

**Flavio Pajer, fsc**

**Educación escolar y  
cultura religiosa**

Una visión europea del problema de la  
enseñanza de la religión en la escuela

Cuadernos MEL

**6**

## PARA COMPARTIR

En su propia situación cultural,

- ¿Qué significados dan a las siguientes palabras: hecho religioso / laicismo-laicidad / cultura religiosa / catequesis / enseñanza religiosa / evangelización / visión interreligiosa.
- ¿Hay palabras que no tienen sentido en su ambiente cultural? ¿Por qué?
- ¿Cómo articulan ustedes, entre ellas, las palabras que tienen sentido?

## Presentación

La escuela lasaliana es un servicio a la persona del joven en todas sus dimensiones; por eso la Evangelización bajo todos sus aspectos de "apertura a lo espiritual" y "propuesta" explícita de la Fe en Jesucristo es tan importante para nosotros. Es esencial en nuestra tradición.

El Capítulo General del año 2000 hizo de ella una de sus prioridades. Podemos leer en sus actas los siguientes pasajes (Circ. 447, págs. 24-25):

*"Si las obras lasalianas han de ser la expresión viva de la Buena Nueva, deberán ser lugares de diálogo en verdad, libertad y esperanza."*

*"Los Lasalianos que trabajan en las universidades, tienen la posibilidad de contribuir de manera especial a nuestra misión, por su intensa dedicación a la investigación en el campo del crecimiento de la fe entre los jóvenes, cualquiera que sea su religión, y por la preparación y acompañamiento de aquellas personas a quienes se les ha confiado la difícil tarea de compartir la Buena Nueva en un ambiente cada vez más secularizado y multirreligioso."*

*"El carisma lasaliano se vive ya en el contexto de las sociedades pluriculturales y multirreligiosas. Los jóvenes de todas las culturas y tradiciones religiosas tienen el derecho y la libertad de vivir el carisma lasaliano y beneficiarse de ello."*

Todo esto traduce al mismo tiempo voluntad y lucidez porque en unos años los contextos sociales, políticos y religiosos de las escuelas lasalianas han evolucionado mucho en todos los sitios, tanto como nuestras "clientelas religiosas" de niños, jóvenes y adultos. Y nuestras prácticas se han modificado.

Bajo ese aspecto la Europa de hoy es un vasto laboratorio donde coexisten actitudes antiguas y necesidades nuevas, donde chocan palabras que buscan su sitio: instrucción religiosa, hecho religioso, catequesis, propuesta de la fe,

pluralismo, *nueva laicidad...*; palabras que condicionan la nueva convivencia que Europa necesita.

Ciertamente, este debate es un debate europeo. Sin embargo, interesa al Instituto lasaliano. ¿Por qué? En primer lugar, cierto número de conceptos europeos afectan a nuestro discurso de Instituto; a continuación, las visiones aquí evocadas conciernen a numerosas sociedades actuales: sociedades enfrentadas a la libertad de conciencia, al pluralismo cultural y religioso, al nomadismo de las convicciones, a los fundamentalismos, a la conservación y el enriquecimiento de la memoria humana, a la transmisión de valores, a la tolerancia de confrontación, de aceptación, de respeto.

Todo lo que sin cesar, debemos conseguir que forme parte de nuestro estudio personal e institucional.

Desde hace treinta años el **Hermano Flavio PAJER** trabaja estos temas y experimenta posibles soluciones prácticas. Por esta razón le hemos pedido que nos proporcione algunas reflexiones estimulantes y fundamentadas. Reflexiones simplemente ofrecidas: son una visión particular, contextual, que viene a interpelar nuestras propias realidades, a fin de mirarlas con ojos nuevos y distanciados.

Investigador en pedagogía religiosa, sitúa su reflexión en el encuentro con la escuela, la cultura, la educación cívica, las relaciones Iglesia-Estado y el nuevo papel de la escuela pública y la cultura religiosa en las sociedades pluralistas.

Enseña en Roma, en la universidad salesiana, en la facultad Auxilium, en el Instituto internacional Regina Mundi, así como en la facultad de teología de Nápoles. Actualmente, es el Presidente del Foro europeo para la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Igualmente, edita manuales escolares de cultura religiosa, que están entre los más empleados en las escuelas secundarias de Italia.

Desde aquí se lo agradecemos.

H. Nicolas Capelle

## Educación escolar y cultura religiosa

Una visión europea del problema de la enseñanza de la religión en la escuela

La "Europa postcristiana" está en un momento importante de su historia. Ayer estaba formada por diferentes tradiciones cristianas, antes de que fuera afectada por la secularización; hoy se encuentra enfrentada a una presencia creciente de grupos creyentes no cristianos, sectas y espiritualidades con diferentes matices y ambiciones. Sin embargo, si uno de los factores determinantes de la identidad cultural de los pueblos es la dimensión religiosa, no es de extrañar que esta Europa deba expresar hoy, criterios de una cohabitación civilizada y tomar nuevas disposiciones concernientes a las condiciones de una educación de la *ciudadanía europea*.

Si en el proyecto de integración en la Unión Europea, la candidatura de los países del Este, con mayoría cristiana-ortodoxa, puede crear algunos problemas, la candidatura de la nación turca plantea un obstáculo bastante más serio, puesto que se trata de integrar un país islámico a un continente europeo señalado no solamente por una cultura cristiana, sino también por una cultura cristiana secularizada, dotada de instituciones político-jurídicas y educativas laicas.

Pero, más generalmente, si se presta atención a las advertencias repetidas de los observadores socioreligiosos, algunos fantasmas rondarían todavía en Europa: las guerras de religión, la intolerancia religiosa, las sectas o "nuevas religiones". ¿Se trata "de los últimos coletazos de un pasado que no puede volver, de la avanzada de nuestro futuro o del signo de un malestar del que todavía podríamos curarnos", como dice René Rémond? ¿Debemos creer a la idea según la cual nuestras sociedades, moldeadas por la religión durante algún tiempo, se habrían liberado hoy de su tutela? O, ¿debemos admitir que "aun en las sociedades más secularizadas, el hecho religioso, desde el punto de vista estadístico, permanece todavía claramente mayoritario y, es además, el hecho social voluntario más numeroso?"<sup>1</sup> Y más concretamente: en ese

---

<sup>1</sup>- Cf. R. RÉMOND, *Religion et société en Europe. Essai sur la sécularisation des sociétés européennes aux XIXe et XXe siècles (1789-1998)*, Seuil, Paris, 1998.

contexto, ¿qué función confiar a la educación religiosa escolar de las nuevas generaciones? ¿Continuar educando para una identidad confesional como lo hemos hecho hasta ahora, en un contexto de cristiandad dominante y omnipresente, hoy día superado, o abrir a todos los jóvenes -cristianos o no- a los nuevos valores de cohabitación plurireligiosa?

## 1. La nueva sociedad europea, mosaico de "cristianismos", cruce de religiones

Ciertamente, entre sociedad europea y cristianismo, la relación que existía en otros tiempos se ha debilitado mucho hoy, puesto que el mismo Sínodo de los obispos europeos, al final del milenio (octubre de 1999), hablaba de "la apostasía de Europa" (*Instrumentum laboris*, n.14), y recordaba con pertinencia "que no se puede de ningún modo reivindicar una coincidencia entre Europa y cristianismo, coincidencia que nunca existió" (*ibid.* n.15). Si la unidad del continente es deseable, esta unidad "no puede pensarse únicamente en términos de cristianismo, sino en términos de "pluralismo dialogante y colaborador", para realizar esta "*convivencia de culturas*" que sabe transformar la tentación de oponerse en una lucha por el mutuo servicio y la aceptación, en una síntesis a la medida del hombre y del ciudadano, en una gran realidad donde pueden encontrar su sitio tantas pequeñas naciones y sus culturas" (*ibid.* n.10).

Pero, ya al día siguiente de la caída del muro de Berlín y de las ideologías, una voz profética como la del florentino Ernesto Balducci (1922-1992) exhortaba a archivar las pretensiones de una "nueva cristiandad" y, al contrario tomar acta, de que "en la Europa postideológica los encuentros entre las conciencias deben apoyarse en nuevas bases, con vistas a un ecumenismo que supere el perímetro de las confesiones cristianas y de las religiones para incluir también las convicciones humanas, que tienen como principio de legitimidad la fidelidad a la razón, a sus propios recursos autónomos. En efecto, si la edad premoderna en Europa fue la edad de las guerras de religión, y la edad moderna la de las guerras ideológicas, la edad postmoderna es la de la libre confrontación de las conciencias dispuestas a combatir en un proyecto histórico común, sobre la base de un *etos* cosmopolita"<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>- E. BALDUCCI, La paideia europea nei prossimi anni, in "Testimonianze", 33, n° 12, diciembre 1990, pág. 26; la tesis está abundantemente desarrollada en el libro L'Uomo planetario, Ediciones Cultura della pace, Fiesole, 1990.

Esta Europa debe poder gestionar a medio y largo plazo la transición de un mosaico de identidades étnicas, nacionales y monofesionales, hacia una nueva condición de *ciudadanía plural*<sup>3</sup>, de *ciudadanía asociativa*<sup>4</sup> que debemos comprender; no como un improbable e informe crisol nivelador, sino como una forma de coexistencia asociativa capaz de asumir y de hacer respetar las diferencias culturales y religiosas como legítimas y fecundas, evitando las derivas opuestas de la indiferencia sincretista o de la intolerancia fundamentalista, así como la irrupción de un proselitismo ciego (que últimamente se ha parado en numerosos países, con medidas legislativas tendentes a autodisciplinar la actividad misionera de las religiones, tradicionales o nuevas<sup>5</sup>).

No debemos extrañarnos que desde hace unos años, y más o menos en todos los sistemas educativos europeos, se manifieste cada vez más la urgencia de una educación intercultural, escolar y postescolar<sup>6</sup>, una educación que no elude lo "religioso" enviándolo única y abusivamente a las competencias pastorales de las instituciones religiosas; o ignorándolo: considerándolo como elemento sin importancia para la madurez crítica de la persona y del ciudadano. Al contrario, tenemos necesidad de una educación donde lo "religioso" se reconozca y trabaje como una dimensión históricamente indisoluble de las culturas, o más precisamente, como una de las mayores claves de interpretación de la historia humana.

---

<sup>3</sup>- K. FOUAD ALLAM, Religione, identità e cittadinanza in Europa, in *Laicità e religioni nella scuola del 2000*, bajo la dirección de F. Massimeo, A. Portoghesi, P. Selvaggi, Irsae Puglia, Cuaderno nº 39, Progedit editor, Bari 1999, págs. 59-71.

<sup>4</sup>- P. DONATI, Modelli culturali e processi di integrazione: quale progetto culturale per l'Europa di domani?, in *L'Europa, sfida e problema per i cattolici. Il Forum del Progetto culturale*, EDB, Bologna 1999, págs. 15-55.

<sup>5</sup>- Cf. S. FERRARI, Proselitismo nell'età della globalizzazione: autodisciplina delle religioni, in "Il Regno-attualità", 15 de febrero de 2000, págs. 132-140. Un nuevo Observatorio europeo de los fenómenos racistas y xenófobos se ha inaugurado oficialmente en Viena, el 7 de abril de 2000, "con el objetivo de organizar investigaciones en torno a la evolución de la xenofobia en Europa, crear redes y campañas de información en todos los Estados miembros, luchar por todos los medios contra el racismo, por ejemplo mediante la educación y los medios de comunicación". Según los responsables del Observatorio, "el futuro de Europa se determinará mediante la diversidad cultural, étnica y religiosa. La comprensión recíproca y la no discriminación son los pilares fundamentales de la UE. Racismo, xenofobia y antisemitismo son radicalmente incompatibles con esos principios y los amenazan" (según el boletín mensual Europe infos, editado por el Comece et por la Ocipe, abril de 2000, pág. 4).

<sup>6</sup>- F. GOBBO, L'educazione interculturale in Europa: elementi per un dibattito, in "Studium Educationis, revista para la formación de las profesiones educativas", Cedam, Padua 1999, nº 4, págs. 691-704.

Defender la legitimidad, o la necesidad, de una cultura religiosa crítica en la enseñanza, no es sólo un deber que correspondería actualmente a las organizaciones religiosas o a los grupos creyentes únicamente; es una petición frecuente de la mayor parte de las organizaciones civiles nacionales e internacionales responsables de la gestión de bienes culturales y de las políticas educativas comunes.

Para ilustrar esta idea no faltan ejemplos. Citaré tres, entre los más recientes.

La Comisión internacional de la educación para el siglo XXI, en su último Informe a la UNESCO, ha querido integrar con toda justicia entre los cuatro pilares de base de toda educación, el imperativo de *aprender a vivir juntos en y por la diferencias*. "Enseñando a los jóvenes a adoptar la perspectiva de otros grupos étnicos o religiosos, se pueden evitar incomprendimientos generadores de odio y violencia entre los adultos. De este modo, la enseñanza de la historia de las religiones o las costumbres puede servir de referencia útil para los futuros comportamientos"<sup>7</sup>.

Por su parte el coloquio internacional *Construir una identidad común europea*, organizado por la Fundación Agnelli (Turín, 28-29 de febrero de 2000), se propuso por objetivo estudiar "un modelo común de sociedad para el siglo XXI, teniendo como base una identidad europea compartida, que hunde sus raíces en el patrimonio cultural, étnico y espiritual de Europa; pero este modelo debe ser formulado necesariamente a la luz de los nuevos desafíos planteados por la postmodernidad y una lectura crítica de la historia contemporánea".

Ampliamente conocido y favorablemente recibido en Francia, el Informe Debray (abril de 2002) justifica la *enseñanza del hecho religioso en la escuela laica*, por un lado, a causa de "la angustia de un desmembramiento comunitario de solidaridades cívicas, al que contribuye, y no poco, la ignorancia en la que estamos del pasado y de las creencias de los demás, llena de tópicos y prejuicios", y por otro lado, por "la búsqueda, a través de la universalidad de lo sagrado, con sus prohibiciones y autorizaciones, de un *núcleo de valores constitutivos*, para relevar desde el primer

---

<sup>7</sup>- J. DELORS y otros., Learning: the Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for Twenty-first Century, UNESCO 1996 (Ed. Ital. 1997, pág. 86).

momento la educación cívica y atemperar la destrucción de puntos de referencia comunes como es el caso de la diversidad de pertenencias religiosas, sin precedentes entre nosotros, un país de inmigración, gracias a Dios ampliamente abierto" (pág. 14).

Es evidente que semejante desafío cultural no puede apoyarse únicamente en los cursos de formación religiosa actuales; la mayor parte de los que se realizan son de origen confesional, excepción hecha de los sistemas públicos inglés y escandinavo, que han elegido desde hace mucho tiempo un tratamiento religioso transconfesional. A pesar de los múltiples y apreciables ajustes de contenidos e instrumentos didácticos, la óptica de muchos cursos escolares religiosos parece mantener el presupuesto de una sociedad europea considerada cristiana de derecho y de hecho.

Sin embargo, en una sociedad europea que se ha hecho postcristiana y pluralista, resulta inexcusable que la Escuela y la Universidad (cuando prepara a los futuros maestros de escuela) valoren a partir de ahora la lectura y la interpretación del fenómeno religioso -entre otras cosas el fenómeno correspondiente de la secularización- con el objetivo de formar a los jóvenes a saber leer en primer lugar la pertenencia de lo religioso al peso de las diversas culturas humanas; y abrirse de ese modo a los problemas fundamentales del sentido de la trascendencia; y aprender así a asumir una *identidad* personal y civil abierta a la *alteridad*, es decir, capaz de dialogar con identidades diferentes, pero de igual dignidad y legitimidad.

## 2. La transmisión religiosa interrumpida

Los dispositivos de educación religiosa pública, basados únicamente en normas concordatarias, se revelan cada vez más inadecuados. En efecto, muchos países de Europa occidental, católicos o protestantes, imparten aún la educación religiosa escolar sobre la base de una forma concordataria, paraconcordataria o de convención privilegiada con una determinada "iglesia nacional" (países escandinavos, ingleses, ortodoxos, en relación con sus confesiones históricas respectivas). Sobre el plan institucional, la construcción de Europa todavía en curso, no podrá comportar una homogeneización artificial de las relaciones entre los Estados y las religiones<sup>8</sup>; por el contrario parece legítimo que la futura cons-

---

<sup>8</sup>- H. MENDRAS, L'Europa degli europei, Il Mulino, Bolonia 1999, pág. 74.

titución europea reconozca y respete el estatuto jurídico que hasta el presente las Iglesias y los cultos habían adquirido en las legislaciones nacionales respectivas. La adopción de futuras leyes sobre la libertad religiosa, tanto personal como institucional, comprometerá siempre más a los Estados democráticos y laicos a reconocer la personalidad jurídica y la importancia social de las minorías religiosas y de los nuevos cultos.

La tendencia que prevalece hoy día es la siguiente: *la escuela pública* de los países europeos, al menos en la parte occidental predominantemente católica y protestante, está siempre menos dispuesta a aceptar en sus programas escolares actividades educativas monoconfesionales, prefiriendo dejarlas o restituir las a los cuidados pastorales extraescolares de las diversas comunidades religiosas. En esta difícil distinción de papeles y competencias ocurre a menudo que la escuela pública abdique abusivamente de su tarea inalienable de elaboración pedagógica de este enorme sector de la cultura universal que es el patrimonio religioso.

La tarea de la escuela pública consiste en proporcionar a cada ciudadano-alumno conocimientos objetivos y competencias críticas sobre el hecho religioso; todas aquellas cosas que van a permitirle integrarse o reaccionar de forma constructiva al *étos*, típico de una sociedad multicultural; evidentemente, para ello, la escuela pública debe hacer abstracción de actuales o futuras opciones religiosas del alumno. Esta tarea educativa no puede ser abandonada pura y simplemente a las organizaciones religiosas; es una tarea específica de la escuela pública, sobre todo en una conjuntura histórica y un espacio cultural como los de la Europa actual, donde las razones de cohabitación civil corren el peligro de disolverse en la "amnesia" general de las raíces religiosas y éticas.

Una sociedad pluralista es democrática si, con la libertad de creer, asegura también el derecho de conocer el hecho religioso. Debe garantizarse a todo ciudadano cada uno de esos derechos: el primero mediante la libertad pública de acción de las instituciones eclesiales o cultos reconocidos; el segundo, por un acercamiento sistemático al hecho religioso en su currículum escolar público. Si esto no se da, estamos entonces en un desacuerdo difuso entre las disposiciones jurídicas que garantizan la libertad de religión y la insuficiencia de los instrumentos puestos a disposición de la sociedad civil para satisfacer el derecho de un *conocimiento laico del hecho religioso*.

### 3. Religión: memoria cultural y razón laica

A diferencia de otras sociedades industriales como los Estados Unidos, Japón o Australia, Europa occidental sería la única región a nivel mundial donde se han realizado completamente las hipótesis clásicas de la secularización y descristianización, como proceso de la insignificancia social progresiva de la religión institucional, según recuerda el sociólogo americano Peter L. Berger<sup>9</sup>. El cristianismo ya no constituye el lazo social de las identidades nacionales. Lo cual significa que si la identidad nacional de ayer ha podido emplear plenamente valores vehiculados principalmente por la tradición judeo-cristiana, la identidad nacional de hoy, finalmente abocada a superarse cada vez más hacia un horizonte transnacional, se alimenta cada vez menos en sus raíces tradicionales. Le faltan entonces sus referencias estables, socialmente plausibles, proporcionadas en una determinada época por el lazo de lo político y lo cultural con lo religioso.

A propósito de esto, hay que subrayar que la casi totalidad de las constituciones de los países europeos han asumido, de forma más o menos completa -aun sin declararlo y a veces sin ser conscientes- los principios y los valores de la tradición judeo-cristiana; los han expresado en términos de cultura política y jurídica, uniéndolos a los valores modernos de libertad de conciencia y laicidad de las instituciones. Pero esas raíces culturales y éticas que han inspirado los textos fundamentales de la cohabitación civil occidental, han surgido casi por completo de la memoria colectiva de los contemporáneos. Se habla entonces sin más de "amnesia cultural" de Occidente (Ch. Duquoc), de una "religión que ya no tiene memoria", de la secularización como "crisis de la memoria religiosa" (D. Hervieu-Léger), de "religión privada de tradición" (R. Campiche)...

Se trata de una amnesia que no sólo es desconocimiento del hecho cultural cristiano, una amnesia que no es únicamente ignorancia del texto bíblico en cuanto "código de cultura occidental" (N. Frye), sino que es una supresión, un "dejar de lado" voluntario, como algo que ya no interesa más: "para muchos de nuestros contemporáneos, el cristianismo no es más que un monumento

---

<sup>9</sup>- P. BERGER, *A Far Glory. The Quest for Faith in an Age of Credulity*, New York, The Free Press, 1992 (Ed. Il Mulino, Bolonia 1994, págs. 31 ss).

arcaico, del estilo del canto gregoriano, arte romano o tragedia griega. Puede ser hermoso, pero no tiene nada de auténtico para nosotros”<sup>10</sup>.

Como lo recuerda Johann Baptist Metz, el teólogo del “cristianismo como memoria subversiva”, el espíritu europeo ha engendrado dos tipos de racionalidad en el ámbito de la modernidad: ha desarrollado la racionalidad técnico-científica, inspirada en sus orígenes por una voluntad de poder sobre una naturaleza aún por dominar, racionalidad resueltamente instrumental; pero, al mismo tiempo, el espíritu europeo ha tenido la posibilidad de desarrollar otro tipo de racionalidad: la de la universalidad de los derechos humanos, “esta racionalidad que fundamenta una nueva cultura política, que tiene por objetivo la libertad del sujeto y la dignidad de todo ser humano”<sup>11</sup>. La primera racionalidad es *eurocéntrica*, es la lógica del poder, de la que nace el colonialismo, las utopías sociales del siglo XIX, las mismas derivas del cientismo y del laicismo burgués y marxista... La otra racionalidad es *anti-eurocéntrica*, y en su núcleo se encuentran los valores o los ideales, como el Estado de derecho, la libertad de conciencia, la solidaridad social, el reconocimiento del otro como mi semejante, pero también como persona autónoma y diferente de mí en

---

<sup>10</sup>- Ch DUQUOC, *Fede cristiana e amnesia culturale*, in “Concilium”, 1/1999, pág. 158. La amnesia, precisa el autor, no es únicamente corruptora porque es ignorancia, sino porque lleva al sin sentido existencial, a la escisión entre el vivir y el por qué vivir, a lo “diabólico”, en el sentido etimológico del término. Es el ejemplo de la cultura escolar de hoy, que, del instituto a la universidad, puede tener pinceladas de erudición en todo tipo de saberes instrumentales, pero que no da sin embargo un sentido a la vida. Esto conlleva el riesgo de suscitar el rencor hacia los profesores y la sociedad entera, que aceptan la tarea institucional de transmitir algo que no es pertinente para la existencia cotidiana. En cuanto al tema de la “traición de los valores” en los saberes escolares, el filósofo católico Guy COQ reflexiona ampliamente en *Démocratie, religion, éducation*, Mame, París 1993, y en *Laïcité et République. Le lien nécessaire*, Éditions du Félin, París 1995.

<sup>11</sup>- J.B. METZ, *Lo spirito europeo: crisi e compiti*, in “Concilium” 2/1992, págs. 138-147. Es interesante la definición que Metz da de la tradición bíblico-cristiana como racionalidad anamnésica, “la racionalidad propia de la tradición bíblica tenía una estructura anamnésica, lo cual presupone la unidad indisoluble de ratio y memoria, hasta tal punto que, en mi opinión, ha sido olvidada por el Iluminismo en búsqueda de la libertad? La crítica que el Iluminismo hacía del dogmatismo y del tradicionalismo tenía sus buenas razones. Pero, ¿no habría olvidado que un tipo particular de memoria es siempre innato en una razón crítica que no pretende desembocar en el escepticismo? ¿No habría olvidado que esta memoria es una necesidad, no sólo para la fe, sino también para toda razón que quiera traducirse en la praxis como libertad. Y frente a nuestro sistema técnico-científico, ese recuerdo toma características de memoria peligrosa, fuera de la cual el ser humano no se reconocería más como libertad personal y solidaria” (págs. 144-145).

cuanto a convicciones religiosas y opciones políticas: esa es la racionalidad que ha podido generar esa mirada crítica y esas costumbres éticas típicamente europeas llamadas *laicidad*.

Después de la gran época de la laicidad humanista de Maquiavelo, Erasmo, Tomás Moro, es cierto que Europa ha conocido las derivas del laicismo político de la revolución francesa y sobre todo la larga oleada de los laicismos variopintos que, después de la época de las Luces (Voltaire) y el positivismo (Comte), consiguen invadir más o menos todo el continente hasta la primera mitad del siglo XX. Pero también es verdad que el rechazo de la religión del siglo XVIII ha evolucionado hoy hacia una "neo-laicidad de confrontación" (R. Rémond), una "laicidad plural" (J.-P. Willaime) o "contractual" (J. Baubérot), o "dinámica" (P. Ricoeur), que ya no es neutralidad hostil o indiferente al hecho religioso, que ya no lo suprime como un factor marginal o sin importancia en la formación de la identidad personal y nacional. Al contrario, reconoce positivamente su función social y cultural, hasta el punto de pedir que la escuela pública y la universidad del Estado reintegren normalmente en sus disciplinas de estudio este dato religioso objetivo que había sido excluido por la fuerza, mediante recíprocas prohibiciones entre "clericalismos opuestos"<sup>12</sup>. Hoy, "contrariamente a ciertos lugares comunes -recuerda el sociólogo católico Émile Poulat- la laicidad no es una simple neutralidad del Estado y de la escuela, sino que consiste en su compromiso de asegurar y garantizar el ejercicio de todas nuestras libertades. Es cierto que la laicidad no coincide con la idea de separación de la religión. Es ante todo la solución a los problemas propuestos por una sociedad dividida en sus creencias y sus convicciones, en tanto en cuanto funda una sociedad basada en las grandes libertades reconocidas a todos los miembros que la componen, sin ninguna discriminación"<sup>13</sup>.

Por consiguiente, *la razón laica* -en la medida en que se emanci-

---

<sup>12</sup>- Algunas decisiones recientes de la política escolar de un país laico y exclusivista como Francia, van justamente en el sentido de una reconciliación cultural de los conocimientos profanos con los conocimientos religiosos. Cf. R. DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, O. Jacob, París 2002. Rapport Philippe Joutard, 1989. F. PAJER, *Laicità, educazione morale, cultura religiosa in Francia*, in "Pedagogia e Vita", ediciones de la Universidad Católica de Milán, 1999, nº 2, págs. 79-115.

<sup>13</sup>- É. POULAT, *La solution laïque et ses problèmes*, Berg International, París 1997, págs. 7-11.

pa de la *razón instrumental* (es decir del imperialismo del conocimiento-competencia técnico-científico), y de la *tentación sectaria o de identidad* (que puede afectar tanto al creyente como al ateo)- es el postulado para valorar el hecho religioso como una de las componentes culturales que deben integrarse en la memoria de una sociedad europea en búsqueda de identidad. Con intención de proporcionar un comienzo de respuesta a esos asuntos, en esta Europa que se une, logramos unificar el mercado y, ¿no lograríamos unificar igualmente la memoria?<sup>14</sup>

#### 4. Educar a la identidad en un contexto de alteridad

El concepto helenístico-cristiano de persona, ha permitido elaborar otros conceptos: los de tolerancia, libertad de conciencia, responsabilidad individual inalienable; y a continuación establecer reglas sociales de cohabitación democrática, basadas en la legalidad y la justicia. Todo eso es una de las conquistas más importantes e irreversibles del espíritu europeo. Pero, hoy nos damos cuenta de que esto era sólo una etapa: etapa de construcción de la dignidad del individuo, de elaboración de las identidades nacionales, y al mismo tiempo, etapa de barreras lingüísticas, de la retórica patriótica, de los recintos confesionales, de los sistemas educativos etnocéntricos.

Hoy, frente al impacto inédito de una alteridad multiforme, las nuevas generaciones necesitan dar un paso más. Los jóvenes deben aprender a convivir con el otro en el interior de un espacio social que no tiene ni fronteras ni jerarquía de ningún tipo;

---

<sup>14</sup>- Por ejemplo, algunas tentativas para poner de acuerdo los manuales escolares de historia común en las escuelas europeas ya han sido realizadas y otras están siendo estudiadas. Un Manual para una Europa sin fronteras, en francés y en alemán está en las manos de 300.000 alumnos franceses, alemanes y suizos de las regiones de Alsacia, Baden-Württemberg y Cantón de Bâle desde el curso escolar 1999-2000, como apoyo para los cursos de educación cívica, historia, geografía y lengua. El mismo historiador Jacques Le Goff se ha arriesgado a una presentación acertada de Europa contada a los jóvenes, Seuil, París 1996, pág. 96.

En Malta, la universidad de La Valette ha organizado recientemente un encuentro de 200 hebreos, cristianos e islamistas, con vistas a preparar la redacción de textos comunes para las escuelas secundarias de los Países del Mediterráneo. Pero la "perspectiva europea" se impone cada vez más en las otras asignaturas y toda la educación escolar; hasta en los textos normativos, las nuevas legislaciones escolares tienden a prescribir, de forma cada vez más decidida, una apertura de las disciplinas a la dimensión continental.

ante esta situación, algunos están tentados de levantar “muros” de seguridad, bajo pretexto de preservar las “conquistas inalienables de nuestra civilización”, quizás con la convicción de defender así igualmente, *ipso facto*, la ortodoxia de su propia fe religiosa.

Año tras otro, las escuelas europeas se llenan de alumnos pertenecientes a otras culturas, que tienen derecho al pleno respeto de su identidad diferente. Pero los sistemas educativos nacieron para integrar a los jóvenes en su propia cultura territorial, en una cultura local, a menudo identificada con la cultura universal. Actualmente, esos sistemas están administrando una clientela cada vez más extranjera, y sobre todo, portadora de culturas diferentes, que desmienten de hecho el pretencioso universalismo europeo. La proximidad cultural en el interior de un mismo espacio educativo obliga a activar en primer lugar una sana dialéctica entre identidades diferentes (es la pedagogía de la confrontación: superación de los estereotipos y prejuicios, conocimiento recíproco, autocrítica), pero a continuación también impone encontrar una base de valores comunes y compartidos para poder vivir juntos, sabiendo dar un sentido nuevo a esta vida (es la pedagogía de la mediación o de la búsqueda de convergencia en aspectos importantes, compartir proyectos comunes para una misma causa).<sup>15</sup> Semejantes pasos no se pueden dar sin un amplio trabajo de mediaciones culturales de todo tipo. Entre éstas, la *mediación religiosa* es sin duda la que funda una pedagogía de la *interculturalidad*.

Se sabe por la antropología cultural y por la historia de las religiones cuál es la importancia de la diversidad religiosa en las relaciones entre las culturas. Si la identidad religiosa engendra en el individuo representaciones simbólicas determinadas, transporta significaciones determinadas del cosmos y de la historia, impone jerarquías específicas de verdades y valores éticos, atribuye determinado sentido particular a la vida y a la muerte, es evidente que es la persona en su totalidad y su continuidad la que está implicada, y no sólo una de sus facultades aisladas. Más aún, queda implicado el grupo de pertenencia, y el lazo ardoroso que identifica al individuo con su comunidad y sus tradiciones. Por esta

---

<sup>15</sup>. Cf G. DAL FERRO, Libertà e cultura. Nuove sfide per le religioni, Messaggero, Padua 1999, págs. 85-102; C. SIRNA TERRANOVA, Pedagogia interculturale, Guerini, Milán 1999, págs. 119-130.

razón, un diálogo intercultural se revela superficial e ilusorio, especialmente en el marco de la formación de los jóvenes y adolescentes, si la componente religiosa de la identidad personal y social no se toma en cuenta objetivamente. Tarea tanto más necesaria -como puede ser la enseñanza de la historia de los pueblos, y particularmente, de los pueblos europeos- en lo que respecta a una gran parte de los conflictos religiosos que no nacen de la naturaleza particular de las religiones o de su credo objetivo, sino que provienen ante todo de la ausencia subjetiva de educación religiosa en los hombres religiosos, y de la desagradable tendencia de utilizar la religión como instrumento para fines que le son extraños.

En situaciones de promiscuidad cultural y religiosa, *la actitud de proselitismo*, sea ésta explícita o implícita, no sólo sería antieducativa y devastadora, sino que hasta el *lenguaje identificador* propio de una religión, el de sus símbolos litúrgicos, el lenguaje racionalizado de su teología o de su catequesis, se transformaría en negativo y discriminatorio, finalmente “exclusivo”, si se impone como el único lenguaje legítimo para hablar de religión, en un contexto de educación pública. No es extraño que en Europa, en estos últimos veinte años, todas las formas de enseñanza religiosa monoconfesional hayan caído en crisis<sup>16</sup>: habían podido funcionar en las escuelas públicas mientras la sociedad era una sociedad “sociológicamente” cristiana.

Desde hace bastante tiempo, según los contextos, ese modelo educativo se revela ampliamente impracticable, a causa de un cambio de paradigma que ha investido todo el sistema social y educativo:

– el perfil socio-religioso de la población escolar ha cambiado, y las experiencias religiosas efectivamente vividas por los jóvenes,

---

<sup>16</sup>- Para más información, me permito enviarles a mis precedentes trabajos sobre esta cuestión: F. PAJER, Gli insegnamenti di religione nei sistemi scolastici europei, in “Aggiornamenti sociali” 43 (1992) 4, 253-271; ID., L'enseignement de la religion en Europe: vue panoramique d'une mutation, in J. Bulckens-H. Lombaerts (edd.), L'enseignement de la religion catholique. Enjeux pour la nouvelle Europe, Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium CIX, University Press-Uitgeverij Peters, Leuven 1993, págs 31-57; ID., Quale religione insegnare a scuola nell'Europa di domani. Tendenze attuali, futuri possibili, in Cultura, religione, scuola, Documentos del congreso internacional, Provincia Autónoma, Trento 2000, págs. 106-146; ID., Scuola e istruzione religiosa. Nuova cittadinanza europea, in “Regno-documenti”, diciembre 2002, n° 22, 774-788; ID., L'istruzione religiosa nei sistemi scolastici europei: verso una funzione etica della religione nella scuola pubblica, in “Seminarium” 42 (2002) 2, págs. 401--

especialmente las de tipo confesional, son cada vez más raras;

– la morfología del fenómeno religioso y “espiritual” actual, tanto en su visibilidad social como en sus recodos e incidencias psicológicas, es mucho más amplia y variada que la del universo religioso codificado por la tradición cristiana occidental, hasta tal punto que el léxico cristiano se ha hecho muy insuficiente para describir simplemente el fenómeno;

– en una “sociedad éticamente neutra”, la demanda educativa se desplaza del ámbito cognitivo de las “verdades catequéticas que hay que aprender” al ámbito pragmático de “normas morales que hay que inculcar”;

– más allá de las ciencias bíblicas y teológicas tradicionales, en las que se basaba la enseñanza religiosa confesional, las ciencias humanas de la religión, autónomas en sus estatutos y métodos, pueden realizar hoy un servicio complementario y muy útil para asentar la calidad de la “cultura religiosa”, la disciplina académica elaborada en ambiente laico tal como es la escuela pública<sup>17</sup>;

– en la cultura occidental especialmente, el conjunto de los conocimientos escolares está dominado por el primado de la eficacia de las asignaturas formalizadas y científicas, con desventaja para las asignaturas humanísticas (las llamadas “humanidades”), más familiarizadas con los códigos simbólico-religiosos: de ahí proviene una enseñanza escolar que actualmente consigue marginar o acallar completamente el imprescindible *problema del sentido* (“el verdadero código genético de la sociedad”, tal como dice Niklas Luhmann), problema que continúa siendo una tarea propiamente humana, común a todos los alumnos, antes de ser un problema religioso o aun, un problema en el que una sola confesión religiosa pueda reivindicar una competencia exclusiva.

Esos factores han cambiado el panorama social y cultural de la escuela. Obligan de ese modo a considerar la “vocación” que la modernidad le había asignado, y a verificar si su función tradicional es todavía aceptable en la postmodernidad.

---

447; este mismo artículo ha sido publicado en portugués, in “Educação em Movimento”, Curitiba, v. 2, nº 5, mayo -agosto 2003, págs. 21-45.

<sup>17</sup>- Cf. J. GÓMEZ CAFFARENA S.J., ¿Por qué no una facultad universitaria de “Ciencias de las Religiones”?, in “Razón y Fe”, tomo 232 (1995) 73-85; J. JONCHERAY (ed.), *Approches scientifiques des faits religieux*, Beauchesne, Paris 1997; P. GISEL, *La théologie face aux sciences religieuses*, Labor et Fides, Genève 1999.

Una razón y una urgencia suplementaria para las instituciones competentes del Estado, instaurar un marco normativo *civil y laico* que, sin discriminación con respecto a ninguna de las Iglesias u organizaciones religiosas, puede gestionar una *alfabetización común* del hecho religioso, al servicio de la *diferencia cultural* de todos sus alumnos, en nombre de su *ciudadanía común*.

## 5. El potencial cognitivo y ético de la cultura religiosa

Decir que la *religión* puede ser percibida (también) como un producto cultural y por consiguiente, como objeto de información objetiva o de análisis histórico, es decir una cosa que de ahora en adelante está generalmente aceptada a nivel académico.

Pero es más problemático afirmar que la religión tiene un *valor* cognitivo. Sin embargo, por un lado ésta se presenta como un conocimiento en sí (objeto de diversas ciencias de la religión); y por otro lado, puede servir de *clave de lectura* de innumerables conocimientos sobre el hombre, las sociedades, la historia de los pueblos y las civilizaciones. Por una parte es un conocimiento estático, factual, descriptivo y explicativo, cuya finalidad es él mismo; por otra parte, es un conocimiento dinámico, funcional, teniendo por finalidad el descubrimiento del sentido y del valor de los hechos humanos, mediador de una determinada *comprensión sensata* del mundo, y no sólo una *explicación* (científica). Para justificar el conocimiento inicial, basta invocar el principio de inteligibilidad del fenómeno religioso como producto cultural: es accesible al intelecto y susceptible de enseñanza cuando puede ser leído, documentado, descodificado, contextualizado, comparado... Y desde ese punto de vista, se constata perfectamente que no es necesario ser hebreo para conocer el decálogo de Moisés, ni ser católico para captar el mensaje de las Bienaventuranzas, ni ser musulmán para leer el Corán. No admitir el postulado de la inteligibilidad cultural del hecho religioso, querría decir que todo un enorme patrimonio simbólico de la humanidad que se ha transmitido a través de las tradiciones milenarias no es transmisible.

Para apoyar la legitimidad del segundo tipo de conocimiento religioso, la *comprensión*, hay que dar un paso más y, sin renunciar

a las exigencias de la crítica, admitir en la historia de la humanidad la existencia de esos signos propios de la actividad simbólica del hombre, llamada *religión*, cuyo sentido último trasciende los límites de la inteligibilidad racional y de la investigación científica. Pero como ese sentido se ha inscrito en toda clase de expresiones culturales del hombre de todo tiempo y civilización, he aquí que esas expresiones culturales (mitos, modos de vida, filosofías, artes, literaturas...) no pueden ser comprendidas a fondo si se ignora el movimiento que los ha inspirado o el mensaje profundo que entendían significar y transmitir.

“El conocimiento de las religiones sirve para conocer el mundo”: es una tesis que ya no necesita ser demostrada, si se acepta la indisolubilidad histórica entre religiones y culturas, la indisolubilidad antropológica entre cultura y sentido de la vida, la indisolubilidad teológica entre sentido de la vida y la fe en una salvación metahistórica, ultramundana. El conocimiento de las religiones puede por consiguiente legitimarse por una razón ante todo *funcional*: las religiones proporcionan instrumentos conceptuales y materiales simbólicos para poder comprender de *forma significativa* el mundo y uno mismo. La religión no es únicamente importante por los conocimientos que conlleva, sino también y sobre todo por la utilización que tales conocimientos conllevan en el proceso de aculturación escolar. Por consiguiente, en la escuela, si se admite que ésta puede y debe contribuir a la “construcción de sentido” (R. Campiche), el conocimiento del factor religioso tendrá siempre una importancia capital, ya sea que se trate de analizar el patrimonio cultural de la historia o de confrontarse con los grandes temas filosóficos de la condición humana, ya sea que se trate de aprender a adquirir y ejercer la competencia ética o de educarse a vivir los valores democráticos en una sociedad pluralista.

En términos de progresión histórica, G. Gusdorf ha trazado la trayectoria de la conciencia occidental en tres etapas: en la primera, la humanidad acoge una palabra originaria que le es impuesta desde el exterior, como espectador que es del misterio insondable del cosmos; una palabra que le domina y seduce: es el largo tiempo arcaico de la *conciencia mítica*; en la segunda etapa, el hombre elabora una palabra sobre el mundo, un discurso que se dedica a la disección de la realidad como conocimiento parcial, hasta hacerle perder el contacto con la palabra origi-

naria y olvidar por consiguiente las raíces y el sentido de las cosas: es la época reciente del imperialismo de la ciencia, de la *conciencia racional*; en la tercera, una conquista más madura y consciente de la racionalidad, capaz de permanecer abierto al misterio, conduce a recuperar la palabra primordial y evolucionar hacia una nueva forma de conciencia: es la conciencia que G. Gusdorf, llamaba hace cincuenta años "existencial" y que A. Rizzi, después de H.G. Gadamer, traduce en términos modernos por *conciencia hermenéutica*<sup>18</sup>.

## 6. La formación de maestros: las ciencias religiosas en los estudios superiores

Curioso destino el de la Universidad: nacida *confesional* como una de las más prestigiosas "invenciones" de la Edad Media cristiana, con la teología en la cima, en aquel tiempo, la reina de las ciencias, se *laicizó* a continuación hasta tal punto de no reconocer a la teología el derecho de figurar entre sus enseñanzas. Esto se confirmó y continúa confirmándose en la mayor parte de los países latinos de mayoría católica y de forma menos drástica en los de tradición protestante. Los acontecimientos históricos son conocidos. En la balanza no pesan únicamente las responsabilidades del Estado (centralización napoleónica del sistema, monopolio estatal de la enseñanza, nacionalismos...), sino que cuenta, también, la elección de la Iglesia de reservar la enseñanza de las ciencias sagradas a los candidatos al sacerdocio en el interior de sus instituciones (seminarios, facultades de teología eclesiásticas o de órdenes religiosas masculinas) durante toda la época tridentina; generalmente estaban separadas del influjo de la cultura ambiental, con un resultado doble y espectacular: de un lado, el de empobrecer las ciencias sagradas de los estímulos provenientes de las investigaciones paralelas de las ciencias humanas (por ejemplo, habrá que esperar al final del siglo XIX para ver los pri-

---

<sup>18</sup>. A. RIZZI, *Il sacro e il Senso. Lineamenti di filosofia della religione*, Elledici, Turín-Leumann 1995, pág. 116. "La razón hermenéutica es, por definición, "segundaria"; no engendra el Sentido de la realidad y no lo descubre realmente, pero lo reencuentra en esos signos en los que la experiencia del sentido se pronuncia. Como la conciencia mítico religiosa, también toda experiencia de sentido (estético, amoroso, convivencial y otros más todavía) es un tratado que permite comprenderse, saber lo que es para el ser humano fuente de realización" (ivi, pág. 116). Cf. R.J. CAMPICHE, *École et construction du sens*, in "Revue Française de Pédagogie", nº 125, oct-dic. 1998, págs.28-41.

meros intentos de adopción del método histórico-crítico en la exégesis bíblica...) y de otro lado, el de haber privado a la cultura moderna surgida de la ciencia y de la técnica -así como a la sociedad nacida de la revolución industrial y de la escuela popular, la urbanización y la democratización- la posibilidad de un diálogo sistemático, o por lo menos, de una sana dialéctica con las ciencias teológicas.

Las relaciones entre Estado e Iglesia se han serenado considerablemente con los años. Al mismo tiempo, el diálogo entre universidades estatales y universidades católicas no son excepcionales. Hoy existen condiciones favorables y posibilidades históricas para restablecer colaboraciones recíprocas e intensas. Hay en Europa universidades dependientes de la Iglesia que pueden conceder titulaciones oficialmente reconocidas. Hay facultades de teología confesionales integradas de pleno derecho en universidades públicas. Existen convenciones universitarias que permiten a una facultad eclesiástica otorgar titulaciones oficialmente reconocidas como equivalentes de un título análogo al de ciencias de la religión otorgado por una facultad del Estado<sup>19</sup>.

Uno de los problemas actuales es el de la formación científica y didáctica del profesor de religión que trabaja en ambiente escolar; figura profesional que no se debe confundir con la del catequista. La "catequesis escolar" de otros tiempos se ha orientado hacia una "enseñanza de la religión" (a veces de las religiones, de la ética); asignatura escolar dirigida a la totalidad de los alumnos, armonizada con finalidades educativas y críticas del proyecto global de la escuela<sup>20</sup>. El resultado es que también debe cambiar el perfil de la formación académica y profesional del maestro. El Estado deberá crear estructuras para este tipo de preparación. En Europa, modelos de formación inicial ya están establecidos y los resultados parecen satisfactorios; otros están en vías de instauración o reestructuración<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup>- Cf. S. FERRARI - I.C. IBÁN, *Diritto e religione in Europa occidentale*, Il Mulino, Bologna 1997, págs. 107-133.

<sup>20</sup>- T. GARCÍA REGIDOR, De la "catequesis escolar" a la enseñanza religiosa escolar, in "Sinete" 40 (1993) 3, n° 122, págs. 417-438.

<sup>21</sup>- Una mirada general sobre la situación en Europa, muestra que la formación básica de los profesores de religión cristiana (católica o protestante) es generalmente asegurada según uno u otro de estos procesos: sea en una universidad de Estado dotada de facultades de teología o de ciencias de la formación (es el caso de Alemania, Austria, Países Nórdicos con predominancia luterana, Reino Unido y en la región francesa de Alsacia-Lorena con estatuto especial); o en institutos superiores de ciencias religiosas,

## Para concluir

Aparecen algunos desafíos urgentes. Los indico esquemáticamente sin poder extenderme en las condiciones de puesta en práctica que, por otra parte, pueden variar de un país a otro:

1. Desde este momento, en países que disponen de un concordato, se debe repensar la formación de los profesores de religión, situándola en el interior de los principios y reglas de formación de los demás profesores de la escuela pública. Esto, con intención de superar la dicotomía creciente que aísla artificialmente el proceso de estudio del profesor de religión, del proceso común de sus colegas; y para promover la colaboración más coherente entre el Estado y la Iglesia que, en este ámbito de la formación, continúan desgraciadamente ignorándose o casi<sup>22</sup>.

2. Formar maestros que sepan trabajar en una óptica y con una envergadura "europea", en el sentido de que sepan y puedan educar -a través de la especificidad del desarrollo cultural de lo religioso- ciudadanos capaces de vivir su propia identidad y, al mismo tiempo, capaces de cohabitar con las diferencias propias de un mundo pluralista. Vista la "filosofía" de las recientes refor-

---

pedagógicas y/o catequéticas, administradas por las Iglesias, reconocidos aptos para conceder títulos autorizando la enseñanza religiosa en las escuelas públicas y/o confesionales (es el caso de Bélgica, Croacia, España, Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Malta, Portugal, Suiza). En Alemania, el candidato que emprende la carrera de profesor de religión debe tener además otro diploma en otra asignatura, porque en caso de que su mandato sea revocado por la Iglesia, o en caso de penuria de cátedras de religión, el maestro no pierde su puesto de trabajo sino que puede quedar encargado de otra asignatura: es una garantía prevista por la ley del Estado. En el Reino Unido y en los Países Nórdicos, a diferencia de los otros Estados, el profesor de religión no necesita tener el mandato de una comunidad de pertenencia (certificado eclesial de aptitudes, *missio canonica* entre los católicos, *vocatio* entre los protestantes), no puede ser revocado por motivos pastorales; queda contratado por el sistema escolar según parámetros exclusivamente académicos y profesionales. En estos países, la formación religiosa es generalmente trans-confesional o no-confesional, lo cual no implica en sí mismo la pertenencia confesional del maestro ni del alumno. Escapan generalmente al control de las autoridades religiosas los profesores de Moral laica o de Ética natural o de Historia de las religiones o de asignaturas similares en Bélgica, Alemania, Luxemburgo, España, y en las 14 Escuelas Europeas que funcionan en varios países de la Unión.

<sup>22</sup>- Cf. G. CAMPANINI, *La formazione degli insegnanti di religione: compiti della chiesa e responsabilità dello stato*, in A. GIANNI (ed.), *L'istruzione religiosa nelle scuole italiane. La nuova normativa secondo gli Accordi tra Stato e Confessioni religiose*, Ed. Paoline, Cinisello Balsamo 1991, págs. 110-131; P. VANZAN, *Gli studi di scienze religiose tra fede e cultura*, in L. PRENNA (ed.), *Assicurata ma facoltativa*, Ave, Roma 1997, págs. 153-170; L. PRENNA, *Gli studi di scienze religiose nella Chiesa. Una ipotesi di statuto epistemologico*, *ivi*, págs. 171-177.

mas escolares introducidas en casi toda Europa y las orientaciones específicas que acompañan a los programas de formación religiosa, uno espera que el profesor de religión(es):

- contribuya a la evolución de la identidad personal y cultural del alumno en formación;
- sea una preparación para saber vivir junto con otros en una sociedad pluralista;
- desarrolle la tolerancia recíproca y la capacidad de diálogo intercultural entre personas y grupos étnicos;
- promueva competencias religiosas (o *calificaciones-clave*, según el vocabulario alemán) en términos de información crítica, de capacidad de juicio y de decisión personal, de intercambio;
- madure la posibilidad de confrontarse con el patrimonio histórico-cultural de Europa y en particular, el de su propia nación.

3. En la hipótesis indicada anteriormente, teniendo por objetivo la constitución de una asignatura religiosa administrada directamente bajo la responsabilidad del Estado, queda por pensar el perfil y el currículum profesional del titular de esta disciplina. Los ejemplos que se observan en algunos países europeos, a parte la especificidad del contexto histórico-cultural propio de cada región, demuestran que se trata de hipótesis practicables y animan a experimentar nuevos procesos de formación, llegando por ejemplo, a crear cursos de licenciatura y doctorado en ciencias religiosas<sup>23</sup>.

4. Pero más allá de la formación del titular de la asignatura religiosa, en una u otra de las tipologías evocadas, es urgente proceder a una reforma de la cultura general de todos los enseñantes, a partir de esas asignaturas humanistas que presentan a menudo, quizá inconscientemente, una visión incompleta de las raíces culturales de su disciplina escolar; deberían poder interpretar correctamente el hecho religioso que encuentran en su materia, tratándola en la lógica epistemológica de su propia asignatura, en lugar

---

<sup>23</sup>. Ejemplos de debate cultural y experimentación didáctica llevada a cabo en la región italiana de Puglia, aparecen en dos cuadernos *L'insegnamento delle religioni oggi e Laicità e Religione nella scuola del 2000*, por F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi, Progedit, Bari 1998-1999. Para una visión panorámica y puesta al día de la situación académica de las ciencias religiosas en Europa, cf. *L'insegnamento universitario delle scienze religiose e teologiche. Prospettive italiane ed esperienze straniere*, in "Quaderni di diritto e politica ecclesiastica", 9 (2001) 1, 3-211.

de eliminarla e instrumentalizarla de una forma abusiva. Lo cual comporta un currículum académico repensado e integrado, según las áreas disciplinares, con contenidos específicos y metodologías apropiadas de acercamiento a la dimensión religiosa del patrimonio cultural.

**1. En su contexto cultural,**

- ¿Tiene la escuela pública una función de iniciación a la trascendencia y una función de cohesión social?
- ¿Cuáles son la función y el lugar que desempeñan
  - las escuelas confesionales?
  - las escuelas lasalianas?

**2. Según su contexto cultural,**

- ¿Cuál es hoy la función de la escuela lasaliana en el seno de las sociedades multireligiosas y multiculturales?
- ¿Cuáles son las consecuencias obligatorias en nuestras prácticas lasalianas?

**3. Este CUADERNO leído a la luz de su realidad cultural y religiosa, ¿le sugiere nuevas convicciones y nuevos procesos educativos con respecto:**

- a la construcción del sentido de la identidad personal,
- a la apertura a la trascendencia,
- a la propuesta explícita de la Fe cristiana.