

REER
Revista Electrónica de Educación Religiosa
Vol. 5, No. 1, Julio 2015, pp. 1-24
ISSN 0718-4336 Versión en línea

**Cómo y por qué Europa enseña las religiones en la escuela:
los tres paradigmas**

Flavio Pajer*

Resumen

Este texto corresponde a una presentación realizada por el autor en el Instituto de Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, el 03 de Agosto del año 2015; en él se adopta una *aproximación sistémica* que mira conjuntamente la pluralidad de modelos de enseñanza de religiosa escolar como la resultante de un complejo orgánico de factores interconectados e interdependientes, sean sociales y religiosos, políticos y jurídicos, organizativos y metodológicos. Se analizan tres paradigmas de esta enseñanza en Europa, a saber, el político-concordatario, el académico-curricular y ético-valorial.

Palabras clave: centralidad, verdad religiosa, conocimiento científico de las religiones, valores

* Pontificia Università Salesiana di Roma. , Italia.

How and why Europe teaches religion at school: the three paradigms

Flavio Pajer

Abstract

This text corresponds to a lecture given by the author at the Institute of Religious Sciences of the Pontifical Catholic University of Valparaiso, on August 3th 2015; here is adopted a *systemic approach* that looks together the plurality of models of religious school education as the result of an organic complex of interconnected and interdependent factors, such as social and religious, political and legal, organizational and methodological ones. Three paradigms of this education in Europe are discussed, namely, the political-concordat, the academic-curricular and ethical-valorial.

Keywords: centrality, religious truth, scientific knowledge of religions, values

Cómo y por qué Europa enseña las religiones en la escuela.

Los tres paradigmas *

Flavio Pajer

Introducción

Pienso que hay por lo menos tres maneras de presentar un informe sobre la Europa de la enseñanza religiosa escolar (ERE). La primera sería describir la situación por países, dado que los 28 países de la actual Unión Europea presentan cada uno un perfil más o menos diferente y específico. Pero sería, a mi parecer, una información bastante estéril y dispersa por la extrema heterogeneidad de los datos empíricos y estadísticos, históricos y jurídicos (además de ser imposible contener en el espacio de una sola ponencia como esta; existe por otra parte una rica bibliografía, en muchas lenguas, sobre el conjunto de Europa y cada uno de los Estados, a la cual reenvío los lectores dispuestos¹). La segunda manera sería intentar una aproximación histórica

* Este texto corresponde a una presentación realizada por el autor en el Instituto de Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, el día Lunes 03 de Agosto del año 2015.

¹ Señalo, a título indicativo, algunos informes europeos más recientes: J.-P. WILLAIME, S. MATHIEU (eds), *Des maîtres et des dieux. Ecoles et religions en Europe*, Paris, Belin 2005; E. KUYK et alii (eds), *Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools*, Oslo, IKO/ICCS, 2007; R. JACKSON, S. MIEDEMA, W. WEISS (eds), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster, Waxmann 2007; CCEE/Consiglio delle Conferenze Episcopali Europee e CEI (a cura del Servizio Nazionale per l'Irc), *L'insegnamento della religione, risorsa per l'Europa*, Torino, Ldc 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-Neuchâtel, Fribourg, Academic Press, 2009;

al problema, ésta sería incluso interesante, pero ahora me quitaría espacio para una lectura más puntual de la situación presente y de las perspectivas de futuro, lectura para la cual, pienso, estamos quizás justamente más interesados (adjunto sin embargo al final una hoja con el esquema histórico, que he construido como hilo de mi análisis en un reciente librito que una editorial madrileña me ha pedido: *Escuela y religión en Europa. Un camino de cincuenta años*, PPC, Madrid 2012). Prefiero en cambio adoptar una tercera manera, una *aproximación sistémica*, en el sentido de mirar conjuntamente a la pluralidad de modelos de ERE como la resultante de un complejo orgánico

D.DAVIS, E.MIROSHNIKOVA (eds), *The Routledge International Handbook of Religious Education*, London, Routledge, 2012 ; L.COLLÈS et R.NOUILHAT (eds) *Croire, savoir: quelles pédagogies européennes?* Bruxelles, Lumen Vitae 2013; M.CATTERIN, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Venezia, Marcianum Press, 2013; I.CANO RUIZ (ed.), *La enseñanza de la religión en la escuela pública*. Actas del VI Simposio internacional de Derecho concordatario, Granada, Comares 2014. La publicación más reciente, todavía no terminada, es la serie de 6 volúmenes *Religious Education at Schools in Europe*, dirigida por profesores de las facultades teológicas protestante y católica de la Universidad de Viena, University Press by V&R, 2013 ss. Un claro señal de la actualidad del debate europeo sobre este tema es que diversas revistas universitarias de Ciencias religiosas y pedagógicas han publicado últimamente fascículos monotemáticos sobre ERE en Europa: *L'insegnamento delle scienze religiose in Europa*, "Religioni e Società", 15 (2000) 2; *L'insegnamento universitario delle scienze religiose e teologiche. Prospettiva italiana 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; *Enseñanza escolar y libertad religiosa*, "Revista española de Pedagogía" 60 (2002) 222, 207-357; *Régulation de la religion par l'Etat. Nouvelle 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); *L'insegnamento della Storia delle religioni in Europa tra scuola e università*, "Studi e Materiali di Storia delle Religioni", 75 (2009) 2; *Pluralismo religioso in una società europea 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; *Towards a post-secular Europe. Regulating religious diversity in the public educational space*, "Historia Religionum", 4 (2012) 1.

de factores interconectados e interdependientes, de factores sean sociales y religiosos, sean políticos y jurídicos, sean organizativos y metodológicos.

Ahora, si observamos 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, etc., 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 son los llamamos “paradigmas” (en el sentido de la teoría de Thomas Kuhn), que esta tabla sinóptica intenta mostrar.

| | PARADIGMA 1 Político-concordatario | PARADIGMA 2 Académico-curricular | PARADIGMA 3 Ético-valorial |
|--|---|--|---|
| 1. Razón de ser de la enseñanza religiosa en la escuela pública | <p>La religión como raíz histórica y componente ética de la cultura nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enseñanza de la religión en función de la complicidad histórica entre ESTADO y la IGLESIA predominante | <p>El potencial cultural del factor religioso integrado en el currículo obligatorio</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enseñanza sobre las religiones en función cognitiva y crítica de los objetivos específicos de la ESCUELA | <p>La libertad de religión y de conciencia como derecho personal y como garantía de convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enseñanza sobre las religiones y convicciones no religiosas en función de la igual dignidad de las PERSONAS, y de la cohesión de la SOCIEDAD plural |
| 2. Contexto socio-cultural y religioso | <p>-Sociedad monocultural en un horizonte de Estado-nación. - Colateralismo histórico entre poderes políticos y religiosos; una Iglesia prevalente con minorías religiosas diversas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Religión como pertenencia confesional a cultivar como cultura nacional | <p>-Sociedad postmoderna secular, en un horizonte transnacional. - Sociedad europea que opta para la primacía del conocimiento. - Escuela de la autonomía y de las competencias disciplinares</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hecho religioso como fenómeno transnacional relevante a conocer críticamente | <p>- Sociedad “post-cristiana”, sino también secular, globalizada - No discriminación entre fes y humanismos no religiosos. - Tendencia hacia una ética mundial (“<i>Weltethos</i>”).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Ethos</i> común de los valores compartidos como base de convivencia en la diversidad religiosa |

Cómo y por qué Europa enseña las religiones en la escuela:
los tres paradigmas
Flavio Pajer

| | | | |
|--|--|---|--|
| 3. Bases legales y textos normativos | -Legitimización constitucional y/o concordataria; acuerdos y pactos Estado-Iglesia - Jurisprudencia nacional | -Legitimación cultural, curricular (escuela selector epistemológico) - Reformas del sistema educativo nacionales; Proceso de Bolonia. - Desarrollo académico de las Ciencias no th. de las religiones | Legitimaciones jurídicas en base a: -la primacía de los derechos de las personas; -la no discriminación de las minorías culturales; -la laicidad de la instituciones públicas y democráticas frente al pluralismo |
| 4. Base epistemológica y textos fundamentales | -Ciencias teológicas, bíblicas, hermenéuticas, pastorales. - Textos bíblicos y doctrinas de las tradiciones post-bíblicas ● Polarización: en la VERDAD RELIGIOSA a reconocer y creer | -Ciencias históricas, sociales, antropológicas de las religiones. -Ciencias aplicadas de la educación y del currículo ● Polarización: en las COMPETENCIAS sobre el HECHO RELIGIOSO a saber | -Derechos humanos, derecho de las religiones (teo-derechos) - Religión como recurso ético en una pedagogía de diálogo inter cultural (v. documentos CoE) ●Polarización: en los DERECHOS y VALORES a vivir y compartir |
| 5. Tipo de aproximación didáctica | -Educación <i>into religion</i> (or <i>into faith</i>) con tendencia al <i>about religion/faith</i> ● Planteamiento confesional (si es formal = catequesis; si es material = cultura religiosa) | -Educación <i>about religions</i> con tendencia al <i>from religions</i> or <i>from spiritualities</i> ● Planteamiento trans-confesional, inter/trans-religioso (<i>multifaiths religions education</i>) | -Educación <i>from</i> (or <i>through</i>) <i>religions and beliefs</i> con tendencia al <i>out of religions</i> ● Planteamiento ético, transreligioso, inter-conviccional |
| 6. Objetivos guía | -Conocimiento y comprensión del patrimonio simbólico histórico-religioso de la Nación ● Integración entre pertenencia religiosa y valores del común <i>ethos</i> civil. | - Competencia refleja sobre el fenómeno religioso como hecho cultural universal, con incidencias personales y sociales. ● Construcción de una identidad personal abierta a la pluralidad de pertenencias. | - Iniciación a vivir en el nuevo pluralismo ético-religioso mediante el ejercicio público de los derechos-deberes (ciudadanía) ● Formación de una identidad personal dinámica, capaz de vivir positivamente la diversidad. |
| 7. Perfil profesional del profesor | -Testimonio cualificado de una síntesis “fe-cultura”, y delegado de la propia comunidad de fe. -Formado en facultad teológica o instituto superior de Ciencias religiosas (cat., o prot., o orth.) | -Titular de disciplina curricular, experto en Ciencias de las religiones, y en Didáctica interreligiosa. -Formado en instituciones académicas del Estado | -Docente hermeneuta de fes y de convicciones no religiosas, experto en mediación cultural en contextos escolares multiétnicos - Formado en instituciones académicas del Estado |
| 8. Alfabetización religiosa | 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 de su propia tradición | Reconocerse personas-sujetos del universo simbólico religioso, interpretado en sus expresiones plurales y contextuales, y conocido en cuanto portador de posible sentido para la vida personal y social | Reconocerse titulares del derecho de libertad religiosa, capaces de una identidad personal en la pluralidad de opciones, capaces de compartir las propias convicciones mediante la argumentación y el diálogo a la par entre diversos. |

| | | | |
|--------------------------------------|---|--|---|
| CASOS NACIONALES Y REGIONALES | 1) Enseñanza confesional con base constitucional: AT, BE, CY, DE, GR, IRL, RO. | 1) Estudio histórico-fenomenológico o histórico-comparado de las religiones: CH/Ticino, CZ, DK, NL, NO, SW, UK. | 1) Ética no confesional como asignatura alternativa: AT, BE, CZ, DE, HR, LT, RU, y en las "Escuelas Europeas" |
| | 2) Enseñanza religiosa confesional con base concordataria: ES, HR, IT, LT, MT, PL, PT. | 2) Estudio de Historia religiosa: -Cristianismo nacional (luterano): DK, NO, SW -Historia de las religiones (con prioridad al cristianismo local): NL, RU, UK - Textos sagrados (bíblicos o no): CH/Ginebra -Historia y cultura del Islam: AT, BE, DE, ES, FI, GR, RU,UK etc | 2) "Ética e cultura religiosa": CH/Zürich, NL (y en el Quebec) |
| | 3) Enseñanza religiosa confesional sobre la base de acuerdos entre la UE y organizaciones religiosas: caso de las "Escuelas Europeas". | 3) Cursos locales experimentales sobre religiones abrahámicas, sobre budismo, hinduismo, espiritualidades y humanismos | 3) <i>Lebensgestaltung Ethik Religionskunde</i> : DE ex DDR |
| | 4) Enseñanza religiosa en escuelas libres confesionales: BE = <i>Enseignement libre</i> DE, AT = <i>Konfessionsschule</i> ES = <i>Escuelas concertadas</i> FR = <i>Enseignement sous contrat</i> IT = <i>Scuole paritarie</i> UK = <i>Church schools</i> | 4) Enseñanza intra-disciplinar de los Hechos religiosos (FR) | 4) „Vie et Société“: LU 2016 5) "Cultura religiosa y estudio de la ética" : Turquía 6) "Religiones y ética": Slovenia 7) <i>Morale laïque</i> : FR (en proyecto 2015-16) |

©FPajer 2015

Tres modelos distintos pero co-habitantes en el espacio educativo de Europa

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 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 tradicional “geografía confesional” de la Europa cristiana, con los respectivos países de tradición católica, ortodoxa, protestante, etc.); polarización que se verifica cuando y hasta que una sociedad civil permanece culturalmente homogénea (o bastante homogénea) con su tradición religiosa; aquí los poderes civiles y las autoridades religiosas de la/de las Iglesias locales definen, generalmente 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 no solo las numerosas enseñanzas religiosas 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 las definiciones de los programas y el reclutamiento-preparación de los profesores. Y no olvidamos también la ERE de la compleja red de las escuelas privadas o confesionales (cristianas, judías, musulmanas) que entran obviamente en la misma perspectiva de una educación religiosa confesional controlada por las respectivas autoridades religiosas, y cuyo fin institucional es la transmisión de un credo (*v. Tabla, columna 1, fondo*).

2. La segunda polarización concentra su atención en los requisitos disciplinares de la cultura religiosa en cuanto materia del currículo obligatorio: 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 las 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 *no-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 como *una* de las interpretaciones racionales a situar dentro del horizonte más amplio del estudio del fenómeno religioso universal, y en una óptica de lectura objetiva y comparativa.

Una aproximación, esta, que no puede más que traernos ventajas, entre otras, para incluso el alumno creyente que tiene necesidad de equiparse con nuevas claves de lectura para vivir hoy 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 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 educativa.

3. Una tercera polarización, al fin, es la provocada por la intensificación actual de una emergencia educativa, la *ética-valorial*, inédita

en la sociedad europea: nos hemos convertido en “post-cristianos” (o nos estamos convirtiendo rápidamente), pero mientras tanto estamos convirtiéndonos también en ciudadanos multiétnicos y multirreligiosos, con la evidente fragilización del tejido social, sometido a riesgo de desmembramiento intenso de las diversas y tal vez conflictivas pertenencias identitarias. La búsqueda de una tabla de valores pre-confesionales (que podemos identificar pero también gracias a la aportación ética de las religiones: *education from religions*, dicen los ingleses), se convierte en una prioridad para todas las sociedades democráticas europeas.

Es así el por-qué asistimos en este período –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 en la ciudadanía democrática, etc. No solo muchos ministerios nacionales de la educación pública, sino también varios organismos supranacionales (como la Asamblea parlamentaria del Consejo de Europa², la Comisión Europea de la UE³, la OSCE⁴ e incluso

² Véanse 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 la ECRI (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.

³ 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 (texto online); Council of Europe (ed.), *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and nonreligious world views in intercultural education*, Council of Europe, August 2014.

⁴ OSCE/ODIHR, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in public schools*, Warsaw 2007. Hay también la traducción española online de este importante documento.

organizaciones interreligiosas mundiales como *Religions for Peace*, o parareligiosas como *Weltethos*⁵) 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 doctrinal (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 visión “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” (P 3), auspiciada por muchas partes, pero que está más en vía de prueba –incluso en gran retardo– en muchos ambientes de la socialización pública.

Concluyendo esta primera mirada de conjunto, podemos sintetizar con tres palabras claves: la centralidad de la *verdad religiosa* en el P1, la centralidad del *conocimiento científico* de las religiones en el P2, la centralidad de los *valores asequibles desde lo religioso* en el P3. Evidentemente la diferencia semántica de los tres conceptos, que no son intercambiables, es por otra parte su complementariedad, porque el P1 valora el *potencial “veritativo” y existencial* de una fe, el P2 exalta el *potencial cognitivo y crítico* del hecho religioso, el P3 reconoce el *potencial ético-democrático y vivencial* de las religiones en una sociedad abierta y plural.

Estos tres paradigmas no son otra cosa que una tentativa de proyección un poco teórica de un conjunto muy complejo, diversificado y fluctuante de *prácticas realmente existentes* en el panorama de los sistemas educativos europeos (*para comprobarlo, podéis ver el elenco de los casos nacionales y regionales en el último sector de la Tabla*): tres elencos muy articulados, que nos hacen intuir no solo la diferencia caso por caso, de contexto a contexto,

⁵ Parlamento de las Religiones Mundiales, *Declaración sobre la ética mundial*, Chicago 4 de sept de 1993.

sino también la inevitable proximidad o continuidad entre cada modelo y los dos otros.

Elementos para una lectura transversal, comparativa y en perspectiva

Una vez “construido” el esquema de las modalidades fundamentales de hacer cultura religiosa mediante la ERE, la ventaja que nos proporciona es el de poder leer transversalmente algunos indicadores del esquema. Me limito aquí a cuatro indicadores: la religión, la legitimación, los centros del poder, el planteamiento metodológico.

1. Tomamos el concepto de *Religión*. Resulta evidente que el contenido semántico del objeto “religión” no es más lo mismo en un paradigma que en los otros. En efecto:

- En el P1 por religión se entiende la de la tradición histórica dominante en el país, 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, patrimonio del arte. No solo: esta religión aquí se enseña y es entendida como siendo la “fe verdadera”, la autenticada por el magisterio, la profesada generalmente por las familias todavía practicantes, y compartida por una mayoría de alumnos bautizados. Es la praxis típica del tempo y del contexto social de la cristiandad. Un modelo posible cuando la sociedad se queda mayoritariamente mono-confesional. Entra en crisis con la llegada del pluralismo cultural y religioso.

- En el P2, en cambio, por religión se entiende el hecho universal de la multiplicidad de las religiones históricas, leídas mediante las herramientas conceptuales de la historia, de la sociología, de la fenomenología, etc: religiones entendidas por lo tanto como objeto de ciencias específicas, y, como tales, dignas de figurar bajo el perfil cultural y didáctico de una

disciplina curricular original en la formación personal y cívica de todos los alumnos: creyentes, diversamente creyentes y no creyentes⁶.

- En el P3, la religión se ve, por un lado, como parte del problema social: la diversidad religiosa percibida 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 sacar, escoger, proporcionar los valores compartidos de una ciudadanía a vivir entre identidad y alteridad. Por consiguiente, hay una prospectiva intra-religiosa, a menudo intra-confesional en el P1, una aproximación multi- e inter-religiosa en un horizonte transnacional en el P2, y una prospectiva trans-religiosa con dimensión ética y en un horizonte globalizado (pero que, de hecho, se repliega en la urgencia de dar cohesión nueva a la comunidad plural local), en el P3.

2. Segundo indicador: *la legitimación y la función* de la enseñanza religiosa escolar.

- En el primer caso la ERE está subordinada al 'colateralismo' de los dos poderes aliados, y a sus volubles estrategias, para transmitir un patrimonio cultural tradicional al fin de tener cimentada una sociedad civil hasta ayer casi co-extensiva a la religiosa, con una mayoría histórica mono-confesional, y esto tanto en la área católica como en la ortodoxa y en la protestante.

- En el segundo caso 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 superior de

⁶ Cf . G. CASADIO e C. PRANDI (Eds), *Le Scienze delle religioni nel mondo*, "Humanitas" vol. 66 (2011) 1, 3-162; A. MELLONI (Ed), *Dizionario del sapere storico-religioso del Novecento*, Il Mulino, Bologna 2010, 2 volumi, 1814 pp.; J. D. PASSOS, F. USARSKI (Eds), *Compêndio de Ciência da Religião*, Paulinas/Paulus, São Paulo 2013, 702 pp.

las ciencias religiosas no teológicas, vulgarizando sus contenidos y sus metodologías en 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 recíproco- los derechos humanos y por consiguiente el derecho a la libertad religiosa de individuos y grupos.

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. Son:

- El *poder político-diplomático* de las Iglesias mayoritarias firmando con los gobiernos las condiciones de practicabilidad, y a veces los vínculos, de la instrucción religiosa en la escuela pública.

- El *poder académico de la universidad* (en particular con el desarrollo de las Ciencias de las religiones) y de las teorías pedagógicas que informan hoy la escuela, que a través de las estrategias del ministerio de educación, llegan a acreditar el estudio laico del hecho religioso como componente esencial y obligatoria 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 culturalmente a saber vivir en las sociedades plurales.

- El *poder de dirección de las políticas educativas supranacionales* (Consejo de Europa y otros Organismos competentes), políticas que corresponden al mandato institucional que tales organismos intentan cumplir en el proceso laborioso de una construcción “cultural” de Europa. Estamos aquí frente a una analogía histórica transparente: como en los dos-tres siglos pasados los Estados nacionales han tenido necesidad de cualquier forma de la religión para construir y fortalecer un *ethos* ciudadano, así hoy la Europa supranacional (¿federal?) en pleno proceso de secularización, no puede

hacer menos de recurrir al factor religioso -obviamente no comprendido en llave confesional- como recurso posible de valores cívicos. El todo permanece sin embargo todavía una apuesta, de la cual no sabemos hoy anticipar el éxito.

4. Los tres paradigmas se distinguen también por el diverso planteamiento metodológico al elaborar la cultura religiosa. En la literatura pedagógica británica está establecido el recurso a tres cómodos sintagma 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 otros dos sintagmas de los cuales la experiencia inglesa no siente por ahora la necesidad: el *"through religion"* y el *"out of religion"*. Expliquémonos:

- No es difícil atribuir a la enseñanza concordataria una didáctica del *"into religion"*, incluso del *"into faith"* si se piensa en situaciones anteriores, cuando profesor y clase entera, incluso en la escuela pública, coincidían en la misma profesión de fe; con las recientes revisiones de los concordatos o acuerdos, que perfilan un estatuto "cultural" del curso de religión, abriendo así las clases también a alumnos de otra o ninguna fe, el profesor conserva la posición *"into faith"* (y en efecto él es un delegado de la comunidad), 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 cultural no debe tener más los caracteres de la catequesis.

- En cambio, la enseñanza curricular sobre las religiones 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. Valen los

saberes *sobre* las religiones, pero no menos los impulsos simbólicos, afectivos, éticos que provienen *desde* las religiones y culturas: de ayer y de hoy día.

- Más decididamente desplazado hacia una aproximación del todo secular, el tercer paradigma puede llegar a ser, al límite, sinónimo de educación cívica. Aquí el hecho religioso, del cual los profesores y alumnos pueden también sentirse personalmente al margen (en una postura de “*out of religion*”, justamente) sirve de “pretexto”, de útil manera de paso (“*through religion*”) para cultivar convicciones personales, virtudes cívicas, comportamientos sociales que están de acuerdo con la dignidad de la persona y sus derechos. 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?⁷

Cierto, 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.

Sobre esta cuestión, pienso sea útil recordar un párrafo aclarador de la declaración conciliar *Dignitatis humanae*⁸. En el campo educativo, luego

⁷ Sobre este problema he desarrollado algunas reflexiones en un artículo: *Educación religiosa y educación para la ciudadanía en Europa: ¿instrumentalización recíproca o papeles específicos?*, in “*Diálogo Filosófico*”, vol. 24, n.3, septdic.2008, pp. 429-454.

⁸ Dice el párrafo DH,3: “(...) *Ahora bien, la verdad debe buscarse de modo apropiado a la dignidad de la persona humana y a su naturaleza social, es decir, mediante una libre*

–lo saben bien todos los educadores– la comprensión cognoscitiva tiene siempre necesidad de una convalidación afectiva y ésta 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 son entendidas correctamente en sus contextos de historias nacionales, civiles y religiosas), y sustancialmente “cómplices” y solidarias en la tarea de educar a las jóvenes generaciones a comprender las propias raíces y a imaginar una ciudad terrena más vivible⁹.

investigación, sirviéndose del magisterio o de la educación, de la comunicación y del diálogo, por medio de los cuales unos exponen a otros la verdad que han encontrado o creen haber encontrado, para ayudarse mutuamente en la búsqueda de la verdad; y una vez conocida ésta, hay que aceptarla firmemente con asentimiento personal. El hombre percibe y reconoce por medio de su conciencia los dictámenes de la ley divina; conciencia que tiene obligación de seguir fielmente, en toda su actividad, para llegar a Dios, que es su fin. Por tanto, no se le puede forzar a obrar contra su conciencia. Ni tampoco se le puede impedir que obre según su conciencia, principalmente en materia religiosa. Porque el ejercicio de la religión, por su propia índole, consiste, sobre todo, en los actos internos voluntarios y libres, por los que el hombre se relaciona directamente a Dios: actos de este género no pueden ser mandados ni prohibidos por una potestad meramente humana. Y la misma naturaleza social del hombre exige que éste manifieste externamente los actos internos de religión, que se comuniquen con otros en materia religiosa, que profese su religión de forma comunitaria.

⁹Para confirmar esta mirada panorámica a la situación europea quisiera citar el caso de una nación geográficamente no europea, pero indiscutiblemente empastada de cultura europea como es Canadá, y en particular su parte francófona, Quebec (con razón Canadá es miembro del Consejo de Europa y de la OSCE). Pues bien, a partir de septiembre de 2008 entra en vigor en todo el sistema escolar el nuevo programa de *Ética y cultura religiosa*, que substituye literalmente los precedentes programas de ERE, católica y protestante. La decisión de la transición a sido larga, combatida, y todavía sufrida. Las razones adoptadas para legitimar esta evolución histórica se basa sobre los cuatro principios constitutivos de la “laicidad abierta”, (= “una laicidad que admite manifestaciones de lo religioso en las instituciones públicas”), dos de los cuales definen el ideal último que se pretende alcanzar, a saber: el reconocimiento de la igualdad moral de la personas y la libertad de conciencia y de de religión; los otros dos constituyen las estructuras esenciales para alcanzar el fin, a saber: la neutralidad del Estado respecto a las religiones y la distinción de la Iglesia del Estado, o, por decirlo mejor, la reciproca autonomía entre las dos autoridades.

Algunas reflexiones que nacen de esta tipología

Del horizonte europeo pueden venir algunos estímulos, sea para valorar el camino de la libertad religiosa dentro de aquel espacio público que es la escuela, sea para incentivar currículos de instrucción religiosa en este momento nuevo de transición cultural y religiosa no solo para Europa sino para los otros continentes. En extrema síntesis, resumiría así estos impulsos¹⁰:

-La posibilidad (y hasta el deber) por parte de los *poderes públicos democráticos* de intervenir en materia de instrucción religiosa escolar, no solo o no tanto para delegar a las Iglesias la tarea de tal instrucción, sino para decidir precisamente en lo que concierne a la elaboración de currículos de cultura religiosa aconfesional para todos los alumnos; o al menos para ofrecer una digna disciplina alternativa a los alumnos que no frecuentan los cursos confesionales organizados por las Iglesias.

-Una atención acrecentada y correcta de la *tutela de la libertad religiosa* personal y colectiva, en el ámbito escolar, tiene que extenderse hoy también -más allá del acto didáctico real- a la *regulación de los símbolos de pertenencia religiosa*, tales como, por ejemplo, la exposición del crucifijo en las aulas, el empleo del velo islámico, el vestuario del profesor, el respeto de las reglas

En la práctica, el gobierno ha establecido que “una enseñanza no confesional de la religión contribuirá a que la totalidad de los jóvenes del Quebec, de cualquier creencia o pertenencia, se beneficien del patrimonio religioso del país, patrimonio que es parte de la identidad nacional. Por esta razón, el aprendizaje de la ética y de la ciudadanía concurre con la enseñanza no confesional de la religión a formar ciudadanos completos”.

10 Sobre esto párrafo, cfr. F. Pajer, *Formación religiosa y libertad de conciencia en la Unión Europea*, in A. D. Moratalla (ed.), *Ciudadanía, religión y educación moral*, PPC, Madrid 2006, pp.143-169.

alimenticias en los comedores escolares, el respeto del calendario semanal de las diversas fiestas y tradiciones, etc.

-El apremio para «*escolarizar*» más adecuadamente los programas de *religión*, insertándolos en una lógica epistemológica, pedagógica y disciplinar compatible con la de los saberes escolares comunes; de aquí la necesidad de la ERE, también allí donde es curricular, de cambiar de paradigma, es decir, los habituales esquemas y lenguajes de tipo unilateralmente valorativo o autorreferencial, para proveer prioritariamente de instrumentos cognoscitivos adecuados que superen comportamientos no democráticos de intolerancia reconduciendo símbolos, actos, mensajes religiosos a los contextos histórico-sociales de su origen y de su desarrollo.

-La oportunidad de *dignificar la instrucción religiosa* estructurándola con finalidad y contenidos en una perspectiva de formación en los valores de ciudadanía, de formación intercultural e inter-religiosa, en respuesta a las emergencias cívicas y a la ética de la sociedad multiétnica.

-La invitación (que nos llega del contexto francés, pero ampliamente válido y urgente para ciertas regiones laicistas del mundo occidental) de pasar «*de una laicidad de incompetencia a una laicidad de inteligencia*» en cuanto a la relación no solo con el fenómeno religioso histórico, sino también con el problema religioso individual y de la construcción personal del sentido; es urgente también una «revisión» de los contenidos culturales de las disciplinas escolares para acercarlas a una mayor corrección sustancial y formal desde el punto de vista de las búsquedas religiosas más acreditadas: la ignorancia de la dimensión religiosa o, peor, la instrumentalización tendenciosa de la religión en los programas oficiales de cultura escolar desacredita la calidad de la escuela, pero, sobre todo, es un pésimo servicio a la madurez y a la educación crítica del alumno.

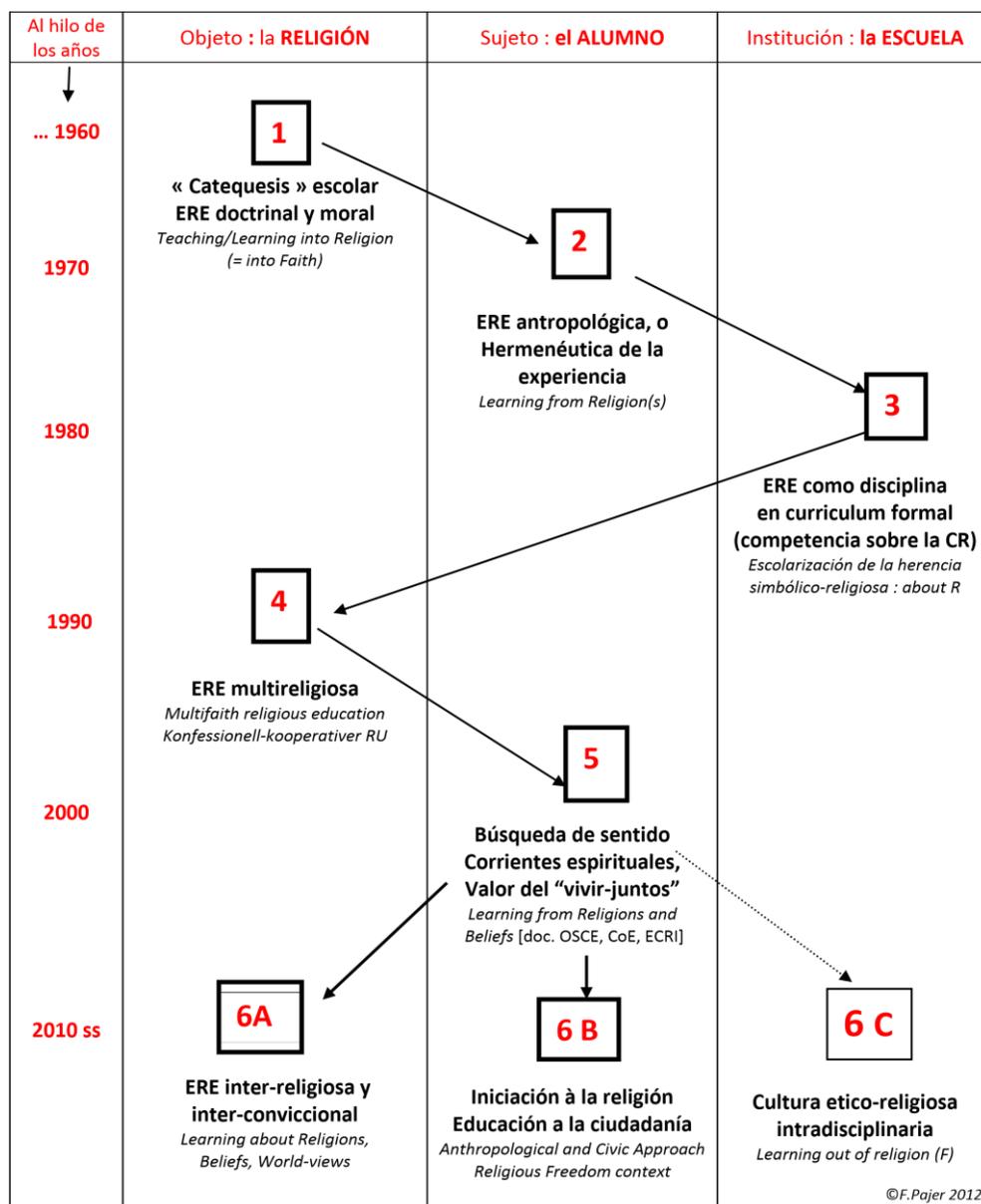
-La urgencia de poner en primero plano, en la educación de los jóvenes, un conocimiento orgánico y contextual de las *tres grandes tradiciones*

monoteístas que han dado forma y sentido a la historia de la cultura occidental; un conocimiento que puede ser un antídoto válido ante las derivas de cierta religiosidad de hoy día, como el fanatismo, el sincretismo, el antisemitismo, la cristianofobia, la islamofobia, etc.

-La necesidad de integrar en la elaboración cultural y pedagógica del programa religioso la contextualización *no religiosa*, es decir, el fenómeno de la secularización, la no creencia, el «post-cristianismo», que justo en Europa ha conocido y conoce sus manifestaciones más llamativas y difusas.

-La necesidad de acreditar toda enseñanza de la religión con las ciencias religiosas de referencia, sean teológicas o no teológicas, y por tanto de promover más decididamente, sin olvidar la prioridad de las ciencias teológicas, las *ciencias de la religión en instituciones universitarias estatales*, donde normalmente pudiera tener lugar la formación científica y profesional del profesor titular de la disciplina.

Las sucesivas polarizaciones de la ERE en Europa desde 1960



[Extracto de: F. Pajer, *Escuela y Religión en Europa. Un camino de cincuenta años*, PPC, Madrid 2012, p.8]

Referencias bibliográficas

- A. MELLONI (Ed), *Dizionario del sapere storico-religioso del Novecento*, Il Mulino, Bologna 2010, 2 volumi, 1814 pp.
- CCEE/Consiglio delle Conferenze Episcopali Europee e CEI (a cura del Servizio Nazionale per l'Irc), *L'insegnamento della religione, risorsa per l'Europa*, Torino, Ldc 2008.
- Council of Europe (ed.), *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and nonreligious world views in intercultural education*, Council of Europe, August 2014.
- D.DAVIS, E.MIROSHNIKOVA (eds), *The Routledge International Handbook of Religious Education*, London, Routledge, 2012.
- Declaración sobre la ética mundial*, Chicago 4 de sept de 1993.
- E. KUYK et alii (eds), *Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools*, Oslo, IKO/ICCS, 2007.
- Enseñanza escolar y libertad religiosa*, "Revista española de Pedagogía" 60 (2002) 222, 207-357.
- F. PAJER, *Educación religiosa y educación para la ciudadanía en Europa: ¿instrumentalización recíproca o papeles específicos?*, in " Diálogo Filosófico", vol. 24, n.3, septdic.2008, pp. 429-454.
- F. PAJER, *Formación religiosa y libertad de conciencia en la Unión Europea*, in A. D. Moratalla (ed.), *Ciudadanía, religión y educación moral*, PPC, Madrid 2006, pp.143-169.
- F.-X.AMHERDT et alii., *Le fait religieux et son enseignement. Des expériences aux modèles*, Universités de Fribourg-Neuchâtel, Fribourg, Academic Press, 2009.
- G. CASADIO e C. PRANDI (Eds), *Le Scienze delle religioni nel mondo*, "Humanitas" vol. 66 (2011) 1, 3-162.

- I.CANO RUIZ (ed.), *La enseñanza de la religión en la escuela pública*. Actas del VI Simposio internacional de Derecho concordatario, Granada, Comares 2014.
- Insegnare a credere. Costruzione degli Stati nazionali e insegnamento della religione nell'Europa contemporanea*, "Rivista di Storia del Cristianesimo", 9 (2012) 1.
- J. D. PASSOS, F. USARSKI (Eds), *Compêndio de Ciência da Religião*, Paulinas/Paulus, São Paulo 2013, 702 pp.
- J.-P. WILLAIME, S. MATHIEU (eds), *Des maîtres et des dieux. Ecoles et religions en Europe*, Paris, Belin 2005.
- L.COLLÈS et R.NOUAILHAT (eds) *Croire, savoir: quelles pédagogies européennes?* Bruxelles, Lumen Vitae 2013.
- L.PEPIN, *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens. Tendances et enjeux*, Bruxelles, Network of European Foundations 2009.
- L'insegnamento della Storia delle religioni in Europa tra scuola e università*, "Studi e Materiali di Storia delle Religioni", 75 (2009) 2.
- L'insegnamento delle religioni nella scuola. Una prospettiva europea*, "Coscienza e libertà", 27 (2004) 2.
- L'insegnamento delle scienze religiose in Europa*, "Religioni e Società", 15 (2000) 2.
- L'insegnamento religioso nella scuola della società secolarizzata e multireligiosa*, "Seminarium", 42 (2002) 2.
- L'insegnamento universitario delle scienze religiose e teologiche. Prospettiva italiana ed esperienze europee*, "Quaderni di Diritto e Politica ecclesiastica", 9 (2001) 1.
- La enseñanza en los centros educativos*, "Bordón, Revista de Pedagogía" 58 (2006), 4-5.

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 (texto online).

M.CATTERIN, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Venezia, Marcianum Press, 2013.

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

Pluralismo religioso in una società europea in trasformazione, "Educazione interculturale", 7 (2009) 2.

R. JACKSON, S.MIEDEMA, W.WEISS (eds), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster, Waxmann, 2007.

Régulation de la religion par l'Etat. Nouvelle perspectives, "Archives de sciences sociales des religions", 48 (2003) n. 121.

Religious Education in Europe, "Numen", 55 (2008).

Towards a post-secular Europe. Regulating religious diversity in the public educational space, "Historia Religionum", 4 (2012) 1.