

EL HECHO RELIGIOSO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL *

JOSÉ LUIS CORZO TORAL
Facultad de Teología San Dámaso
Madrid

I. INTRODUCCIÓN

En esta ponencia quiero recoger los frutos del largo seminario de estudio inaugurado en febrero de 1998 por iniciativa del Instituto Fe y Secularidad y de su director, José Gómez Caffarena. Este instituto universitario invita frecuentemente a estudiosos y expertos, creyentes o no, para reflexionar sobre asuntos de nuestro mundo con máximo respeto de la autonomía de lo secular (Vaticano II, GS 36), aun en el caso — como el que nos ocupa — de que sean cuestiones de también alguna y clara dimensión religiosa. Sabemos bien los creyentes que la armonía entre la fe y la razón nos permite hablar desde la fe con el lenguaje universal de todos los hombres y argumentar en la plaza pública, en la que tanto aprendemos nosotros mismos diariamente (GS 44). Más aún, que podemos estudiar la religión no sólo desde la perspectiva de la propia fe (que es la teología), sino desde otras disciplinas convergentes, como la sociología, la historia, la psicología, la filología, la estética o la filosofía y fenomenología de la religión. Así que, como profesor de una Facultad de Teología, no pretendo, sin embargo, aquí y ahora, representar las posturas y razones internas de la comunidad cristiana en España, sino dialogar sobre la educación de los españoles con cuantos tienen interés por ella. Este diálogo, en que — a modo de circunferencias secantes — se *encuentran* (y no se enfrentan) los

* Ponencia marco del Simposio que, con el mismo título, se celebró en Madrid los días 16 y 17 de abril de 1999, organizado por el Instituto Fe y Secularidad.

distintos planteamientos acerca del hecho religioso en nuestro sistema educativo, ha sido la tónica del seminario, cuya síntesis yo mismo he elaborado para vosotros.

Sin embargo, creo necesario advertiros que es una ponencia deficitaria en alusiones a las religiones no cristianas e incluso no católicas. La gran mayoría católica de España arrastra sin querer la reflexión y los planteamientos hacia un referente único, la Iglesia católica, cuando no su exclusiva jerarquía. Pero no debiera ser así. Si bien es verdad que la religión no se da nunca en una forma abstracta o genérica, sublimación o síntesis de todas las concretas o posibles religiones, y, en ese sentido, es bien justo que los dialogantes sean los españoles concretos que pertenecen a esta o aquella religión, durante toda la ponencia están explícita o tácitamente incluidas las demás religiones, tengan o no presencia en la escuela española (de acuerdo con la normativa promulgada para ellas en 1992). Debemos tenerlo en cuenta, porque este mismo déficit de la ponencia suele repetirse en nuestro modo habitual de razonar, tanto de los partidarios de la religión en la escuela como de sus opositores: si nos descuidamos, pensamos sólo en religión católica sí o no.

Por lo demás, nos situamos en el marco de la Constitución española; y en lo que respecta a la fe católica (aunque no argumente mi ponencia sobre la teología, como ya he dicho), en la perspectiva abierta por el Concilio ecuménico Vaticano II y, más en concreto, en la perspectiva abierta por los obispos españoles en junio de 1979. Ellos mismos, en sus Orientaciones Pastorales sobre la Enseñanza Religiosa Escolar, al diseñar la fórmula católica todavía en vigor, pidieron ayuda explícita, como no podía ser menos, a otras personas y estamentos de la comunidad general para un asunto difícil de resolver de forma única y definitiva¹. Alentado también por esas palabras, como español y creyente, os expongo en estas

¹ "Es nuestro deseo que, por servicio a la sociedad y a la comunidad cristiana, la reflexión en orden a renovar la enseñanza religiosa escolar continúe: la nueva situación socio-cultural, con sus ineludibles consecuencias para la concepción misma de la escuela y de la relación que tiene con el conjunto de la comunidad civil, obliga a todos a una *clarificación teórica* cada vez más lúcida sobre el carácter propio de la enseñanza religiosa que corresponde a tal escuela y sociedad. Hay que reconocer que en el pasado no nos hemos visto tan necesitados de hacer esta clarificación. Por ello consideramos deseable que se investigue y se delibere con profundidad y realismo responsable sobre estas cuestiones" (Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, OPERE, 1979, n. 56).

páginas nuevas perspectivas derivadas de nuestro seminario para avanzar en situación tan conflictiva².

Y es que, sobre todo, os propongo mirar decididamente hacia el futuro deseable y previsible. Un futuro que ya ha llegado, desde las fechas de la transición democrática española y los documentos que regularon esta cuestión. Y un futuro que sigue llegando y está a punto de pasar la hoja del siglo XX. La Constitución (como nos dirán seguramente otros ponentes del Simposio) se hizo bajo el signo del consenso de las dos viejas Españas, y sobre una base "aconfesional", que no laica. Pero es que hoy, veinte años después, el escenario español ha cambiado tanto, ya sea por nuestra plena integración en Europa, por la intensificación de las Autonomías o por la creciente globalización (mundial) económica, mediática y de presencia física entre nosotros de inmigrantes concretos. Se trata, sin duda, de un escenario —y no digamos en el campo de la mentalidad postmoderna o no, como quiera que se defina— muy nuevo: crecientemente intercultural, aunque sujeto a profundas ambigüedades, que precisamente agitan estos días nuestras conciencias; si, por una parte, todo parece converger en la unión de las culturas y en el nacimiento del hombre planetario³, las convulsiones nacionalistas parecen negar cualquier ecumenismo (seguramente, a sus ojos, afectado de injusto imperialismo).

Frente a estos desafíos, el mayor riesgo al abordar lo educativo, y más una cuestión conflictiva (como pueda serlo la discusión sobre las humanidades) o anquilosada desde hace tanto tiempo (como la presencia de la religión en las aulas), sería que las posturas de todos los implicados se hubieran fraguado ya durante ese pasado y estuvieran a estas alturas perfectamente estereotipadas en la mente de los demás actores, como si

² Lo han hecho desde las filas católicas varios autores, editoriales e institutos universitarios como Fe y Secularidad, promotor de esta ponencia. Cf. J. Juanco, "El hecho religioso en el sistema educativo español", en *Memoria académica del Instituto Fe y Secularidad* (Madrid 1998); T. García Regidor, *La educación religiosa en la escuela* (Madrid, San Pío X, 1994); C. Esteban Garcés, *Didáctica del área de religión* (Madrid, San Pío X, 1995); R. Artacho López, *La enseñanza escolar de la religión* (Madrid, PPC, 1989); y A. Salas y otros, como A. Ginel, *Didáctica de la enseñanza de la religión* (Madrid, CCS, 1993); así como diversos artículos como el de J. M. Margenat, "La enseñanza de la religión: un debate europeo": *Revista de Fomento Social* 51 (1996) 55-82; véase también el editorial de *Razón y Fe*: "Enseñanza de la religión: lo imposible, lo razonable", 238 (1998) 15-21.

³ E. Balducci, *L'uomo planetario* (Milano, Camunia, 1985).

formaran parte de la respectiva identidad de cada cual. De ese modo infecundo es como el pasado determinaría toda la cuestión. Por el contrario, os recomiendo vivamente dirigir la mirada hacia los años por venir y tratar de recrear vuestra propia identidad con una específica aportación al futuro, sin que ningún condicionamiento del pasado sirva para entorpecer un futuro deseable.

De ahí que el título de la ponencia no se ciña a un posicionamiento concreto sobre la actual asignatura de "religión católica", sino que pretenda un acercamiento a la educación desde mayor número de perspectivas, más que desde las posiciones enfrentadas.

II. PUNTO DE PARTIDA

Partimos de una gran insatisfacción y preocupación ante la contradicción de los datos sociológicos (que otras ponencias detallarán) sobre la ausencia creciente de lo religioso (especialmente entre los jóvenes), mientras entre nosotros espectadores como Eugenio Trías señalan que "si hay un tema relevante en este fin de milenio, éste es sin duda el religioso"⁴. La preocupación afecta tanto a las áreas y funciones tradicionales de la religión a lo largo de la historia —y todavía muy presentes por sus vínculos radicales con la antropología, la ética, la configuración social y la cultura— como respecto a los peores riesgos y complicaciones relacionados con la religión, y, por desgracia también, actuales en nuestro mundo, como la intolerancia, el integrismo, la superstición, las sectas o la deshumanización en general⁵.

Como europeos del siglo XXI, estamos dispuestos a una integración intercultural e interétnica, siempre pendiente, y ahora abierta a la acogida de inmigrantes extraeuropeos; aunque, bien es verdad que, mientras nos esforzamos por encontrar el alma de Europa y por dejar atrás viejas fórmulas colonialistas, hemos de hacer frente todavía a virulentos nacionalismos o a cierto pluralismo intercultural pobre, mero respeto y mutua no agresión entre extraños que se ignoran mutuamente, en compartimentos

⁴ E. Trías, "Vigencia de la religión", en *El Mundo* 5-7-96. Véase su libro *Pensar la religión* (Barcelona, Destino, 1997).

⁵ Véase el epílogo de J. L. Pinillos respecto a la postmodernidad al estudio sociológico de A. de Miguel, *La sociedad española 1993/94* (Madrid, Alianza, 1994).

estancos⁶. Nos urge la educación a la tolerancia y a la mutua comprensión y aceptación de los pueblos.

Como españoles en la hora creciente de las Autonomías, somos responsables de administrar bien un patrimonio simbólico común y complejo, en el que, tal vez, juegue menos entre nosotros la mentalidad y la literatura grecorromana, tan presente en otros pueblos europeos, o incluso la mentalidad y cultura autóctona de las respectivas lenguas hispanas (incluido Cervantes), que lo bíblico, judeocristiano e incluso árabe posterior⁷. Cuestiones todas ellas, sobre la identidad y europeísmo de España y de sus pueblos, de enorme actualidad y discusión, y no fácil síntesis en esta ponencia.

Como cristianos, no sólo por la fe asumida y conservada hoy personalmente por muchos españoles, sino por la impregnación de nuestra lengua, fiestas, arquitectura, música, pintura, teatro, historia, etc., no podemos comprender la larga ausencia de la teología cristiana (y de las llamadas ciencias de la religión) del ámbito universitario público español⁸. Sin esa presencia, la actual cuestión y controversia sobre el estudio de la religión en la enseñanza obligatoria parece corroborar dos extraños axiomas: que la religión sea cosa infantil y, desde luego, privada, sin interés cultural siquiera.

⁶ Puede verse A. Tornos, "Pluralismo sociocultural y pluralismo en la Iglesia", en Instituto Superior de Pastoral, *Pluralismo y comunión en la Iglesia* (Estella, Verbo Divino, 1994) 13-47.

⁷ J. L. Corzo, "Ignorancia religiosa por decreto": *Vida Nueva* (1995) n. 1976, p. 38.

⁸ Cf. M. de Andrés Martín, "Las Facultades de Teología en las Universidades españolas", en *Revista Española de Teología* 28 (1968) 353, citado por J. Martín Velasco, *La teología en la universidad católica. Historia, razones y función de una presencia* (Madrid, Universidad Pontificia de Salamanca-Fundación Pablo VI, 1998) esp. pp. 11-12: "De hecho en España la primera supresión, en 1852, es solicitada por el Nuncio Apostólico y los obispos, alarmados por el peligro de que la autoridad, ya plenamente civil, de la universidad y, por tanto de la facultad de Teología, pudiera imponer programas, libros de texto y profesores al margen de la autoridad de la Iglesia".

III. SITUACIÓN ACTUAL DEL HECHO RELIGIOSO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Algunos miembros de nuestro seminario, como Antonio Salas Ximelis para la transición democrática y el propio Luis Gómez Llorente para un más amplio período de la historia, nos han explicado la historia de la Religión (especialmente católica) en los estudios obligatorios de los españoles. Pero yo no me detendré en repasar la historia de esta cuestión; baste aquí constatar que durante estos más de veinte años de transición política ha batido, año tras año, todas las marcas posibles de complejidad y descontento generalizado. La Iglesia, los profesores (en los que el descontento se hace padecimiento de inseguridad, discriminación e injusticia laboral y salarial), el gobierno y los padres, tanto católicos como no católicos, la señalan una y otra vez como una cuestión pendiente; y unos u otros han recurrido innumerables veces a los tribunales de justicia por aspectos administrativos, laborales y académicos, tanto de la asignatura como de su mal llamada *alternativa*⁹. Durante los años de gobierno socialista teníamos la impresión de que algunos en la Iglesia aguardaban el relevo gubernamental para ver desatascadas sus esperanzas; pero el hecho de que tampoco se haya resuelto la cuestión con el gobierno del Partido Popular hace pensar que se trata de un problema insoluble, o por

⁹ Uno de los miembros de la comisión encargada por el MEC de programar la materia denominada *Sociedad, Cultura, Religión*, ha escrito sobre la ética alternativa a la religión: "Algo que es mortal para la sociedad y para la Iglesia, ya que prolonga la vieja convicción según la cual *quien tiene ética no necesita religión y quien tiene religión no necesita ética*, prolongando en el orden moral el viejo criterio de los liberales de la Ilustración, que desde Goethe habían aplicado este lema a las relaciones entre ciencia y religión... Algunos tuvimos sumo interés en que la palabra *alternativas a la religión* desapareciera, ya que nada debe ser alternativa a nada y a nadie. Lo religioso puede tener diversos niveles de lectura, diversas significaciones en la historia y diversas riquezas aún pendientes hacia el futuro. No se deben cultivar en la sociedad las rupturas y las oposiciones, sino las convergencias y las complementariedades" (O. González de Cardedal, "Religión y no religión en la escuela. Brevisísima historia de un problema, una comisión y un programa": *XX Siglos* 27 [1996] 67-74).

estar mal planteado o por haber cambiado radicalmente la situación española¹⁰.

La descripción de los detalles no es muy necesaria en este foro: en la actualidad, la asignatura de ERE se debe ofertar obligatoriamente en todas las escuelas y cursos de la enseñanza obligatoria española (Primaria y Secundaria), aunque es de carácter optativo para los alumnos. Esto vale también para las distintas confesiones religiosas presentes en la sociedad española y con acuerdos con el MEC¹¹; aunque debe notarse que esta pluralidad es más bien una concesión, de régimen distinto al de la enseñanza de religión católica, a los alumnos islámicos, protestantes, etc. No se trata de una oferta al interés particular de quien quiera conocer en la escuela las otras religiones.

El profesorado de religión católica¹² (aunque para la Educación Infantil y Primaria puede formarse a cargo del Estado en las Escuelas Universitarias de Magisterio¹³, además de en los propios centros de la Iglesia), depende para su nombramiento ministerial de la propuesta anual episcopal y, en su mayoría, es ajeno a las plantillas de funcionarios de los centros¹⁴. Está mal retribuido y, tanto en Primaria como en Secundaria,

¹⁰ Sobre los cambios en la enseñanza española puede verse la síntesis de J. L. Corzo, "¿Qué ha pasado con la enseñanza desde la transición?": *Religión y Escuela* 118 (1998) 12-17.

¹¹ Son Acuerdos de Cooperación del Estado español con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Israelitas y la Comisión Islámica de España, aprobados por Leyes 24, 25 y 26 de 12 de noviembre de 1992 (BOE del 12.XI). No se trata de una integración en el sistema educativo, como sucede con la materia de religión católica, sino, más bien, de una cesión de locales escolares para el libre acceso de los alumnos y con profesores únicamente autorizados por el MEC (no nombrados a propuesta de y menos aún retribuidos). Cf. A. Martínez Blanco, *La enseñanza de la religión en los centros docentes. A la luz de la Constitución y del Acuerdo con la Santa Sede* (Universidad de Murcia 1993) 197-202.

¹² La situación del profesorado de religión católica ha sido recientemente regulada (26.2.99) por un nuevo Acuerdo Iglesia (española)/Estado (ministros de Educación y Justicia), sin concurso sindical, por tanto, y antes de que el Tribunal Supremo unificara sentencias contradictorias respecto a la verdadera identidad y obligaciones del auténtico empleador de este profesorado. Un acuerdo acogido contradictoriamente por el profesorado, pero que, al menos, corrobora anteriores sentencias de los tribunales para que todo él sea de una vez afiliado a la Seguridad Social y tenga un precario contrato de interinidad, contrato al fin, renovable anualmente. Véase *Religión y Escuela* 129 (1999) 14-15.

¹³ Según el Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales de 3 de enero de 1979, art. IV.

¹⁴ En Preescolar, EGB y FP 1º, decía el art. III del Acuerdo, "la designación [por

su estabilidad en el puesto de trabajo depende, además de la propuesta episcopal, también del número de alumnos inscritos en su clase cada año; en ello interfiere también la calidad de las opciones alternativas que se ofrezcan al alumnado y su propio comportamiento académico (rigor, amabilidad, calificaciones, etc.).

Para colmo, la opción relativamente reciente de *Sociedad, Cultura y Religión*, establecida por el MEC (R.D. de 16.12.94 [BOE 26.1.95] y O.M. del 3.8.95 [BOE 1.9.95]) para 3º y 4º cursos de Educación Secundaria y 1º de Bachillerato, no es evaluable, con lo que ni siquiera abre un nuevo camino real académico al estudio de la religión en nuestro país, ni resuelve en serio el estatuto académico de esta enseñanza¹⁵. Todo ello es fuente de continuas denuncias, sentencias y problemas de todo tipo¹⁶ (desde alguna Universidad, que rechaza impartir en sus Escuelas de Magisterio la materia de Doctrina Católica y su Pedagogía, hasta profesores de religión no aceptados para cargos electivos en sus claustros o en las urnas sindicales, pasando por la cuestión de las retribuciones, anterior ausencia de contratación laboral y de seguridad social, y cierta ambigüedad entre los requisitos y titulaciones requeridas por la Iglesia —la denominada DEI, *Declaración Eclesiástica de Idoneidad*— y las exigencias de la LOGSE, por ejemplo del título de maestro para Primaria y de licenciado para la Secundaria; tanto en la enseñanza pública como privada)¹⁷.

Situación distinta y excepcional es la que se ha abierto en la Generalitat de Cataluña, donde la enseñanza de la religión católica forma parte, en la Educación Secundaria, del bloque de materias optativas. Con no pocas dificultades también, ya que —como han hecho notar algunas sentencias de los tribunales en otros casos— la opción de estudiar religión no debe

la autoridad académica] recaerá con preferencia en los profesores de EGB que así lo soliciten... Los profesores de religión formarán parte, a todos los efectos, del Claustro de Profesores de los respectivos Centros".

¹⁵ Cf. A. Fierro, *Sociedad, cultura y religión* (Madrid, MEC, 1995), *El hecho religioso en la educación secundaria* (Horsori-ICE Universidad de Barcelona 1997) y L. Gómez Llorente y otros, *Sociedad, cultura y religión* (Madrid, Ediciones del Laberinto, 1996).

¹⁶ Cf. A. Salas Ximelis, *Jaque a la enseñanza de la religión* (Madrid, PPC, 1991).

¹⁷ Revistas del profesorado de religión, como *Religión y Escuela* (de la editorial PPC) o *Aldebarán* (de Everest), dan buena cuenta de todo ello desde hace años. Sobre la titulación requerida, puede verse J. L. Corzo, "Profesores como los demás. Se acabó la titulación de sacristía": *Religión y Escuela* 92 (1994) 25-27.

La sola mención de un inminente decreto ministerial para restaurar la ética como materia alternativa a la religión católica ha desatado de nuevo la controversia, a mediados del último mes de marzo, con numerosos comunicados, artículos y declaraciones de prensa de particulares y entidades¹⁸. Pero tampoco en la Educación Primaria disponemos todavía en el conjunto del país de unas actividades alternativas que satisfagan mínimamente; empezando por los padres *laicos*, que no aceptan obligaciones para sus propios hijos derivadas de la opción de los demás. La sola mención de los juegos de mesa en la normativa del ministro Saavedra en agosto de 1995 desataron la rechifla general y las protestas de todos, aún pendientes de solución.

IV. INTERÉS POR UNA PRONTA SOLUCIÓN DURADERA

En la sociedad española (especialmente dentro, y también fuera, de la Iglesia católica) sabemos de muchas personas e instituciones interesadas en encontrar más salidas a esta situación:

- personas de la cultura española, incluso laica, del área de la filosofía, la historia, la literatura, etc.;
- profesionales de la educación y observadores y sociólogos de la juventud española;
- los propios profesores de religión, tanto por sí mismos como por los sindicatos que los representan;
- responsables de la política española y del buen gobierno actual y futuro;
- padres de familia y asociaciones de uno u otro signo en que se agrupan;
- y especialmente los padres y madres silenciosos (si me permitís, incluso los abuelos) que buscan una buena "formación religiosa y moral para sus hijos, acorde con sus propias convicciones" (Const. 27,3) y que son la mejor apología viva, más que jurídica, de la religión en la escuela;

¹⁸ Véase, entre otros, F. Savater, "Alternativa pendiente": *El País* 21.3.99, C. López, "Pecadores por justos": *El País* 24.3.99 y una crónica y comentario en J. L. Corzo, "Así es como no": *Vida Nueva* 27.3.99, 31. De anteriores polémicas periodísticas conservo más de cincuenta sueltos firmados en los últimos años.

– y especialmente los padres y madres silenciosos (si me permitís, incluso los abuelos) que buscan una buena "formación religiosa y moral para sus hijos, acorde con sus propias convicciones" (Const. 27,3) y que son la mejor apología viva, más que jurídica, de la religión en la escuela;

– también las comunidades religiosas, cristianas y no, parroquiales, grupos de base y responsables de la pastoral y la catequesis de la Iglesia católica;

– instituciones universitarias públicas y privadas que se interesan por las ciencias de la religión y por ésta misma en nuestro país, y hacen aflorar institutos universitarios de ciencias de la religión; y, por fin,

– la Jerarquía de la Iglesia española, garante de la verdadera doctrina de su comunidad¹⁹, respetada de hecho y de derecho por el Estado;

– junto al Gobierno de la nación y de las Autonomías, garantes de la educación de los españoles.

Pues bien, *¿cuál será ese futuro* en el que os recomendaba proyectar nuestra imaginación acerca del papel que deba tener el hecho religioso en nuestro sistema educativo?

Os propongo confrontar entre sí las seis posturas típicas sobre la religión en la escuela y proyectarlas hacia el futuro. En la realidad se dan seguramente entrelazadas, pero fragmentadas y en esta proyección virtual, más que real, nos servirán de test verificador de cuanto deseamos y podemos construir a partir de lo que hay ya entre nosotros.

A modo de parábola, describo las seis posturas, mirando hacia atrás de vez en cuando, desde el futuro, para rescatar así, en un segundo momento, lo que haya de más positivo en cada una. Me propongo llegar de ese modo al final a tres propuestas realizables, no utópicas, ni alternativas, sino articulables entre sí, para imaginar un horizonte de convergencia sobre la religión en la escuela española.

1. La primera fórmula vigente entre nosotros es la *secular*. La expresión no sólo recuerda la conquista moderna de autonomía de lo humano que asume cierto agnosticismo, o incluso ateísmo, y da por supuesto que la religión pertenece, como mucho, al ámbito de lo privado; sino también

¹⁹ Los obispos redactaron en sus Orientaciones Pastorales sobre la ERE en 1979: "No tenemos sólo ante la mirada los intereses de la evangelización. Nos preocupan también las condiciones de nuestro sistema escolar y de la cultura de nuestra sociedad, ya que en ellas está en juego —en gran medida— el futuro del hombre, sin más" (n. 2).

asumir en toda su integridad la autonomía de lo humano, sin recursos de ocasión al "dios tapa-agujeros". En consecuencia, esta postura diseña una educación plenamente mundana y muda respecto a las cuestiones llamadas "trascendentes"; la religión no es necesaria para la educación, que ha de ser completa sin ella. Se omite y, todo lo más, se estudia la religión para afrontar los residuos que haya dejado en el campo de la historia, el arte, los usos y costumbres de la antigüedad, o en pueblos actuales poco desarrollados (o tercermundistas).

Pero extrañará en el próximo siglo, mucho más intercultural que el nuestro, este eurocentrismo tan pertinaz, que nos hace pensar que todo llegará a ser algún día en todas partes como aquí en Europa ha sido. Nuestra educación tal vez parecerá entonces —seguramente— demasiado pragmática y funcionalista, bajo la única trascendencia aceptada que las exigencias competidoras del mercado laboral.

En el siglo pasado europeo —este nuestro que despedimos ahora— fue tan radical y tan rápido el rechazo de la religión que reconstruyeron todo enseguida (pedagogía, Estado, ética, ciencia, filosofía, presupuestos y reparto del beneficio mundial) sin Dios y sin amo. Pues bien, a final de siglo, se dirá, no podían los europeos comprender bien otros continentes y culturas. En ellos, a lo mejor porque la religión no se había identificado tanto con el poder como durante la Europa moderna, la religión popular (esa que parece resurgir en España²¹) no había sido despreciada ni se había ausentado tan repentinamente de todas las áreas; allí no había abandonado sus obligaciones específicas, principalmente en el campo del sentido y como sustancia de la cultura (Paul Tillich).

Pero a los que menos entendieron —dirán de nosotros— fue a sus propios hijos. ¿Por qué les engañaron con eso de que la ciencia había desenmascarado y superado para siempre todos los mitos y los ritos. ¡No veían cómo los

relación entre Dios y el conocimiento científico. Pero lo es asimismo para las cuestiones humanas de carácter general como la muerte, el sufrimiento y la culpa. Hoy hemos llegado a un punto en que, también para estas cuestiones, existen respuestas humanas que pueden prescindir por completo de Dios. En realidad —y así ha sido en todas las épocas—, el hombre llega a resolver estas cuestiones incluso sin Dios, y es pura falsedad que solamente el cristianismo ofrezca una solución para ellas... Tampoco en esto es Dios un tapaagujeros" (Carta del 29.5.44), D. Bonhoeffer, *Resistencia y sumisión* (Salamanca, Sígueme, 1983) 218.

²¹ Esta hipótesis sobre desaparición y conservación de la religiosidad popular en relación con la identificación con el poder la debo al profesor Luis Maldonado.

Pero a los que menos entendieron —dirán de nosotros— fue a sus propios hijos. ¿Por qué les engañaron con eso de que la ciencia había desenmascarado y superado para siempre todos los mitos y los ritos. ¡No veían cómo los muchachos se los reconstruían de mil formas, algo difíciles de identificar! ¡Ni siquiera supieron acompañarlos hasta la magia de su noche y al reencantamiento de su mundo! Los dejaron solos, desarraigados (más que perdidos), sin memoria para las grandes cuestiones humanas, desnudos ante la publicidad y el consumo y presas fáciles de entusiasmos irracionales: a veces masivos —como los deportes, los conciertos de música o las modas— y a veces ocultos y hasta sectarios —como en busca de tribu y raza, de identidad sentida a cualquier precio, aun de las drogas—.

2. La postura *laicista* exagera y anticipa en el tiempo la secularización. Tal vez los excesos, aún vigentes en algunas formas fundamentalistas de lo religioso, dan lugar a esta postura de omisión absoluta de lo religioso en la aulas. La violencia, no sólo no frenada por el chivo expiatorio de las religiones²², sino encendida demasiadas veces por éstas, en su formas de represión de las conciencias, fanatismo e intolerancia bélica, aparece todavía diariamente en los medios de comunicación con apellidos religiosos, tanto en Irlanda como en la ex-Yugoslavia o en Oriente Medio. La solución drástica, dice esta hipótesis, es sacarla de la educación y extirparla de las mentes infantiles. Nuestra vecina Francia, excepción en Europa, ha asumido desde la Revolución esta laicidad de su enseñanza y sería de gran interés analizar sus efectos y la presencia de la Iglesia en otros ámbitos educativos. Sí que sabemos de cierta alarma —incluso en sede parlamentaria de la Asamblea francesa— por la carencia cultural que se ha creado en la *predilecta hija* católica que es Francia. Pero la dimensión cultural no es la más honda.

A medida que avanzamos hacia el final de milenio se va teniendo cada vez más claro que la técnica y la ciencia no son capaces de instituirse como factores generadores de fines últimos; no son creadores de valores... "Los fines y los valores se hallan en una galaxia cultural a la cual ni la ciencia ni la técnica acceden", ha escrito Eugenio Trías (*o. c.*, nota 4). Se comprende que el laicista no halle aquí argumento para reconocer la verdad religiosa, pero el experimento antropológico de descuidar la religión de una generación entera, a ver qué pasa, puede resultar demasiado caro. Y

²² Cf. R. Girard, *El chivo expiatorio y La violencia y lo sagrado* (Barcelona, Anagrama, 1986 y 1995 respectivamente).

perpetuar los enfrentamientos de clericales y anticlericales, religiosos y ateos, demasiado anacrónico.

3. Sigamos con la fórmula *liberal*, favorecida por la Constitución española aconfesional (que no laicista). La tolerancia y el liberalismo religioso fueron conquistados en Europa con sangre, sudor y lágrimas, tras tantas guerras de religión y fundamentalismos radicales, y sancionados por la Iglesia católica en el Concilio Vaticano II (*Dignitatis humanae*), antes que aquí en España por el régimen franquista de entonces. Sin embargo, esta posición liberal, contemplada desde el siglo XXI en alguna de sus realizaciones prácticas en compartimentos estancos, no parecerá creíble, sino más bien risible:

En el siglo pasado —se dirá—, los niños de las escuelas públicas y de las privadas no confesionales se dividían en grupos, a unas ciertas horas de su horario escolar semanal y a lo largo de todos los cursos de la enseñanza obligatoria, para recibir de sus maestros un mensaje que aproximadamente decía así:

(Si eran judíos) *Dios se ha revelado a su pueblo y ha dado su Ley a Moisés en el Sinaí; ha escogido a Israel entre todas las naciones para la salvación del mundo y ésta es la religión del verdadero y único Dios.*

(Si son cristianos) *Dios ha enviado al mundo a su Hijo unigénito Jesucristo y en él y en su Iglesia está la salvación, que hemos llevado a todos los rincones del planeta.*

(Si son musulmanes) *Alá es el único Dios y Mahoma su profeta, como está escrito en el Corán, donde se contiene la verdadera revelación.*

(Si no pertenecen a ninguna de éstas o a otras confesiones religiosas como las protestantes, que eventualmente también formarían su propio grupo) *Vuestros compañeros están ahora en clase de religión, según sus convicciones, y nosotros, a pesar de no ser religiosos, vamos a estudiar nuestros deberes como ciudadanos.*

Los mensajes secundarios añadidos a éstos no carecían de importancia y dependen mucho de las respectivas doctrinas y la perspicacia concreta de profesores y alumnos de cada grupo, pero podemos suponerlo así:

Vuestros compañeros de la clase de al lado no están completamente equivocados, aunque sí lo están porque la religión tiene muchas versiones según la propia historia y cultura de cada pueblo y ya se ve que no somos iguales.

[Es fácil suponer cómo se podrá juzgar desde el siglo próximo una fórmula de mayor envergadura que esta anterior y que a muchos liberales les parece todavía hoy el desideratum máximo: separar los alumnos, no ya

durante la respectiva clase de religión, sino a lo largo de toda la enseñanza, según orientaciones ideológicas y religiosas de diferentes escuelas. La utopía parece ser que cada familia encuentre para sus hijos, no ya la clase de religión, sino la escuela adecuada a sus propias creencias y donde no se mezclen con el resto de ideologías. Tal vez vean mejor en el siglo próximo que esto no era asequible para todos ni siquiera en las grandes ciudades, ni podía tampoco asegurar a cada familia una orientación educativa satisfactoria, dentro de una misma religión, a juzgar por los distintos grupos existentes de educadores y creyentes.]

4. La cuarta fórmula es la *confesional*. De hondas raíces en la naturaleza humana, capaz de impregnar de intencionalidad específica cualquier acto del sujeto; así que ¡cómo no la educación!, ¡y máxime desde la experiencia de la fe religiosa! Si algo sorprende en el análisis fenomenológico de la religión, es no hallar nunca en ninguna de ellas ningún objeto entitativamente nuevo (por más que, a veces, parezcan intentarlo): ni objetos de ultratumba, ni palabras del más allá, ni gestos sobrehumanos... y, sin embargo, para el creyente, que nunca ha visto a Dios (Jn 1,18; 1 Jn 4,12) todas las cosas son nuevas (Ap 21,5). Él mismo, como renacido, es criatura nueva (2 Cor 5,17; Gál 6,15) y acabarán por serlo con él los cielos y la tierra (Ap 21,1). Sin duda es su mirada, que ahora, desde la relación con ese ser fundante de su propio ser, ve todo en otra luz. Desde una fe determinada —y no como doctrina, sino, más bien, como experiencia religiosa personal— es difícil aceptar que alguna educación pueda ser neutra; y, al contrario, resulta obvio impregnar de esa misma fe toda la educación. "Solamente un preso puede comunicar el valor real de la libertad que le negamos. Sólo un chavalín magrebí que haya cruzado el Estrecho sabe lo que es sentirse salvado. Y nada puede ocultar el testimonio directo de una vida multiplicada hacia los demás por el descubrimiento rotundo del Redentor"²³.

A los ojos de quien confiesa con su propia vida una fe así, que el Estado o quien sea proponga una escuela neutra le resulta una broma y le acusará enseguida de ser él quien "confiesa" materialismo o absentismo interesado en aquellas cuestiones, precisamente, más definitivas para la vida humana. Porque la mentalidad confesional cree que la pedagogía es

²³ A. Oria de Rueda, "Espejos mágicos o fuerza de redención: un programa de investigación sobre la utilización de los medios audiovisuales en la catequesis de la comunidad": *Teología y Catequesis* (1999) n. 70, pp. 123-138.

siempre subalterna de ideologías y cosmovisiones concretas y que todo en educación es abierta u ocultamente confesional, tanto si procede de una fe religiosa como si procede de su ausencia o negación explícita. Así que no es extraño que se hable a veces de *guerras de religión* en la escuela. Y, a pesar de todo, a estas alturas nos parece obligatorio superarlas.

El mayor escollo para la mentalidad confesional proviene, sin embargo, de que una fe así (religiosa o laica) es rara y, al final, la educación confesional puede transformarse en pragmática y eficientista, como cualquier otra. Pero un segundo escollo no es menor: la pedagogía actual —incluso *de la religión*— desaconseja proponer una educación así, puesto que corre el riesgo de dar a los chicos el mundo ya leído, el saber sabido de antemano por los adultos, la lección aprendida; es decir, el riesgo de hacerse doctrinaria y mantener la óptica pedagógica *bancaria* de toda la vida.

Para colmo, a la religión parece costarle, más que a nadie, entender que no se trata de transmitir mensajes, sino, mediante ellos y tantas otras cosas, hacer presente al Otro, disponer su posible manifestación y el encuentro vivo con Él. (El Otro, como dicen los creyentes, eternamente joven y nuevo en este mundo, siempre por interpretar y por reconocer en cada otro.) En realidad, ni al padre ateo le es posible (ni lícito) cegar a sus hijos las aberturas y rendijas de este mundo por las que se cuele la sospecha de semejante Otreidad; ni al padre creyente le es posible descifrar de antemano a sus hijos los misterios del mundo en que Él se presenta, y al propio padre deberían todavía estremecer: *Tuve hambre y no me disteis de comer...* (Mt 25,42).

Desde la estricta pedagogía de la religión, la confesionalidad religiosa puede quedarse en una caricatura educativa: pedagogía doctrinaria, enseñanza que pone en señas (= signos) lo desconocido y ahorra la iniciación real en los misterios (= símbolos). La confesionalidad religiosa no puede ahorrarse una antropología teológica profunda, cuya traducción a la didáctica no se corresponde con la transmisión de verdades. Desde la pedagogía general, puede quedarse en una caricatura de educación: más pendiente de la transmisión (incluso de valores) que del aprendizaje. Lo que aquí se juega es el concepto mismo de hombre y de educación, en los que apenas ya podemos detenernos.

En el siglo pasado, dirán en el futuro, fue confesional la escuela española entera durante el régimen franquista; declaraba su "inspiración católica" y reconocía a la Iglesia el derecho a la vigilancia e inspección de lo relativo

a fe y costumbres (Ley de Enseñanza Primaria BOE 13.2.67). Eran tiempos de confesionalidad hasta del propio Estado nacional-católico. También lo eran muchas escuelas de religiosas y religiosos. Pero también fueron confesionales muchas escuelas de la revancha democrática del último cuarto del siglo XX, que no supieron dar el salto a un verdadero constructivismo del aprendizaje, como preconizó su LOGSE en los noventa. Costó mucho a los educadores, padres y maestros enseñar procedimientos de acceso a la realidad y prefirieron mantener un humanismo individualista, basado en la asimilación de certezas y en el desarrollo integral de cualidades personales, en vez de un humanismo relacional, basado en la responsabilidad de la persona ante los otros. Mejor transmitir valores y colonizar que nombrar de nuevo la realidad con los otros, como habían dicho grandes pedagogos de la segunda mitad del siglo XX, casi ignorados, como Paulo Freire (1921-1997), por cierto, gran cristiano, muy poco entendido, o su coetáneo, el sacerdote italiano Lorenzo Milani (1923-1967).

Pero la confesionalidad educativa, tan presente en la cuestión de la enseñanza de la religión, merece algunas acotaciones útiles para elaborar nuevas propuestas. Tanto si se trata de una confesión auténtica de la propia fe religiosa (como encuentro con Dios) como si se trata de confesar las propias convicciones ideológicas, caben varios grados de confesionalidad escolar, según se trate del profesorado, de la doctrina impartida o del alumnado que la acoge (y aun dentro de cada uno, caben un par de matices).

Uno: (A) los promotores de un centro (por ejemplo, la Conferencia episcopal, una congregación religiosa, un partido, nacionalista o no, el propio Estado franquista, etc.) declaran su confesión religiosa y organizan la institución educativa de acuerdo con ella; (B) por otra parte, el profesorado contratado por esa institución puede estar más o menos comprometido con dicha fe o, al menos, vetado para contravenirla abiertamente.

Dos: la doctrina impartida será la ortodoxia acorde con la confesión del centro, pero a su vez puede serlo en dos frentes: (A) respecto, por ejemplo, a las cuestiones religiosas estrictas o también (B) respecto a las consecuencias que se derivan a todos los demás campos de la vida: economía, bioética, etc. Esto segundo no es tan fácil de alcanzar.

El grado *tres* de la confesionalidad afecta a los alumnos del centro, si también ellos (A) han de pertenecer a la confesión del titular y aceptan formarse en dicha fe, o si (B) simplemente aceptan exponerse a esa educación sin compromiso personal (tal vez a cambio de otras ventajas ofrecidas).

Ya se ve que una confesionalidad de tercer grado y con todos los matices de cada uno es una cota muy alta, probablemente escasa en la realidad. Más aún, a veces no deseable.

Parece seguir el juego de futuribles antes iniciado el recordar aquí a los alumnos preferidos por la escuela católica; pero no en el siglo que viene, sino en la letra y espíritu del propio concilio Vaticano II (y luego acentuado por la Congregación para la Educación Católica en 1977 con la expresión "en primer lugar"): se trata de "los pobres en bienes temporales, de los que se ven privados del auxilio y afecto de la familia, o no participan del don de la fe" (GE 9). Y eso no mengua la confesionalidad de tal escuela católica; al contrario, tal vez la subraye²⁴.

Pero los católicos del siglo pasado, se dirá, prefirieron argumentar su defensa de la escuela católica sobre el derecho de los padres "para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones" (Const. Española 27, 3); y con ser argumento cierto y de peso, con ello se desvirtuaron otros motivos católicos, como "la libertad de creación de centros docentes que tienen las personas físicas y jurídicas" (id. 27,6), según su propia iniciativa, o por la implicación social de la Iglesia a favor del Reino de los cielos²⁵ (dimensión, en consecuencia, también misionera), y más acorde con la escuela como servicio público, importantísimo, del Estado moderno. La escuela confesional católica parece no haber calculado que era mucho mayor el número de católicos presentes en la escuela pública que en la privada.

²⁴ Dicho documento del Magisterio posterior (1977) insistió sin ambages en la preferencia de estos tres destinatarios de la escuela católica, en razón de las consecuencias implícitas en la naturaleza misma de la educación contemporánea (¡tal vez, la gran cuestión que aquí nos ocupa!). La educación en los modernos Estados democráticos de la segunda mitad del siglo XX, más que responder a expectativas ideológicas o religiosas, constituye "un medio eficaz de promoción social y económica para el individuo [y] si la Escuela Católica la impartiera exclusiva o preferentemente a elementos de una clase social [seguramente también pueda leerse región del mundo] ya privilegiada, contribuiría a robustecerla en una posición de ventaja sobre la otra, fomentando así un orden social injusto" (Congregación para la Educación Católica, *La escuela católica* [1977] 58).

²⁵ La componente social y la predilección por los pobres no suele faltar en los cristianos fundadores de escuelas, desde la primera escuela pública y gratuita europea de San José de Calasanz en 1597 (a la que, por cierto, admitía también judíos y protestantes) hasta la fundación de los salesianos en la industriosa Turín del siglo XIX. Bien es verdad que la grandeza de estos fundadores cristianos consiste en amoldarse a lo concreto de su época y, especialmente en la Francia republicana del siglo pasado, crearon también desde la escuela una explícita respuesta al laicismo imperante.

Veremos también que la materia de religión católica (*ERE*), establecida en España desde 1979, es confesional, pero ¿de cuántos grados? A veces, los responsables del diseño de la asignatura de religión en la escuela pública proceden de la escuela privada y tienden a asimilar la elección de esa materia a la utopía de la libre elección de centro por convicciones religiosas, disonantes al mismo tiempo con otras opciones estudiadas por los sociólogos (como la frecuencia de los sacramentos)²⁶. Se trata de una deriva introducida en las motivaciones de los católicos para participar en la enseñanza, que —si impecable desde el punto de vista jurídico, constitucional y de los derechos humanos (Art. 26)— no agota todos los argumentos católicos, ni especialmente aquellos que pueden compartir con los demás en la plaza pública; como su específica vocación de servicio. ¿No será la propia confesionalidad católica la que deba favorecer fórmulas educativas más interconfesionales?²⁷

5. La quinta fórmula —*cultural*— de nuestro panorama consiste en incluir los hechos y textos religiosos de nuestra área geográfica e histórica en los conocimientos obligatorios de la educación. No podrán comprender en el siglo próximo cómo eran posibles todas las anécdotas de nuestro tiempo (ya sorprendentes para nosotros ahora y, sin duda, irán en aumento). Se mezclan las cómicas con las auténticas de forma surrealista: uno dijo que Cristo murió en la hoguera, porque había oído que lo *prendieron* en el huerto de los olivos; otro, que en accidente de aviación, por aquello de conocerse el nombre del *Piloto*. Pero muchos universitarios, incluso de la universidad católica en este mismo curso 98/99, ignoran quién dijo *Dios mío, Dios mío ¿por qué me has abandonado?* o desconocen ciertos relatos del Antiguo Testamento representados en el museo del Prado; confunden la fe con la credulidad en la existencia histórica de Adán y Eva, surgidos, dicen, según los buenos creyentes, de costilla y barro respectivamente. Estos jóvenes ya no son capaces de persignarse o recordar las palabras correctas con que acompañan ese gesto sus abuelos.

²⁶ Un estudio de M. C. Aceituno sobre *La enseñanza religiosa escolar de los españoles en el pensamiento de la FERE 1985-1995* (Memoria de Licenciatura en el Instituto Superior de Ciencias Religiosas de la Facultad de Teología San Dámaso de Madrid, 1996) revela la escasa atención que ha prestado la FERE a la asignatura de religión en la escuela española, privando así de aportaciones muy competentes a este importante sector de la educación.

²⁷ J. L. Corzo, "Confesionalidad y escuela pública": *Éxodo* 29 (1995) 23-27.

Sin embargo, su incapacidad para decir sobre el Islam algo más que vaguedades, por cierto falsas y procedentes de propaganda televisiva, sobre fanatismo y guerra santa es más peligrosa. Y la facilidad para dejarse convencer por invitaciones sectarias a viajar al nirvana o a cualquier otro paraíso oriental ha capturado ya a más de uno. En resumen, al final del siglo XX se han perdido los reflejos culturales con que el humorista Gila podía deshacerse de una secta en el umbral de su casa: *No creo yo en mi religión, ¡que es la verdadera...!*

Lo diré con un célebre texto de chicos italianos de montaña, de nuevo famoso en el ambiente de reforma educativa actual en su país. A pesar de sus treinta años, todavía resulta futurista:

Tres años encima de tres malas traducciones de poemas antiguos (La Ilíada, La Odisea y La Enéida). Tres años sobre Dante. Ni siquiera un solo minuto sobre el Evangelio. No digáis que el Evangelio les toca a los curas. Aun quitando el problema religioso, seguiría siendo el libro de estudio de cualquier escuela y cualquier nivel. En literatura, el capítulo más largo corresponde al libro que ha dejado más huella, que se ha saltado las fronteras. En Geografía... En Historia, los hechos que han precedido, acompañado y seguido la vida del Señor. Además haría falta una materia a propósito: un recorrido por el Antiguo Testamento, lectura del Evangelio en una sinopsis, crítica del texto, cuestiones lingüísticas y arqueológicas. ¿Cómo es que no se os ha ocurrido? Puede que Jesucristo resultara algo sospechoso a quien os ha construido la escuela: demasiado amigo de los pobres y demasiado poco de la pasta.

Cuando le hayáis dado al Evangelio el lugar que le corresponde, la lección de Religión os resultará una cosa seria. Se trataría simplemente de guiar a los chicos en la interpretación del texto. Lo podría hacer el sacerdote y a poder ser en una discusión con un profesor no creyente, pero serio. Es decir, que conociera el Evangelio tanto como él... De gente que olvida el Evangelio se puede esperar cualquier cosa. Te entra la duda sobre todo lo que enseñáis. Dan ganas de saber quién ha tomado las decisiones definitivas. El caso es que vuestra escuela nació mal...²⁸

6. El temor a perder este imaginario simbólico empuja la propuesta *humanista* que bien podría llamarse *ecológica*, ya que trata de proteger la propia casa, el medio ambiente cultural y humano recibido de los mayores

²⁸ Alumnos de la escuela de Barbiana, *Carta a una maestra* (Madrid, PPC, 1996) 118-119.

o, tal vez, como se dice de la naturaleza, un préstamo de nuestros hijos y nietos, del que nos pedirán cuentas. Surge también de la preocupación por una escuela demasiado calcada y al servicio de la sociedad que la diseña, de sus políticos y economistas y de sus prospecciones sociológicas. Aprecia los aspectos éticos y axiológicos que han comportado hasta ahora las religiones en la historia universal y, sobre todo, su función de apertura simbólica hacia el sentido de la vida y lo trascendente. Propone, a título defensivo de esa reserva de humanidad que representan las religiones, y el cristianismo en concreto en nuestra área, gestionar bien los símbolos religiosos. Pero no es sólo cuestión de patrimonio, sino de creatividad de convivencia y futuro. Ya urge tanto o más que el conocimiento del cristianismo la comprensión de muchos compañeros de pupitre²⁹, luego de andamio o de oficina, vecinos de escalera o niñeras de nuestros niños en los parques infantiles.

La educación no puede quedar en manos de las prospectivas del mercado de trabajo, como frecuentemente acentúan los proemios de las leyes de educación, sino que ha de convocar a quienes desde la filosofía, la religión, la ética y las humanidades en general, saben y se interrogan por el sentido de la existencia.

No supieron distinguir a tiempo a final del siglo XX el afán de las gentes por las fiestas, ritos y raíces de sus mayores, de origen más o menos religioso; incluso personas no creyentes fomentaban y tomaban parte en procesiones y manifestaciones de la llamada religiosidad popular. El conjunto de la tradición judía era un ejemplo vivo de ese patrimonio afanosamente conservado y compartido por los judíos que regresaron a Israel, creyentes y no creyentes (una teocracia atea, como expresó Ben Gurión). Y lo mismo sucedía en el mundo islámico, aun en el más favorable a la modernidad y el progreso. Y eso era lo que más atraía a los europeos hacia el Oriente. Sin embargo, eran muy divertidas sus largas polémicas, incluso

²⁹ Puede verse un delicioso libro para niños del profesor universitario y canónigo de la Catedral de Bolonia G. Catti, *Quando il vicino di banco si chiama Abdul Karim* (Bolonia, Thema, 1991), escrito para facilitar el intercambio vivo de símbolos y costumbres entre los niños; ellos no piensan más que en encontrarse con los otros y jugar juntos y jamás han visto las fronteras, sino en los mapas. La propuesta de una remodelación del urbanismo desde la perspectiva infantil no está lejos de esta propuesta cultural para la escuela. Véase F. Tonucci (Frato), *La ciudad de los niños* (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997).

en los diarios, sobre los horarios que habían de dedicarse a esta o aquella materia escolar.

Primero – dirán de nosotros – hicieron las partes, muchas partes, en la realidad y luego no las sabían recomponer por falta de espacio. Pero cuando aquilataban pesos y medidas para las ciencias o la geografía, para una lengua extranjera o la educación física o medioambiental, siempre se les quedaba fuera la vida misma, el alma de las cosas, y proponían introducirla transversalmente, lo que no dejaba de ser amenazante... ¿La ética como alternativa de la religión? Pero, dirán, ¡la ética es necesaria para todos! ¿Y la filosofía? ¡No puede ser optativa ni marginal...! Eran los ecos de una discusión sobre las humanidades, a lo mejor insoluble por estar mal planteadas las especialidades universitarias que les servían para enseñar. Pero eso es otra cuestión.

Pero no se trata sólo de una cuestión costumbrista o patrimonial, más propia de la posición *cultural*, que ya hemos visto, sino de la convicción de que esta sensibilidad religiosa es un valor democrático³⁰, no en cuanto al número de votantes que la piden, sino en cuanto a la cualidad de su contenido: fondos del alma humana que dan sentido a todo lo demás y que, aun de forma no confesional, es preciso atender.

RECOPIACIÓN

En vez de una retrospectiva desde el siglo XXI, propongo esta vez mirar hacia otra parte y otro tiempo (aunque también nuestro) con los ojos de un testigo excepcional del siglo XX: desde su ser hebreo, su cultura clásica, su pasión social, incluso por la guerra española (en que participó), y su experiencia mística y amor profundo por lo religioso y cristiano, Simone Weil nos ayudará a remodelar nuestras observaciones anteriores con su recorrido por distintas hipótesis desde el laicismo francés; y nos ayudará a perfilar nuestras propuestas.

³⁰ L. Crommelinck, "L'éducation aux valeurs démocratiques: justification de l'existence d'un enseignement religieux dans le cadre scolaire?": *Lumen Vitae* 2 (1998) 221-232.

[Los corchetes y las *negritas* son nuestros para aludir a nuestra propia tipología]

Las polémicas en torno al laicismo [de la escuela] han sido de las principales causas de envenenamiento... Desgraciadamente, la cosa está lejos de arreglarse. Es imposible evitar una toma de postura en este problema y, ya de entrada, parece imposible encontrar una postura que no sea muy mala.

1. Lo cierto es que la neutralidad es una mentira. El sistema **laicista** no es neutro, comunica a los niños una filosofía que si, por una parte, es muy superior a la religión tipo San Sulpicio, por otra, es muy inferior al cristianismo auténtico...

2. [**El liberalismo**] La libertad de enseñanza no es una solución. La expresión está vacía de sentido. La formación espiritual de un niño no pertenece a nadie; ni al niño, puesto que no es capaz de disponer de ella; ni a los padres; ni al Estado. El derecho de las familias, invocado tan a menudo, no es más que una máquina de guerra...

3. Mantener, tal cual, la escuela laica y permitir, o incluso favorecer, a su lado, la competencia de **la escuela confesional** es un absurdo desde el punto de vista teórico y desde el punto de vista práctico. Las escuelas privadas, confesionales o no, deben ser autorizadas no en virtud del principio de libertad, sino por un motivo de utilidad pública, en cada caso concreto que la escuela sea buena y bajo reserva de control.

4. [**La asignatura confesional**] Conceder al clero un lugar en la enseñanza pública no es una solución. Aunque fuera posible, no es deseable y, en Francia, no sería posible sin una guerra civil.

5. Ordenar a los maestros que hablen de Dios a los niños [**catequesis**], como ha hecho hace unos meses el gobierno de Vichy, por iniciativa del Sr. Chevalier, es una broma de muy mal gusto.

6. Conservar a la **filosofía laica** su estatuto oficial sería una medida arbitraria, injusta por no responder a la escala de valores y que nos precipitaría directamente en el totalitarismo. Porque, aunque el laicismo haya suscitado un cierto grado de fervor casi religioso, se trata, por la naturaleza misma de las cosas, de un grado débil; y ahora vivimos en una época de entusiasmos al rojo vivo. La corriente idólatra del totalitarismo sólo puede encontrar obstáculos en una vida espiritual auténtica. Si se acostumbra a los niños a no pensar en Dios, llegarán a ser fascistas o comunistas por la necesidad de entregarse a algo.

7. [**Razonamiento de la autora**] Se ve más claramente lo que exige la justicia en este terreno cuando la noción de derecho se sustituye por la de obligación ligada a una necesidad. Un alma joven, que se despierta al pensamiento, tiene necesidad del tesoro acumulado por la especie humana durante el curso de los siglos. Se perjudica a un niño cuando se le educa

en un cristianismo tan estrecho que le impida para siempre la capacidad de darse cuenta de que hay tesoros de oro puro en las civilizaciones no cristianas. La educación laicista causa a los niños un perjuicio todavía más grande: disimula esos tesoros y, además, los del cristianismo.

8. La única actitud, a la vez legítima y posible en la práctica, que puede tener en Francia la enseñanza pública respecto al cristianismo consiste en considerarlo como un tesoro del pensamiento humano entre muchos otros.

9. [Cultura] El colmo del absurdo es que un bachiller francés llegue al conocimiento de poemas de la Edad Media, del Poliuto mártir [Corneille], Atalía y Fedra, de Pascal y Lamartine, de doctrinas filosóficas impregnadas de cristianismo, como las de Descartes y de Kant, de la Divina Comedia o el Paraíso Perdido, y que jamás haya abierto la Biblia.

10. Bastaría con decir a los futuros maestros y profesores: la religión ha tenido en todo tiempo y en todos los países, salvo últimamente en algunos lugares de Europa, un papel dominante en el desarrollo de la cultura, el pensamiento y la civilización humana. Una enseñanza en la que nunca se habla de religión es un absurdo. Por lo demás, igual que en historia se habla mucho de Francia a los francesitos, es natural que, en Europa, si se habla de religión, se trate principalmente de cristianismo.

11. Así que habría que incluir en todos los niveles de la enseñanza, para niños ya un poco mayores, unas clases que podrían etiquetarse, **por ejemplo, como historia religiosa**. Se haría leer a los niños pasajes de la Escritura y, especialmente, el Evangelio. Se comentarían según el espíritu mismo del texto, como siempre debe hacerse.

12. Se hablaría del dogma como de algo que ha desempeñado un papel de primer orden en nuestros países, y en el que hombres de extraordinario valer han creído con toda su alma; tampoco habría que disimular que muchas crueldades han encontrado pretexto en él; pero, sobre todo, se intentaría sensibilizar a los niños ante la belleza que encierra.

Si ellos preguntan: "¿Eso es verdad?", hay que responder: "Es tan hermoso, que ciertamente tiene mucho de verdadero. En cuanto a saber si es o no absolutamente verdadero, tratad de haceros capaces de verificarlo vosotros mismos cuando seáis mayores". Estaría rigurosamente prohibido incluir nada en los comentarios que implicase la negación del dogma, así como su afirmación. Todo maestro o profesor que lo deseara y que tuviera los conocimientos y el talento pedagógico necesarios, sería libre para hablar a los niños, no sólo del cristianismo, sino, también, aunque insistiendo mucho menos, de cualquier otra corriente de pensamiento religioso auténtico³¹.

³¹ S. Weil, *L'Enracinement. Prélude a une déclaration des devoirs envers l'être*

V. TRES PROPUESTAS
(NO ALTERNATIVAS ENTRE SÍ, SINO CONFLUYENTES)

Hemos tenido muy en cuenta las tendencias europeas que nos expondrán en otra ponencia. Y cada una de las posturas revisadas anteriormente creo que nos haya dejado un poso de verdad estimulante que nos ayude a buscar una salida concordada. Pero esta sede tiene la naturaleza de lo intelectual, no de lo político en directo. Ya llegará a otros el tiempo de los detalles, ahora nos basta abrir alguna hipótesis mínima, es decir, en el campo de lo posible, no de lo utópico, en esta hora española: ni partir de cero ni apuntar hacia un futuro completamente virtual.

a) *Los actores confesionales actuales pueden ofrecer a todos su experiencia como un servicio y ofrecer sus propios profesionales en una clara fórmula de confesionalidad escolar restringida, es decir, de grado uno y dos (profesores y doctrina); y, al mismo tiempo, la combinan para sus propias comunidades con otros ámbitos sociales extraescolares, más adecuados para la educación de la fe.*

A comprender esta primera propuesta nos ayuda el propio documento episcopal de 1979 que diseña la ERE expresamente "con estatuto propio, que no se reduce a ninguna otra modalidad del ministerio de la palabra (evangelización, catequesis, teología)" (71-78). Se diferencia de la catequesis, porque no implica en los alumnos "la iniciación en la experiencia cristiana, ni el compromiso [moral] de la fe, ni la integración en la comunidad eclesial, aspectos éstos que se realizan más propiamente en las instituciones de la Iglesia" (50). Como la teología, tiene por objeto la fe y también en relación con la cultura y el lenguaje del momento, pero hay una salvedad que las distingue: el objeto del teólogo (y del catequeta) es su propia fe; ambos hablan directamente de Dios, al que por ella acceden

humain (Paris, Gallimard, 1949) 118-121. Se trata del último libro de la autora, escrito durante 1943, como colaboración a la resistencia francesa antinazi. Hemos puntuado y numerado los párrafos sin alterar el texto. Hay reciente traducción castellana en Trotta, *Echar raíces* (Madrid 1996) 82-84. La larga cita es importante en su contexto; la autora describe las necesidades del alma en orden a la configuración del nuevo Estado francés, tras la guerra, y dice: "Echar raíces quizá sea la necesidad más importante e ignorada del alma humana. Un ser humano tiene una raíz en virtud de su participación real, activa y natural en la existencia de una colectividad que conserva ciertos tesoros del pasado y ciertos presentimientos del futuro", p. 51.

y, desde ella y con ella, afirman que es Padre o que ha enviado a su Hijo como salvador. Son afirmaciones asumibles por la razón humana, razonables, pero no racionales, inalcanzables sin la fe: "Saber que Cristo ha redimido los pecados del mundo no es una información del mismo tipo noético que saber que la temperatura era esta mañana de 12 grados centígrados", escribía Maritain³². Sin embargo, el objeto que estudian el profesor y sus alumnos de religión es la fe de los cristianos o, en su caso, la fe de Israel o del Islam: de dónde proviene, cómo se formula y evoluciona, cómo se expresa y se cultiva, en qué consiste y qué contiene. Todas las ciencias de la religión (la historia, la antropología, la filología, la sociología, la psicología, la arqueología, la estética, incluso la filosofía y especialmente la fenomenología) vienen en ayuda de este estudio —científico, ha dicho a los periodistas recientemente el Cardenal Arzobispo de Madrid—, pero de la fe de la Iglesia, en nuestro caso. Una fe que quien mejor la conoce es quien la vive y tiene la aprobación de su comunidad, pero tan objetivada en quienes la poseen que puede estudiarse entre la clase de química y el ácido sulfúrico y la que estudia el reinado de Felipe II. Así pues, un mismo objeto material de estudio para la teología y la religión escolar: la fe. Pero diferente objeto formal: en un caso, los contenidos mismos de la aserción creyente; en otro, dicha aserción en los creyentes que la realizan y la viven. "Así dice y se expresa la Iglesia, la Escritura, etc.", en vez de "Dios es nuestro Padre, Jesucristo nos salva, etc."³³

Se ve muy bien si uno piensa en cómo le gustaría conocer la fe de sus vecinos musulmanes o hindúes: los escucharía con toda atención para comprender su historia, sus experiencias fundantes, su lenguaje, su psicología, sus ritos y credos, etc. sin necesidad de afirmar y experimentar con ellos sus mismas vivencias. Y sería auténtico aprendizaje si tuviera la garantía de un musulmán o un hindú auténtico.

Ya se ve además que se trata de un estudio plenamente justificado en sí mismo —y no por añadidura— para los creyentes: verdadero y necesario complemento de la catequesis parroquial. De hecho, la Iglesia —y las

³² J. Maritain, *Le philosophe dans la cité* (Paris, Alsatia, 1960) 183.

³³ Sobre el particular puede verse C. Huber, *E questo tutti chiamano Dio. Analisi del linguaggio cristiano* (Roma, Pontificia Università Gregoriana, 1993) y J. L. Corzo, "La enseñanza religiosa escolar: un reto pedagógico": *Teología y Catequesis* (1994) n. 49, 119-132.

demás confesiones religiosas— no renunciarían a formar la fe de sus miembros en otros ambientes sociales más o menos vinculados a niños y jóvenes, como sus parroquias o asociaciones juveniles.

Sin embargo, la confesionalidad de esta presencia en la escuela se ciñe a garantizar la ortodoxia del contenido y un profesorado que, fiel a su Iglesia, lo es también al servicio educativo, comprometido en dichos términos. Sería absurdo que un profesorado especializado, capaz de enseñar el cristianismo a los cristianos, no sirviera para enseñárselo también a todos sin afán proselitista, sino servicial³⁴. Un tipo de confesionalidad que señalábamos como de primero y segundo grados (contenido y profesorado), no de tercero (el alumnado). De ello hay numerosos indicios en el citado documento de los obispos sobre la Enseñanza Religiosa Escolar (ERE) de junio de 1979³⁵.

b) *Los actores responsables de la educación española incorporan en la universidad civil estudios y titulaciones sobre el hecho religioso*³⁶ (especialmente "master" abiertos a licenciados provenientes de las facultades de Filosofía, Historia y Teología) y convierten en una completa especialidad más para los maestros la actual capacitación (de sólo 18 créditos) en las Escuelas Universitarias (civiles) de Magisterio. Así formaría el Estado profesores capaces de insertarse en la escuela obligatoria, junto a los especializados en sus respectivas sedes universitarias confesionales (de acuerdo con los reconocimientos y equivalencias académicas usuales).

³⁴ Cf. a este propósito J. L. Corzo, "Texto de los obispos italianos sobre la enseñanza de la religión": *Vida Nueva* (1998) n. 2130, p. 21, y "Panorama de la educación": *Religión y Escuela* 121 (1998).

³⁵ En cuanto a no requerir el tercer grado, que exige la fe y la educación de la fe de los alumnos, basta leer los nn. 68 a 70, 75 y 80. Otra cosa es la habilidad demostrada por los libreros de texto o por sus censores, que con frecuencia más parecen imprimir catequesis para creyentes, que estudios objetivos incluso sobre las creencias cristianas. "Haciendo un diagnóstico de la realidad actual sobre los alumnos mayores, habrá que tomar muy en cuenta que su situación a veces exige una primera evangelización. En algunos casos, podrá hacerse directamente sobre la base de una propuesta objetiva de la fe cristiana (68)... Al alumno no creyente se le ofrece la ocasión de confrontar su propia situación de incredulidad con las perspectivas de la fe y eventualmente de reconsiderarla (70)" (o. c., nota 1).

³⁶ También lo pedía así el citado documento episcopal de 1979, n. 82: "Pensamos también que en las Universidades civiles las ciencias religiosas deberían ocupar su lugar. Sin esta necesaria perspectiva universitaria..." (o. c., nota 1).

Así pueden proveer de estudios sobre las religiones a todos los alumnos de los distintos niveles de la enseñanza obligatoria, acordes con las mejores fórmulas apuntadas antes.

Es justo que la escuela española no siga desconectada de la universidad en esta área del saber sobre la dimensión religiosa. Resulta ficticio un interés por la presencia de lo religioso en la educación obligatoria, sin paralelo en los niveles superiores de la enseñanza; máxime cuando el rango universitario del profesorado es una cualidad irrenunciable. Las facultades eclesiásticas y sus titulaciones —reconocidas por el Estado español— seguirán dando lugar a la formación de profesionales aptos para la enseñanza u otras funciones, tanto públicas como internas a la vida de la comunidad cristiana; pero no tienen por qué ser las únicas instituciones académicas que se ocupen de lo religioso y que formen profesionales competentes. Los obispos tendrán siempre el derecho de enviar o no al ejercicio de la enseñanza confesional personas de su confianza académicamente tituladas en una u otra sede (lo que algunos denominan *missio canonica*, a pesar de no tratarse propiamente de un ministerio eclesial, equivalente a la actual declaración eclesiástica de idoneidad [DEI], incapaz de suplir la titulación académica requerida para ser profesor como los demás dentro del Estado).

c) *Los actores confesionales y los aconfesionales combinan en una misma área (de ciencias de la religión, valores éticos y humanismos)* diversos estudios de la religión, a lo largo de las distintas etapas educativas, y dando siempre lugar en algún curso de las respectivas etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria) a la opción *plenamente confesional* de los alumnos que lo deseen. Pero se trata de evitar que los niños sigan siempre vías paralelas, que se ignoren mutuamente; y que unas materias sean alternativa para otras. Más bien se trata de buscar el máximo de coincidencia en un tronco común con excepciones puntuales. Por ejemplo, en la edad de la infancia y en la adolescencia podrían los alumnos creyentes completar en la escuela sus opciones religiosas personales y familiares (primera comunión y confirmación), correctamente acompañados dentro y fuera de la escuela, según los casos.

Los profesores de *cultura y símbolos religiosos, estudio de la Biblia, historia de las religiones, teología, ética y concepciones filosóficas de la vida*, podrían alternarse los cursos, pero dentro de una misma área, en la que tendrían también sus momentos las perspectivas confesionales.

De hecho, cuanto menor es la edad de los alumnos, más difícil se hace la distinción entre la vivencia religiosa y el estudio de la religión y, al mismo tiempo, más delicadas se tornan las opciones que dividen a unos niños de otros y que separan a los compañeros a causa de las opciones de sus padres; tanto desde el punto de vista psicológico y afectivo como pedagógico y organizativo, como es fácil comprobar. La iniciación infantil a la oración personal y la asistencia a actos religiosos se realizan mejor en el seno familiar y de la respectiva comunidad religiosa, pero no se puede eliminar de la escuela en esas edades el conocimiento del propio medio social y cultural, las narraciones sagradas fundamentales, las oraciones más comunes, los lugares, tiempos y costumbres sociales de naturaleza religiosa, tanto del cristianismo como de las religiones que cada vez más comparten nuestro entorno social y cultural (no hay que olvidar el influjo creciente de la televisión y el cine para la configuración de *nuestro mundo*). Todo ello puede explicarse a los niños de una forma *aconfesional* (o confesional de sólo dos grados), que evite tanto el proselitismo como la crítica destructiva.

Creemos que la conjunción de estas tres propuestas puede dar lugar a un futuro deseable y posible, no utópico, y así lo deseamos.