

Educación para la libertad religiosa

Dominique Santelli. Colegio Chevreul-Champavier, Marseille (France)

Me han pedido que responda a la pregunta: ¿cómo la historia enseñada puede hacer parte de una educación para la libertad religiosa?

Voy a intentar hacerlo desde mi punto de vista, es decir, el de una docente y formadora de la Enseñanza Católica, que busca cómo dar de nuevo un sentido a las lecciones de la historia, que las “vulgatas” editoriales y pedagógicas han hecho a veces estériles. Me parece que es necesario recordar cómo se ha planteado históricamente la cuestión de la cultura y de la incultura religiosa en la enseñanza en Francia y en qué medida los programas escolares franceses son indicadores de estos debates.

Contrariamente a lo que podrían hacer pensar ciertos debates recientes, las religiones han tenido siempre su lugar en los programas escolares.

“La historia sagrada” se enseñaba en los colegios desde el reinado de Luis XIV. El judaísmo y el cristianismo figuran, al menos desde principios del siglo XX en los programas de 6°. El enfrentamiento del islam y el cristianismo en el siglo XII se trata también en la escuela primaria a través de las cruzadas, al menos desde 1827.

Sin embargo, desde los programas a la clase, los meandros han sido numerosos...

En efecto, con pretexto de neutralidad, la Escuela ha ignorado durante mucho tiempo la dimensión religiosa de la cultura.

A principios del siglo XX, la ley de separación de la Iglesia y el Estado parece regular de manera definitiva las relaciones entre religión y sociedad, excluyendo, en nombre de la tolerancia, toda aproximación religiosa a la enseñanza. Relegada a la esfera privada, la religión pierde todo su status escolar durante largo tiempo, hasta el principio de los años 1980.

En 1982, la Asamblea general de la Liga francesa de la Enseñanza de Montpellier, toma posición por la introducción de una enseñanza religiosa en la escuela pública.

Después, en noviembre de 1986, un dossier del Mundo de la Educación, da la señal de alarma: Jean-Pierre Garrigue, decano de los inspectores de historia-geografía escribe un artículo titulado: “*El cristianismo, ¿forma parte de nuestra historia?*”. El mismo dossier, ataca con virulencia los programas, que, según él, no permiten remediar una incultura religiosa preocupante: “*desde hace un siglo, la laicidad, ha borrado de los programas todo lo que era confesional: de esta manera, optando por el vacío, la República ha hecho incomprensible para generaciones enteras de jóvenes, una parte de su historia.*”

Diferentes iniciativas se multiplican:

Vemos que en los establecimientos escolares, se desarrollan cursos de cultura religiosa. Los conocimientos religiosos estaban presentes como una disciplina, de manera ordenada y progresiva, considerados como independientes de un compromiso de fe.

Este curso de cultura religiosa tenía sus ventajas: los conocimientos estaban sintetizados y organizados y la evaluación de su adquisición era fácil. Pero presentaban también inconvenientes: para los alumnos había con frecuencia una confusión con la catequesis.

En algunos casos también sirvió para dar una buena conciencia a la institución que lo reemplazaba por la catequesis, considerada como demasiado difícil.

Pero el principal riesgo era otro, porque, cuando ninguna práctica acompañaba esta enseñanza en el establecimiento, podía contribuir a cosificar lo religioso. Al cortarla del resto de la cultura, el riesgo era de privarla de sentido.

Al principio de los años 1990, hubo un ciclo de conferencias sobre el hecho religioso, en el Liceo Buffon de París, como consecuencia de una anécdota en la que, un alumno de segundo (5° de secundaria), en un cuadro de Mantenga, tomó la figura de San Sebastián traspasado por flechas, por una víctima de los Indios del Oeste americano.

Se estableció el hecho: “¡los jóvenes ya no tienen ninguna cultura religiosa!”, hay que enseñar de nuevo esta cultura.

Sin embargo rápidamente se levantan algunas voces, tanto en la enseñanza pública como en la enseñanza católica, para marcar los límites y los peligros de desvíos de esta manera de abordar el tema.

Paul Lamotte, entonces secretario adjunto de la enseñanza católica, escribió en su Guía pastoral de la Enseñanza Católica: *“En efecto, especializar a los docentes en los conocimientos religiosos, es llevar más lejos la especialización y la separación entre las diferentes disciplinas y lo religioso: es “profanizar” todavía más las disciplinas profanas, quitar a los docentes toda preocupación por lo espiritual y lo religioso, cortar la vida y el proyecto humano en “rodajas de salchichón”: de un lado la vida, del otro la ciencia, de un lado el ocio, del otro lo religioso... No solamente la cultura estalla, sino también el hombre, el joven está dividido, desestructurado”.*

El aboga *“por que se tenga en cuenta la dimensión espiritual religiosa en la enseñanza de las disciplinas profanas”.*

El mismo año, en el mes de diciembre, la revista Télérama titula: *“La Trinidad no es solamente una estación de metro”.* La encuesta, que mira la incultura religiosa entre los jóvenes, está acompañada de un sondeo que confirma que la opinión pública es favorable a la introducción de una enseñanza de la historia de las religiones en la escuela.

En 1989, un informe, redactado a petición de Lionel Jospin, ministro de Educación Nacional, propone dar a la historia de las religiones un lugar más importante en los programas de primero y segundo grado. Su redactor, Philippe Joutard, encargado de presidir la comisión para la reforma de los programas de historia-geografía anota: *“Una parte entera de nuestra memoria colectiva está amenazada. La ignorancia del hecho religioso corre el riesgo de impedir a los espíritus contemporáneos, especialmente a aquellos que no pertenecen a ninguna comunidad religiosa, acceder a las obras mayores de nuestro patrimonio artístico, literario y filosófico, hasta el siglo XIX por lo menos...Esta ignorancia no permite tampoco captar muchas de las realidades contemporáneas que cada vez se ven más importantes (Medio-Oriente, pero también los Estados Unidos). En fin, una diversidad religiosa más grande en Francia, con el desarrollo de una importante comunidad musulmana, hace más urgente todavía una amplia información.”* siempre de actualidad!

En noviembre de 1991, el CRDP de Besançon organiza un coloquio, por iniciativa del rector Joutard, al que está asociada la Enseñanza Católica en la persona de France Rollin y de René Nouailhat, sobre el tema : *“Enseñar la historia de las religiones en una línea laica”.*

El discurso de apertura de Philippe Joutard se apoya sobre los debates precedentes: *“No merece la pena volver sobre la incultura religiosa...Quedarse en los lamentos no hace avanzar mucho la solución de los problemas. (...) Todo el mundo está de acuerdo en distinguir claramente historia de las religiones y catequesis”.* Desea que al finalizar el coloquio se hagan *“propuestas realistas”.*

Lo han comprendido, ya que en su discurso de clausura dice: *“No es necesario crear una disciplina especial”,* se trata más bien de *“ marcar de manera más sólida en los diferentes programas, en negrita, la importancia de los fenómenos religiosos”* y que *“ si esta historia de religiones o de creencias es hoy tan importante, es porque nos introduce en un campo fundamental para el hombre, el dominio de lo imaginario y de lo simbólico.”*

Este coloquio es, de alguna manera, un acelerador en la historia de la enseñanza del hecho religioso: universidades, instrumentos de trabajo para los docentes, nuevos programas (en particular los de colegio de 1996 en francés y en historia) aparecen.

Pero el proyecto no es fácil de realizar, puesto que 10 años después Régis Debray entrega a Jack Lang, Ministro de Educación nacional, un informe sobre la enseñanza del hecho religioso en la escuela laica que retoma en gran parte las conclusiones del coloquio. En él, el autor subraya la necesidad de colmar las lagunas que hacen incomprensibles para los alumnos las obras de la cultura y las realidades del mundo contemporáneo en las que las religiones juegan un papel importante.

Propone pasar de una *laicidad de incompetencia* (lo religioso por construcción no nos concierne) a una *laicidad de inteligencia* (es nuestro deber comprenderlo).

Se nota bien aquí el deslizamiento que se produce y la obligación que se impone a la Escuela. Así, después de haber ignorado las religiones, se busca ahora no solamente conocerlas sino también comprenderlas por una búsqueda de sentido.

¿Se puede leer este nuevo paradigma en los programas de historia del 3er ciclo hasta la Terminal? ¿Pasa a las prácticas de clase?

Con la puesta en marcha de los nuevos programas de historia, el estudio del hecho religioso se afirma con mayor fuerza.

A partir del 3er ciclo está previsto como punto fuerte del programa el paso de varios dioses a un sólo Dios: la cristianización del mundo galo-romano; la Europa de las Abadías y de las catedrales; en el Mediterráneo una nueva civilización fundada alrededor de una nueva religión, el Islam...

En la clase de 6º se prevee una iniciación a las grandes religiones de la Antigüedad con el estudio de los politeísmos egipcio, griego y romano y el nacimiento de dos monoteísmos: el Judaísmo y el Cristianismo. La fuerza del Cristianismo en el Occidente medieval, la aparición del Islam y sus relaciones más o menos conflictivas, están en el corazón del programa de historia de 5º, así como el estudio de las crisis que conducen a las grandes divisiones de la Ortodoxia y de la reforma protestante.

En el liceo y particularmente en la clase de segundo aparecen nuevos temas sobre el papel del Judaísmo, del Cristianismo y del Islam.

En el liceo profesional se introduce el estudio del monoteísmo y de la religión en Francia desde 1850.

Se vislumbra ahí una voluntad del Consejo Nacional de Programas de dar un espacio más importante al hecho religioso y podemos alegrarnos de que con estos nuevos programas el hecho religioso se haya convertido en tema de estudio.

Sin embargo, el análisis de los manuales (y sabemos que los manuales inducen abundantes prácticas de enseñanza), hace temer una enseñanza mutilada del hecho religioso.

En la clase de 6º, se estudia Egipto dividiendo tradicionalmente la secuencia en 3 lecciones (una para el estudio de la geografía, con las crecidas del Nilo y la economía agrícola; después, otra sobre el poder del faraón y al final, una sobre el mito de Osiris, las pirámides y los templos). Pero, en el Egipto antiguo, todo era vivido de manera religiosa, cosa que esta división no permite comprender, sino que se podría hacerlo ver a los alumnos centrandos toda la secuencia sobre el mito de Osiris.

Igualmente en clase de 5º, el estudio de la Edad Media, propone unas lecciones sobre las cruzadas o bien otras sobre los monasterios. Estas lecciones son casi todas descriptivas; se aplican a dar a conocer a los alumnos las diferentes partes del edificio mediante un plano o los diversos trayectos seguidos por los cruzados con la ayuda de mapas.

Entonces, ¿cómo percibe el alumno, que las motivaciones para ir a la guerra a Jerusalén eran primeramente espirituales? ¿Cómo puede captar la carga espiritual de estos lugares?

Por otra parte, se aplica a veces a estas lecciones una orientación, en apariencia científica, de los acontecimientos del pasado, que se revela en realidad "confesional". Basta abrir los manuales para convencerse de ello.

¿Un ejemplo entre otros ¹?

Tomemos la secuencia intitulada en el programa de 6º "*los Hebreos, el pueblo de la Biblia*". En muchos manuales empieza con el estudio de un mapa que en el que se vuelven a trazar los desplazamientos de los hebreos en el Creciente Fértil. El "*periplo de los Hebreos*" aparece fielmente trazado en este mapa. Se pide a los alumnos, después de haber leído la leyenda del mapa, que respondan a las preguntas siguientes: "*¿De qué región es originario el pueblo Hebreo? Vuelve a trazar el itinerario de los hebreos en el Creciente Fértil. ¿Quién les conduce fuera de Egipto? ¿En qué región acaban instalándose?*"

Los alumnos no pueden dar más que una respuesta: « *los Hebreos salen de Mesopotamia conducidos por Abraham al país de Canaan. Los hebreos llegan a Egipto. Finalmente Moisés conduce a los hebreos a la Tierra Prometida (Canaan)* » No han hecho nada más que copiar el texto del manual.

Este ejercicio escolar cartográfico corre el riesgo de transformar el relato bíblico en una realidad histórica auténtica. Lo que la Biblia cuenta, ¿lo será? La manera de tratarlo lo hace creer, validando una visión heroica de la Historia, cuando las migraciones de los pueblos obedecen a circunstancias complejas que los historiadores tienen por misión establecer. La preocupación por hacer el ejercicio lleva a perder de vista la necesaria crítica de las fuentes en las que se apoya.

¹ Histoire Géographie 6º, Paris, Belin, 2000, page 45

Se corre también el riesgo de una sustitución del objeto de estudio, abandonando el hecho religioso para hacer cartografía.

Más grave todavía, la leyenda de este mapa asimila todo un pueblo (que no era en esa época nada más que unas tribus dispersas) a su única dimensión religiosa y hace creer que el monoteísmo se habría impuesto en bloque.

Retomando la Biblia a la letra, los manuales dan una visión falsa y reduccionista del judaísmo.

El mapa presenta a los patriarcas (con Abraham a la cabeza) como personajes históricos en carne y hueso y da por buena su cronología. Pero su existencia no ha sido jamás autenticada.

Al final, el hecho histórico de carácter religioso sale disminuido y la Historia entera desacreditada.

¿Cómo romper con estas costumbres editoriales y pedagógicas?

Quizá proponiéndose no volver a trazar el recorrido, no situar los acontecimientos, sino buscar más el sentido esta Historia.

El hecho de unir lo esencial del estudio de las religiones a la enseñanza de la Historia es, ciertamente legítimo en la medida en que el fenómeno religioso es, sin duda, tan viejo como el hombre y se inscribe en una historicidad. Sin embargo, es necesario subrayar la particularidad de esta perspectiva: se enseña según la lógica propia de esta disciplina

Pero, a veces, hay que osar apartarse de un trabajo puramente disciplinario y no detenerse en el trabajo sobre las fuentes.

Si retomamos el ejemplo del famoso mapa del desplazamiento de los hebreos, hay que abordar, ciertamente, este documento de una manera histórica rigurosa, pero también darle un sentido.

¿Cómo? ¿Cómo llevar a los alumnos a captar los fundamentos de esta religión?

La gesta de los patriarcas debe ser considerada como un relato cuyo fin es a la vez teológico y político. Un mito destinado a afirmar el culto de Yahvé, pero también a reforzar la unificación de lo que la Biblia llama “el reino de Judá”, a legitimar la sociedad israelita tal como existe a partir del siglo IX antes de nuestra era. En breve, dar sentido contextualizando el contenido, lo que hace desde hace mucho tiempo la exégesis y la investigación científica.

Hay que hacer entrar a los alumnos en la inteligencia del significado de estos desplazamientos y de su narración, intentar comprender con ellos el alcance simbólico y religioso de estos textos, la historia de su redacción y su transmisión.

Otros temas de estudio (Mahoma, Jesús...) necesitan la misma vigilancia. Se trata cada vez más de mirar los hechos, sin contestarlos, para extraer el sentido que tienen.

Entonces ¿es necesario, seguir enseñando en la clase de 6° el Jesús de la historia o la historia de Jesús? ¿Qué dice el programa?

“Presenta a Jesús en su medio histórico y espiritual, y los Evangelios como la fuente esencial de las creencias cristianas. Unos mapas permiten mostrar la difusión del cristianismo, que, perseguido primero, se convirtió después en la religión oficial del Imperio romano.”

El tema es nocional, -exponer las creencias cristianas-, evolutivo, -describir la difusión del cristianismo-, y biográfico, -presentar la vida de Jesús-. Desde el principio se perciben los escollos que habría que evitar:

Hacer una hagiografía de Jesús, caer en el relato de su vida o, al contrario, negar su existencia.

Presentar la religión cristiana como fenómeno aislado, nuevo, sin ponerla en relación con la religión hebrea y el contexto palestino.

Exponer la construcción de la Iglesia cristiana desde los orígenes hasta Constantino sin mencionar las vacilaciones ni ver las resistencias, como tampoco la apropiación que hará de todo ello, el Estado romano.

No aceptar el tratar los documentos de referencia (el Nuevo Testamento) como fuentes históricas clásicas.

Voy a intentar aquí dar algunas pistas de reflexión

¿Qué sabemos de Jesús?

La cuestión se plantea desde hace 2000 años. Jesús, el primero, había sometido a prueba a sus discípulos en el camino de Cesarea preguntándoles: ¿Quién dicen los hombres que soy yo?"

No es la falta de fuentes sobre la vida de Jesús lo que crea problema sino la manera de tratarlas.

Este trabajo empezó en el renacimiento con los humanistas que fueron los primeros en marcar las diferencias entre los textos griegos y las copias de los manuscritos de la Edad Media. Las certezas que circulaban hasta entonces quedan tocadas y desde entonces sabemos que la vida de Jesús no puede sacarse de las fuentes sin la mediación de un trabajo crítico.

No voy a lanzarme aquí a una historia de la crítica evangélica² sino más bien, voy a preguntarme: "¿Qué puede decir el profesor de historia a sus alumnos?"³

La postura de los historiadores que se interesan actualmente por el hecho religioso puede resumirse así:

Ni dogmática (transmitir la verdad de un acontecimiento según las Escrituras), ni positivista (buscar hechos brutos), sino más bien hermenéutica (comprender este relato en el contexto en el que ha sido escrito, es decir, el del judaísmo palestino del siglo 1º).

Lo que sabemos, o creemos saber ¿cómo lo sabemos?

Por fuentes esencialmente literarias y cristianas como son los cuatro Evangelios, los Hechos de los Apóstoles y las cartas de San Pablo. A estos textos canónicos hay que añadir las obras apócrifas como el Evangelio de Tomás o el de Pedro. El punto común entre todos estos textos es que han sido escritos, lo más pronto, veinte años después de la muerte de Jesús, incluso cien años para Pedro. Conviene añadir a esta lista los escritos de los Padres apostólicos, obras anteriores a los años 150.

Por lo que toca a las fuentes no-cristianas, poseemos el testimonio de un historiador del siglo I, Flavio Josefo y tres alusiones de autores paganos latinos de los siglos I y II, Suetonio, Tácito y Plinio el Joven.

Una suma bastante impresionante para un solo personaje pero de calidad desigual.

El testimonio dado por Flavio Josefo sobre Jesús, comúnmente llamado *Testimonium flavinium*, hace claramente mención de su resurrección y da de él una imagen de tal manera sorprendente que varios historiadores han visto en él el retoque de una mano cristiana⁴.

En cuanto a los tres autores latinos, no dan nada más que testimonios indirectos sobre Jesús. Quedan, para restablecer la historicidad de Jesús, las fuentes cristianas que, tratadas como material histórico, proporcionan al historiador instrumentos bastante fiables para escribir la historia de Jesús.

¿Qué sabemos, pues, cotejando todas estas fuentes?... No mucho. Si no es que nació al final del reinado de Herodes (entre el 6 y el 4 a.de JC.) seguramente en Galilea y murió crucificado, condenado por Pilato (entre el 26 y el 36). De su infancia y su juventud no sabemos nada y no conocemos de su vida adulta nada más que los tres últimos años. Sabemos que, a su muerte, sus fieles son una centena. La historia del personaje se para ahí, en todo caso, la del Jesús terrestre.

Sin embargo, ¿no podemos considerar que otra historia comienza, la del Jesús del Evangelio, con una antigüedad de 20 siglos y cuyo impacto es considerable?

Toda la complejidad de una secuencia sobre los principios del cristianismo está ahí: presentar un personaje a la vez objeto de estudio permanente para los investigadores y centro de interés para los cristianos.

Habréis comprendido; lo que hay que buscar a través de esta lección, no es tanto establecer una biografía de Jesús apoyándose en los Evangelios y en otros documentos no-cristianos, sino más bien hacer comprender a los alumnos cómo este personaje se ha convertido en un producto histórico; la problemática puede ser "El Jesús de la Historia o la historia de Jesús?"

En un primer tiempo, se propone a los alumnos aplicar a Jesús el mismo método crítico que se aplica a Julio César contando "su" guerra de las Galias: "¿Qué puede decir el historiador sobre Jesús? ¿De qué fuentes dispone y dónde termina su competencia?" Con ayuda del profesor, el alumno percibe la multiplicidad de fuentes sobre este personaje, al mismo

² Transcription de notes prises lors du café d'histoire d'Aix-en-provence sur le thème « Jésus de l'histoire ou histoire de Jésus ? ». Intervenant : Christian Salenson, philosophe et théologien.

³ Voir article de la revue L'Histoire n° 227 décembre 1998, de Maurice Sarre *Jésus a-t-il existé ?*

⁴ A.Paul, « *Intertestament* », Cahiers Evangile, n°14, p.22-23.

tiempo que se da cuenta de que estas fuentes nos enseñan muy poco sobre su existencia real, pero que, a partir del siglo I, los hombres tienen necesidad de él.

En un segundo tiempo, se puede enseñar a los alumnos que los Evangelios están en la fuente de las creencias cristianas. Ahí entramos en un campo más conceptual, con la ambición de hacerles pasar del orden del acontecimiento al orden del sentido.

Es importante llevar a los alumnos a comprender el mensaje y el símbolo del que es portador ese personaje; mensaje que, a su vez, es también creador de historia, puesto que ese Jesús del Evangelio- ciertamente no identificable con el Jesús de la historia- tiene, él también desde hace 20 siglos, una historia que ha tenido un impacto. Hasta el punto de que se puede considerar que es la verdadera historia de Jesús, más que su existencia terrena!

Enseñar los inicios del cristianismo es una cuestión delicada, ciertamente, pero lo es de la misma manera que otros (la colonización). El historiador sabe que no tiene nunca acceso total a lo real, y en esto quizá menos que lo habitual!

Contar la vida de Jesús, construir la maqueta del Templo de Jerusalén o aprender a enumerar los cinco pilares del Islam, no da acceso a ninguna de las tres religiones monoteístas.

Esto no permite en ningún caso abrir la inteligencia a experiencias religiosas y espirituales que dan sentido a la edificación de un templo o a las prescripciones de una religión. Aislados de su significado, estos datos no tienen interés. El riesgo de dejar de recibir estos relatos en un primer grado, es grande.

Las reservas que se imponen ciertos docentes bajo pretexto de objetividad o de laicidad, les protegen quizá de todo riesgo de proselitismo (aunque...), pero esas reservas mantienen por eso mismo el oscurantismo. La escuela falla entonces a su misión de educación, de formación del pensamiento y al juicio personal.