

*Versión original: francés*

*Mireille Estivalèzes (Francia)*

Historiadora y especialista en sociología de las religiones; finaliza una tesis de doctorado en la *École pratique des hautes études*, Sección de Ciencias Religiosas, sobre la enseñanza del hecho religioso en el sistema educativo laico de Francia. Es miembro del Grupo de Sociología de las Religiones y del Laicismo (*École pratique des hautes études-CNRS*) y profesora auxiliar en la Universidad Católica de Lille. Participó en la elaboración de la obra colectiva *La laïcité a-t-elle perdu la raison? L'enseignement sur les religions à l'école* [¿El laicismo ha perdido la razón? La enseñanza de las religiones en la escuela] (2001). En colaboración con Christian Defebvre publicó *Sagesses et religions du monde: cahiers de travaux pratiques classe de 6<sup>e</sup>* [Sabidurías y religiones del mundo: cuadernos de trabajos prácticos para primer año de la enseñanza secundaria] (2001); *Les fêtes religieuses: cahiers de travaux pratiques classe de 5<sup>e</sup>* [Las fiestas religiosas: cuadernos de trabajos prácticos para segundo año de la enseñanza secundaria] (2002). Correo electrónico: m.estival@free.fr

## EDUCACION Y RELIGION: LOS CAMINOS DE LA TOLERANCIA

# LA ENSEÑANZA DEL HECHO RELIGIOSO EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCES

*Mireille Estivalèzes*

Francia se diferencia de los demás países europeos porque en sus establecimientos de educación no se imparten clases de religión. En efecto, desde la promulgación de las leyes de laicización de la enseñanza a fines del siglo XIX no puede darse instrucción religiosa dentro del horario escolar ni en los locales de la escuela. No obstante, un siglo después, se observa la aparición de un debate social sobre la incultura religiosa de los jóvenes y la forma de remediar ese vacío. No se trata de restablecer las clases de religión, pero se plantea la necesidad apremiante de ofrecer a los alumnos una mejor información sobre las religiones para ayudarlos tanto en la adquisición del saber como en su vida ciudadana.

Antes de seguir adelante es preciso definir la expresión “hecho religioso”, que se utiliza cada vez más en el debate social y que poco a poco ha ido reemplazando a los demás términos empleados en la materia. Designa un hecho social, una realidad humana que se inserta en un contexto histórico y geográfico, pero que es también un acontecimiento científico, vale decir, un objeto que cimienta una ciencia. Así, el hecho religioso es un objeto de conocimiento, un medio para comprender civilizaciones y sociedades. Se caracteriza por ser observable: “El hecho es un punto de partida irrefutable. El budismo llegó al Japón en el siglo VIII, lo que es un hecho. Los musulmanes creen que Mahoma fue el enviado de Dios y que el Corán es un

texto revelado, lo que también es un hecho”.<sup>1</sup> Por último, tiene la ventaja de que puede considerarse como un elemento de cultura, que se adquiere entonces en el ámbito de las disciplinas escolares existentes.

Antes de precisar la forma en que el hecho religioso se tiene en cuenta en el sistema escolar de Francia y enunciar las posibles dificultades que plantea su enseñanza, es importante recordar por un lado el contexto francés, caracterizado por el laicismo y, por otro, las grandes etapas de la reflexión sobre el tema que se ha desarrollado a lo largo de los últimos 15 años.

## **El contexto francés**

En el curso de la evolución histórica del laicismo,<sup>2</sup> la laicización de la enseñanza fue una de las primeras manifestaciones de la voluntad política de la Tercera República de secularizar a la sociedad civil, que precedió en pocos años a la separación de las iglesias y el Estado establecida por ley del 12 de diciembre de 1905.

El laicismo escolar se implantó en dos etapas y se aplicó en dos niveles, el de los programas y el del personal. Durante el mandato de Jules Ferry como ministro de Instrucción Pública, la ley del 16 de junio de 1881 estableció la gratuidad de la enseñanza primaria y, más adelante, la ley del 28 de marzo de 1882 dispuso que ésta fuera obligatoria y laica. La instrucción religiosa se suprimió de los programas y, a partir de ese momento, debía impartirse fuera de los horarios de clase y de los edificios escolares, reservándose sin embargo un día de la semana para que los niños pudiesen asistir al catecismo; en la escuela fue reemplazada por cursos de instrucción moral y cívica.

La ley del 30 de octubre de 1886 estableció que en la escuela primaria *la enseñanza se confía exclusivamente a un personal laico*. Hizo hincapié en la neutralidad religiosa tanto del contenido de la enseñanza como de los propios docentes. Desde entonces, los profesores, sea de la primaria como de la secundaria, están obligados a observar una neutralidad filosófica, religiosa y política, no deben hacer proselitismo, ni criticar sistemáticamente las religiones, pero han de respetar la libertad de conciencia de sus alumnos.

La instrucción religiosa, considerada desde entonces como perteneciente a la esfera privada, quedó en manos de los sacerdotes y las familias. Por consiguiente, no se trataba en este caso de leyes antirreligiosas –ya que una de las preocupaciones de Jules Ferry era permitir que los niños y los padres ejerciesen su libertad de culto pero, fuera del ámbito escolar–, sino del afán de separar el espacio privado del espacio público.

Aunque el laicismo relegó las convicciones religiosas a la esfera privada, familiar o parroquial, no prohibió que se abordaran las religiones en el contexto de otras disciplinas, y

parece imposible estudiar la historia de las sociedades y las civilizaciones sin mencionar las religiones o analizar los grandes textos de la literatura sin tocar la cuestión.

Por lo demás, desde 1908, uno de los colaboradores más cercanos de Jules Ferry, Ferdinand Buisson, propuso que la historia de las religiones se enseñara en las universidades francesas, en particular a los futuros profesores y, en una segunda etapa, en los establecimientos escolares, a fin de ofrecer a los alumnos la posibilidad de conocer mejor la historia de las civilizaciones y despertar “una gran simpatía, una admiración respetuosa por todas las manifestaciones del pensamiento y la conciencia” y también luchar de ese modo contra el desprecio y la intolerancia.<sup>3</sup>

Pero hay que señalar que, desde hace unos treinta años, en Francia se observa un vuelco profundo. En primer lugar, en el mundo de la educación, los docentes no pueden dejar de reconocer la crisis de las humanidades -que, con la cultura clásica grecolatina y la cultura literaria, engloban conocimientos sobre el hecho religioso- y, en términos más generales, un menoscabo de la transmisión de la cultura general. En segundo lugar, en el mundo religioso se advierte también una crisis de los medios de transmisión religiosa (mengua de las prácticas religiosas, disminución de los inscritos en el catecismo, crisis de la transmisión familiar de la religión) que se traduce en una importante ausencia de cultura religiosa en la población francesa. La conjugación de estas dos crisis es responsable en gran parte de la incultura religiosa que se observa en las nuevas generaciones.

### **Historia de un debate**

No se presentará aquí una reseña histórica de la cuestión, sino que se abordarán algunas etapas importantes del debate sobre la enseñanza del hecho religioso en la escuela.

A mediados de la década de 1980 se expresa, sobre todo en la prensa escrita, una verdadera preocupación de los diversos actores del sistema educativo, en particular los docentes, por la falta de cultura religiosa de los alumnos, que no permite tratar con ellos ciertos temas literarios, históricos, filosóficos o artísticos porque carecen de las referencias culturales necesarias. Esta incultura religiosa, al parecer profunda, afecta a las generaciones jóvenes, cualquiera sea el nivel de estudios o ciclo de la enseñanza secundaria e incluso universitaria (los futuros docentes), y la religión que profesen, pues se observa en los no creyentes como en los creyentes, ignorancia comprobada también por las autoridades religiosas.

A los profesores, lisa y llanamente les resulta cada vez más difícil trabajar con sus alumnos. ¿Cómo lograr, en la enseñanza de la literatura, que lean y comprendan a Pascal y

Racine, a Tartufo o Don Juan de Molière a Víctor Hugo y Claudel, los ataques de Voltaire contra la Iglesia, la poesía de Baudelaire o Verlaine sin tener conocimientos elementales de religión? ¿Cómo entender la historia sin entender la historia religiosa y, por lo tanto, sin conocer los fundamentos de las principales religiones? ¿A cuento de qué hablar del monaquismo en la Edad Media a alumnos totalmente ignorantes del mensaje cristiano? O bien, ¿cómo explicar la expansión musulmana a jóvenes en ayunas de los grandes principios del Islam?

¿Cómo, en filosofía, enseñar la metafísica a alumnos que no conocen palabras como “gracia”, “fe”, “obras” o “salvación”? ¿Cómo hablar de Descartes o de Kant?

La historia del arte europeo, por su parte, es difícilmente inteligible, al menos hasta el siglo XVIII, sin un mínimo de cultura religiosa, tanto para entender la pintura medieval, colmada de pasiones, resurrecciones, madonas, milagros y santos, o la arquitectura de las catedrales, y apreciar la música sagrada como las obras de Mozart o de Bach.

A fines de los años ochenta se organizaron y fueron objeto de publicaciones una serie de encuestas, coloquios y debates. En todos se comprobó una carencia de cultura religiosa y ya no sólo en la juventud sino también en los adultos, comprendido el personal docente.<sup>4</sup>

Por entonces, alrededor del 65% de los franceses estaba muy de acuerdo o bastante de acuerdo con la enseñanza de la historia de las religiones, pero se planteaban divergencias en cuanto a la finalidad y el sentido de esa enseñanza. Para algunos, el objetivo era esencialmente moral (se trataba de transmitir los valores de honestidad, fidelidad, etc.); 42% pensaba que contribuiría a fomentar en los jóvenes el espíritu de tolerancia. Para los demás, el objetivo debía formar parte de un estudio de la perspectiva histórica y sociológica y, por lo tanto, era de suyo eminentemente cultural: 35% pensaba que ampliaría la cultura general y 26% que era importante que los jóvenes conocieran mejor sus raíces.

Por su parte, el Ministerio de Educación encomendó una misión de reflexión sobre la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales al historiador Philippe Joutard, quien, en su informe, subrayó la necesidad de acabar con la incultura observada dando mayor importancia a la historia de las religiones en las clases de historia, geografía y literatura, demostrando “la importancia del hecho religioso en la historia y su permanencia en el mundo contemporáneo” y destacando “la inserción de lo religioso en la cultura y la civilización de la vida diaria”.<sup>5</sup>

En noviembre de 1991 se organizó un gran coloquio en Besançon, titulado “Enseñar la historia de las religiones con un enfoque laico”, al que asistieron los principales actores sociales, universitarios, pedagogos y docentes de los establecimientos de educación privados

y públicos. El objetivo era reflexionar sobre las modalidades prácticas de esa enseñanza. Se perfiló entonces el rechazo a crear una enseñanza específica de historia de las religiones impartida por un especialista, solución preconizada por algunos representantes de las universidades, y que se basara en un enfoque científico y laico del fenómeno religioso, como podía efectuarse en la *École pratique des hautes études*, pero esa posición distó mucho de alcanzar la unanimidad por razones prácticas e ideológicas. Se prefirió insistir en la adquisición de conocimientos religiosos en el ámbito de las disciplinas escolares existentes y enriquecer los programas de historia concediendo un lugar más destacado a la historia de las religiones. Esto se puso en práctica con la reforma de los programas instaurada gradualmente en los dos ciclos de la enseñanza secundaria a partir del año escolar 1996.

En 2000, una encuesta organizada por *Le Monde – Notre Histoire* mostró que 57% de las personas interrogadas estaba de acuerdo con la enseñanza de la historia de las religiones (cabe observar pues una disminución de 8% con respecto a 1988), cuyo interés residiría en mejorar la cultura general de los alumnos, según 74% de los encuestados, y en fomentar el espíritu de tolerancia en los alumnos, según 69% de éstos (un gran progreso con respecto a 1988), pero que suscitó también aprensiones: 51% temía que provocara tensiones en los establecimientos y 46% que esa enseñanza representara un peligro para el espíritu laico.

Se produjeron entonces los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, que tuvieron repercusiones inmediatas en la escuela, puesto que los alumnos acosaron a los profesores con preguntas sobre las religiones y los integristas. El ministro de Educación Nacional encargó al filósofo Régis Debray un análisis sobre la enseñanza del hecho religioso en la escuela laica que debía hacer un balance de la situación y formular propuestas. En marzo de 2002, Debray entregó sus conclusiones: tras dejar constancia también de la incultura religiosa y de la crisis de la cultura clásica y las humanidades, consideró que más allá del enfoque patrimonial era necesario aportar elementos de comprensión del mundo contemporáneo, y llegó a la conclusión de que había que formar mejor y dar una preparación científica, intelectual y pedagógica más adecuada a los profesores de las disciplinas a las que atañe la cuestión, como historia, letras, filosofía e idiomas. Insistió en la diferencia entre lo religioso como objeto de cultura -“que figura en las condiciones impuestas a la instrucción pública, cuya obligación es examinar la contribución de las distintas religiones a la institución simbólica de la humanidad”- y lo religioso como objeto de culto -“que exige una acción voluntaria personal, en el marco de las asociaciones privadas”<sup>6</sup>-. Debray pidió que se pasara de un “laicismo de incompetencia (lo religioso no nos incumbe) a un laicismo de inteligencia (nuestro deber es comprenderlo)”<sup>7</sup> y terminó formulando 12 recomendaciones, entre ellas, la creación de un

módulo para los docentes en la etapa de formación inicial sobre “Filosofía del laicismo y enseñanza del hecho religioso”; también propuso mejorar la formación permanente del profesorado y la creación de un instituto europeo de ciencias de las religiones.

### **Las metas de esta enseñanza**

Se llegó a un consenso en cuanto a los tres objetivos principales que se esperaba alcanzar al tener más en cuenta el hecho religioso en la escuela, que son prácticamente los mismos desde los comienzos del debate social.

#### PERMITIR EL ACCESO AL PATRIMONIO CULTURAL Y A SU DIMENSION SIMBOLICA

A fin de subsanar la incultura religiosa mencionada, hay que ofrecer elementos de información sobre las religiones que permitan comprender mejor tanto lo que es un edificio religioso –iglesia, catedral, monasterio, sinagoga, mezquita– como un cuadro, una escultura, una vitral, un réquiem. La sociedad francesa conserva las huellas de un pasado profundamente cristiano, en especial en sus múltiples expresiones artísticas (arquitectura, pintura, música, literatura...), y también en los puntos de referencia de la vida social (calendario, fiestas...). Ahora bien, para los jóvenes, la dimensión religiosa y simbólica de ese patrimonio cultural se ha vuelto en parte incomprensible.

La escuela podría desempeñar un papel destacado para hacer que ese patrimonio cultural occidental sea accesible a la juventud contemporánea dándole las claves necesarias para comprenderlo.

Puesto que las religiones son una reserva de símbolos, de lo que se trata también es de ayudar a los alumnos a penetrar en el modo de pensamiento simbólico que no les resulta familiar.

#### FOMENTAR LA EDUCACION PARA LA TOLERANCIA

La sociedad francesa es pluricultural y multiconfesional. El islamismo es la segunda religión teniendo en cuenta el número de fieles; hay asimismo importantes comunidades judías (600.000 personas) o budistas (500.000 adeptos, 1 millón de simpatizantes). Muy a menudo, a quien no se conoce no se lo comprende, en el mejor de los casos, y en el peor, se lo ignora, se

lo critica o se lo desprecia. Ahora bien, la escuela debe acoger de igual manera a los niños de diferentes orígenes culturales, religiosos e ideológicos. Es por excelencia el lugar donde se aprende el respeto mutuo, que presupone en primer término el conocimiento recíproco, conforme al párrafo 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: “La educación [...] favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”.

La escuela podría desempeñar un papel importante en la lucha contra el riesgo de intolerancia. Podría desapasionar las cuestiones religiosas, promover un mejor conocimiento y un mayor entendimiento, y por ende educar para la tolerancia mediante un enfoque cultural y social de las religiones, principalmente el cristianismo, el judaísmo, el islamismo y el budismo.

Esto podría quizás favorecer la integración de las minorías, superar las tensiones y, respetando las conciencias y las diferencias, fomentar el encuentro y el diálogo; lo que coincide con una de las prioridades importantes del Ministerio de Educación Nacional de Francia: revalorizar la educación para la ciudadanía.

#### FAVORECER LA COMPRENSION DEL MUNDO CONTEMPORANEO

Otra meta importante es comprender mejor lo que sucede en el mundo, que, en la época actual, sobre todo a causa de la mundialización y los medios de comunicación, ya no se limita únicamente a lo que se conoce en el entorno inmediato; los acontecimientos del 11 de septiembre y sus consecuencias constituyen un ejemplo reciente de esto.

Reiteradamente, cuando no todos los días, puede observarse cuán importante es el lugar que ocupan las religiones en la actualidad mundial, en particular en el ámbito de la geopolítica. Ahora bien, las más de las veces, los medios de comunicación hablan de las religiones cuando surge algún acontecimiento espectacular, a menudo violento (conflictos entre Israel y los palestinos, terrorismo del integrismo musulmán, oposiciones entre hindúes y musulmanes, problema irlandés) en detrimento del contexto histórico y cultural, lo que no siempre permite comprender debidamente lo sucedido.

La escuela podría favorecer una mejor comprensión del mundo y de nuestras sociedades. Por ejemplo, el conocimiento de la historia del pueblo judío y de ciertos episodios de la Biblia permitiría captar con más claridad algunos aspectos religiosos del conflicto israelo-palestino o si se explicaran detalladamente las antiguas divisiones entre sunnitas y chiítas, quizás los alumnos entenderían mejor la complejidad del mundo musulmán actual,

que dista mucho de ser monolítico, o también si se analizara la historia religiosa de Estados Unidos, sería posible comprender mejor algunos modos de pensamiento de ese pueblo.

## **El hecho religioso en los programas de la enseñanza secundaria**

En Francia, diversos aspectos relacionados con los hechos religiosos figuran en los programas de los dos ciclos de la enseñanza secundaria, principalmente en historia, aunque también en letras y filosofía.

Los programas de historia tienen objetivos intelectuales -contribuir a la formación de la inteligencia-, cívicos -ayudar a la construcción del ciudadano favoreciendo el conocimiento y la comprensión del mundo contemporáneo-, y patrimoniales y culturales -constituir un patrimonio cuyo heredero es la persona de hoy y permitirle así adueñarse de una cultura-.

En el programa del primer ciclo de la enseñanza secundaria figuran, además de las mitologías egipcia y griega, los hebreos como pueblo de la Biblia y los comienzos del cristianismo. Los vínculos con el programa de francés se subrayan mediante el estudio de los textos fundamentales (la *Odisea*, el Antiguo y el Nuevo Testamento, la *Eneida*). También se estudian el cristianismo ortodoxo, el mundo musulmán, la cristiandad occidental medieval (con el papel desempeñado por la Iglesia), las Reformas protestante y católica, las divisiones de la Europa cristiana entre católicos y protestantes, la filosofía de las luces y la laicización de las sociedades.

No son temas nuevos porque ya figuraban en los programas precedentes, pero se les añaden recomendaciones en las que se reitera la necesidad de tomar en cuenta la dimensión histórica de las religiones judía y cristiana, y de estudiar documentos de índole patrimonial, ya sea literarios como la Biblia o las obras de Homero, o arquitectónicos como las catedrales o las mezquitas, o también artísticos como las representaciones pictóricas, utilizándolos no sólo en su calidad de ilustraciones sino como elementos del programa.

En el segundo ciclo de la escuela secundaria, en el que uno de los objetivos de la enseñanza de la historia es la inserción de los alumnos en la vida ciudadana, el programa de primer año se consagra al estudio de seis momentos históricos que jalonan la elaboración de la civilización contemporánea, y de la que somos herederos, entre ellos, el nacimiento y la difusión del cristianismo, el Mediterráneo en el siglo XII, plataforma de tres civilizaciones (Cristiandad Occidental, Imperio Bizantino e Islam), asignatura seleccionada con un criterio político para demostrar que “lejos de desarrollarse de manera solitaria, una civilización se enriquece mediante las confrontaciones y los intercambios con otras”, y el tema Humanismo y



Renacimiento, con la influencia de las Reformas. Los programas de los dos años siguientes, dedicados a la historia contemporánea, conceden más importancia a las dimensiones económicas y sociales que a la dimensión religiosa de la historia y se estudian las características de la vida religiosa en Europa y en América del Norte y las relaciones entre las iglesias y el mundo moderno desde mediados del siglo XIX a 1939, así como a la evolución de las creencias en Francia desde 1945.

Cuando se examinan estos programas se imponen diversas observaciones. Por un lado, se ve que las religiones reciben un trato de privilegio en sus contextos de elaboración, la Antigüedad o la Edad Media y, cosa extraña, están totalmente ausentes de la época contemporánea, lo que es particularmente perjudicial para el judaísmo limitado a la historia de los hebreos y para el islamismo considerado sólo en sus siglos iniciales. ¿Se pretende así entonces que las religiones sólo están vinculadas a las sociedades del pasado? Se correrá el riesgo de proyectar hacia el resto de la humanidad un modelo de sociedad occidental fuertemente secularizada. Por otro, las religiones estudiadas en los programas y, en consecuencia, presentadas en los manuales escolares son principalmente las denominadas monoteístas. Si bien esto puede comprenderse en el plano histórico dada su importancia en el pasado de la sociedad francesa, sigue siendo lamentable que no se incluyan para nada los sistemas religiosos de Asia –el hinduismo, el budismo y otras espiritualidades–, aunque más no fuera para tomar en cuenta las religiones de los alumnos de origen asiático, pese a que en Francia son minoritarios, y también la fascinación que ejercen algunas corrientes de esas tradiciones espirituales, como el budismo tibetano, y por último, porque esas religiones desempeñan un papel muy importante en numerosas sociedades.

Cabe señalar rápidamente los programas de letras, en los que la principal mención explícita relativa al hecho religioso es la introducción de la Biblia en el tema de los textos fundamentales. En este último figuran obras como la *Odisea* de Homero, la *Eneida* de Virgilio o las *Metamorfosis* de Ovidio con objeto de abrir el espíritu “a las fuentes culturales del legado antiguo” judeocristiano y grecolatino, lo que constituye la principal innovación. De forma implícita, los programas de letras permiten numerosos descubrimientos del hecho religioso; gran parte de la literatura francesa está impregnada de referencias a lo religioso como sucede por ejemplo, tanto con Ronsard, Agrippa d’Aubigné, Pascal, Racine, los filósofos del Siglo de las Luces como con Voltaire, y también con las obras de Nerval, Baudelaire o Mallarmé.

En filosofía, es posible que diversas nociones, como “religión”, “verdad y creencia”, “mito, ciencia y filosofía”, se entremezclen con problemáticas religiosas. En la lista de autores

que pueden estudiarse figuran San Agustín, Averroes y Santo Tomás de Aquino, y también Descartes, Pascal, Spinoza, entre otros.

Al término de esta rápida enumeración, cabe observar que, por un lado, el hecho religioso dista mucho de estar ausente de los programas de la enseñanza secundaria y, por otro, existe la voluntad de aludir serenamente a las cuestiones religiosas, respetando el laicismo, pero ello requiere una buena formación del profesorado.

### **La formación del personal docente**

Si se considera que en Francia se optó por no recurrir a especialistas en historia de las religiones y aprovechar a los profesores de las disciplinas a las que concierne el tema, vale decir, principalmente los de historia, letras y filosofía, una de las cuestiones que, a nuestro entender, parece más importante es la formación de los docentes. ¿Cómo abordar las religiones en su calidad de objeto de saber en el marco de esas disciplinas? ¿Con qué instrumentos? ¿Se capacita para hacerlo en la etapa de formación inicial, por ejemplo en la universidad? O si no, cuando ya se está ejerciendo la docencia, ¿es posible seguir cursos sobre religiones y actualizar conocimientos?

La encuesta que hemos realizado al respecto permitirá aportar respuestas precisas a esos interrogantes.<sup>8</sup>

Sin entrar en detalles, puede afirmarse que, en cuanto a la formación inicial de los estudiantes universitarios, muchos de ellos futuros docentes, en algunas universidades los que efectúan estudios de historia tienen la posibilidad de seguir cursos de historia de las religiones y aunque siempre se ofrecen en forma facultativa, pueden abordar la historia de las religiones y el enfoque antropológico del fenómeno religioso y también religiones como el judaísmo, el cristianismo, el islamismo y el budismo.

En ciertos tipos de estudios literarios también es posible seguir cursos que permiten ya sea estudiar textos bíblicos, tomados del Antiguo o del Nuevo Testamento, o si no la posteridad literaria de la Biblia, pero siempre de modo facultativo.

Las motivaciones de los alumnos que se inscriben en esos cursos son muy variadas. Puede ser un interés cultural por un tema sobre el que saben poco, un interés de orden antropológico para comprender al ser humano y su relación con lo sagrado, pero también puede haber algunas veces una motivación más personal derivada del afán de conocer mejor su fe, ya que algunos los eligen porque son creyentes.

Lo evidente es que todos los cursos relacionados con las religiones se proponen de forma facultativa, por lo que dependen de la libre elección de los estudiantes que asisten a ellos; suponen pues una motivación y un empeño de su parte. Por otro lado, en las universidades francesas, la oferta de cursos sobre las religiones está intrínsecamente relacionada con las competencias científicas de los docentes. Esos cursos sólo pueden existir si, por una parte, hay un profesor capacitado y, por otra, si ese docente se ofrece voluntariamente para darlos.

De modo más general, quizás, se plantea la cuestión del lugar de la historia de las religiones o de las ciencias de las religiones y su reconocimiento en el ámbito universitario francés, que hasta el presente no parecen muy importantes.

En cuanto a la formación de los docentes que ya ejercen su profesión, hay algunas iniciativas: seminarios de formación nacionales o regionales, que a veces duran varios años, para los profesores del sistema público; universidades de verano temáticas sobre el hecho religioso que estudian los orígenes del cristianismo, el judaísmo, el islamismo, el budismo, el protestantismo, como también el laicismo y la sociología de la religión; y, para los docentes del sistema privado (que tiene los mismos programas que el público, pero con la posibilidad de organizar actividades religiosas): seminarios nacionales sobre los tres monoteísmos, sobre la religión y la literatura, el cristianismo y la modernidad, etc.

Pero, también en este caso, la decisión de seguir esas formaciones requiere de los profesores una auténtica voluntad de dedicación personal.

Este deseo de formación permanente también se pone de relieve con la publicación de diversos instrumentos pedagógicos, como la colección “Historia de las religiones” creada en 1989 por el Centre régional pédagogique de Franche-Comté, destinada en particular al personal docente y en la que figuran síntesis de conocimientos universitarios, documentos y, asimismo, sugerencias de aplicación pedagógica. Se han publicado libros sobre el cristianismo primitivo, el protestantismo, el islamismo, las primeras religiones de la humanidad, las religiones en el mundo contemporáneo, el laicismo y un volumen sobre los textos de las grandes religiones.

Además de la cuestión de la formación de los docentes, se plantean algunas dificultades de orden teórico y práctico relacionadas con la enseñanza de la historia de las religiones.

No siempre es fácil tratar el tema del fenómeno religioso con los alumnos, pues las religiones conducen a las esferas de lo simbólico y lo complejo, que no les resultan familiares. Por otro lado, aludir a la religión es revelar la intimidad, las convicciones privadas. Ahora bien, en el marco de la escuela laica, el profesor está obligado a respetar la libertad de

conciencia de los alumnos y a no manifestar sus propias convicciones religiosas o filosóficas. Eventualmente, debe crear también las condiciones de un diálogo con los alumnos y entre éstos y encauzarlos hacia la tolerancia recíproca. Esta forma de actuar no es necesariamente fácil para todos y exige una labor de reflexión personal sobre las propias posiciones y la deontología del docente.

Cuando se tratan las religiones, a veces aparece una suerte de malestar difuso. En su práctica cotidiana, algunos profesores, si son creyentes, sienten aprensión al tratar las cuestiones religiosas que figuran en sus programas porque temen no ser capaces de establecer una separación entre sus convicciones personales y el enfoque científico que deben utilizar, y se imponen una especie de autocensura por temor a no ser fieles a su idea del laicismo, que excluye todo discurso sobre las religiones. Algunas veces, los que se sentirán más cómodos serán los docentes no creyentes.

Las experiencias y los testimonios del profesorado muestran que a menudo es más fácil hablar de los sistemas religiosos de la Antigüedad, por ejemplo, el egipcio, el griego o el romano, que tratar las religiones contemporáneas, porque son sistemas que pertenecen a sociedades del pasado y parecen suscitar menos conflictos. En nuestra opinión, esto entraña dos peligros: “museografiar”, incluso “folclorizar” las religiones, y convertirlas en objetos del pasado.

Ahora bien, es importante presentar las religiones de la Antigüedad no solamente como un conjunto de figuras divinas y mitos, sino como sistemas coherentes con sentido para sus contemporáneos. Se observa, incluso en el tratamiento de las religiones aún vivas, hasta qué punto los manuales de historia las presentan como vinculadas a sus orígenes, con un enfoque perfectamente justificado desde un punto de vista histórico, pero también petrificadas en un pasado a veces idealizado, lo que conduce en ocasiones a soslayar su evolución reciente.

Si bien para los docentes esas cuestiones no son fáciles de tratar, tampoco lo son para los alumnos. Se ha hablado mucho de la incultura religiosa de la juventud, pero algunas veces puede plantearse otro tipo de problema: el de los niños creyentes, empeñados en una lógica de reivindicación de su identidad y deseosos de hacer ostensibles sus convicciones, aunque a menudo conozcan poco y mal la tradición religiosa de la que se declaran devotos. En algunas ocasiones, esto puede llevar a los alumnos a preguntarse si es legítimo que un maestro hable de una religión que manifiestamente no profesa. Parece necesario efectuar una labor de información: primero, sobre el principio de que hablar de religión no incumbe exclusivamente a los religiosos; segundo, acerca del tipo de enfoque, por ejemplo histórico o literario, que puede utilizarse en clase para referirse a las fuentes, las creencias, los ritos, los textos, los

valores preconizados por un determinado sistema religioso, y, por último, sobre los valores del sistema escolar laico que deben ser comunes a todos los alumnos y permiten proceder a un razonamiento no religioso sobre las religiones.

Sin embargo, es necesario precisar que el enfoque científico no es apto para abarcar la totalidad de la experiencia religiosa, sino algunos de sus aspectos mediante instrumentos metodológicos apropiados, y, aunque haya que respetar la libertad de conciencia de cada cual, las convicciones de algunos no deben imponerse a todos.

Consideramos que la principal y la mejor respuesta a todas las dificultades mencionadas es la exigencia de rigor del análisis científico que se hace de las religiones. Éste sólo puede basarse en una buena formación del personal docente, ya sea en los seminarios propuestos o, forzosamente, en una capacitación personal mediante lecturas y trabajo individual.

El informe Debray, mencionado más arriba, expresa la toma de conciencia política de la necesidad de una buena formación de los profesores. Cabe esperar que en los próximos meses se ponga en práctica ese proyecto.

## **Conclusión**

En cuanto al lugar que ocupan las religiones en la escuela, en Francia existe una situación singular, por la ausencia de cualquier tipo de curso dedicado exclusivamente a las religiones, en comparación con los demás países europeos en los que, según los casos, se observa, de hecho, una gran heterogeneidad de prácticas, vinculadas profundamente a las modalidades de gestión de las relaciones entre los Estados y las iglesias. Así, en Alemania existen teóricamente cursos confesionales de religión, pero la realidad es más compleja porque la situación difiere según las regiones. En España o Italia, la enseñanza religiosa es facultativa y en Bélgica se propone un curso de moral a los alumnos que no desean seguir una enseñanza confesional. Cabe observar que, pese a proponer modelos diferentes, que se parecen a los mencionados pero no son característicos de la situación francesa, la mayoría de los países buscan alternativas, tanto como una reacción al índice creciente de la demanda de exención por parte de los alumnos, como para responder a las nuevas necesidades culturales y cívicas. Aunque no es posible, ni deseable, proyectar la elaboración de un modelo común, debido a las particularidades de cada país que dependen de su historia y de los tipos de relación entre iglesias y Estados, y, singularmente, entre religiones y sistemas educativos, parece interesante, sin embargo, comparar los análisis efectuados en cada país sobre el lugar que ocupan las religiones en la escuela, así como los resultados de las experiencias en curso, con

sus aciertos y sus dificultades. El estimulante debate social francés sobre la enseñanza del hecho religioso podría contribuir a esta reflexión común de los países europeos.

## Notas

1. Régis Debray, *Qu'est-ce qu'un fait religieux?* [¿Qué es un hecho religioso?], en: *Études* (París), septiembre 2002, pág. 173.
2. Véase Jean Baubérot, *Vers un nouveau pacte laïque?* [¿Hacia un nuevo pacto laico?], París, Le Seuil, 1990.
3. Ferdinand Buisson, *La foi laïque* [La fe laica], enero de 1908, citado en “Les religions au lycée: le loup dans la bergerie?” [Las religiones en la escuela secundaria: ¿el lobo entre los corderos?] de Guy Gauthier, *Panoramiques* (Panorámicas) (Courbevoie, Francia), n° 2, 1991, pág. 17.
4. Así, en 1988, la SOFRES organizó una encuesta para la *Encyclopædia Universalis* en el momento de la publicación de su *Atlas de las religiones*, según la cual sólo el 15% de las personas interrogadas fue capaz de nombrar a los cuatro evangelistas, el 14% mencionó a Jesús entre las personalidades religiosas de los siglos pasados. Alrededor del 44% de las personas de 18/24 años reconoció muy a menudo tener conciencia de una falta de cultura religiosa, y lo mismo afirmó el 40% de las personas de 25/34 años, el 38% de las de 35/49 años, y 26% de las de 65 años y más.
5. Publicado en parte en *Éducation et pédagogies* [Educación y pedagogías], n° 7, septiembre de 1990, con el título “Enseigner l’histoire des religions” [Enseñar la historia de las religiones].
6. Régis Debray, *L’enseignement du fait religieux dans l’École laïque* [La enseñanza del hecho religioso en la escuela laica], París, Odile Jacob, 2002, pág. 28.
7. *Ibid.*, pág. 43.
8. Nuestra tesis de doctorado, preparada en la Sección de Ciencias Religiosas de l’École pratique des hautes études, trata extensamente la cuestión relativa a la formación de docentes, utilizando una encuesta nacional en tres partes que analiza los cursos que guardan relación con el hecho religioso en las universidades, los institutos universitarios de formación docente y los cursos de formación permanente.

## Bibliografía

- Allieu, N. 1996. *Laïcité et culture religieuse à l’école* [Laicismo y cultura religiosa en la escuela]. París: ESF Éditeur.
- Baubérot, J. 1990. *Vers un nouveau pacte laïque?* [¿Hacia un nuevo pacto laico?]. París: Éditions du Seuil.
- . 1994. *Religions et laïcité dans l’Europe des douze* [Religiones y laicismo en la Europa de los doce]. París: Éditions Syros.
- Boespflug, F.; Dunand, F.; Willaime, J.P. 1996. *Pour une mémoire des religions* [Para una memoria de las religiones]. París: La Découverte/Essais.
- Centre régional pédagogique de Franche-Comté. 1992. *Enseigner l’histoire des religions dans un démarche laïque. Représentations –Perspectives– Organisation des apprentissages* [Enseñar la historia de las religiones con un enfoque laico: representaciones, perspectivas, organización de los aprendizajes]. Besançon, Francia, CRDP. (Actas del coloquio internacional de Besançon, 20 y 21 de noviembre 1991, CRDP de Besançon.)
- École du Louvre. 1997. *Forme et sens. Colloque sur la formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel* [Forma y sentido. Coloquio sobre la formación relativa a la dimensión religiosa del patrimonio cultural]. París: La Documentation française. (Actas del coloquio de la École du Louvre, París, 18 y 19 de abril 1996.)
- Debray, R. 2002. *L’enseignement du fait religieux dans l’École laïque* [La enseñanza del hecho religioso en la escuela laica]. París: Odile Jacob. (Informe para el Ministerio de Educación Nacional.)
- Hervieu-Léger, D. (comp.) 1990. *La religion au lycée. Conférences au lycée Buffon 1989-1990* [La religión en la escuela secundaria. Conferencias en el Liceo Buffon 1989-1990]. París: Éditions du Cerf.
- Messner, F. (comp.) 1995. *La culture religieuse à l’école* (La cultura religiosa en la escuela). París: Éditions du Cerf.
- Panoramiques* [Panorámicas] (Courbevoie, Francia). 1991. n° 2, *Les religions au lycée: le loup dans la bergerie?* [Las religiones en la escuela secundaria: ¿el lobo entre los corderos?]. Compilación de Guy Gauthier, París: Éditions Corlet.
- Poulat, É. 1987. *Liberté-Laïcité: la guerre des deux France et le principe de la modernité* [Libertad-Laicismo: la guerra de las dos Francias y el principio de la modernidad]. París: Éditions du Cerf/Cujas.
- Willaime, J.-P. 1990. *Univers scolaires et religions en Europe de l’Ouest* [Universos escolares y religiones en Europa Occidental]. París: Éditions du Cerf.

- . 1998. École et religions: une nouvelle donne? [Escuela y religiones: ¿una nueva situación?]. *Revue française de pédagogie*, n° 125, octubre-noviembre-diciembre. París: INRP, págs. 7-20 (Número especial: Escuela y cultura religiosa).