

# La evolución presente de la instrucción religiosa en las escuelas públicas de la Unión europea. Los tres paradigmas

*Flavio PAGER<sup>1</sup>*

Dos breves advertencias, como premisa:

La primera: si abrimos una ventana a la Europa de la enseñanza religiosa, no es por buscar más allá de los Pirineos una respuesta a los problemas nacionales. Estos se afrontan y se resuelven, en la manera de lo posible, con los propios recursos, dentro del cuadro normativo del propio sistema educativo, y dentro de las coordenadas de la historia religiosa del propio país. Pero, por otra parte, no obstante a pesar del amplio euroescepticismo que nos circunda en estos tiempos, no podemos olvidar:

- que somos también ciudadanos europeos;
- que somos educadores de alumnos, ciudadanos europeos de hoy y sobretodo del mañana;
- que los mismos contenidos de la materia “religión católica” enseñada en la escuela deben mucho a la larga elaboración cultural de los tres históricos “cristianismos” europeos;

---

<sup>1</sup> Hermano de La Salle (Belluno, 1939), es profesor emérito de Pedagogía y Didáctica de las religiones en diferentes universidades (Paris, Roma, Abidjan). Investigador comparatista en políticas educativas de los países europeos en el campo de las enseñanzas ético-religiosas, fue presidente del Forum europeo de la instrucción religiosa y director de la revista italiana Religione e scuola. Autor de numerosos ensayos y de manuales de cultura religiosa, ha fundado y publica el trimestral digital EREnews (=European Religious Education newsletter).

- que importantes directivas de política educativa son emanadas últimamente de autorizados organismos europeos.

Por otra parte constatamos todos, un poco por todas partes, como la escuela nacional, en el conjunto de sus presupuestos teóricos y de su renovación didáctica, adquiere siempre más el perfil de una educación transnacional, y no solo europea, sino planetaria. El mismo estudio escolar de la religión está siempre menos anclado a la sola tradición mono-confesional de la historia religiosa de un país, para abrirse a la inteligencia y a la comparación con otras formas de creer, cristianas o no. Y a esta visión más ecuménica del problema religioso nos invitan los mismos alumnos, cuando, en número creciente,

- toman distancia respecto a la fe de sus padres;
- cuando se manifiestan impermeables a una alfabetización religiosa habiendo nacido en una sociedad (casi) post-cristiana;
- cuando las respuestas a los problemas existenciales no las piden más a las religiones, sino la buscan a tientas en otras espiritualidades o filosofías.

La segunda observación es de método.

- Excluyo aquí de describir la situación de la enseñanza religiosa por países o incluso de los principales países. Sería, a mi parecer, una información bastante estéril y dispersa por la extrema heterogeneidad de los datos empíricos y estadísticos, además de ser imposible contener en el espacio de una conferencia como esta. Existe por lo demás una rica bibliografía, en muchas lenguas, sobre el conjunto de Europa y cada uno de los Estados, a la cual reenvío a los lectores dispuestos<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Señalo, a título indicativo, algunos informes europeos más recientes:

a) J.-P. WILLAIME, S. MATHIEU (eds), *Des maîtres et des dieux. Ecoles et religions en Europe*, Paris, Belin, 2005; E. KUYK, J. JENSEN, D. LANKSHEAR, E. LÔH MANNA, P. SCHREINER (eds), *Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools*, Oslo, IKO/

- Excluyo por otra parte de tentar una aproximación histórica al problema, aproximación posible, y que sería incluso interesante, pero que ahora me quitaría espacio para una lectura más puntual de la situación presente y de las perspectivas de futuro, lectura para la cual estamos quizás justamente más interesados<sup>3</sup>.

---

ICCS, 2007; R. JACKSON, S. MIEDEMA, W. WEISS, J.-P. WILLAIME (eds), *Religion and Education in Europe. Developments, contexts and debates*, Münster, Waxmann, 2007; CCEE e CEI (a cura del Servizio nazionale per l'Irc), *L'insegnamento della religione, risorsa per l'Europa*, Torino, Elledici, 2008; L. PEPIN, *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens. Tendances et enjeux*, Bruxelles, Network of European Foundations, 2009; F.-X. AMHERDT et alii., *Le fait religieux et son enseignement. Des expériences aux modèles*, Universités de Fribourg et de Neuchâtel, Fribourg, Academic Press, 2009; D. DAVIS, E. MIROSHNIKOVA (eds), *The Routledge International Handbook of Religious Education*, London, Routledge, 2012; L. COLLÈS et R. NOUAILHAT (eds) *Croire, savoir: quelles pédagogies européennes?* Bruxelles, Lumen Vitae, 2013; M. CATTERIN, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi delle Istituzioni europee*, Marcianum Press, Venezia; I. CANO RUIZ (Ed), *La enseñanza de la religión en la escuela pública. Actas del VI Simposio internacional de Derecho concordatario*, Editorial Comares, Granada 2014. La universidad de Viena está ultimando la publicación de una amplia investigación en 6 volúmenes, *Religious Education at schools in Europe*, 2014ss.

b) Diversas revistas académicas de ciencias religiosas y/o pedagógicas han publicado recientes fascículos monotemáticos de estudio sobre este tema: *L'insegnamento delle scienze religiose in Europa*, "Religioni e Società", 15 (2000) 2, n.37; *L'insegnamento universitario delle scienze religiose e teologiche. Prospettive italiane ed esperienze europee*, "Quaderni di Diritto e Politica ecclesiastica", 9 (2001) 1; *L'insegnamento religioso nella scuola della società secolarizzata e multireligiosa*, "Seminarium", 42 (2002) 2; *Régulation de la religion par l'Etat. Nouvelles perspectives*, "Archives de sciences sociales des religions", 48 (2003) n. 121; *L'insegnamento delle religioni nella scuola. Una prospettiva europea*, "Coscienza e libertà", 27 (2004) 2; *La enseñanza en los centros educativos*, "Bordón, Revista de Pedagogía" 58 (2006), 4-5; *Religious Education in Europe*, "Numen", 55 (2008) 123-334; *L'insegnamento della Storia delle religioni in Europa tra scuola e università*, "Studi e Materiali di Storia delle Religioni", 75 (2009) 2, 371-563; *Pluralismo religioso in una società in trasformazione*, "Educazione interculturale", 7 (2009) 2; *Insegnare a credere. Costruzione degli Stati nazionali e insegnamento della religione nell'Europa contemporanea*, "Rivista di Storia del Cristianesimo", 9 (2012) 1, 3-181; *Towards a post-secular Europe. Regulating religious diversity in the public educational space*, "Historia Religionum", 4 (2012) 1.

3 Me permito reenviaros a mi breve ensayo: F. PAJER, *Escuela y religión en Europa. Un camino de cincuenta años*, PPC, Madrid 2012.

- Prefiero en cambio adoptar una aproximación sistémica, en el sentido de mirar a la pluralidad de modelos de enseñanza religiosa como a la resultante de un complejo orgánico de factores interconectados e interdependientes, de factores sean sociales y religiosos, sean políticos y jurídicos, sean organizativos y metodológicos.

Ahora, si observamos con atención este mosaico multicolor de los diversos tipos de enseñanza religiosa practicada hoy en Europa (incluyo aquí los países no miembros de la Unión europea como Suiza, Noruega, Rusia, Turquía..., pero que son miembros del Consejo de Europa, que cuenta hoy con 47 estados), podemos afirmar, con una buena aproximación, que estamos en presencia de tres grandes modelos de ver y gestionar lo “religioso” en la escuela. Estos modelos o ideal-tipos los llamamos “paradigmas”, en el sentido de la teoría de Thomas Kuhn (ver tabla sinóptica adjunta).

Digo inmediatamente que los tres paradigmas no se piensan como alternativas: no se excluyen en absoluto el uno con el otro. Hay incluso una cierta correlación entre ellos, una continuidad, que les hace complementarios al punto que a veces los encontramos parcialmente coexistentes al interior de un mismo sistema educativo nacional. Lo que diferencia en cambio a los tres paradigmas es su polarización diversa sobre uno o sobre otro componente estructural. Voy a precisar antes de todo estas tres polarizaciones y luego pasaré a una lectura mínima comparativa de los tres paradigmas.

1. En el paradigma 1 – que llamo político-concordatario – observamos una polarización en la transmisión del patrimonio doctrinal y moral de una determinada confesión cristiana prevalente en un determinado país (no es necesario aquí volver a evocar la “geografía confesional” de la Europa cristiana, con los respectivos países de tradición católica, ortodoxa, protestante, anglicana...); polarizaciones que se verifican cuando y siempre que una sociedad civil permanece culturalmente homogénea (o bastante homogénea y solidaria) con sus tradiciones religiosas; aquí los poderes civiles y las autoridades religiosas de la/de las Iglesias locales definen general-

mente mediante acuerdos políticos-diplomáticos, el perfil jurídico, pedagógico y administrativo del curso de religión mono-confesional y el perfil canónico-profesional del profesor titular. Vuelven a entrar en este modelo (P1) no solo las numerosas enseñanzas presentes en una decena de Estados europeos, generalmente católicos, legitimadas en la base legal concordataria, sino también las no pocas enseñanzas instituidas en la base constitucional, las cuales necesitan sin embargo de sucesivos acuerdos con las Iglesias en cuanto a la definición de los programas y al reclutamiento-formación de los profesores. Y no olvidamos también las enseñanzas de religión de la compleja red de las escuelas de tendencia o confesionales (cristianas, judías, musulmanes...) que entran obviamente en la misma perspectiva de una educación religiosa confesional controlada por las respectivas autoridades religiosas, y cuyo fin es la transmisión de un credo (v. tabla, columna 1, fondo)

2. El paradigma 2 se polariza sobre los requisitos disciplinares de la cultura religiosa en cuanto materia del currículo: lo llamamos paradigma académico-curricular, en el sentido que la escuela pública – empujada a conseguir capacidades y competencias funcionales en una sociedad europea que ama autoproclamarse “sociedad del conocimiento” – tiende a funcionar siempre más como un selector epistemológico de saberes, incluso de los saberes religiosos, de sus finalidades educativas, de sus metodologías didácticas. En este caso la instrucción religiosa, para poder armonizarse con dignidad como verdadera disciplina en el currículo común de las otras disciplinas, se ve empujada a conformarse más a las exigencias académicas de las Ciencias (a-valorativas) de la religión que no quedar dependiente de los vínculos de la ortodoxia impuestos por las Ciencias teológicas (valorativas) de las Iglesias, como ocurre en el paradigma 1. Con otras palabras, el saber religioso, para tener título de dignidad disciplinar en la esfera pública y democrática, debe poder exhibir su perfil, original sí, pero académicamente plausible y comparable con otros saberes, sin por esto tener necesidad de renegar la identidad del saber teológico propio

del modelo concordatario, pero siente más bien la necesidad de asumir tal visión teológica solamente como una de las interpretaciones racionales a situar dentro del horizonte más amplio del fenómeno religioso universal, y en una óptica de lectura objetiva y comparativa. Una aproximación, esta última, que no puede más que traer ventajas, entre otras, para incluso el alumno creyente que tiene necesidad de equiparse con nuevas claves de lectura para vivir en un contexto decididamente plural. Como es evidente, la transición a este segundo modelo - polarizado en el primado de conocer el fenómeno religioso antes que adherirse eventualmente a una fe - no ocurre sin clarificar algunas inevitables distinciones conceptuales y operativas, como la distinción entre fe y religión, entre el papel pastoral de la comunidad creyente y las competencias culturales de la escuela pública, entre el profesor-testigo encargado por idoneidad por su Iglesia y el profesor-profesional contratado por competencia y concurso por la administración del Estado o de su centro educativo.

	PARADIGMA 1 POLÍTICO- CONCORDATARIO	PARADIGMA 2 ACADÉMICO- CURRICULAR	PARADIGMA 3 ÉTICO- "VALORIAL"
1. Razón de ser de la ERE en la escuela pública	<p>La religión como raíz histórica y componente ética de la cultura nacional.</p> <p>• Enseñanza de la religión en función de la complejidad histórica entre ESTADO y la IGLESIA predominante</p>	<p>El potencial cultural del factor religioso integrado en el currículo obligatorio</p> <p>• Enseñanza sobre las religiones en función cognitiva y crítica de la ESCUELA</p>	<p>El ejercicio de la libertad de religión y de conciencia como derecho personal y garantía de convivencia civil.</p> <p>• Enseñanza sobre religiones y convicciones en función de la igual dignidad de las PERSONAS y de su potencial de cohesión social</p>
2. Contexto socio-cultural y religioso	<p>- Sociedad mono-cultural en un horizonte nacional</p> <p>- Colateralismo histórico entre poderes políticos y religiosos; una Iglesia prevalente con minorías religiosas diversas</p> <p>• Religión como pertenencia confesional a cultivar como ciudadanos y creyentes</p>	<p>- Sociedad postmoderna secular, en un horizonte transnacional</p> <p>- "Sociedad europea del conocimiento"</p> <p>- Escuela autónoma y de las nuevas competencias</p> <p>• El hecho religioso como fenómeno relevante y universal, necesario a conocer</p>	<p>- Sociedad "post-cristiana", sino también globalizada</p> <p>- No discriminación entre fes y humanismos</p> <p>- Tendencia hacia un sistema ético mundial (Welthethos, Religions for peace)</p> <p>• El ethos de los valores compartidos como base de convivencia humana en la diversidad religiosa</p>
3. Bases legales y textos normativos	<p>- Legitimación constitucional y/o concordatarios, acuerdos y pactos Estado-Iglesia o otros cultos</p> <p>- Jurisprudencia nacional</p>	<p>- Legitimación cultural, curricular (escuela selector epistemológico)</p> <p>- Reformas del sistema educativo nacionales</p> <p>Proceso de Bolonia.</p> <p>- Desarrollo académico de las Ciencias de la religión</p>	<p>- Legitimaciones jurídicas en base a la primacía del derecho inalienable de las personas, a la no discriminación de las minorías culturales, a la laicidad de las instituciones públicas y democráticas</p>

<p><b>4. Base epistemológica y textos fundantes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencias teológicas, bíblicas, hermenéuticas, pastorales</li> <li>- Textos bíblicos y doctrinas de las tradiciones post-bíblicas</li> </ul> <p>• Polarización sobre la RELIGION como VERDAD (a creer)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencias históricas, antropológicas y sociales de la religión y de la no creencia</li> <li>- Ciencias aplicadas de la educación y de la didáctica</li> </ul> <p>• Polarización sobre la COMPETENCIA en materia de RELIGIONES (a conocer)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Derechos humanos, derecho de las religiones</li> <li>-Religión como recurso ético social. Diálogo intercultural (Constitución europea y UE)</li> </ul> <p>• Polarización en los VALORES (a compartir y vivir)</p>
<p><b>5. Tipo de aproximación didáctica</b></p>	<p>-Teaching/Learning <i>into</i> faith or religion, con tendencia al <i>about</i> religion</p> <p>• Aproximación confesional (si es formal es catequesis, si solo material es información crítica sobre la fe, sobre la religión común</p>	<p>-Teaching/Learning <i>about</i> religions, con tendencia al <i>from</i> religions or from spiritualities</p> <p>• Aproximación trans-confesional, interreligiosa, conocimiento crítico y comparado</p>	<p>-Teaching/Learning <i>from</i> or <i>through</i> religions and beliefs con tendencia al <i>out of</i> religions</p> <p>• Aproximación trans-religiosa, dialógica, interconviccional</p>
<p><b>6. Objetivos guía</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y comprensión del patrimonio simbólico histórico-religioso de su propia nación</li> <li>• Integración entre pertenencia religiosa y valores del ethos civil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia sobre el "religioso" entendido como hecho cultural universal, con incidencias sociales y personales</li> <li>• Construcción de una identidad personal abierta a la pluralidad de pertenencias religiosas y no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación a vivir en el pluralismo ético-religioso y educación al ejercicio público de los derechos-deberes (ciudadanía)</li> <li>• Formación de una identidad personal abierta y dinámica, capaz de vivir positivamente la diversidad</li> </ul>
<p><b>7. Perfil del profesor</b></p>	<p>Testimonio cualificado de una síntesis "Fe-cultura"</p> <p>-Delegado de la propia comunidad</p> <p>• Formado en facultades teológicas o Institutos de Ciencias Religiosas</p>	<p>Titular de disciplina curricular, experto en ciencias de las religiones, y en didáctica interreligiosa,</p> <p>• Formado en instituciones académicas del Estado</p>	<p>Hermeneuta de fes y de convicciones no religiosas, experto en mediación cultural en la multimednicidad</p> <p>• Formado en inieuciones académicas del Estado</p>
<p><b>8. Alfabetización religiosa a conseguir</b></p>	<p>Reconocerse en la identidad de ciudadanos y de creyentes según la tradición religiosa del País, conociendo los "fundamentales" de la historia, de los textos, de la doctrina, de la moral</p>	<p>Reconocerse personas-sujetos del universo simbólico-religioso, interpretado en sus expresiones plurales y contextuales, y conocido en cuanto portador de posibles sentidos para la vida personal y social</p>	<p>Reconocerse titulares del derecho de libertad de conciencia y de religión, capaces de una identidad personal en la pluralidad de las posibles opciones, capaces de compartir las propias convicciones y elecciones éticas mediante la argumentación racional y el diálogo entre iguales</p>
<p>CASOS NACIONALES O REGIONALES</p>	<p>1) ERE con base constitucional: AT, BE, CY, DE, GR, IRL, RO</p> <p>2) ERE confesional con base concordataria: ES, HR, IT, LT, LU, MT, PL, PO</p> <p>3) ERE confesionales con base los acuerdos entre UE y organizaciones religiosas ("Escuelas Europeas")</p> <p>4) ERE en escuelas de tendencia confesional: BE: Enseignement libre DE, AT: Konfessionsschule ES: Escuela concertada FR: Enseignement sous contrat d'association IT: Scuole paritarie UK: Church schools</p>	<p>1) Enseñanza histórico-fenomenológica y/o histórico-comparativo: CH/Tienc, CZ, DK, NL, NO, SW, UK</p> <p>2) Historia religiosa: - del cristianismo nacional (luterano): DK, NO, SW - de las religiones: NL, RU, UK</p> <p>- Grandes textos religiosos: CH/Ginevra</p> <p>-Historia y cultura del Islam: AT, BE, DE, ES, FI, GR, RU, UK</p> <p>4) Cursos sobre monoteísmos, Weltreligionen, espiritualidad humanismos</p> <p>5) Estudio no-disciplinar del hecho religioso (FR)</p>	<p>1) Ética no confesional como materia alternativa: AT, BE, CZ, DE, HR, IT, LU, RU, "Escuela europea"</p> <p>2) "Ética y cultura religiosa": CH/Zürich, NL, Québec</p> <p>3) "Lebensgestaltung Ethik Religionskunde": DE</p> <p>4) "Cultura religiosa y estudio de la ética": Turquía</p> <p>5) Enseñanza autónoma de "Religiones y ética": SLO</p> <p>6) "Enseignement laïque de la morale": FR (en proyecto 2015-16)</p>

3. Una tercera polarización, al fin, es la provocada por la intensificación actual de una emergencia ética-educativa y social, es a decir la emergencia de la crisis de un mínimo común de valores compartidos, que es una crisis casi inédita en las sociedades nacionales de la vieja Europa: nos hemos convertido en “post-cristianos” (o nos estamos convirtiendo rápidamente), pero mientras tanto estamos convirtiéndonos también en multiétnicos y multirreligiosos, con la consiguiente fragilidad del tejido social, sometido a riesgo de desmembramiento intenso a causa de las diversas y tal vez conflictivas pertenencias identitarias. La búsqueda de una tabla de valores pre-confesionales - identificables también gracias a la considerable aportación ética de las religiones (education from religions, dicen los expertos ingleses) - se convierte en una prioridad para todas las sociedades democráticas europeas. Es así el por qué asistimos en este período – por lo menos desde hace dos décadas a esta parte – a insistentes intervenciones de poderes civiles nacionales y transnacionales en materia de educación en valores, de educación en los derechos humanos, de educación para la ciudadanía democrática, etc. Sabemos que no solo muchos ministerios nacionales de la educación pública, sino también varios organismos supranacionales (como la Asamblea parlamentaria del Consejo de Europa<sup>4</sup>, la Comisión europea de la UE<sup>5</sup>, la OSCE<sup>6</sup> e incluso organizaciones

---

4 Cf. Las numerosas recomendaciones y resoluciones adoptadas por las Asambleas parlamentarias, entre las cuales destacamos: Religión y democracia (1999), Escuela y religión (2005), Libertad de expresión y respeto a las creencias religiosas (2006), Estado, religión, laicidad y derechos humanos (2007), Lucha al antisemitismo en Europa (2007), Comunidades musulmanas europeas frente al extremismo (2008)... y sobretodo el Libro blanco sobre el Diálogo intercultural Vivir juntos en igual dignidad, Ed. Council of Europe, junio 2008. Otros organismos europeos (como el Comisariado de derechos humanos y el ECR (European Commission against Racism and Intolerance) trabajan regularmente siguiendo el camino de la libertad de religión en la educación escolar y emiten apropiadas directivas para los competentes ministerios de educación. Documentos disponibles online.

5 Cf. Consejo de los Asuntos exteriores de la Unión Europea: Lignes directrices de l'UE sur la promotion et la protection de la liberté de religion ou de conviction, aprobada el 24 de junio de 2013: se trata de un manual práctico orientativo destinado a las Delegaciones y Representaciones diplomáticas europeas. Documento disponible on line.

6 OSCE/ODIHR, Toledo Guiding Principles on teaching about Religions and Beliefs in public schools, Warsaw 2007.

interreligiosas mundiales como “Religions for peace”, o parareligiosas como “Weltethos”<sup>7</sup>) habían lanzado a la escuela repetidas llamadas sobre la necesidad de un estudio curricular del hecho religioso, no más o no tanto para garantizar la transmisión de un patrimonio de doctrina ético-religioso (P1), no solo para asegurar una cultura religiosa homóloga a las disciplinas curriculares y capaces de dialogar a la par con ellas (P2), sino para elaborar – en la lógica “universalista” de los derechos humanos y mediante una pedagogía y didáctica de la intercultural – una tabla de valores comunes y compartidos en vista a habilitar a las nuevas generaciones a la llamada “nueva ciudadanía europea” (P3), auspiciada por muchas partes, pero que estás más en vía de prueba – sino incluso en gran retardo – en muchos ambientes de la socialización pública.

Esquematizando al extremo estas tres polarizaciones: podemos sintetizar con tres palabras-clave: la centralidad de la verdad religiosa en el P1, el conocimiento de las religiones en el P2, los valores asequibles desde lo religioso en el P3. Evidente la diferencia semántica de los tres conceptos, que no son intercambiables, pero es evidente por otra parte su complementariedad, porque de la religión el P1 valora el potencial veritativo y existencial, el P2 exalta el potencial cognoscitivo y crítico, el P3 reconoce el potencial ético, ciudadano, socialmente solidario.

Estos tres paradigmas no son otra cosa que una tentativa de proyección algo teórica de un conjunto bastante complejo y diversificado de prácticas realmente existentes en el panorama de la escuela europea: para comprobarlo, se puede ver el elenco de los casos nacionales y regionales en las últimas casillas de la tabla: tres elencos muy articulados, que nos hacen intuir no solo la diferencia caso por caso, de contexto a contexto, sino también la inevitable proximidad o continuidad entre cada modelo y los otros.

---

7 Cf. Parlamento de las Religiones mundiales, Declaración sobre la ética mundial, Chicago 4 de septiembre de 1993.

## **Elementos para una lectura transversal y comparativa**

Una vez construido el esquema de las modalidades fundamentales de hacer cultura religiosa escolar, la ventaja que nos proporciona es la de poder leer transversalmente algunos de los 8 indicadores del esquema.

1. Tomamos por ejemplo el concepto de religión. Resulta evidente que el contenido semántico del objeto religión no es más lo mismo pasando de un paradigma al otro. En efecto:

- En el P1 por religión se entiende la de la tradición histórica dominante en el país (la católica en España, la luterana en Dinamarca, la anglicana en Inglaterra, la ortodoxa en Grecia...), aquella que se ha “comprometido” durante siglos no solo con el ethos de la vivencia popular sino que ha marcado ordenamientos políticos, elecciones económicas, escuelas de pensamiento, patrimonios de arte. No solo: esta religión se enseña y es entendida aquí como la “fe verdadera”, la autenticada por la autoridad religiosa, la profesada generalmente por las familias todavía practicantes, y compartida por una mayoría de alumnos bautizados. Es “la” religión como patrimonio de verdad a creer y transmitir.
- En el P2, en cambio, por religión se entiende el hecho universal de la multiplicidad de las religiones históricas (conocidas a través de los resultados del análisis histórico, sociológico, de la fenomenología de las religiones, etc.): religiones entendidas por lo tanto como objeto de ciencias específicas, y, como tales, dignas de figurar como disciplina en la educación común de todo ciudadano, a pesar de sus creencias religiosas o no religiosas.
- En el P3, la religión se ve, por un lado, como parte del problema social (la diversidad religiosa se percibe como una amenaza a la cohesión), por otra parte como recurso para la

solución del mismo problema (el capital ético de las religiones como pedestal para encontrar y sacar ideales y valores útiles para la ciudadanía). Por consiguiente, somos frente a una prospectiva intra-religiosa, también intra-confesional en el P1, una aproximación multi- e inter-religiosa en un horizonte trasnacional en el P2, una prospectiva tras-religiosa con dimensión ética y en un horizonte idealmente global (pero que de hecho se repliega en ventaja de la comunidad civil local), en el P3.

2. Cambian por consiguiente la legitimación y la función misma de la enseñanza religiosa:

- En el primer caso la enseñanza religiosa está subordinada al colateralismo de los dos poderes aliados para tener cimentada una sociedad civil con mayoría mono-confesional: la ERE entra en la escuela como huésped tolerada, con un estatuto disciplinar singular, atípico, objeto de elección voluntaria, enseñada por un titular dependiente de una autoridad jurídica exterior a la legislación de la escuela pública.
- En el segundo caso es la escuela misma, en su autonomía epistemológica y educativa, que pide la cultura religiosa como una disciplina importante entre los saberes curriculares. La enseñanza de las religiones vuelve a entrar como tarea de una “escuela de las competencias” en una “sociedad del conocimiento”, disfrutando al mismo tiempo de la investigación de las ciencias religiosas de nivel superior, y divulgando contenidos críticamente plausibles y metodologías de investigación compatibles con el nivel mental y disciplinar de la escuela secundaria y primaria.
- En el tercero, la función prioritaria es aquella de apuntalar la cohesión social expuesta a riesgo, dando principios inspiradores y buenas prácticas de convivencia y promoviendo, en

una “escuela orientada a los valores” y en una perspectiva de respeto de los derechos humanos y por consiguiente de la libertad religiosa de individuos y grupos. Es más que una educación cívica para la ciudadanía, es una iniciación cultural a saber con-vivir con el “otro”, el extranjero, el “sin-religión”, que ya no es conciudadano de nacimiento, pero tiene desde ahora el inviolable derecho a ser tratado como persona.

3. Para decidir estas diversas funciones se encuentran instancias o centros de poder que, mientras se controlan recíprocamente y a veces colaborando lealmente, tienen en su mano el timón del mando. Son:

- El poder político-diplomático de las Iglesias mayoritarias firmando con los gobiernos las condiciones de practicabilidad, y a veces los vínculos, de una instrucción confesional en la escuela pública (P1). Si en la constitución del país falta una ley de libertad religiosa que garantice iguales derechos de las minorías, incluso los grupos agnósticos, hay riesgo de privilegio a favor de la confesión mayoritaria.
- El poder académico de la Universidad (desarrollo de las Ciencias de las religiones) y de las teorías pedagógicas que informan hoy la escuela, que a través de la elección del ministerio de educación, llegan a acreditar el estudio laico del hecho religioso como componente esencial y obligatorio de la cultura escolar en el actual momento histórico; la escuela se siente obligada a asegurar a todos los alumnos una nueva “competencia religiosa” para habilitar a saber vivir en las sociedades plurales, y a sacar los impulsos positivos que pueden derivarse de esta multiculturalidad.
- El poder de dirección de las políticas educativas supranacionales (Consejo de Europa y sus Organismos competentes), políticas que corresponden al mandato institucional que ta-

les organismos intentan cumplir en el proceso laborioso de construcción “cultural” de Europa. Estamos aquí frente a una analogía histórica transparente: como en los dos-tres siglos de la primera modernidad los Estados nacionales mono-culturales han tenido necesidad de la enseñanza de una religión escolar ‘nacional’ – junto con la lengua y literatura nacional, la historia nacional, la geografía nacional, el patrimonio artístico nacional – para construir y fortalecer un ethos ciudadano estado-centrista, así hoy la Europa supranacional y multicultural, mientras vive en pleno proceso de secularización, no puede hacer menos de recorrer al factor religioso – obviamente no comprendido en clave confesional – como recurso posible, come yacimiento de valores cívicos. El todo permanece sin embargo todavía una apuesta, de la cual no sabemos anticipar el éxito...

4. Los tres paradigmas se distinguen también por la diversa aproximación metodológica al elaborar cultura religiosa. En la literatura pedagógica británica está establecido el recurso a tres cómodos sintagmas para indicar técnicamente la postura del profesor y del alumno frente al objeto de la enseñanza/aprendizaje, y son el “into religion” el “about religion” y el “from religion”; pero mirando a la más vasta y diversificada gama de las prácticas europeas, convendría recorrer también a otros dos sintagmas de los cuales la experiencia inglesa no siente por ahora la necesidad: el “through religion” y el “out of religion”.

- No es difícil atribuir a la enseñanza concordataria del P1 una didáctica del “into religion”, incluso del “into faith” si se piensa en la situaciones anteriores, cuando profesor y clase entera coincidían en misma profesión de fe; con las recientes revisiones de los concordatos, que perfilan un estatuto “cultural” del curso de religión, abriendo así las clases también a alumnos de otra o ninguna fe, el profesor concordatario conserva la postura “into faith” (y en efecto es un delegado

reconocido de la comunidad creyente), pero su aproximación didáctica será solo “into religion” (a menudo reducida a religión civil), para acercarse tendencialmente al “about religion” en la medida en que el curso no debe tener más los caracteres de una verdadera catequesis.

- En cambio, la enseñanza curricular sobre las religiones del P2 se caracteriza claramente por una aproximación objetiva, imparcial, “about religion”, que puede combinarse eficazmente con el “from religion” en el caso de una didáctica que no se limita al árido conocimiento de los datos sino llega a disfrutar de la inolvidable enseñanza ética, espiritual, estética, etc., de lo religioso. Valen los saberes sobre las religiones, pero no menos los mensajes éticos que provienen de las religiones.
- Más decididamente desplazado hacia una aproximación del todo secular, el tercer paradigma puede llegar a ser reducido apresuradamente como sinónimo de educación cívica. Aquí el hecho religioso, del cual los profesores y alumnos pueden también sentirse personalmente al margen (en una postura civilmente legítima de “out of religion”) sirve de pretexto, de útil manera de paso (“through religion”) para cultivar convicciones, virtudes cívicas, comportamientos sociales que están de acuerdo con la dignidad de la persona y sus derechos.

5. Se discute mucho, en Europa, de analfabetismo religioso, de incultura religiosa. Mirando a nuestros tres paradigmas, ¿quién hace alfabetización religiosa y de cual tipo? ¿Y cómo? ¿Y con qué resultados? Es sabido que en general el vocabulario acusador de quien denuncia ignorancia religiosa emerge instintivo en quien habita culturalmente en la órbita del sistema propio en el P1, en quien ha conocido desde joven un sistema mono-confesional de instrucción y lo retiene todavía como lo único legítimo y eficaz. En este caso, en área católica, cultura e incultura se refieren a nociones

contenidas sustancialmente en la enciclopedia teológica-catequística del saber cristiano formulado en clave neo-tomista occidental (nociones de dogma, moral, sacramentos, llenaban los manuales post-tridentinos hasta la vigilia del Vaticano II). Se trataría lo más a menudo de ignorancia de los enunciados de la fe, más que carencia de contenidos sustanciales, que a veces pueden poseerse en categorías no verbales desde personas literalmente incultas. Otro tanto se podría decir, *mutatis mutandis*, del área ortodoxa, que no desdeña el conocimiento de los fundamentos de la “doctrina”, pero da la preeminencia a la formulación patrística de la fe y a la rica carga simbólica de las celebraciones litúrgicas. Claro en cambio que en área protestante, siempre en la lógica del P1, la alfabetización religiosa coincidirá con el dominio del texto bíblico, de sus claves de lectura, de la historia de sus efectos en la cultura nacional, de su aplicación hermenéutica a la vivencia de lo cotidiano. Ya en este nivel elemental del conocimiento verbalizado, tres cristianos europeos de diversa confesión que se confrontaran sobre sus conocimientos de base, deberían admitir cada uno su propia parte de analfabetismo respecto a los normales conocimientos tenidos por los otros interlocutores...

- El P1 ha nacido, se ha desarrollado, y perdura hasta hoy en la lógica autoreferencial de las confesiones cristianas en el tiempo de la Europa moderna. Su modelo de instrucción religiosa, no acostumbrado a elaborar cultura en una sana dialéctica con la historia y la doctrina de las otras confesiones (¡han en efecto ignorado casi totalmente el pluralismo intracristiano, para defender de hecho apologeticamente solo el propio punto de vista confesional!), llega así no preparado a afrontar ahora el desafío frontal del más complejo pluralismo interreligioso.
- En el contexto social multirreligioso y académico del P2, será entendido como religiosamente alfabetizado quien domina el fenómeno religioso con un mínimo de instrumentos concep-

tuales, que van de la historia de los cristianismos europeos a la historia de las mayores religiones mundiales, de la hermenéutica de los textos sagrados a la sociología de las nuevas religiones así como de los nuevos ateísmos contemporáneos. En la comunicación mediática sobre cuestiones de actualidad religiosa, consigue indudablemente más público auditor y lector quien muestra dominar y gestionar un amplio espectro de experiencias, textos sagrados, vocabulario proveniente de religiones y espiritualidades diversas. En cambio, al límite puede sentirse “analfabeta” en el nuevo areópago de las religiones hasta incluso el más erudito teólogo de seminario que solo conoce su teología...

Los conocimientos religiosos, o mejor sobre “lo religioso”, están creciendo de manera exponencial; no es solo cuestión de cantidad sino de “mutación genético-espiritual”, de nueva epistemología, de nueva gramática del pensar religioso en el contexto de la sociedad del conocimiento. La escuela del P2 no ha archivado - y no puede menos que hacerlo si es consecuente con las premisas de su pedagogía - el patrimonio de verdad que el P1 continua teniéndolo al centro de la instrucción religiosa, pero intenta educar a los jóvenes de hoy tomándolos donde están, inmersos en el tumulto indescifrable de símbolos, mensajes, eventos, que corren el riesgo de ser inaccesibles y opacos, o llegar a ser fuente de elecciones sectarias y delirantes, aunque la escuela es capaz de darles una “gramática” del fenómeno religioso que crece. Un “religioso” que no se identifica con una particular religión de iglesia, y menos con los enunciados de su catecismo, pero que busca sin embargo enganches concretos sea con la naturaleza (énfasis en la ecología), sea con las raíces de una tradición exclusiva (tradicionalismo), sea con la seducción de las ciencias racionales y empíricas (neo-gnosticismo) sea con la sed de comunidades atractivas (deriva del ‘comunitarismo’).

- Si el P3 prefiere concentrarse en los valores éticos antes que en las verdades de fe o sobre los conocimientos del fenómeno religioso, es un signo que la misma ansia neo-iluminista de la alfabetización religiosa está emigrando hacia la primacía de la deontología. Más que medir los niveles de conocimientos religiosos en sí (no despreciables), se miden los niveles de capacidad de positiva tolerancia hacia los diversos, las capacidades de comprender y dialogar los diferentes por fe o convicciones. Hay un nexo positivo entre conocimiento y tolerancia. El saber-vivir, saber-dialogar, saber-respetar los derechos de los otros, y saber hacerse respetar los propios, son nuevas exigencias que emergen con urgente prioridad - también a causa de un individualismo generalizado - cuando se vive en una sociedad que se ha hecho fragmentada a causa de las diversas pertenencias ideológicas, con identidades fluidas, con comunidades desintegradas. Analfabeto, en este contexto social y en esta escuela, será el que no ha adquirido la costumbre a una sana relación democrática con el otro, respetándolo en su constitutiva dignidad de persona antes de considerar la eventual divergencia de convicciones, o que no lograra positivamente desde la religión (de sus textos sagrados, de sus encarnaciones históricas) útiles enseñanzas para madurar valores profundamente humanos y sociales como la sed de justicia, el gusto por la honestidad, el respeto de la diversidad (cultural, sexual, civil, religiosa o filosófica) el derecho a la libertad defendida para sí mismo y para los otros, o todavía que irresponsablemente rechazara participar en la “construcción de la civilización” faltando a la solidaridad o al sentido del bien común ...

La educación ético-religiosa surgida siguiendo la filosofía del P3 puede quizás parecer una salida del sistema, un abandono de los grandes territorios cristianos de la cultura, de la teología, de la mística, de la espiritualidad, de las eclesiologías, del mismo ecumenismo; ¿no es quizás, a fin de cuentas,

una instrumentalización del patrimonio religioso con fines sociopolíticos o filantrópicos?<sup>8</sup> Ciertamente, hay siempre que tener en cuenta también posibles resultados desafortunados, como nos enseñan los analistas de la secularización avanzada de la Europa post-cristiana. Pero en realidad es cuestión, todavía una vez más, de saber distinguir y luego reconciliar los diversos regímenes de verdad religiosa generados por la razón simbólica (teológica) y por la razón instrumental (científica). La idea de una verdad en sí, para aprender como conocimiento, cede el puesto, en el proceso pedagógico, al concepto de verdad a construir juntos y por el bien común. En el campo educativo, luego – lo saben todos los educadores – la comprensión cognoscitiva tiene siempre necesidad de una validación afectiva y esta de un reconocimiento comunitario, social.

En efecto, los diversos sistemas de discurso religioso de los que hemos hablado a través de la parrilla de los tres paradigmas nos confirman en la convicción que no se trata de visiones exclusivas, tanto menos que esquizofrénicas, sino siempre complementarias si se incluyen en su contextualidad histórica y geográfica, y sustancialmente cómplices y solidarios en la tarea de educar a las jóvenes generaciones a comprender las propias raíces y a imaginar una ciudad terrena más vivible. Tarea ardua si se piensa que ya las generaciones adultas de hoy, más que culpables de ignorancia religiosa, parecen golpeadas de un más grave déficit cultural, el de la amnesia de un entero capital simbólico que Occidente había madurado por siglos, y que ahora vacila transmitir a los europeos del mañana. ¿Un salto en el vacío, o un desafío?

---

<sup>8</sup> He desarrollado este problema en mi ensayo: Educación religiosa y educación para la ciudadanía en Europa: ¿instrumentalización recíproca o papeles específicos?, in "Diálogo Filosófico", vol. 24 (2008) 3, pp. 429-454.