



Revista de Fomento Social, 51 (1996), 55-82

## La enseñanza de la religión: un debate europeo

---

*A partir del reciente debate alemán sobre los símbolos cristianos en la escuela se plantea un problema más global y complejo: qué vínculo social debe haber en la base de la socialización escolar y, en ella, cuál es la función de la enseñanza de la religión. En primer lugar se analizan los modelos presentes en el debate cultural actual y las crisis que afectan actualmente a la enseñanza de la religión: crisis de representación, crisis de configuración, crisis de transmisión. Una vez descritas las posibilidades y diferentes presupuestos de la enseñanza de la religión en el contexto europeo, así como los diferentes fundamentos de cada tipo de inserción escolar de la enseñanza religiosa, se estudia el proceso español reciente. La explicitación del marco y de los presupuestos del problema deja paso a la formulación de algunas propuestas y cuestiones para el debate.*

---

————— Josep M. MARGENAT S.J. (\*) —————

(\*) Doctor en Historia Contemporánea. Centre Sèvres. París.

---

ESTUDIOS

---

### El debate alemán de agosto de 1995 como síntoma

Es excepcional que el canciller federal de Alemania critique abiertamente una decisión del Tribunal constitucional de Karlsruhe, instancia jurídica que, particularmente en la cultura política alemana, simboliza el Estado de Derecho. Sin embargo, Helmut Kohl publicó el 11 de agosto de 1995 un comunicado juzgando incomprensible el fallo que consideraba inconstitucional el reglamento escolar de Land de Baviera que prevé la presencia de una cruz o crucifijo en las aulas. Para H. Kohl “nuestras estructuras sociales liberales están esencialmente fundadas en los valores cristianos, a los que ni podemos ni queremos renunciar. (... pues) después de las experiencias amargas de ideologías anticristianas de este siglo y de su terrible desprecio por la humanidad, nos sentimos particularmente obligados a transmitir esos valores a las generaciones futuras”. Parecida reacción tuvo *L' Osservatore Romano* que, en su edición del 12 de agosto, censuraba la decisión del alto Tribunal: “Siempre que el Viejo Continente ha cortado con sus raíces espirituales y culturales, ha rozado la catástrofe. ¿Es que no hemos aprendido nada de la Historia?”.

A los pocos días Vargas Llosa se hacía eco de la polémica y concluía con dos afirmaciones complementarias y muy interesantes: “estoy convencido de que una sociedad no puede alcanzar una elevada cultura democrática (...) si no está profundamente impregnada de esa vida espiritual y moral que, para la inmensa mayoría de los seres humanos, es indisoluble de la religión”, pero “si el Estado no preserva su carácter secular y laico y (...) se identifica con una Iglesia, la democracia está perdida, a corto o a mediano plazo (... de tal suerte que pensar que) si la Iglesia recuperara el poder temporal que en las sociedades democráticas modernas perdió, éstas seguirían siendo tan libres y abiertas como lo son ahora, es una soberana ingenuidad”. Concluye el novelista peruano: “... una sociedad democrática si quiere seguirlo siendo, a la vez que garantiza la libertad de cultos y alienta en su seno una intensa vida religiosa, debe velar porque la Iglesia - cualquier iglesia- no desborde la esfera que le corresponde, que es la de lo privado, e impedir que se infiltre en el Estado y comience a imponer sus particulares convicciones al conjunto de la sociedad, algo que sólo puede hacer atropellando la libertad de los no creyentes” (Vargas Llosa 1995).

Un editorial de *Le Monde* hablaba de *kulturkampf* en Baviera para referirse a la ofensiva de Kohl, pero *sensu contrario* de la política anticatólica de Bismarck

en el s. XIX, y proponía ensanchar el debate alemán a toda Europa, dadas las nuevas responsabilidades de Alemania en Europa y en el mundo. Las autoridades germanas deben tomar nota de los cambios culturales que han ocurrido en su país en estos últimos decenios, y si bien nada obliga a Alemania a caminar en la dirección de la separación entre Iglesia y Estado, a tenor de la laicidad republicana de Francia, para *Le Monde* resulta claro que tampoco los alemanes pueden imponer una lectura de los valores comunes de Europa tendente a un nuevo confesionalismo cristiano, como pretende el Vaticano (1).

Las posiciones reflejadas en este contencioso veraniego nos ilustran sobre la actualidad y profundidad de un debate, la presencia del factor religioso en la escuela, que dura veinte años al menos y que se abre al futuro con nuevo interés. De lo que se trata, en el fondo, es de saber si existe un vínculo social, “unos valores que transmitir a las generaciones futuras” según la expresión de Kohl, que den fundamento al bien común y a la *polis*. ¿Es posible y deseable que la sociedad democrática establezca un núcleo referencial de valores compartidos?. ¿Hasta dónde debe alcanzar esta expresión? ¿Puede ésta favorecer el crecimiento de concepciones particulares de ese bien común, expresadas en creencias, valores y convicciones diversas?. El papel que la escuela, y dentro de ella la enseñanza de una cultura religiosa, tienen en la socialización de ese vínculo social es el ámbito de esta reflexión. Nuestro contexto es europeo y anchamente social, y nuestra reflexión desborda, por tanto, las limitaciones confesionales o académicas de un momento determinado. El *impasse* español actual sólo tiene solución encuadrando el análisis de la realidad española en su contexto europeo. Únicamente si dejamos de referirnos obsesivamente a nuestro pasado reciente, a esos “demonios” que vician todo debate serio, estaremos abiertos a las nuevas soluciones que debemos encontrar.

Me voy a limitar a desarrollar cuales son los modelos implícitos desde los que hoy se realiza la discusión educativa y cultural en nuestra sociedad y que afectan muy directamente a la enseñanza de la religión (a partir de ahora, ER). Después me detendré en describir las tres crisis que, en la actual situación europea, afectan a la ER; por último, haré algunas propuestas para el debate que, de acuerdo con la dinámica española actual, me parecen deseables y previsiblemente oportunas. Doy por supuesta y establecida una tipología jurídico-escolar de la ER en Europa

(1) Cfr. *Le Monde* 13/14.8.95

(Margenat 1990b, Alvarez Bolado 1990, Pajer 1993, Margenat 1994), así como un concepto de ER, entendida como **cultura religiosa confesional** no excluyente de otras opciones no confesionales (Ferrer Luján 1987). Por supuesto que el debate sigue abierto sobre el estatuto académico de la ER y buena muestra es el reciente monográfico de *Religión y Escuela* (1995), pero, a mi juicio, quien mejor ha interpretado y expresado hasta el presente el concepto de ER propuesto por el documento del episcopado español en 1979 (2) ha sido Francesc Ferrer. Juan Pablo II ha recogido este mismo concepto de **cultura religiosa** en su discurso al Simposio de las Conferencias Episcopales de Europa sobre la ER en la escuela pública: "La formación integral del hombre, meta de toda enseñanza de la religión católica, debe realizarse de acuerdo con las finalidades de la propia escuela, haciendo que los alumnos adquieran una cultura religiosa motivada y cada vez más amplia. (... La ER es) distinta y, al mismo tiempo, complementaria de la catequesis de la comunidad cristiana. (... y, por ello es oportuno que la ER en la escuela pública persiga) un objetivo común: Promover el conocimiento y el encuentro con el contenido de la fe cristiana según las finalidades y los métodos propios de la escuela y, por tanto, como acto de cultura" (Juan Pablo II 1991).

### 1. Modelos implícitos para la discusión educativa y cultural

Nuestra sociedad afronta la crisis de la modernidad con proyectos diferenciados, y a veces enfrentados. Acertar en la definición del escenario del diálogo ayuda sobremanera al diagnóstico sobre la actual crisis de la modernidad. Me sirvo para esta descripción de la tipología que propone Mardones (1995 y 1994). Entre los diagnósticos sobre el estado de la razón ilustrada de la modernidad occidental podemos destacar tres: los neoconservadores proponen un diagnóstico de contra-ilustración, los postmodernos el paso a la postilustración y, por último, la teoría crítica sostiene la afirmación de la ilustración. Veámoslo con brevedad.

La visión neoconservadora, la sensibilidad dominante en nuestros días, afirma que la crisis de la modernidad deriva del desarrollo contrapuesto de dos dimensiones de la racionalidad humana; la racionalidad científico-técnica y la racionalidad estético-expresiva. El orden cultural orientado por las tendencias

---

(2) Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, *Orientaciones pastorales sobre la Enseñanza Religiosa Escolar*, junio 1979.

hedonistas comienza a ejercer un dominio que amenaza la integración social lograda por la civilización burguesa. El malestar cultural de nuestra época, la pérdida de vigor moral, exige la creación política de un nuevo orden cultural. Está en juego la existencia del vínculo social. Para los neoconservadores, se reconocen a sí mismos bajo la denominación o no, la ER ha de jugar un papel fundamental en el rearme moral de la sociedad, debiendo contribuir eficazmente a encarrilar la cultura según los valores del capitalismo democrático. En la actual confrontación de valores la ER tiene como función la recuperación de la significación de lo sagrado y trascendente, pues la debilitación de esa referencia es causa de la anomía ética global. Podríamos decir que el pensamiento neoconservador mantiene un **prejuicio positivo** en relación a la ER, dando por supuesta la convergencia de intereses. Pero dada la visión predominantemente utilitaria de la religión que tiene el neoconservadurismo, este prejuicio positivo puede convertirse en distancia desde el momento que la ER no cumpla con las funciones asignadas.

Para los postmodernos la razón moderna está enferma. La causa de este malestar reside en el sometimiento de la razón a pretendidos "ideales", utopías políticas, económicas, sociales, religiosas y culturales, que no son más que estrategias para el control. Tras el comunismo, el cristianismo, el libre mercado capitalista, etc., sólo existe un disciplinamiento de la mente y de la conducta en orden a obtener la colaboración para un proyecto totalitario y la defensa de unos intereses mucho menos nobles de lo que evocan las grandes palabras, los metarrelatos que legitiman un uniformismo generalizado. Para los analistas postmodernos la ER sólo es interesante en la medida en que proponga elementos aislados de nuestra cultura, pequeños relatos sin pretensión de totalidad, válidos por razones estéticas, o incluso morales, en cuanto aportan una fuente de sentimientos o experiencias espirituales; los postmodernos rechazarán sin embargo la pretensión de una visión totalizadora, de un discurso teológico-cultural sobre la realidad y el sentido de lo humano. La desconfianza postmoderna en la razón moderna e ilustrada se extiende a todo proyecto, idea o relato con pretensiones de ofrecer un sentido a la humanidad. Estos grandes relatos acaban defendiendo siempre objetivos peligrosos. Dada esta función uniformadora y hasta legitimadora cumplida por los grandes relatos, sólo cabe la deconstrucción del pensamiento moderno para permitir la emergencia de una pluralidad de pequeños relatos, diseminados, diferentes, temporales, rescindibles y cambian-

tes. La llamada filosofía de la diferencia o pensamiento singular proyecta afrontar la multiplicidad de la realidad rechazando unas síntesis que considera inmaduras y quizás innecesarias. Se trata de la oposición radical al proyecto ilustrado y más en concreto a sus derivas hegelianas, y por extensión a todo discurso con pretensión de totalidad. El pensamiento postmoderno tiene un **prejuicio negativo** en relación con la ER, marcadamente utilitario de los fragmentos “religiosos” que en cada momento le pueden resultar funcionales.

La teoría crítica de la sociedad reivindica el sentido y función de la razón ilustrada, autónoma y crítica, empeñada en desvelar complicidades y mentiras, y en ejercer una vigilancia frente al abuso de la razón funcional e instrumental. La invasión de este tipo de racionalidad en ámbitos que son propios de la racionalidad práctico-moral, estética o religiosa, ha conducido a una sociedad y cultura funcionalistas. Esta propone soluciones mecánicas a problemas de la vida interpersonal que reclaman de por sí una intervención intersubjetiva. La crítica del reduccionismo del mercado, de la hegemonía de la técnica sin humanismo y del “pensamiento único” pasa por la reconstrucción de la responsabilidad y de la solidaridad ciudadanas. El rechazo del “pensamiento débil” lleva a reivindicar la vigencia del proyecto ilustrado. La resistencia frente a la invasión del sistema productivo y administrativo que fomenta el capitalismo actual, y la defensa de unos *mínimos morales* capaces de configurar una discusión y una propuesta de cambio de los valores democráticamente aceptados y profundizados, son las dos características de la teoría crítica que me parecen más relevantes para nuestro trabajo. “La sensibilidad teórico-crítica es muy importante para un cristianismo crítico e ilustrado. Proporciona una atención vigilante a las posibles funciones enmascaradoras de la religión” (Mardones 1995, 87). En la medida en que la ER pueda contribuir -hipótesis que habrá que explicitar y verificar-, y efectivamente lo haga, al proceso moderno de la ilustración, la teoría crítica puede aceptarla. El cristianismo y, en concreto, la ER puede agudizar la vista de la modernidad crítica para percibir la deshumanización que recorre la sociedad moderna capitalista. La contribución del creyente en la búsqueda de soluciones solidarias y justas frente al predominio del mercado, el lucro y el dinero y las injusticias por ellos generadas, el fomento de una reflexión y educación simbólica que dé soporte a la creación de espacios de transcendencia, zonas liberadas de la colonización capitalista, y a comunidades de solidaridad, impulsoras del cambio social (Alvarez Bolado 1992), puede ser el aporte atractivo de la ER para quienes se

alinean en la teoría crítica. No obstante, quizá la ER quede durante bastante tiempo bajo la sospecha y la duda de su posible utilización como apoyo a la legitimación del sistema capitalista y del autoritarismo, o incluso de refuerzo de la homogeneización de intereses que propone la política neoconservadora. Es normal que quienes defienden estas posiciones culturales abriguen aún un **prejuicio opaco**, difícilmente franqueable. Esto no implica necesariamente la veracidad de esta sospecha, pues quizá la pretensión de la Iglesia católica con respecto a la ER, incluida la jerarquía, coincida en muchos más aspectos de los que se supone, a primera vista, con los teóricos críticos. La socialdemocracia, la izquierda progresista, incluyendo amplios sectores cristianos, están bloqueados por esta opacidad. Dejo ahora de lado lo referente a otras corrientes actuales, más ambiguas y complejas, como la *new age*, los nuevos movimientos sociales, el comunitarismo, la contra-ilustración sistémica que alargarían y complicarían demasiado el análisis. Me parece que la reducción a tres paradigmas esclarece bien el terreno del debate.

El Estado, la Iglesia católica y las otras confesiones religiosas, y las demás instancias que intervengan en el debate, debieran proponer los diferentes modelos de ER (opción confesional, opción no confesional y opción integrada, esto es otra cuestión) partiendo de la explicitación del precedente análisis. El diálogo sobre la ER se convierte muchas veces en un diálogo de sordos a causa de los sobreentendidos nunca explicitados o de los malos-entendidos sospechados. En principio en todo debate se produce un juego de intereses diferentes que se trata de hacer entrar en relación. El mantenimiento de discursos ideológicos, enmascaradores, impide el desarrollo de una verdadera comunicación y, por tanto, la solución de problemas. El primer paso es el de evidenciar las posiciones y los presupuestos desde las que éstas se entiende, pues si no, debajo de nobles expresiones como Estado laico, derechos fundamentales, pleno desarrollo de la personalidad humana, educación integral, cultura religiosa, convivencia democrática, etc., entendemos realidades sensiblemente diferentes. No podemos partir tampoco de la base que sólo una institución, grupo o corriente de pensamiento tienen el monopolio de la definición justa de dichas realidades. La verdad democrática es fruto del consenso tras una discusión desarrollada de acuerdo con una ética de la razón comunicativa.

## 2. La actual situación europea de la ER

### 2.1. *Las tres crisis que afectan a la ER*

En la Europa de principios de 1996 nos encontramos con tres aspectos de una misma crisis que afectan especialmente a la cuestión de la ER. Una primera crisis -en su sentido fundamental de situación expuesta a juicio- es la de **la transmisión de las creencias** y convicciones, lo que el sociólogo suizo F.X. Kaufmann (1989) ha llamado *Tradierungskrise*. El cristianismo -análisis inicialmente referido al ámbito germano, pero que podemos aplicar a nuestro país- se encuentra en medio de una cultura de la indiferencia religiosa (3), que está afectando más directamente a los sectores menos formados intelectualmente. Mientras que antes el nivel de instrucción iba unido a un mayor talante crítico y a una menor fe, hoy se está produciendo el fenómeno inverso. Las capas altas con tradición familiar y las élites conservan más las convicciones de fe. Asimismo se plantea también un segundo problema: la coherencia o discontinuidad en la socialización religiosa. El éxito de ésta depende de la congruencia de las actuaciones de la familia y de la escuela, lo que hoy es poco frecuente (Lombaerts 1993). Más bien sucede que los padres prefieren que la enseñanza religiosa se oriente más que con los criterios de las iglesias, en orden a su utilidad social, buscando la integración del niño y el desarrollo de actitudes de tolerancia, en resumen una educación en valores para la que la familia se siente incapacitada.

La ER se revela como una materia gris, carente de motivaciones, que no logra suscitar en los alumnos ni grandes expectativas ni fuertes rechazos, el interés suele depender entonces de la personalidad del profesor por un lado, y de la religiosidad personal de los padres por otro. No hay que ser ingenuos y pedir a la enseñanza de la religión lo que ésta no puede ofrecer: si en la familia no hay

---

(3) De hecho Henri Tincq podía hablar en *Le Monde* de 1.3.95 de "L'Allemagne sans Dieu" para dar cuenta del enorme impacto que ha supuesto la incorporación de los Länder de la ex-RDA, con el efecto "boomerang" de acelerar la descristianización (laicización en el Este, secularización en el Oeste) y el avance de la desafección eclesial cristiana en toda Alemania. Es el diagnóstico de mons. Karl Lehmann, obispo de Maguncia y presidente de la Conferencia Episcopal Alemana: "No habíamos tomado conciencia del peso que podían representar el 70% de alemanes del Este ateos. La reunificación ha forzado las tendencias críticas y un deslizamiento general hacia la secularización".

socialización religiosa, y si el ambiente social (escuela, amigos, cultura en los medios de masas) no ayudan o compensan la falta de apoyo familiar, la enseñanza religiosa sola no puede suplir esa socialización. Dicho de otra forma, en una situación de eclipse de lo divino, de espiral de silencio sobre Dios, sobre la fe y sobre la Iglesia, la enseñanza de la religión no basta para romper un analfabetismo y un mutismo, pues no hay la palabra humana para decir Dios. Hace falta una acción coordinada de las tres instancias, más cuando estamos ya habitados de un silencio y de una afasia sobre Dios, de tercera generación postcristiana.

Los deseos de emanciparse de las instituciones -entre ellas la Iglesia, sobre ello volveré más tarde- que marcan a las generaciones nacidas entre los últimos años 40 y los comienzos de los 60 han de entenderse a partir de lo ocurrido en la inmediata postguerra. En esos años, la socialización religiosa en Europa fue desmesuradamente prometedora, pero en la práctica llevó a una victoria pírrica. Probablemente la distancia entre lo que los padres de las actuales generaciones escolares recibieron de las iglesias y de la familia, y lo que les ofreció la sociedad del bienestar, de las libertades y del milagro económico, es la causa de la dificultad que estas generaciones tienen en su relación con la ruptura de la tradición y de la transmisión de las creencias. La actual indiferencia y desconfianza ante la política, ante las iglesias, ante los grandes valores, tiene su explicación en este desajuste de la larga postguerra europea. Hoy la nueva constelación cultural aparece expresada por la muerte de los grandes valores y el distanciamiento de las instituciones de referencia totalizantes. Hoy parece claro que cualquier vínculo social ha de elegirse libremente, no vale ni en cuanto impuesto, ni en cuanto propuesto. Hemos pasado de la Ilustración como proceso de liberación, de emancipación de las verdades absolutas suprahumanas, a la segunda Ilustración como relectura de esa emancipación, realizada ahora contra cualquier aventura colectiva duradera y con una pretensión intersubjetiva de sentido.

La individualización y la subjetivización del creer contemporáneo se encarnan en una desregularización institucional y cultural de la religión que corresponde al ascenso del *do it yourself*. Es ésta una situación propicia a la multiplicación de pequeños empresarios de la salvación y de la oferta de experiencia destinada a captar la búsqueda contemporánea de sentido. El fenómeno de la *new age* responde plenamente a estas coordenadas: hay una búsqueda indiscriminada de *experiencias* religiosas, pero se rechaza una experiencia fundante, que sea normativa, se rechaza la jerarquización interna y estructurante de una experien-

cia de sentido. En el supermercado de las oportunidades, quizá una feria de emociones y vanidades, todo vale par *mí/nuestro bricolage* de las creencias y los sentimientos; todo, menos la misma experiencia religiosa fundante que entraña una *autoridad* que me obliga a salir de mi proyección adolescente y me invita al encuentro con la alteridad. La necesidad de confrontarme con la realidad, con un texto normativo, con la densidad y la contradicción institucional, con el espesor histórico de una realidad opaca, con los otros en cuanto son diferentes a mí, y no simplemente el objeto de mi *experiencia*, es algo que difícilmente es aceptado por esta religiosidad individualista y narcísica, extendida en todos los medios culturales, incluidos por supuesto muchísimos grupos eclesiales católicos. Es ésta una situación que produce también la aparición de radicalismos (religiosos, o con forma religiosa) que intentan responder a la anomía social y cultural; posturas intransigentes que establecen defensas tradicionalistas de lo recibido, de las situaciones pasadas consideradas como normativas; integrismos y fundamentalismos de carácter absoluto y religioso. El distanciamiento ante las religiones se acompaña de un interés cultural creciente por la religión, de una recuperación de la religión patrimonial o cultural, término preferible al de "religiosidad popular" (Castón 1986). La pérdida de la experiencia religiosa fundante, la que se reconoce en una alteridad, se sustituye por la promoción cultural de la religión: turismo religioso, conmemoraciones, museos y exposiciones destinados a mantener la memoria de una vida religiosa todavía cercana, y sin embargo ya extranjera para la mayor parte de los contemporáneos (Willaime 1995, 19-22). Las consecuencias de este estallido y fragmentación de las tradiciones son importantes para el futuro de la ER.

La segunda crisis es la **ausencia de legitimidad de las instituciones socializadoras**, crisis de los sistemas de representación, tanto en la Iglesia como en el Estado, como han puesto de relieve la ruptura entre las élites y la opinión pública ciudadana, el descrédito de la política en Europa occidental, en particular los recientes movimientos sociales en Francia en otoño pasado.

Nuestra adolescencia y juventud carece de adultos a los que referirse. No en vano es ya de uso generalizado el término postadolescencia para referirse al período entre los 18 y los 30 años. Si la tardía incorporación al mundo del trabajo y a las responsabilidades familiares explica la prolongación de actitudes de inmadurez y dependencia emocional es, sobre todo, la ausencia de los adultos capaces de proponer una realidad definida y ofrecida, lo que impide la maduración

emocional de esa juventud sin referentes. En lugar de un mundo a recibir, a construir o a cambiar, el joven de los últimos quince años se encuentra en la más absoluta intemperie que desestructura cualquier personalidad: no hay perspectivas en las que incardinar la propia existencia, no hay modelos a los que referirse para deconstruirlos, hay una oferta nivelada de realidad, de anomía social, de igualación de perspectivas y de espiral de silencio sobre los símbolos portadores de sentido. Las instituciones portadoras de visiones globales dimiten de su función de representación de la realidad.

El distanciamiento en relación a las instituciones religiosas y escolares se traduce por una baja de la socialización religiosa de las jóvenes generaciones y por una pérdida de contacto de los adultos con las palabras y los gestos religiosos, y genera una sorprendente y notable incultura religiosa, especialmente en relación con un mundo, el cristiano, con el que, paradójicamente, la mayoría de la población continúa identificándose más o menos. Los mundos religiosos con sus símbolos, sus fiestas, sus narraciones, sus imágenes, sus conceptos fundamentales, devienen opacos, dejan de ser legibles, ya no están integrados en un sistema global de significación que les dé sentido. Esta dificultad global para descodificar las expresiones religiosas, que se observa especialmente en los jóvenes, se manifiesta también en las personas catequizadas y en muchos adultos. La opción de creer está en crisis en las sociedades occidentales, una crisis que se traduce en una dificultad para creer juntos y en una cierta ambigüedad de las creencias. En nuestras sociedades la creencia "está de vacaciones" según la expresión de Michel de Certeau. Las instituciones no controlan ya el producto, los bienes de salvación, y los usuarios pueden hacer diferentes usos de las creencias. En el terreno religioso vivimos en una situación de anomía cultural, de orfandad, marcada por cierta desestructuración tanto de las representaciones religiosas, como de las ateas. No es ya el tiempo de un ateísmo global y alternativo, sino del indiferentismo religioso o de la creencia débil, flexible, la creencia errante. La afasia religiosa es la consecuencia de un creer sin creer del todo, de un ser sin llegar a estar. La subjetivización de la creencia de nuestros contemporáneos manifiesta la desregularización institucional antes aludida, el ascenso del *do it yourself*. Esta religión a la carta, en la que el individuo quiere poder probar él mismo el interés de cada oferta, favorece el desarrollo de una religión de la experiencia en la que la verdad religiosa tiende a ser evaluada de forma experimental según el "bienestar" producido en la

persona. En esta situación carece de plausibilidad la regulación institucional del creer (Willaime 1995, 19-22).

Las religiones, las instituciones religiosas no desaparecen, a pesar de la baja participación social; antes bien, son invitadas a participar en la legitimación religiosa de los fundamentos ético-políticos de la sociedad, en la justificación de los compromisos de solidaridad, en las grandes cuestiones de debate y las crisis sociales. En el ámbito individual las religiones se manifiestan en las demandas de ritualización, los deseos de compañía en la búsqueda del sentido y en la dimensión del misterio, así como otras necesidades afectivas. Según P. Willaime nos hallamos ante una religión dual, de dos polos, uno societal y otro individual. La tarea de una cultura democrática, la tarea del pensamiento crítico de la izquierda, la tarea de las iglesias y de las instituciones educativas consiste en generar un movimiento de participación y de diálogo que realice la integración de los intereses, conocimientos y expectativas de la gente en las instituciones, que rompa la distancia actualmente existente.

En un tercer momento debemos considerar la crisis de la cultura y en ella el papel difícil de la ER en la creación y conservación del vínculo social (Lombaerts 1993). La mayor parte de la población desea una ER que asegure el desarrollo del sentido de los valores morales, ya que es necesario fortalecer esta dimensión hoy más bien en crisis. Junto a ello se desea una ER que ayude a conocer las propias raíces, un deseo de reafirmación cultural. Para un tercer grupo minoritario, la preocupación reside en una ER que favorezca la creencia religiosa. El problema de la incultura religiosa aun no estando ausente, pasa a un tercer plano en la opinión pública, mientras ese interés es más pronunciado entre los enseñantes y los responsables religiosos (Willaime 1995, 35). La opinión pública asocia principalmente la ER a la educación moral y a la función de integración cultural.

La escuela ha dejado de jugar el rol utópico de vanguardia de la modernidad. Hoy nos encontramos ante una proposición de escuela que valora la memoria frente a una modernidad triunfante. Según Neil Postman (1981) la escuela debe conservar la tradición cuando el resto de la sociedad está en proceso de innovación, y debe innovar cuando la sociedad se fija en la tradición. Es indiferente que la sociedad sea cambiante o estática, la educación tiene por función siempre ofrecer el contra-argumento, el otro lado del cuadro. Según este principio termostático, mientras que en otro tiempo la escuela debía criticar una

sociedad anclada en sus tradiciones, hoy su rol consiste en “preservar lo que es indispensable para la supervivencia de los hombres y lo que es amenazado por una cultura agresiva y asfixiante”. En el dominio religioso, el principio termotático implicaría que, después de haberse emancipado de las tutelas religiosas para laicizar la educación, la escuela debe hoy hacer memoria de las religiones -y los valores, símbolos y relatos que ellas transmiten- puesto que la cultura técnica tiende a disolverlos.

## *2.2. Las necesidades educativas en relación con la ER*

Descritas las tres crisis que recorren la ER, en el horizonte inmediato actual podemos enumerar algunas necesidades que indican el lugar posible de la ER. Digámoslas, aun sin pretensión de exhaustividad ni jerarquización. En primer lugar, la convivencia, cada día mayor en Europa, entre tradiciones religiosas, en su inmensa mayoría cristianas y acostumbradas a la relación con la modernidad, con las religiones inmigradas (Islam), con los nuevos movimientos religiosos, con la nueva religiosidad, la llamada “new age”, con múltiples formas de sincretismo religioso, sectas, etc, convivencia en sí misma nada fácil y muy apremiada si no al diálogo en todos los casos, sí al respeto y al mutuo reconocimiento.

En segundo lugar, la preocupación creciente por la transmisión de valores, creencias y símbolos que forman parte de nuestra común tradición europea; cierto que si unos ponen el acento en las raíces cristianas del Atlántico a los Urales, otros prefieren remitirse al lenguaje surgido de la Ilustración y la Revolución de 1789, base única, y suficiente, para construir una casa común para la comunidad política europea. Según la encuesta del “European Value Systems Study Group” (EVSSG, Amsterdam 1990; cf. Kerhofs 1992) la religión y la política ocupan los últimos lugares entre los campos de valores que más interesan a los europeos. No existe posible convivencia sin una fundamentación en los valores mínimos comunes a la ciudadanía. Frente a una laicidad cerrada en su propia tradición, legítima pero insuficiente hoy, hay que plantearse la pregunta por una laicidad abierta a la integración de las tradiciones particulares, incluidas las religiosas; hay que plantearse la cuestión de la relación concurrencial entre política y religión en la construcción del vínculo social.

En tercer lugar la incultura religiosa es hoy alarmante en nuestras sociedades. En este diagnóstico coinciden autores de muy distinta orientación (Camps 1990

y 1994, Goichot 1990, Lebrun 1995, Manent 1995, Willaime 1995). Nuestra escuela está viendo como pasan generaciones enteras de auténticos analfabetos religiosos; si “la minoría de edad en cuestiones religiosas es, entre todas, la más perjudicial y humillante” (Kant), es en nuestras sociedades de analfabetismo religioso donde existe el mayor riesgo de una religión sin ilustración, una religiosidad salvaje o simplemente emocional.

En cuarto y último lugar, hay que referirse al nuevo tipo de escuela a pensar para la sociedad que hay que construir, una escuela más abierta a la razón crítica y a la solidaridad internacional, y por tanto decididamente superadora de la razón instrumental como única realidad válida.

### 2.3. *Los presupuestos jurídicos-culturales de la E.R.*

La historia moderna de Europa ha ido configurando un mapa de realizaciones jurídico-culturales que dan lugar a tres modelos educativos o de inserción de la ER en el currículo escolar. Las tres posiciones existentes hoy en los Estados europeos -dejo de lado los estados de la antigua URSS y de los Balcanes- son la laicidad de la escuela, postura representada tradicionalmente por Francia, el **papel educativo** o responsabilidad de las **Iglesias** en la ER, lo que ha venido sucediendo en España o Italia, y la **plena integración** de dicha enseñanza en la escuela, el caso de Alemania. Para comprender los argumentos de este debate es importante analizar primero los presupuestos para el diálogo de cada una de estas posiciones.

La laicidad de la escuela parte de la exclusión de toda tradición particular -inicialmente el catolicismo- como fundamento de la educación republicana. Esta se refiere a unos valores mínimos aceptados por toda la sociedad y por todas las personas en cuanto miembros de la comunidad política. Las religiones son, por definición, tradiciones particulares de comunidades u opciones personales, y por ello generadoras de un particularismo incompatible con la escuela laica. La laicidad, y su correlato la *citoyenneté*, excluyen de manera no arbitraria a las religiones, pues tienen una pretensión de alternativa total en la socialización de los alumnos. La educación laica se hace portadora de una moral del ciudadano en sí misma suficiente y excluyente de las morales religiosas. Quizá esta exclusión se esté mostrando, hoy más que nunca, insuficiente. Por otro lado la laicidad escolar está cumpliendo, cada día más, el único papel de ser una de las

escasas señas de identidad de la izquierda. No cabe duda de que para un sector importante de la población la utilidad y necesidad de la cultura sobre el hecho religioso y sobre los símbolos no es de ninguna manera una evidencia. Existe la sospecha de que el bien hipotético que promueve no es mayor que el mal que aporta; un nuevo riesgo de control "clerical" de los alumnos y de la cultura, el miedo del caballo de Troya del retorno a la confesionalidad a la escuela pública (Savater 1994; Vargas Llosa 1995). Es éste un terreno de fácil convergencia entre el prejuicio negativo y el prejuicio opaco a que antes me referí.

Resulta, por tanto, cuando menos curiosa la ingenuidad -típica de la buena fe de algunos intelectuales y también de cierta personas de Iglesia- con la que muchos autores defienden sin ulterior reflexión o debate, la conveniencia de una cultura religiosa. Sin ir más lejos y por citar un texto reciente del ámbito francés, la aportación de Lebrun (1995) se refiere, como otras muchas (por ejemplo, Camps 1994) a la necesidad de una cultura religiosa, pero no creo que sea tan minoritaria la postura de quienes son recelosos de la simple idea de la ER en el currículo, quienes como Savater (1994) sostienen que junto a la ER debiera enseñarse una asignatura alternativa sobre "las atrocidades cometidas en nombre del catolicismo" -no me entretengo en comentar el paralelismo opuesto a la afirmación del editorial de *L'Osservatore Romano* evocado al principio-. Precisamente el problema reside en que lo que para muchos es evidencia -necesidad de una cultura religiosa- para otros es justamente el motivo de mayor inquietud. En este sentido no creo que la preocupación manifestada por Ph. Joutard ante la petición del gobierno socialista de M. Rocard, en septiembre de 1989, ponga en cuestión la misma comprensión de la laicidad republicana, cuando dice: "La ignorancia sobre lo religioso puede llegar a impedir a los espíritus contemporáneos, especialmente a aquellos que no pertenecen a ninguna comunidad religiosa, el acceso a las obras mayores de nuestro patrimonio artístico, literario y filosófico, al menos hasta el siglo XIX" (4) (Pajer 1993, 50).

En segundo lugar existen unos países de tradición católica y con unas relaciones entre Estado e Iglesia reguladas concordatariamente aún hoy o hasta tiempos recientes. Estos son estados no confesionales, pero no laicos, y en ellos

---

(4) JOUTARD, Ph. (1989), *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris, septiembre 1989, 90-91.

la ER vive una tensión entre la función formativa de los miembros de la Iglesia, y eventualmente de otras confesiones, y la pretensión de formar parte de la educación de todos los ciudadanos. Así en los acuerdos entre la Santa Sede y el Estado español (1979) se dice que la religión es una asignatura fundamental, y el Acuerdo de revisión del Concordato lateranense entre el Vaticano e Italia afirma: "La República italiana, reconociendo el valor de la cultura religiosa y considerando que los principios del catolicismo forman parte del patrimonio histórico del pueblo italiano, continuará asegurando, en el cuadro de las finalidades de la escuela, la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas no universitarias de todo tipo y grado".

Por último, hay en la Europa occidental y central, un tercer grupo, el de los países de tradición reformada (luterana, anglicana, etc.) o plurieclesial (católica y reformada como Alemania, Suiza, ...), que consideran la religión como asunto público. Existen en ellos unas iglesias establecidas que juegan un papel social e institucional definido. La ER deviene entonces asunto público de la mayor importancia, y llega, como en el caso de Alemania, a integrarse en su ordenamiento constitucional (Ley fundamental de Bonn de 1949, que establece en su artº 7.3: "la enseñanza religiosa constituirá una asignatura ordinaria en las escuelas públicas". Es preciso aclarar que en la RFA las escuelas públicas escolarizan la mayor parte de los alumnos, y que pueden ser ellas mismas confesionales, según el Land o ciudad en que se encuentran; por eso la ley fundamental exceptúa de esta obligación a las escuelas privadas no confesionales).

Estos tres modelos responden a un complejo proceso de relación entre los factores religioso y eclesiástico, poder político y procesos de socialización cultural. La tipología propuesta, que ha sido retomada y completada interesantemente por Flavio Pajer (1993), quien ha analizado con interés el proceso pedagógico reciente, tiene detrás todo el espesor histórico de siglos de conflictos, acuerdos y nuevos retos. Permítaseme enunciar dos convicciones al respecto. La actual construcción europea implica la interacción de diferentes modelos de respuesta a problemas similares. No será posible, cada vez lo es menos, responder adecuadamente sólo a partir de las tradiciones nacionales o locales. Pero, por el otro flanco, resulta patéticamente ingenuo, el arbitrario referirse de ciertos políticos o ciertos eclesiásticos a otros tipo de solución ajenos a nuestro contexto inmediato, sin querer hacer el lento trabajo de la mediación histórica. Dicho de otra forma, ni la querencia clerical por el modelo alemán ni

## Cuadro comparativo de la Enseñanza de la Religión en Europa

Presupuestos histórico-culturales	Modelos educativos de integración	Características	Estados o Países	Fundamento jurídico
<p><u>Ilustración</u></p> <p>* Iglesias establecidas</p>	<p>Curricularidad objetiva o plena</p>	<p>La ER (Enseñanza de la Religión) <u>forma parte del currículo básico</u></p> <p>* Confesional o no confesional</p> <p>* Materia alternativa obligatoria (Ética, etc.) para alumnos que no eligen ER</p> <p>* Integración total en horario, profesorado, medios materiales</p>	<p>Alemania (algunos länder y ex-RDA legislación diferente), Inglaterra y Gales, Bélgica, Portugal, Países Bajos (ambos con tendencia al modelo de curricularidad subjetiva), Austria, Croacia, Luxemburgo (con garantía concordataria), Grecia, Irlanda, países escandinavos.</p>	<p>Constitucional:</p> <p><u>Alemania</u>: Grundgesetz (1949) artº 7.3; <u>Bélgica</u>: Revisión Const. (1988) artº 17.2; parlamentaria: <u>Inglaterra y Gales</u>: Education Act (1986) y Education Reform Act (1988).</p>
<p><u>Confesionalidad</u></p> <p>* Iglesias concordatarias</p>	<p>Curricularidad subjetiva</p>	<p><u>Integración eclesialógico-escolar</u></p> <p>* Modelo mixto, con tendencia hacia los otros dos modelos, generadora de tensiones</p> <p>* La ER (siempre confesional) forma parte del currículo básico del alumno, sólo si éste la elige</p> <p>* Sin materia alternativa a ER</p>	<p>España, Italia, Malta, Alsacia, Mosela (estos departamentos franceses con tendencia al modelo de curricularidad objetiva), Polonia.</p>	<p>Concordatos o acuerdos con la Santa Sede (<u>España</u>: Acuerdos de 1979; <u>Italia</u>: Ley 121, artº 9.2; 25.3. 1985), o con otras religiones.</p>
<p><u>Laicidad</u></p> <p>* Total independencia entre Estado e Iglesias</p>	<p>Extracurricularidad simple</p>	<p><u>Exclusión escolar de la ER</u></p> <p>* Oferta de "aumóneries" (formación religiosa y pastoral)</p>	<p>Francia (excepto Alsacia y Mosela), Eslovenia, algunos Estados de Europa central-oriental.</p>	<p>Leyes de exclusión de enseñanza religiosa en <u>Francia</u>, entre 1881 y 1886.</p>

Fuentes: estudios de A. Alvarez Bolado (1990); J.M. Margenat (1990b); F. Pajet (1993); T. Zamarrigo (1987); elaboración propia.

la jacobina por el modelo francés tienen justificación cuando se presentan como exclusivas e inmediatamente aplicables, quizá sólo revelan una alarmante ignorancia histórica, por no pensar en malevolencias o incapacidades más graves. La dinámica europea de respuesta a los problemas educativos continuará siendo durante muchos años deudora de las soluciones nacionales, pero cada día entrañará más una solución creadora de *casa común* (Juan Pablo II 1991). Esperemos que el diálogo intereuropeo sepa ensancharse hacia una mirada planetaria que tenga en cuenta también las necesidades y las respuestas del Sur.

### 3. El proceso reciente en España

Habiendo analizado en otros escritos recientes el proceso de la ER en sus aspectos curriculares y más ampliamente escolares, me voy a limitar a presentar la actual situación española en el aspecto jurídico más reciente, lo que me permitirá destacar ciertos elementos de interés para el debate (5). El proceso jurídico-político seguido por la ER desde septiembre 1993 puede resumirse como sigue. El curso 92-93 finalizó con el convenio entre la Conferencia Episcopal Española y el Estado por el que se lograba la equiparación académica y económica del profesorado de ER en educación primaria. Asimismo iniciaba sus responsabilidades Gustavo Suárez Pertierra al frente del Ministerio de Educación tras la elecciones generales de junio de 1993. A comienzos de curso el Ministerio de Educación publicó la Orden de 5.10.93 estableciendo el currículo de Religión católica en Bachillerato. En el curso 1993-94 el acontecimiento fueron las cuatro sentencias del Tribunal Supremo (sala 3ª, sección 3ª) sobre las órdenes ministeriales que regulaban la ER en los distintos niveles educativos (6).

---

(5) Me remito a la bibliografía para lo que se refiere a mis escritos recientes. En general creo que puede ser de gran interés consultar sendos monográficos de *Teología y Catequesis* (1994) y de *Religión y Escuela* (1995), y en general esta última revista y los editoriales y escritos de su director Antoni Salas i Ximelis.

(6) Las sentencias fueron las siguientes:

- 1ª) de 3.2.94 declarando nulos los arts. 7, 16.1 y 16.3 del R.D. 1007/1991 de 14.6.91 de enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria (cf. *Ecclesia* nº 2679-80, pp. 44 y ss);
- 2ª) de 17.3.94 declarando nulo el artº 16.1 y 16.3 del R.D. 1700/1991 de 29.11.91 sobre

Después de estas sentencias del Tribunal Supremo contrarias a la reglamentación del Ministerio, éste previó refundir en un Decreto todo lo relativo a la ER, pero esta vez ya no sólo de la católica. Para ello sometió el proyecto a un dictamen del Consejo de Estado, que efectivamente este alto cuerpo consultivo emitió en noviembre de 94 (7).

De dicho dictamen retengo la argumentación más significativa pues es menos conocido que otros textos y creo que ilustra bien un nuevo paso de tomas de posición que lleva a la definitiva reglamentación jurídica de la ER, aunque como he dicho antes no baste sólo la simple solución jurídica. Parece tener conciencia de la insuficiencia jurídica el mismo dictamen cuando afirma que en todo el proyecto “hubiera sido deseable alcanzar un mayor consenso” (p.25). El *proceso a la italiana* seguido en España con sucesivos recursos y sus respectivas sentencias en la jurisdicción contencioso-administrativa, y en la más alta instancia ordinaria, sólo puede producir un acuerdo de mínimos jurídicos, importante pero insuficiente. Entre las características del Proyecto sometido a dictamen se señalan: 1. Propuesta de una única reglamentación estatal, de carácter básico, válida para la ER católica y de las otras confesiones con acuerdos, y para los alumnos que no opten por éstas. 2. Introducción de un refuerzo de los “conocimientos culturales relativos al fenómeno religioso”, para los alumnos que no han optado por seguir la enseñanza religiosa, pero sólo en algunos cursos, para evitar “también la discriminación que supondría al resto de los alumnos el hecho de tener que añadir a su programa de estudios una asignatura más durante los doce años de su escolaridad, sólo por la circunstancia de no optar por recibir enseñanzas de religión”. Se habla más tarde de las opciones confesional y cultural. 3. Opción por no contabilizar a efectos de acceso a la Universidad y obtención de becas y ayudas al estudio, pues según la memoria del Ministerio “se constata que la calificación de formación religiosa resulta más alta que la del resto

estructura del Bachillerato (cf. Ecclesia nº 2693, pp. 32 y ss);

- 3ª) de 9.6.94 declarando nulo el artº 14 del R.D. 1006/91 de 14.6.91 y el artº 16 del R.D. 1007/91 de 14.6.91 de enseñanzas mínimas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria (cf. Ecclesia nº 2695, pp. 33 y ss);

- 4ª) de 30.6.94 declarando nulos los arts. 7, 14.1 y 14.3 del R.D. 1006/1991 de 14.6.91 de enseñanzas mínimas de Educación Primaria (cf. Ecclesia nº 2701, pp. 30 y ss).

(7) Dictamen del Consejo de Estado nº 1.742/94 de 3.11.94; los textos posteriores: Real Decreto 2438/1994 de 16.12, BOE 26.1.95; Orden del MEC, nº 20350 de 3.8.95, BOE 1.9.95.

de las asignaturas del currículum”, de donde se deduce que de aceptarse las calificaciones de religión “se estaría discriminando a los alumnos que no cursen religión”.

Recojo asimismo el resumen que el Consejo de Estado hace sobre la posición de la Conferencia Episcopal Española en audiencia ante el alto cuerpo consultivo (30.9.94): 1º, “la regulación de la enseñanza religiosa y moral sólo puede abordarse mediante una Ley Orgánica”; 2º, “los dos pilares fundamentales sobre los que se asientan las discrepancias mostradas” por la Conferencia Episcopal, son “las enseñanzas alternativas y la evaluación de la enseñanza religiosa” y de sus alternativas (p.11). El Consejo de Estado retiene también la posición del Ministerio que reconoce la necesidad de “una sosegada atención al problema” dada la importancia de dicha materia y “para permitir una normativa con consenso entre todos los implicados” (p.7). Del resumen que el mismo Consejo de Estado hace de las cuatro sentencias del Tribunal Supremo de 1994, retengo lo que sigue: 1. Para que exista una verdadera posibilidad de elección es precisa “una **certeza suficiente** sobre el contenido de las actividades de estudio alternativas”. 2. Las actividades de estudio alternativas previstas en los decretos objetos de los recursos implicaban una discriminación hacia los alumnos que cursasen religión pues se verían privados de los refuerzos que supondrían dichas actividades. 3. Las condiciones de la ER deben ser “equiparables” a las demás disciplinas fundamentales.

Al entrar en el análisis del proyecto de decreto, el Consejo de Estado realiza los siguientes pronunciamientos: 1º. La regulación por el Estado no es objeto de común acuerdo previo con la Santa Sede y, por tanto no es de aplicación el art. XVI del Acuerdo de 3.1.79 entre la Santa Sede y el Estado español. 2º. La “reserva” de Ley Orgánica prevista en el artº 81 de la Constitución no puede aplicarse a cualesquiera aspectos relacionados con los derechos fundamentales, pues “teniendo en cuenta la amplia configuración de los derechos fundamentales en la Constitución difícilmente se encontraría materias que no requirieran tal tipo de norma” (p.15). Esta reserva de ley sólo debe entenderse para el “núcleo esencial” del derecho fundamental a la educación y libertad de enseñanza (artº 27 de la Constitución), y éste queda sobradamente recogido en las Leyes Orgánicas 8/1985 (LODE) y 1/1990 (LOGSE).

Despejados los problemas formales, el alto órgano consultivo contempla las **cuestiones materiales** de la norma reglamentaria y hace una primera advertencia

sobre “una serie de dudas” generada por el proyecto de decreto, máxime teniendo en cuenta la importancia de la materia y su transcendencia social. Las dudas son éstas: 1ª. ¿Son obligatorias las enseñanzas alternativas a la religión para aquellos alumnos, cuyos padres (o ellos mismos si son mayores de edad) no hayan optado por ésta, o se admite una tercera situación?. 2ª. ¿Una tercera situación podría ser contradictoria con la pretensión de una formación integral del alumno?. 3ª. ¿Es suficiente la regulación del contenido de las enseñanzas mínimas?. La imprecisión sobre el contenido material de las enseñanzas alternativas da lugar a “una clara indefinición” que produce incertidumbre e incluso “inseguridad jurídica” (p.20). El Consejo de Estado se inclina por excluir una tercera situación (ni ER ni enseñanzas alternativas) y entiende que las enseñanzas alternativas de ESO y de Bachillerato “deberían tener un contenido análogo o similar al previsto para los dos cursos” de ESO y de Bachillerato. 4ª. Sobre la evaluación vuelven a ponerse de manifiesto la complejidad y pluralidad de puntos de vista. Para el Consejo de Estado no queda claro que la regulación del decreto logre el “decidido propósito de evitar cualquier discriminación”, y sugiere que “podría haberse optado -para evitar eventuales discriminaciones- por configurar un sistema de evaluación y calificación, a todos los efectos, de las enseñanzas religiosas (...) y también de las enseñanzas alternativas con el correspondiente reflejo -en ambos casos- en el expediente académico” (p.23). Pero, aun reconociendo ciertas insuficiencias y lo deseable del **consenso**, la exigencia de equiparación no debe ser interpretada con rigidez; equiparación “es netamente diferente a ‘identidad’”. En resumen, el Consejo de Estado propone la “**modificación sustancial**” del texto del decreto.

A final de curso, el 27.7.94, el Consejo Escolar del Estado aprobaba el proyecto de Real Decreto sobre ER para incorporar las sentencias del Tribunal Supremo a la legislación ordinaria del Estado. Este proyecto recibió las críticas y discrepancias de la CONCAPA. Mientras tanto el Ministerio publicaba una circular ordenando que las materias transversales fuesen provisionalmente la alternativa a la ER. A final de año el Ministerio aprobaba el fundamental Real Decreto 2438/94 de 16.12.94 (BOE del 26.1.95) sobre ER en Educación Primaria y Educación Secundaria. Contra este Decreto se pronunciaba un comunicado del Comité ejecutivo de la Conferencia Episcopal Española de 16.12.94, así como la CONCAPA, los delegados diocesanos de enseñanza de Andalucía, los obispos andaluces en enero de 1995, los vicarios y delegados episcopales de enseñanza en febrero 1995, y la Asociación Profesional de

Profesores de Religión en Centros Estatales. La CONCAPA anunció el recurso contra dicho Decreto de 16.12.94 sobre ER. Los obispos (18 diócesis según anuncio de mons. Dorado el 12.9.95) pensaban recurrir la Orden ministerial sobre actividades alternativas a ER en Educación Primaria, 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato. Asimismo la CONCAPA, en septiembre de 95, se pronunciaba contra las dos resoluciones del Ministerio que regulaban las enseñanzas alternativas. El 26 de septiembre de 1995 aparecía una sentencia del Tribunal Supremo sobre planes de estudio de Magisterio en favor del arzobispado de Madrid.

#### 4. Conclusión. Algunas propuestas para el debate

Partiendo de la reflexión precedente, me permito arriesgar, en este apartado conclusivo, algunas convicciones personales como propuestas para debate.

1. La ER debe optar claramente por un *modelo crítico*, inserto en el proyecto ilustrado de modernidad. Sólo en la medida en que la ER defina su propuesta política y despeje la sospecha de ambigüedad funcional, puede transformar en sentido positivo el prejuicio opaco que bloquea a una parte de la opinión ante la ER. Esta opción de la ER y esta conversión no deben impedir el debate de los otros presupuestos culturales: los agentes educativos del debate habrían de tomar postura sobre ellos y pensar seriamente los tres referentes y sus consecuencias para el vínculo social.

2. La ER no debe ser considerada monopolio de ninguna institución o grupo. Es patrimonio cultural común de todos los españoles, y a toda la sociedad pertenece. El Rey de España, en el discurso de apertura del curso 1994-95 del Colegio de Europa de Brujas, apeló a la construcción de una "Europa de los valores (capaz) de dialogar con otras culturas". Don Juan Carlos glosó su apuesta recordando al filósofo y místico catalán Ramon Llull, quien "soñó con una síntesis espiritual entre Oriente y Occidente, entre el Norte y el Sur" estuvo entre quienes trazaron el camino de la primera unidad europea, que fue "una unidad en el espíritu y en la capacidad de poner en común experiencias culturales diversas como entramado básico para alumbrar una nueva etapa en la historia colectiva" (8). Creo que hay que poner ese *patrimonio religioso*, cristiano y de

---

(8) Cfr. *El País* de 16.9.94.

otras confesiones, católico y postcristiano (el *Perché non possiamo non dirci cristiani* de B. Croce), al servicio de la construcción de una nueva *síntesis espiritual*.

3. La Iglesia, incluyendo en ella a la jerarquía, ni debe ni puede aspirar a ejercer un monopolio sobre la ER. Sólo desde el momento en que la Iglesia renuncie a ese monopolio, que de hecho ejerce, se desbloqueará una situación que trasiega penosamente por los siglos XIX y XX en España. La Iglesia debe comprender que sólo liberando la ER de su control permitirá una verdadera cultura religiosa. Parafraseando un dicho célebre sobre la guerra, diría que la ER es un cosa demasiado seria para dejarla sólo en manos de los eclesiásticos (pero podría decirse también de los funcionarios del Ministerio de Educación).

4. Dicha liberación del peso del control no debe implicar su desentendimiento. El factor cristiano tiene una larga experiencia que aportar a la configuración de esta ER, la Iglesia como "*experta en humanidad*" tiene una responsabilidad histórica en este debate. Y, por último, hay un derecho irrenunciable de todos, personas y comunidades, a decir una palabra sobre un problema que nos afecta a todos.

5. Es necesario que se llegue a liberar de la *sobrecarga escolar y eclesial* a la ER. Ni la escuela puede mantener las expectativas socializadoras de antaño, ni la religión ocupa ya un lugar central en la estructura social en relación con la familia y la comunidad eclesial. Habrá que caminar por la línea de mutua distinción y complementariedad, y, por ello, definir el estatuto epistemológico de la ER como *aculturación religiosa*, renunciando a la función de socialización religiosa. Esta corresponderá a otras instancias: familia, comunidad eclesial, pero recibirá el apoyo externo fundamental y complementario de la aculturación religiosa escolar.

6. Para ello urge la formación de buenos especialistas de ER para los niveles primario y secundario del sistema educativo, y consecuentemente la inclusión de la formación (inicial y permanente) en *Ciencias de la Religión* en las instituciones universitarias públicas y de iniciativa social.

7. Ni 46 años de gobierno de derecha, ni 14 de izquierda han permitido resolver un asunto fundamental para la convivencia y el fundamento del vínculo social de la sociedad española. Debería evitarse a toda costa una identificación demasiado simplista entre neoconservadurismo y ER, pues no responde a la realidad histórica. La derecha conservadora y el centro no resolvieron cuando pudieron

(1939-1982) una situación que grava nuestro sistema educativo desde la guerra civil, y precisamente por la falsa solución adoptada desde entonces. No creo tampoco que pueda resolverlo ahora unilateralmente. Lo que podría hacer el nuevo gobierno, sea de la coalición que sea, es partir de la *nueva dinámica política* para profundizar democráticamente en el problema, liberar los silencios y desbloquear un problema que la izquierda ha mantenido, y agravado, durante los últimos 14 años.

8. En este momento europeo, cabe proponer un debate en busca del *consenso racional*, a favor de una ER que integre la laicidad, en sus diferentes modalidades, y la modernidad europeas, con las diferentes tradiciones-cristianas; asimismo esta enseñanza de la religión debe hacer posible el diálogo interreligioso en nuestras sociedades, por ejemplo con el Islam. Creo que la aportación española a este debate puede ser importante dada nuestra tradición educativa abierta y nuestra posición cultural de síntesis. España tiene una palabra innovadora que decir en la configuración europea de la ER. Para ello debemos aceptar el debate abierto sobre si la ER pertenece o no y en qué medida al patrimonio cultural necesario del ciudadano europeo.

9. La ER debe ser (o ya es) la parte del *currículo básico* de los alumnos y de la legislación constitucional de los Estados europeos, que -concebida como cultura religiosa, desde las raíces cristianas, y desde el diálogo con otras tradiciones- contribuya al proceso de la ilustración moderna. La ER debe situarse en un proceso de dialéctica honesta de búsqueda de la verdad más que de una afirmación previa de posesión de la verdad. En el fondo de esta búsqueda está el problema de las relaciones entre la modernidad europea y el cristianismo, planteamiento preferible al de las así llamadas raíces cristianas de Europa.

10. Sólo si Europa sabe abrirse a la integración de sus diferentes posiciones, aun respetando la pluralidad de soluciones, sólo si construimos una escuela verdaderamente europea, seremos capaces de vencer el reto del futuro de una Europa más solidaria y fraterna, más honesta con su propio proyecto de Ilustración. Importa mucho a la escuela europea y al proceso moderno de la Ilustración recuperar la ER *como lugar de la memoria social* y polo humanístico y solidario de la educación. Sólo a partir de la memoria, una memoria abierta y humanística, será posible construir un vínculo social, plural e integrador de la sociedad europea.

11. ¿Puede la sociedad española seguir soportando este espectáculo, este juego de rol del tiempo de la querrela de las investiduras?. La única posibilidad de desbloquear verdaderamente un debate cerrado, hacer saltar los corsés de las mentalidades, consiste en que cada uno a su nivel se plantee la cuestión no ya de su rol automático, sino de su responsabilidad nueva puesto que la realidad ha cambiado. El debate sobre la ER puede afianzar entre nosotros una *ética de la discusión* que logre, entre otras cosas, para los agentes educativos y para la sociedad española en su conjunto, el hábito de saber y querer dialogar, saber afirmar las propias convicciones y creencias, saber renunciar a puntos de vista excluyentes, saber conocer y re-conocer los presupuestos propios y de los otros. La solución de consenso y la renuncia a los lenguajes excluyentes permitirá convertir el debate de la ER en un lugar de tolerancia, en un hogar de la ética de la discusión. La ER puede llegar a ser un laboratorio de la construcción del consenso educativo. En lugar de afirmación de determinados privilegios, la ER puede ser un lugar privilegiado, *carrefour* de la nueva Europa (9)

12. Al mismo tiempo hay que desarrollar una *ética de la responsabilidad* en la articulación de las soluciones: conciencia de los plazos, de la escasez de recursos (presupuestos generales del Estado), medios humanos (formación universitaria de los profesores), urgencia de los problemas, utilización de los medios de comunicación para evitar la crispación ambiental o la corrupción informativa. La ER puede realizar una importante contribución a la cultura

---

(9) Durante los años en que trabajé como asesor técnico del Ministerio de Educación y colaboré con la Comisión Episcopal de Enseñanza (1987-1989), fui adquiriendo este doble convencimiento: la negociación política a corto plazo no resuelve el problema de fondo; éste sólo puede ser abordado en un diálogo entre todos los agentes sociales y factores de cultura situado en el horizonte europeo y con largo alcance en el tiempo. Lamentablemente la dictadura de Franco y los primeros gobiernos de la transición no habían hecho nada por resolver realmente el problema. Los años que han seguido a 1982 han estado muy condicionados por la mirada de corto alcance entre todas las partes (entre otras la Iglesia católica, pero no sólo ella) y por la obstinación, además, del Gobierno socialista, que ha utilizado ésta como una de sus escasas banderas laicistas. Un tiempo vital para un diálogo razonado se ha perdido. No obstante reconforta pensar que los recientes decreto y orden de 16.12.94 y 3.8.95, que regulan respectivamente la enseñanza de la Religión y sus actividades de estudio alternativo, recogen, en buena medida, el fondo de los planteamientos que el equipo técnico de Diseño curricular elaboró en ese período 1987-1989, apoyados por el entonces presidente de la Comisión Episcopal de Enseñanza, mons. Delicado.

democrática. El resultado podría ser una ley de educación ética y religiosa sobre los núcleos referenciales de convicciones y creencias, y sobre la aculturación religiosa, aunque sin ser ley orgánica (10).

---

(10) Agradezco a F.J. Perez y a J. García de Leaniz su amabilidad en la búsqueda y traducción del texto de F.X. Kaufmann (1989), así como a E. Casarotti su ayuda en la revisión del borrador de este artículo. Asimismo hago constar mi gratitud a la Delegación de Enseñanza del Arzobispado de Madrid por la documentación que puso a mi alcance con la amabilidad que les es proverbial.

## Bibliografía

- ALVAREZ BOLADO, A. (1990) *La enseñanza religiosa escolar en la Europa democrática, plural y secularizada*. Rapport du IV Forum Européen de l'Enseignement religieux, Slagelse (Dinamarca) 26/29-10-90 (pro ms).
- ALVAREZ BOLADO, A. (1992) *Mística y secularización. En medio y a las afueras de la ciudad secularizada*. Santander (Sal Terrae-Aquí y Ahora 20) 40.
- BULCKENS, J. y LOMBAERTS, H. (1993) *L'enseignement de la religion catholique à l'école secondaire*. Enjeux pour la nouvelle Europe. Leuven (University Press, Uitgeverij Peeters. Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium CIX) 12+264.
- CAMPS, V. (1990) Una cuestión secundaria: *El País* 16.6.90, 16.
- CAMPS, V. (1994) Cultura religiosa: *El País* 27.10.94, 15.
- CASTON, P. (1986) Religiosidad andaluza y evangelización: *Proyección* 33, 217-233.
- FERRER LUJÁN, F. (1987) La enseñanza religiosa escolar en el pensamiento de la Comisión Episcopal: *Sal Terrae* 75, 193-210.
- GOICHOT, E. (1990) Lettres françaises et culture religieuse: les pertes du sens, en WILLAIME, J.P. (1990a) 123-126
- GÓMEZ CAFFARENA, J. (1995) ¿Por qué no una Facultad universitaria de "Ciencias de las Religiones"?: *Razón y Fe* 232 [nº 1161-1162 jul.-ago.] 73-85.
- JUAN PABLO II (1991) Discurso al Simposio del Consejo de las Conferencias Episcopales de Europa sobre la Enseñanza Religiosa en la Escuela Pública [Roma, 13.4.91]: *Actualidad Catequética* nº 151 (jul-sep) 645-652 [original italiano en *L'Osservatore Romano* 15/16.4.91]
- KAUFMANN, F.-X. (1989) "Die heutige Tradierungskrise und der Religionsunterricht", en *Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven*, Bonn, 60-73.
- KERHOFS, J. (1992) ¿Hasta qué punto es religiosa Europa?: *Concilium* [nº 240 abril] 111-122.
- LEBRUN, F. (1995) L'histoire des religions au collège et au lycée: *Etudes* nº 3831, 89-91.
- LOMBAERTS, H. (1993) "Religion-société et enseignement religieux à l'école", en BULCKENS, J. y LOMBAERTS, H. (1993) 3-30.
- MANENT, A. (1995) Enseñanza y cultura religiosas: *La Vanguardia* 8.3.95.
- MARDONES, J.M. (1994) *Por una cultura de la solidaridad. Actitudes ante la*

- crisis*. Santander-Madrid (Sal Terrae/Instituto Fe y Secularidad. Cuadernos FyS 26) 47.
- MARDONES, J.M. (1995) *Análisis de la sociedad y fe cristiana*. Madrid (PPC) 75-91 (Reproduce un artículo en *Razón y Fe* 224 [nº 1113-4, jul.-ago.] (1991) 77-88).
- MARGENAT, J.M. (1990a) Sinrazón del nuncio, razón de la Constitución: *El País* 27.2.1990.
- MARGENAT, J.M. (1990b) 10 tesis sobre la religión en la reforma educativa: *Razón y Fe* 221 [nº 1099, mayo] 471-484.
- MARGENAT, J.M. (1990c) La enseñanza de la religión en la escuela pública: *Iglesia Viva* [nº 149-150 sept.-dic.] 545-570.
- MARGENAT, J.M. (1994) Entre laicidad e ilustración: *El País* 27.10.94, 14.
- MARGENAT, J.M. (1995) La malquerida. La enseñanza de la Religión en la LOGSE: *Religión y Escuela* nº 100 (noviembre) 19-21.
- MESSNER, F. [dir.] (1995) *La culture religieuse à l'école*. Enquête, prises de position, pratiques européennes. Paris (Cerf) 284.
- PAJER, F. (1993) "L'enseignement scolaire de la religion en Europe. Vue panoramique d'une mutation", en BULCKENS, J. y LOMBAERTS, H. (1993) 31-57.
- PAJER, F. (1994) La escuela, lugar de transmisión, aprendizaje y transformación de la cultura: *Teología y Catequesis* (1994) 37-51.
- POSTMAN, N. (1981) *Enseigner, c'est résister*, Paris, Centurion, 280.
- Religión y Escuela*. La revista del profesorado de religión (1995) Dossier monográfico sobre Religión en la escuela: ¡Sí, tiene futuro! [nº 100 noviembre] 15-51.
- SAVATER, F. (1994) Asignatura Condorcet: *El País* 27.10.94, 15.
- Teología y Catequesis* (1994) Enseñanza de la religión en las escuelas europeas. VI Forum Europeo sobre la enseñanza de la religión [nº 52] 5-155.
- VARGAS LLOSA, M. (1995) La señal de la cruz: *El País* 27.8.95.
- WILLAIME, J.-P. [dir.] (1990a) *Univers scolaires et religions*. Actes du colloque de l'ASFR 1989, Paris (Cerf) 149.
- WILLAIME, J.-P. (1990) Etat, religion et éducation, en WILLAIME, Jean-Paul [dir.] (1990a), 137-148.
- WILLAIME, J.-P. (1990c) introducción a WILLAIME, Jean-Paul [dir.] (1990a) 9-15.
- WILLAIME, J.-P. (1995) "École et religions: représentations et attentes", en MESSNER, Francis [dir.] (1995), 17-35.
- ZAMARRIEGO CRESPO, T. (1987) La enseñanza de la religión en la escuela pública europea: *Sal Terrae* 75, 229-240.