

Prólogo

A principios de los años noventa, Mireille Estivalèzes puso en práctica un curso laico experimental de historia de las religiones en un *collège* de las afueras de París. La conocí en ese momento. La *Encyclopaedia Universalis* acababa de organizar el primer sondeo realizado sobre este tema y me había pedido que fuera el asesor científico. En aquel momento me interesé especialmente por aquellas personas que aunaban teoría y práctica, éstas se podían contar con los dedos de una mano. Desde entonces quedé impresionado por la conjunción de ambas facetas en el caso de Mireille Estivalèzes. En aquella época, el tema vivía un buen momento. Cuando se realizó el sondeo, *Le Figaro* pudo titular: ‘Historia de las religiones: asombroso consenso’ (1 de junio de 1988) y explicar que los sindicatos de docentes y las autoridades religiosas estaban «de acuerdo sobre la necesidad de clases de historia de las religiones —sin relación con el catecismo.» El periódico, sin embargo, moderaba su optimismo: «Falta llegar a un acuerdo en cuanto a la forma», precisaba. Efectivamente, el consenso no se refería más que al principio. Además, los «*affaires de foulards*» no iban a tardar en restar protagonismo a la cuestión de la enseñanza laica de las religiones. Y, para disgusto de muchos elementos laicos de varios países europeos que esperaban una iniciativa audaz del laicismo francés, el estancamiento del tema no tarda en llegar. Mireille Estivalèzes lo menciona en su obra. Ahora bien, y hay que subrayarlo, es precisamente en ese momento en que la cuestión parecía condenada a quedar como una idea sin apenas porvenir cuando ella emprende su trabajo de tesis. Tuvo el coraje de «remar contra corriente», y la evolución de los acontecimientos le ha dado la razón. Es esa tesis, considerablemente adaptada para que pueda ser leída por un público muy amplio, la que ha dado lugar a este libro.

La tesis fue preparada en la École Pratique d’Hautes Études (EPHE). Este centro se encuentra estrechamente implicado en la renovación de

la reflexión y de la práctica concerniente a la enseñanza de la religiones en la educación laica y Mireille Estivalèzes ha sido una de sus principales figuras. Me he enriquecido con sus aportaciones a la vez como director de tesis y como presidente de la EPHE. Porque, Mireille Estivalèzes no se ha contentado con un trabajo académico. Mientras redactaba su tesis creó el Service de Formation Continue de la École, servicio que ha ofrecido formación en «ciencias religiosas» organizando clases nocturnas, jornadas en los IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) o conferencias, en colaboración con los profesores-investigadores de la EPHE. Todo estaba por hacer, tanto en la concepción teórica como en la organización práctica. Mireille Estivalèzes demostró allí que no es sólo historiadora, sino que sabe dar prueba de un dinamismo que fuerza a la admiración, y que posee un conjunto impresionante de cualidades prácticas. Insisto en este aspecto porque me parece importante por la forma misma con que la autora ha concebido su tesis y, después, esta excelente obra. Este libro está impregnado de saber, pero también es rico en experiencias prácticas en cuanto al tema abordado.

En efecto, Mireille Estivalèzes se sitúa en la línea de lo que Émile Durkheim calificaba (a propósito, precisamente, de la educación) de «teoría-práctica». Antes que de desarrollar *a priori* una problemática teórica, ha escogido deliberadamente conjugar a la vez diferentes enfoques y emprender un trabajo de elucidación y de reflexión sobre la práctica. Ha superado ampliamente el objetivo que se había fijado gracias a la diversidad de documentos estudiados (desde la consideración de documentos administrativos hasta un muy pertinente análisis de los manuales); a la constitución de un corpus de entrevistas y de una esclarecedora correspondencia y a una minuciosa observación de diferentes cursos y sesiones de formación. De esta manera, la realidad concreta, considerada a menudo demasiado prosaica para ser realmente tomada en cuenta en el debate, es aquí, de alguna manera, abordada en su totalidad. Durante la lectura de esta apasionante obra se percibe por otra parte una rica tensión entre la Mireille Estivalèzes analista de la enseñanza del hecho religioso en la escuela y la Mireille Estivalèzes militante de esa causa, aun siendo la autora muy consciente de las dificultades que se le plantean, de sus posibles ambigüedades y de los riesgos de instrumentalización. De todo ello resulta un libro que es lo contrario a un texto aséptico y en el que la apertura de espíritu de la autora le permite, sin embargo, comprender los diferentes puntos de vista, incluso cuando no los comparte. Del mismo modo, la amplitud de sus análisis le permite reunir en su obra el trabajo concreto realizado en materia de enseñanza laica de las

religiones, una aclaración muy oportuna al debate y una visión panorámica del laicismo escolar en el contexto francés y europeo. Al hilo de los capítulos se abordan igualmente las diversas facetas de la *Éducation Nationale*. Acabada la lectura podemos preguntarnos si la enseñanza laica de las religiones no constituye una lente de aumento que permite ver y comprender mejor el conjunto de problemas que se plantean hoy en día a la educación en Francia y en los países vecinos.

Mireille Estivalèzes redactaba la tesis que ha revisado y adaptado para esta obra cuando, a finales de 2001, el ministro de educación nacional Jack Lang, encargó a Régis Debray la redacción de un informe sobre la enseñanza del hecho religioso. El ardor tenaz con el que ella había proseguido su trabajo, en los dos niveles ya indicados, sobre un tema que algunos pretendían en declive, se vio entonces recompensado. El «informe Debray» se ha beneficiado de sus investigaciones y de la experiencia del Service de Formation Continue de la EPHE. Así, indirectamente, ella ha estado, en parte, en el origen de la fundación del Instituto Europeo de Ciencias de las Religiones (IESR) que tuve la alegría, como presidente de la EPHE, de ver nacer en el seno de este centro. Actualmente está dirigido por Jean-Paul Willaime y goza de la experta colaboración de la autora de esta obra. Pero Mireille Estivalèzes no se ha dejado «atrapar» por el acontecimiento y, pocos años después de la publicación del «informe Debray», es la única que puede ofrecer un panorama completo de la cuestión y del amplio debate que ha provocado.

Por mi parte, desde el principio, me involucré en este debate buscando darle la amplitud más vasta posible. En efecto, en el universo cultural actual, en una sociedad que privilegia lo instrumental, existe un punto ciego: el desconocimiento de las estructuras simbólicas. Más allá del estudio comparado de las diferentes religiones históricas, la enseñanza laica del hecho religioso está constituida por las relaciones que toda sociedad mantiene con los ritos (reguladores y otros) y con los mitos (fundacionales y otros), y por las maneras en que esa sociedad establece la separación entre lo sagrado y lo profano. Se trata de difundir lo que ya sabemos —y sabemos bastante— respecto de una antropología del creer, para que las creencias sean o no consideradas como «religiosas» por los actores sociales. Y, por supuesto, a nivel de la enseñanza superior, se trata de continuar investigando, de hacer progresar la investigación y de hacerla cada vez más científica. Por otra parte, Mireille Estivalèzes insiste con razón en la pluralidad de las disciplinas concernidas.

Me han preguntado a menudo qué entendía yo por «estructuras simbólicas», prueba de que, a pesar de Mauss, Dumézil, Febvre, Lévi-Strauss,

Vernant, Détiene y otros (por citar solamente antiguos profesores de la ΕΡΗΕ), toda una parte del saber antropológico y sociológico permanece ignorada. En este caso, se trata menos de analfabetismo de los alumnos que de un verdadero analfabetismo social. Este prólogo a la excelente obra de Mireille Estivalezes me proporciona la ocasión de prolongar su pertinente propósito sugiriendo algunas pistas en este campo.

La estructura simbólica no se reduce a eso que llamamos comúnmente lo «religioso», aunque una enseñanza sobre las religiones puede y debe servir de introducción al estudio de lo simbólico, ya que las religiones son ‘concentrados de símbolos’. Una obra reciente cita declaraciones de Camille Savoie: «Los diversos elementos del conjunto del simbolismo masónico, y particularmente aquellos que componen los rituales o constituyen signos de reconocimiento, permiten a los iniciados de diversos grados o ritos reconocerse entre ellos y forman un lenguaje universal que asegura la regularidad, la solemnidad, la serenidad y la disciplina necesarias para el desarrollo de las ceremonias o trabajos masónicos en todos los grados.»¹ Se trata entonces, más allá de una función que permite expresar, rápida y concretamente, ciertas ideas o ciertas cosas, lo que podríamos llamar una ordenación de la interacción, de la forma en que las acciones de los diferentes actores sociales se ordenan entre ellas y cobran sentido unas en relación con las otras.

En su significación original, el «símbolo» estaba formado por un trozo de madera cortado en dos. Cuando dos tribus se cruzaban, verificaban si el extremo del bastón que cada una de ellas poseía podía o no empalmarse al otro. Si los extremos de los dos bastones encajaban, significaba que las dos tribus provenían de un mismo origen. Se reconocían entonces como aliadas. Si no era así, se consideraban una a la otra extranjeras y entonces todo podía ocurrir, incluida la guerra.

Vivimos en sociedades que, bajo la cobertura de lo racional, vienen privilegiando lo funcional. Pensamos que esas aristas que forman las irregularidades finales de cada ‘bastón’ no tienen nada de funcional. Hemos realizado una producción masiva, industrial, rentable, a bajo coste, de bellos bastones lisos y funcionales. En muchos planos eso ha permitido progresos innegables. Pero ese progreso en el que creía el siglo XIX no ha llegado, y el estallido de la Primera Guerra Mundial quebró cualquier tipo de esperanzas en ese sentido.

¹ Varios, *Deux siècles de rite écossois ancien accepté en France: 1804-2004*, París, Dervy, 2004.

Y la disyunción de los progresos se ha amplificado en los últimos decenios. Hace cincuenta años aún podíamos oponer razonablemente un «buen» uso de la energía nuclear civil a un «mal» uso militar. No ocurre así hoy: con la toma de conciencia de los problemas medioambientales, el uso civil de la energía nuclear se nos aparece en toda su ambivalencia y provoca debates encontrados. Asimismo, a mediados del siglo xx podíamos oponer la figura del médico concienciado de su labor frente a la del médico atraído por las ideologías nazi o estalinista. Ahora, las biotecnologías han desarrollado dilemas bioéticos y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en su artículo 3º, impone límites a la medicina como tal, algo que era impensable hace algunos decenios.

Con nuestros numerosos «bastones» bien lisos, vivimos una crisis de éxito. Tenemos, sin saberlo —esto es lo más grave: esta pérdida o este rechazo a saber—, el sentido de lo simbólico socialmente perdido e incluso, de forma general, el de la representación. Ahora bien, lo simbólico constituye un lazo entre la realidad que vemos y la que se nos escapa. En el símbolo existe una realidad empírica, que se puede constatar de manera evidente (el bastón). Pero este bastón cobra importancia porque los pequeños detalles formados por sus irregularidades no están exentos de significación. Su sentido, su representación, desborda su realidad actual y empírica, constituye una abreviatura, la condensación de toda una historia, de un sentido concentrado en la acción de escindirlo en dos. Remite, entonces, a otra cosa distinta de su empirismo, constatable por todos y cada uno de nosotros. Hay que saber descifrar su significación.

De esta manera, el bastón-símbolo es capaz de crear vínculos o conflictos más allá del tiempo y del espacio. Pero si sólo existen bastones cepillados, todos fabricados de manera idéntica o según criterios en apariencia funcionales, entonces el logro material de la sociedad viene acompañado por una quiebra simbólica. Siempre hablamos de «contrato social», pero como no se trata de una realidad empíricamente constatable, la expresión ha perdido su fuerza, e incluso, ha dejado de tener sentido. Se produce una crisis del vínculo. Lejos de dar lugar a una sociedad calmada, la vacilación generalizada del sentido y su instrumentalización por la esfera mercantil globalizada, retornan como un *boomerang*. Toda una parte de lo que pasa en la realidad social cotidiana aparece como incomprensible. Los fundamentalismos religiosos prosperan porque la sociedad global se ha convertido ella misma en una sociedad que razona de un modo pueril. Está, de golpe, rodeada de estructuras simbólicas

que ignora, que no comprende y que no sabe descifrar. No domina la dialéctica del vínculo y del conflicto. Y este rechazo a una comprensión de lo simbólico no es neutro: un proceso de objetivación necesita afrontar los «hechos desagradables», como ya indicó Max Weber hace un siglo, e implica un análisis del corazón mismo de la sociedad, de sus estructuras dominantes.

Sería posible multiplicar los ejemplos, teniendo en cuenta los múltiples «otros lugares» a los que nos puede remitir el bastón-símbolo. Limitémonos a uno de ellos, fácil de comprender. Cada extremo del bastón establece una división entre hermanos, aliados, y desconocidos, enemigos potenciales. Y es así como a menudo funcionan socialmente los símbolos religiosos y no religiosos. Históricamente, las guerras de religión, las largas discriminaciones hacia los ateos, la dificultades del pluralismo para emerger, o los avatares del sistema comunista, cobran sentido especialmente a partir del análisis de lo simbólico. En la Francia de hoy en día, el nombre o el color de la piel son en ocasiones el bastón-símbolo para verse rechazado en un empleo o en una vivienda. Y sería necesario igualmente hablar de la «religión civil» republicana, que ha tenido igualmente sus propios excluidos: las mujeres no tenían derecho al voto porque estaban, se suponía «bajo la dependencia del cura», o los musulmanes de Argelia no tenían derecho a la ciudadanía porque se presumía que no compartían la «profesión de fe civil» republicana.²

Ninguna creencia, sea religiosa o seglar, sale indemne del análisis de lo simbólico, de la transgresión de la dominación simbólica que representa una enseñanza laica de las religiones. Su objetivo es, precisamente, permitir a los que son ajenos a tal o cual convicción adquirir claves culturales. Se trata de llegar a ser capaces de deconstruir lo simbólico sin destruirlo, porque la adhesión o el rechazo quedan como cuestiones de elección personal, como una práctica social de la libertad de conciencia.

Esta verdadera mutación epistemológica se encuentra ligada a la democracia, al laicismo. El otro es un otro que «también es un nosotros». No debe ser considerado como un enemigo, no debe ser, en el sentido estricto del término, un des-conocido. El objetivo que nos da nuestra referencia común a los derechos del hombre consiste en construir conjuntamente sociedades en las que los bastones pueden tener aristas sin

² Ver J. Baubérot, *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, París, Le Seuil, 2004.

que el hecho de que no encajen constituya una *quasi* declaración de guerra. Nuestro objetivo puede ser que puedan existir «dentros» y «fuera» religiosos y/o filosóficos (porque el sentido no debe ser una propiedad exclusiva de las religiones, es también el bien precioso de convicciones de todo orden) que vayan contra la lógica deshumanizante de la equivalencia generalizada, abriendo ampliamente puertas y ventanas, practicando la acogida del otro, inclusive, invitándolo a su casa.

Este objetivo humanista, en el doble sentido del término (intelectual y ético), recorre el conjunto de la obra de Mireille Estivalèzes. Leyendo este trabajo percibimos que el proyecto (y las primeras realizaciones) de enseñanza laica de las religiones constituye un buen análisis del conjunto de problemas de la educación francesa de hoy. Lo que ella escribe, por tomar sólo un ejemplo, de la relación con el objeto de estudio hace particularmente visible un problema más general: la dialéctica subjetividad-objetivación. Además, si bien la muy valiosa ubicación en el contexto europeo parece específica del tema tratado (el laicismo francés, redinamizado, podría allí mostrarse muy atractivo), ¿no prefigura una comparación que se operará igualmente en otras disciplinas? ¿No van los países europeos a poder pronto beneficiarse de experiencias, de reflexiones originales realizadas en este o aquel país, mientras que los otros se han quedado con una visión más «tradicional»?

La «teoría práctica» que la autora aplica constituye una aportación preciosa en el nivel del análisis de orden «científico» (historia, sociología, ciencias de la educación...) Y, por medio del distanciamiento que promueve respecto a cualquier instrumentalización en provecho de un sistema simbólico, por los desplazamientos en el punto de vista que efectúa y por la contextualización que realiza, Mireille Estivalèzes nos da, por añadidura, una lección de arte de vivir, en el sentido pleno de esta expresión, muy distinto al de la explicación, aséptica, hoy predominante.

Jean Baubérot
Catedrático de Historia y Sociología del Laicismo
École Pratique des Hautes Études

Introducción

El término ‘religiones’ y la expresión ‘enseñanza laica’, empleados en nuestro título, pueden parecer antónimos para algunos puntos de vista, ya que desde la ley escolar de 1882 la instrucción religiosa perdió su espacio en la escuela pública francesa. ¿Querrá esto decir que las religiones han desaparecido de la educación? Sin embargo, y dejando a un lado toda educación de tipo confesional que no tiene razón de ser en un trabajo como este, tanto el estudio del pasado como del presente nos prohíben soslayar fenómenos religiosos que se inscriben entre las mayores expresiones de la humanidad; ignorarlos sería privarse de instrumentos de comprensión indispensables. En estas condiciones, ¿es posible otro discurso, resueltamente no confesional, sobre lo religioso? ¿Se pueden enseñar las religiones? ¿Pueden ser el objeto de una enseñanza científica y distanciada?

La cuestión no es nueva, puesto que ya a finales del siglo XIX fue objeto de un debate político y social importante: «El gran problema que había que afrontar era saber cómo debía y podía llevarse a cabo la aprehensión del fenómeno religioso por la enseñanza pública. ¿Puede ser la religión objeto de ciencia? En tal empresa, ¿no se arriesga la espiritualidad a ser desposeída de ella misma o a ser reducida o, por el contrario, puede ver reafirmado y reforzado su impulso?»¹ Hoy en día este interrogante afecta no sólo a la enseñanza superior sino también a la enseñanza secundaria, en la que los debates en torno a cuestiones religiosas aparecen repentinamente, dejando a veces a los profesores desarmados.

Por otra parte, podemos preguntarnos si el marco del laicismo escolar permite ofrecer un curso sobre las religiones, y si es así, ¿de qué mane-

¹ Jacques Béguin, «Religion et laïcité à l'EPHE», dans *Cent ans de sciences religieuses en France à l'École pratique des hautes études*, París. Le Cerf, 1987, p. 16.

ra? ¿con qué objetivos? ¿qué epistemología del hecho religioso poner en práctica? Tantas cuestiones, que afectan a todo el sistema educativo.

Ciertamente nuestro contexto es muy diferente del siglo XIX. Si durante mucho tiempo las relaciones entre la iglesia católica y la educación fueron muy estrechas, un movimiento progresivo de separación entre ambas ha provocado la autonomización del saber de la influencia eclesiástica. La forma de abordar hoy en día la cuestión de la enseñanza del hecho religioso es, además, reveladora de una profunda evolución en la sociedad francesa, donde las religiones son, cada vez más, aprehendidas como objetos patrimoniales y culturales. La posibilidad de un discurso científico sobre las religiones, ¿no es la expresión de un proceso de secularización avanzada de la sociedad?

A principios del siglo XX, Émile Durkheim preguntaba: «¿Cómo enseñar en el colegio el hombre y las cosas humanas?»,² subrayando, a fin de cuentas, el papel esencial de la historia en el estudio del hombre, así como la aportación de las literaturas antiguas y modernas. Un siglo más tarde, la pregunta sigue siendo pertinente: ¿cómo hablar hoy en día a los estudiantes de algo que constituye, en parte, la historia de la humanidad, en este caso, los fenómenos religiosos, en toda su diversidad y su complejidad, mediante un acercamiento laico y distanciado?

Este es el interrogante que ha guiado nuestro trabajo durante una década mediante una investigación que entrecruza el estudio histórico, la observación sociológica y las encuestas pedagógicas. Esta reflexión fue iniciada en un momento en el que apenas se hablaba de la enseñanza del hecho religioso, a mediados de los años 1990, antes de que los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, y más tarde el informe de Régis Debray, colocaran de nuevo el tema bajo los focos de la actualidad.³ Es una reflexión marcada por la tensión entre el tiempo del análisis científico del investigador y el tiempo de efervescencia política y mediática, más corto.⁴ Por otro lado, su objeto, que se desprende de la historia inmediata, se caracteriza por un aspecto eminentemente cambiante.⁵

² Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, París, PUF, col. «Quadrige», 1999 (1ª ed. (póstuma), 1938), p. 386.

³ Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, París, Odile Jacob/SCEREN, 2002.

⁴ Una de las características de esta cuestión es la alternancia entre periodos de interés real por el tema y de dinamismo en la acción, y tiempos de calma en los que acapara una atención mucho menor.

⁵ Los programas y los manuales de enseñanza secundaria cambian frecuen-

El presente ensayo es la síntesis de una tesis de doctorado presentada a la sección de Ciencias Religiosas de la *École Pratique des Hautes Études*. El ejercicio de reducción de un trabajo de tal envergadura nos lleva a menudo a la brevedad, pero permite por lo menos ofrecer al debate los frutos del análisis.⁶ El debate sobre la enseñanza del hecho religioso, complejo en sí mismo, afecta tanto a la renovación de la reflexión sobre el laicismo como a la nueva visibilidad del Islam en la sociedad francesa; plantea una reflexión colectiva sobre el lugar de la religión en una sociedad laicalizada y, en concreto, en su sistema educativo.

La primera parte delimita el contexto socio-histórico del debate. Recuerda el marco de laicismo escolar en el que se despliega la enseñanza del hecho religioso y traza las principales etapas del debate social que ha generado en los últimos veinte años, desde las razones de la emergencia de la cuestión hasta la situación actual, pasando por la constatación de la incultura religiosa, los efectos del 11 de septiembre de 2001 o los del conflicto palestino-israelí. El análisis de los principales objetivos de esta enseñanza, algunos consensuados y otros no, da muestra de su diversidad, pero igualmente permite señalar los riesgos de instrumentalización a los que se enfrenta, con el riesgo de llegar a ser entendida de forma reductora y utilitaria.

temente, cada cinco años de media; de la misma forma los contenidos de la enseñanza universitaria o de los cursos de formación continua son igualmente fluctuantes.

⁶ No podemos desarrollar aquí la metodología seguida ni aportar íntegramente el corpus, formado tanto por documentos de tipo administrativo como por las descripciones de los créditos de las diferentes disciplinas en las universidades, las de los módulos de formación de los IUFM o de las sesiones de formación continua, por los programas de la enseñanza secundaria con sus respectivos documentos de apoyo, lo mismo que por manuales escolares. Se han utilizado cierto número de observaciones de tipo sociológico y se han realizado entrevistas semi-dirigidas a actores del sistema educativo: universitarios, responsables y formadores de los IUFM, inspectores generales o pedagógicos, docentes de colegios e institutos, responsables de asociaciones (por ejemplo de la *Association des professeurs d'histoire-géographie* o de la *Ligue de l'Enseignement*), historiadores, hombres de letras o filósofos. La lectura de la prensa nacional, principalmente la diaria, ha sido también una apreciada fuente de información. Por otra parte, la prensa ha jugado en ocasiones un papel importante en el debate sobre la enseñanza del hecho religioso por medio de sondeos de opinión y encuestas sobre el terreno.

Reflexionar sobre la cuestión de la terminología empleada para calificarla permite medir mejor la diversidad de los objetivos que se le atribuyen, en ocasiones no sin una cierta ambigüedad, pero también permite examinar las modalidades prácticas planteadas para impartir esta enseñanza. Veremos cuáles son las expectativas de los principales actores sociales implicados en esta enseñanza —las de alumnos, docentes y padres, sin olvidar las de la «opinión pública».

La segunda parte se centra en mostrar cómo estas enseñanzas toman forma en los programas y los manuales escolares de secundaria. Un análisis detallado de los actuales programas de historia, geografía, letras y filosofía (y de sus documentos anexos) permite observar cuál es el lugar reservado a las enseñanzas religiosas, cómo son presentadas las religiones y cuáles son las novedades aportadas por los programas de 1995 y por sus instrucciones. El estudio de sus finalidades es revelador del uso político que se puede hacer, se trata de saber qué valores se quieren desarrollar en la construcción del ciudadano de la sociedad del mañana. Los manuales escolares son, en ese sentido, «lugares de memoria», según la bella fórmula de Pierre Nora; el análisis de la presentación de los tres monoteísmos en los manuales de historia permite preguntarse sobre su lugar en la historia de nuestras sociedades y, a través del análisis de sus representaciones, nos permite preguntarnos sobre las opciones que se han considerado. Todavía en este punto, los manuales no carecen de peso político ni de incidencia ideológica, al construir una identidad nacional: el estudio conjunto de los programas y de los manuales revela también los límites y las múltiples dificultades de esta enseñanza tal y como se puso en marcha.

La formación de los docentes, esencial, es el objeto de la tercera parte. ¿Qué formación específica existe destinada a los futuros docentes o a los que ya ocupan su plaza? Para responder hemos realizado una encuesta nacional durante el curso 1999-2000,⁷ limitándonos a las principales disciplinas implicadas (letras, historia y filosofía)⁸ y centrada, para la

⁷ Se han actualizado de nuevo los elementos de esta encuesta en 2002 y han sido tomadas en consideración las evoluciones recientes.

⁸ Nuestro campo es necesariamente limitado, hemos elegido privilegiar las disciplinas más relacionadas con la enseñanza del hecho religioso. Por tanto, no hemos integrado en nuestra encuesta las lenguas vivas, ni las ciencias económicas y sociales o las enseñanzas artísticas, que ofrecen menos interés para la cuestión. En el *collège*, el hecho religioso se menciona poco como tal en los programas de las principales lenguas vivas; un poco más en el *liceo*; de forma

formación inicial, en la universidad y en los institutos universitarios de formación de maestros, pero también, para la formación continua, en las diferentes convocatorias propuestas, tanto a nivel de cada circunscripción académica como a escala nacional, en la enseñanza pública y en la enseñanza privada católica.

Al estar la enseñanza del hecho religioso en secundaria estrechamente ligada a la existencia de una formación sobre las religiones en la enseñanza superior, es necesario realizar una evaluación tan precisa como sea posible de la oferta de transmisión de conocimientos en los diferentes espacios en los que ésta se despliega, alrededor de una problemática común: ¿cuál es el lugar concedido a una enseñanza científica de las religiones? El tipo de enfoque elegido, sus eventuales límites, ver las dificultades a las que se enfrenta, los métodos utilizados, el público implicado, sus motivaciones y su percepción de lo religioso, constituirán otros tantos sujetos de análisis.

La cuarta parte propone una síntesis de las observaciones en la perspectiva del laicismo, cuya definición conceptual es hoy objeto de debate. La Escuela es el lugar estratégico donde se ha fraguado y donde en parte continúa estando en juego la identidad laica de Francia; hoy en día, se ha convertido en un lugar esencial de expresión de las pertenencias religiosas. Valor fundamental del sistema educativo, el laicismo se enfrenta a profundas evoluciones sociales que se reflejan en la escuela: ¿cómo articular el respeto al laicismo y la neutralidad de los servicios públicos con la pluralidad cultural y religiosa de la sociedad civil? En este sentido, la comparación con otros países europeos sobre cómo cada uno gestiona el lugar de las religiones en la escuela permite rescatar la originalidad de la situación francesa pero también mostrar que cierto número de preocupaciones son comunes.

Con la consideración del hecho religioso en la enseñanza, la cuestión que se plantea es doble. Es a la vez científica, y remite hacia la posibilidad de un discurso objetivo sobre las religiones susceptible de construir

bastante sorprendente, los programas de artes plásticas, bastante más centradas en la forma que en el fondo, no mencionan referencias religiosas. Solamente la opción 'historia de las artes' en el instituto está abierta a la arquitectura o a la pintura de naturaleza religiosa. No hemos tenido tampoco en cuenta los nuevos programas de la enseñanza primaria, aunque integran una mejor consideración de las cuestiones religiosas, iniciativa, por otra parte, de uno de los actores esenciales en el debate sobre la enseñanza del hecho religioso, Philippe Joutard.

un nuevo campo de saber, pero también social, planteando el problema de su visibilidad en el espacio público. Es pues una cuestión política en la que las finalidades son particularmente importante, pues atañen a la formación de los jóvenes, los ciudadanos del mañana, y a la vida de la comunidad.

Finalmente, querríamos decir que este trabajo ha sido motivo de encuentros con personas entusiastas, que consagran bastante tiempo y energía para una mayor consideración de los hechos religiosos en el sistema educativo, al servicio de los estudiantes o de los docentes. Su interés por nuestra investigación ha sido un estimulante para nosotros. Deseamos mostrar especialmente nuestro agradecimiento a Jean Baubérot, Michel Meslin y Jean-Paul Willaime por su aguda y cuidadosa lectura del texto y por sus valiosos consejos.