de disolverse en la “amnesia” general de las raíces religiosas y éticas»²⁸.

Como ejemplo de lo que hoy se entiende por enseñanza religiosa para las escuelas europeas de un futuro próximo, y siguiendo la síntesis de uno de los mayores expertos en estas cuestiones, el propio F. Pajer, me limito a exponer brevemente su pensamiento y a comentarlo de algún modo.

²⁷ J.-M. AVELINE, «Le fait religieux à l'école», en *Chemins de dialogue*, 14 (1999), p. 27.

²⁸ F. PAJER, o. c., p. 14.

«En la sociedad civil de Europa, afirma F. Pajer, se entiende hoy que la contribución educativa de la enseñanza escolar de la religión ha de ser²⁹:

- *una contribución a la maduración de la identidad personal y cultural del alumno en periodo de formación*», es decir, reconocer y sancionar el HR en la escuela como elemento configurador no sólo de la identidad cultural sino también de la identidad personal de los alumnos durante su periodo de formación básica, lo cual no quiere decir necesariamente iniciarse en la práctica y vivencia de una determinada confesión;
- *una preparación para integrarse y vivir en una sociedad intensamente pluralista en varios sentidos (incluido el religioso)*», es decir, una preparación para la integración, lo cual supone el conocimiento de las confesiones que configuran la realidad religiosa plural, conocimiento que ha de ser amplio, objetivo y crítico de acuerdo con las posibilidades de madurez de los alumnos;
- *«una promoción de la tolerancia recíproca y una capacitación de diálogo entre personas y grupos de diversa matriz étnica, ideológica, ética, religiosa, etc.»*, o sea, una educación que, desde el Hecho Religioso, vaya más allá de lo meramente exterior del mismo y se adentre en el mundo de actitudes y valores propios para vivir en una sociedad plural en religiones, culturas y sistemas éticos, una educación religiosa que sea afirmación de la propia identidad social, pero apertura a los otros, a los diferentes; que eduque en la comprensión y respeto a los otros (la tolerancia en su acepción más positiva) y que favorezca y ejercite la capacidad para el diálogo...
- *«la promoción en el alumno de un mínimo irrenunciable de competencia religiosa en términos de capacidad personal de juicio y de decisión»*, lo que significa que el HR no se limita sólo a informar de una realidad objetiva, sino que además debe posibilitar la configuración de una «personalidad religiosa» o, al menos, ha de facilitar la adquisición de ciertas

²⁹ F. PAJER (1998), «Itinerario 3. Scuola», en *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, 584.

competencias religiosas (conocimiento, análisis, discernimiento crítico...) que le capaciten para poder realizar en su momento los juicios de valor sobre lo religioso y la opción/decisión por la religión. El conocimiento objetivo y crítico del plural fenómeno religioso no sólo como hecho cultural del pasado sino como realidad presente y viva en nuestra sociedad, en nuestra cultura favorece una opción más lúcida, ilustrada y libre que la de quien no ha realizado ninguna aproximación a la Religión y se mantiene –posiblemente sin pretenderlo él– no sólo en lo que hemos llamado «ignorancia religiosa», sino en el «analfabetismo religioso», es decir, en la ausencia de un *lenguaje* diferente que puede ayudarle a leer «de otro modo» la realidad.

- *«maduración de la capacidad para confrontarse con el patrimonio histórico, cultural y religioso de Europa y, en particular, a partir de la propia nación y tradición confesional»*, es decir, posibilitar a los alumnos el acceso ilustrado y sensible a un patrimonio histórico, artístico y cultural incomprensible sin el conocimiento mínimo no sólo de los «datos» religiosos sino también del *humus religioso* (las experiencias religiosa y espirituales, individuales y colectivas) que ha posibilitado la germinación, el crecimiento y la fructificación de tan ingente y valioso patrimonio.

He ahí una serie de objetivos y de propuestas supuestamente válidos para las escuelas de los países europeos de cara a la finalidad educativa del HR. La pregunta que ahora me surge es la siguiente: en nuestra situación educativa actual y con la programación dual de «Sociedad, Cultura y Religión», ¿son estos objetivos deseables y válidos para todas las escuelas españolas?; ¿se pueden cumplir dichos objetivos con las dos formas de estudio del HR en las escuelas españolas?; ¿se pueden cumplir, sobre todo, con el actual currículo para la versión confesional católica? Y, finalmente, ¿deberían las escuelas católicas asumir estos objetivos y tratar de poner los medios necesarios para lograrlo? O, si se quiere, ¿qué responsabilidad nueva se le presenta a las Escuelas Católicas ante la doble versión del HR?

¿DEBE PROMOVER LA ESCUELA CATÓLICA LAS DOS OPCIONES DE «SOCIEDAD, CULTURA Y RELIGIÓN»?

Algunos llevamos años insistiendo en que uno de los caracteres reales en la escuela cristiana actual es el de su diversidad; y que su acción pastoral, otrora dirigida a la unidad, cuando no a la uniformidad, religiosa y de fe de los alumnos, debería ir configurándose para atender a la creciente diversidad religiosa de los mismos.

Existe una diversidad de actitudes ante lo religioso; distintas formas de pertenencia y de relación con la propia religión; y cada vez será más frecuente la diversidad de religión entre los alumnos de las escuelas católicas debido al flujo inmigratorio creciente. Con el tiempo, la diversidad dejará de ser excepción para convertirse en norma, en hecho habitual.

La escuela cristiana es una realidad social que participa de los caracteres del contexto en el que vive inmersa. No constituye una isla de paz en medio de un océano de conflictos; tampoco está situada en un enclave sosegado y tranquilo, donde el «ruido de la sociedad conflictiva» le llega[ra] de un modo apenas audible... sino que la escuela es, indudablemente, «encrucijada sensible de las problemáticas que agitan este inquieto fin de milenio»³⁰, como afirma la Congregación para la Educación Católica en la breve carta que escribió sobre la escuela católica, al comenzar el Tercer Milenio.

Este carácter de encrucijada es ciertamente una realidad importante en España, país en el que, según algunos estudios sociológicos, se ha producido un «cambio brutal» o una «aceleración brutal del cambio religioso»³¹. Las instituciones sociales, y en particular las religiosas, se hallan sometidas a ese «cambio brusco», intenso; y eso tiene inevitables y serias consecuencias.

³⁰ CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (1998), *La Escuela católica en los umbrales del Tercer Milenio*, Roma, n. 5.

³¹ Cf. R. CAMPICHE (1977), *Cultures jeunes et religions en Europe*, Ed. du Suil, París.

Entre otras, el resquebrajamiento de ciertas estructuras, hasta el punto de que dejan de ser eficaces y significativas en su cometido: la educación religiosa o la transmisión de la fe. El cambio socio-religioso, por tanto, lleva inexorablemente al cambio de estructuras educativas o pastorales dentro de las instituciones religiosas.

Ello tiene, a mi juicio, una clara repercusión sobre nuestras escuelas. En ellas estamos pasando –¿o hemos pasado ya?– de cierta «unidad religiosa» a una «diversidad religiosa», que va desde el pluralismo de religiones (menos marcado en España) al pluralismo de situaciones y actitudes «negativas» ante lo religioso, tales como: ignorancia, ausencia de socialización religiosa, increencia, agnosticismo... hasta situaciones positivas en orden a la religión y a la fe: cierta socialización religiosa, iniciación en la fe, creencia, práctica religiosa e, incluso, cierto compromiso...

En el ámbito europeo hay que reconocer que las escuelas católicas también son sujeto de esa diversidad de situaciones religiosas; en efecto, *«hay que constatar, afirma J. Kerhofs, que incluso en las llamadas “católicas” (escuelas), porcentajes a veces elevados de docentes y de alumnos son agnósticos prácticos o indiferentes y disponen de un bagaje religioso muy reducido. Muy a menudo solamente se oye hablar de fe y de las religiones por boca del profesor de Religión o en la capellanía escolar, si la hay...»*³².

Además de esta diversidad, también en nuestras escuelas católicas se produce una «ruptura» significativa entre la situación de los alumnos y el mensaje religioso-cristiano, sobre todo *«en la distancia entre la mentalidad ambiente y el lenguaje religioso, la diferencia entre el mensaje escuchado y los criterios corrientes absorbidos inconscientemente, la separación entre la doctrina propuesta y los problemas de los jóvenes y, más que todo, la falta de referencia sistemática entre el contenido general de la enseñanza*

³² J. KERHOFS (1998), «Perspectivas o tendencias de la educación en Europa», en *Sinite*, 118, p. 252.

y el sentido de la vida que se pretendía ofrecer en la instrucción y en la educación»³³.

Y es justo reconocer, como lo hace la propia Iglesia en su documento ECUTM, que la EC «se ve obligada a relacionarse con adolescentes y jóvenes que viven las dificultades de los tiempos actuales. Se encuentra con alumnos que rehúyen el esfuerzo, incapaces de sacrificio e inconstantes y carentes, comenzando a menudo por los familiares, de modelos válidos a los que referirse: Hay casos cada vez más frecuentes, en los que no sólo son indiferentes o no practicantes, sino faltos de la más mínima formación religiosa y moral...»³⁴.

(La EC «se ve obligada» por las circunstancias actuales, sociales, económicas, culturales... pero también su «obligación» nace no impuesta por circunstancias externas sino por imperativo interior. La EC ha pasado de ser una escuela «de católicos para católicos» a ser una escuela «de cristianos para todos», es decir, la EC tiene una connatural vocación de *diakonía*, de servicio a la sociedad; más que su vocación de «oferta de un modelo alternativo de educación» para los católicos, la EC tiene hoy la vocación de «oferta de servicio a la sociedad», como expresión de la vocación diaconal de la Iglesia misma...).

Hay que advertir, pues, que la diversidad religiosa se convierte hoy en «signo de identidad también de la EC. Es una situación social que puede ser convertida en un factor positivo para la educación cristiana y para la acción pastoral: «Es necesario pensar que la diversidad puede ser enriquecedora y llena de valores, que no es la forma degradada de una situación anterior de unanimidad y de uniformidad»³⁵. Y es que «un medio escolar en el que

³³ J. VECCHI (1990), *La escuela católica, plataforma de evangelización y de acción pastoral*, Cuadernos mj de pastoral juvenil, n.º 18, CCS, Madrid.

³⁴ CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, o. c., n. 6.

³⁵ P. LAMOTTE (1989), *Guide pastorale de l'enseignement catholique pour la réflexion et l'action*, Droguet-Ardant, Limoges, p. 361.

existe la diversidad es una buena preparación para la vida que espera a los jóvenes. Aunque esa diversidad no debe degenerar en explosión, en vacío o en anarquía: un joven no puede crecer ni formarse en esas condiciones; sólo serían los más fuertes los que sacarían partido»³⁶.

Todas estas consideraciones sobre la «diversidad» de la EC... ¿adónde nos llevan? ¿Es necesario que ello nos haga replantear no sólo la actuación pastoral (en la que parece involucrada la libertad de conciencia ante la oferta de ciertas prácticas que requieren la aquiescencia de la fe), sino también la forma como mantenemos la enseñanza de la religión, con obligatoriedad confesional católica para todos... o casi todos?

Hemos afirmado antes que nos encontramos ante la presencia de una situación nueva en lo referente a la presencia religiosa en la escuela: el Hecho Religioso, bajo el título de «Sociedad, Cultura y Religión» quiere ser la instauración de una «novedad». Afirmando esta *novedad* se han pronunciado varias voces autorizadas que dicen: no se trata de reforzar la presencia de la religión católica (o confesional, para ser más exactos) en la escuela a través de una «alternativa fuerte» (con entidad curricular propia, evaluación e influjo en el cómputo general de la nota media del alumno), estamos, más bien, ante la creación de un *área* o de una *disciplina nueva*, con un tronco común y con dos versiones, a modo de ramas del tronco: la opción no confesional y la opción confesional. Se entiende por esta novedad el hecho de que haya un planteamiento común, aunque sea mínimo, que unifique el hecho mismo de entender qué queremos con lo religioso en la escuela... Unos planteamientos comunes de lo religioso en la sociedad y en la cultura, y, lo que es más importante, unos objetivos comunes a las dos opciones, que expresen la función educativa de lo religioso, ni más ni menos que como cualquier otra disciplina curricular³⁷.

³⁶ P. LAMOTTE, o. c., p. 361.

³⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, o. c.

Ahora bien, vistos los «programas» o los «currículos» de la versión confesional católica de «Sociedad, Cultura y Religión», más bien se diría que, a pesar de las «buenas intenciones» –si las ha habido–, y a pesar de haber adoptado ambas opciones el mismo nombre –el del tronco común–, más bien parece que podamos hablar de dos árboles diferentes aunque plantados en un mismo recinto. No dudo de que se habrá querido unificar, crear una nueva imagen de lo religioso en la escuela («modelo LOCE» frente al «modelo LOGSE», como algunos dicen); pero creo que la impresión que produce la lectura de los nuevos currículos –a menos que uno la haya hecho apresuradamente– es que la idea del tronco común brilla casi por su ausencia y que la religión católica busca sus objetivos más tradicionales: ofrecer a los profesores y alumnos un «saber estructurado, sistemáticamente ordenado y adecuado a la edad de los alumnos». Es la enseñanza de la Iglesia Católica como elemento básico y fundamental en la configuración de la formación integral. Todo ello supone la visión cristiana de la cultura, de la persona, de la vida»³⁸.

Por eso, más que responder a la pregunta sobre si las escuelas católicas deberán ofrecer –si se quiere entrar en la «novedad» de la que tan fácilmente hablamos y si se pretende, como pomposamente se dice, instaurar un «nuevo paradigma»– las dos opciones de «Sociedad, Cultura y Religión» (y personalmente uno puede tener ideas claras al respecto, aunque no se tengan todos los elementos derivados de esa opción: organizativos, económicos, laborales...), mi reflexión final va por otro camino, aunque quizá, tras un rodeo considerable, vuelva al lugar donde ahora proponemos encontrarnos: las dos opciones.

Creo que la opción educativa común de la nueva disciplina «Sociedad, Cultura y Religión» es una invitación –también para las escuelas católicas– a

³⁸ A. CAÑIZARES, Presidente de la Comisión Episcopal de Enseñanza, «Presentación del Currículo de "Sociedad, Cultura y Religión", opción confesional católica», en *Religión y Escuela*, n. 173, p. 21.

cambiar de perspectiva tanto en la concepción como en la puesta en práctica de la enseñanza religiosa. En palabras ya «viejas» de J. Martín Velasco³⁹, hay razones para pensar que la nueva perspectiva del Hecho Religioso debe promover una «nueva enseñanza» religiosa. Antes se suponía la fe de los alumnos; hoy, la secularización condiciona esta afirmación de manera considerable. Por tanto, ya no se puede «comenzar la enseñanza de la religión abruptamente», de forma descendente (Dios ha hablado, escuchémosle); no, hoy «hay que comenzar teniendo en cuenta los oídos del sujeto al que hablamos de Jesucristo, lo cual supone tener en cuenta la capacidad que en ese sujeto hay para captar el mensaje religioso». Por eso, es imprescindible conseguir esta «captación», «despertar el interés», «motivar para...». Pues bien, «todo esto ha llevado a la necesidad de descubrir las manifestaciones de la dimensión religiosa en la historia como camino para suscitar el interés, que parece imprescindible en la situación en que actualmente se realiza la enseñanza de la religión.

Y es justamente este «camino», el del «hecho religioso», el más necesario y, en algún caso, el único camino válido para presentar la religión: «por todas estas razones, hoy día no se puede utilizar la enseñanza de la religión si no es partiendo, y a veces permaneciendo durante mucho tiempo, desde el punto de vista de lo que la religión tiene de fenómeno humano, históricamente diferenciado y plural, como muestra la historia de las religiones; un hecho humano, como es hecho humano la cultura, la técnica, la ciencia o el arte»⁴⁰.

Creo que debiéramos tomarnos en serio estas observaciones, llenas de sentido común y de realismo educativo; y si, por razones obvias y comprensibles, las escuelas católicas no se deciden por este «cambio cualitativo», será bueno que nos preguntemos cómo puede influir la «didáctica del Hecho

³⁹ J. MARTÍN VELASCO (1981), «El Hecho Religioso», en *Cristianos en la enseñanza*, Salamanca, Jaris, pp. 30-31.

⁴⁰ J. MARTÍN VELASCO, o. c.

Religioso», es decir, la nueva asignatura en su conjunto, a la práctica de la enseñanza religiosa en las escuelas confesionales:

- a) En primer lugar, cómo afectará a la forma troncal de comprenderla; pues no se trata de aprender los contenidos de una religión determinada (conseguir las «sucesivas síntesis teológicas» que propone la Iglesia Católica) sino comenzar la enseñanza religiosa desde otros presupuestos. Y lo mismo que nos preocupamos de que la fe cristiana no esté desligada del contexto cultural (carácter interdisciplinar), hemos de pensar que ya no será posible enseñar religión confesional desligada del tronco común. Por eso la programación de la opción confesional ha de tener en cuenta el conjunto de la asignatura «Sociedad, Cultura y Religión».
- b) En segundo lugar, es necesario considerar los objetivos: habrá que modificar algunos; en especial los que se refieren al logro de la identidad religiosa y creyente del alumno, que habrán de tener en cuenta el contexto intercultural, el conocimiento, la comprensión y el diálogo interreligioso como humus para el logro de dicha identidad; la atención a las «competencias» en materia de religión y el desarrollo de la capacidad de opción y de decisión religiosas en un mundo plural y secular; tender a unir, no a separar a los alumnos.
- c) Por lo que se refiere a la formación del profesorado de Religión, formación inicial y permanente, deberíamos replantearnos la pertinencia de las vías actuales (las demandadas por la Jerarquía y las instauradas por los propios centros). Resulta evidente que para desempeñar la tarea de profesor de Religión en estas «nuevas circunstancias» –tanto si se ofrecen las dos opciones como si se permanece en la opción confesional– es necesario ampliar los contenidos del currículo (echando una mirada más amplia a lo religioso en cuanto cultura...) y mantener otro talante y otras actitudes. Y a la formación en el currículo explícito debe unirse la formación en lo que podemos llamar «currículo oculto» del Área de Religión: las sensibilidades, la comprensión, el conocimiento afectuoso, el diálogo con las otras religiones.

- d) En cuanto a la presentación de la nueva enseñanza religiosa a las familias de los alumnos, me parece urgente mostrar una sensibilidad nueva, quizá no del todo comprendida por algunas –o bastantes– de las familias católicas, pero necesaria para emprender un camino nuevo hacia el tratamiento de lo religioso en la escuela.
- e) Finalmente, las escuelas católicas deben plantearse –con pleno conocimiento de causa, en un sano ejercicio de discernimiento, sopesando las ventajas y los inconvenientes...– si ofrecen a sus destinatarios las dos opciones de Sociedad, Cultura y Religión –la confesional y la no confesional– o si, conscientes de la situación presente, prefieren mantener la opción confesional, aunque teniendo en cuenta las interpelaciones y los cambios sugeridos, si no «impuestos» por el conjunto del Hecho Religioso como asignatura unitaria del currículo.

CONCLUSIÓN

Al proponer todo esto, ¿no estamos «rebajando» la calidad, la intensidad y la exigencia de la enseñanza religiosa confesional?; ¿no estamos dejándonos llevar por las exigencias de los que «piden menos», en un intento de igualar a todos por la base? Los obispos alemanes, allá por el año 1974, ante la situación socio-religiosa que vivían los adolescentes y jóvenes, se atrevieron a «desmitificar» muchos de los ambiciosos objetivos de la enseñanza religiosa escolar. Entre los «nuevos objetivos» considerados deseables para todos los alumnos hay algunos como éstos:

- a) Que los alumnos alcancen a «comprender la religión y la fe como posible enriquecimiento del hombre, como posible fuerza para el desarrollo de la personalidad y para la realización de la libertad».
- b) Que los alumnos, en la situación de «diáspora en la que se encuentran», sean «capaces de tomar posición de modo fundado y responsable frente al pluralismo de las visiones de la vida y de afrontar el problema de la verdad».

c) Que los alumnos... estén «dispuestos y capacitados para confrontarse en forma comprometida con la realidad de la fe y con la realidad concreta de la Iglesia»⁴¹.

Pues bien, esta actitud supone, en cierto modo, «desmitificar» lo religioso en la escuela, atribuirle sólo la finalidad que puede ser conseguida y destacar el carácter objetivo del Hecho Religioso. Objetivos dirigidos a los alumnos de las escuelas públicas, ciertamente; pero, como hemos señalado anteriormente, hay que insistir en que las escuelas católicas no son, en el aspecto religioso, tan diferentes de las demás. En España, como en Europa, «los centros católicos, al no ser, ni de lejos, las “fortalezas de fe” de antes, la llamada tradicionalista al “cada uno en su casa” parece faltarle realismo. Fuera de la selección social, que no es una ventaja menor, lo privado y lo público se encuentran finalmente frente a la misma amnesia y frente a las mismas carencias»⁴².

Estamos de nuevo en tiempo de espera y esperanza. También, de búsqueda de caminos nuevos que propicien una mejor puesta en práctica de los currículos actuales de «Sociedad, Cultura y Religión». Pues bien, esperamos que esos caminos hagan más educativas, es decir, más fieles a las personas a las que servimos, nuestras opciones; ojalá tengamos luz –clarividencia– y voluntad suficiente –también medios– para ponerlas en práctica. De otro modo desaprovecharíamos una ocasión histórica y frustraríamos muchas esperanzas.

⁴¹ SÍNODO ALEMÁN (1974), *La enseñanza escolar de la religión*, Secretariado Diocesano de Enseñanza (texto mecanografiado).

⁴² R. DEBRAY, o. c., p. 31.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPICHE, R. (1977), *Cultures jeunes et religions en Europe*, Ed. du Cerf, París, 386 pp.
- CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (1998), *La escuela cristiana en los umbrales del tercer milenio*, L. Editrice Vaticana, Roma.
- DEBRAY, R (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Odile Jacob, París, 59 pp.
- DELUMEAU, J. Dir. (1995), *El Hecho Religioso. Enciclopedia de las grandes religiones*, Alianza Editorial, Madrid, 770 pp.
- ESTEBAN GARCÉS, Carlos (2003), *Enseñanza de la Religión y Ley de Calidad*, PPC, Madrid, 318 pp.
- FIERRO, A. (1979), *Sobre la religión*, Taurus, Madrid, 260 pp.
- FIERRO, A. (1997), *El hecho religioso en la Educación Secundaria*, ICE-Horsori, Barcelona, 284 pp.
- GARCÍA REGIDOR, T. (1985), *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, S.M., Madrid, 413 pp.
- GARCÍA REGIDOR, T. (1994), *La educación religiosa en la escuela*, Ed. San Pío X, Madrid, 264 pp.
- GÓMEZ LORENTE, L. (1999), «El papel de la religión en la formación humana», en *Educadores*, 192 (vol. 41) 345-388.
- KERHOFS, J. (1998), «Perspectivas o tendencias de la educación en Europa», en *Sinite*, 118, 257-272.
- LAMOTTE, P. (1989), *Guide pastorale de l'enseignement catholique pur la réflexion et l'action*, Droguet-Ardant, Limoges, 456 pp.
- MARTÍN VELASCO, J. (1981), «El hecho religioso», en *Cristianos en la enseñanza*, Jaris, Salamanca, pp. 18-31.
- MARTÍN VELASCO, J. (1987), *Introducción a la fenomenología de la religión*, Cristiandad, Madrid, 324 pp.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003), *Currículo de Sociedad, Cultura y Religión*, BOE 3 de julio de 2003, pp. 25716-25743.
- PAJER, F. (1998), «Itinerario 3. Scuola», en *Religio. Enciclopedia tematica della educazione religiosa*, Piemme, Milán, pp. 535-588.

PAJER, F. (2003), *Educación escolar y cultura religiosa*, Cuadernos MEL (fsc), Roma.

SÍNODO ALEMÁN (1974), *La enseñanza escolar de la religión* (texto mecanografiado), Secretariado Diocesano de Enseñanza, Madrid.

TRENTI, Z. (1987), «Considerazioni sull'educazione religiosa in contesto secolarizzato», en *Orientamenti Pedagogici* 34, pp. 402-412.

VECCHI, J. (1990), *La escuela católica, plataforma de evangelización y de acción pastoral*, Cuadernos mj de pastoral juvenil, n.º 18, CCS, Madrid.