

## **DE JAPÓN A ESPAÑA: IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA ENSEÑANZA MORAL Y RELIGIOSA PARA LA COMPETENCIA CIUDADANA**

MANUEL LÁZARO PULIDO

*Universidade do Porto. Fundación CINCI*

En el debate actual, muy cerca del momento de terminar de redactar este trabajo, el ministro de educación del gobierno de España, José Ignacio Wert, anuncia la sustitución de la Asignatura de *Educación para la ciudadanía* por otra denominada *Educación Cívica Constitucional*. Si por una parte la asignatura se había constituido, no pocas veces, en un lugar de adoctrinamiento, no es menos cierto que reducir la educación de los jóvenes a una mera enseñanza cívica puede quedarse, si no se realiza alguna compensación curricular de forma directa o transversal, en un mero aprendizaje de mecanismos políticos y legales, sin profundizar en los valores morales o en los fundamentales de los mismos, y, por lo tanto, en el fundamento antropológico de las vivencias sociales y las estructuras políticas. En cierta forma hay una pugna de modelos: una enseñanza entendida en el contexto global de la instrucción y la transmisión de conocimientos y en la libertad absoluta del individuo reducida al sí mismo y a la familia como única referencia moral de construcción de sociabilidad (que está en la base de muchos detractores de la asignatura); una enseñanza entendida en el contexto global de la educación en una sociedad de ciudadanos iguales en derechos, isomorfos, de fundamentaciones basadas en la eticidad nacida de la legalidad legitimada, y existencias vacías de interioridad sin fundamento último, donde la igualdad se impone como único criterio en la esfera individual y social (los que abogan por mantener tal cual la asignatura, siendo el referente del pensamiento moral y casi la orientación filosófica, al menos

en el abordaje material); por último, una enseñanza entendida en el contexto global de la educación donde libertad e igualdad se complementan, tanto en la esfera individual (predomina el acento en la libertad sobre la igualdad sin excluirse) y social (predomina la igualdad sobre la libertad siempre que no se excluyan ni anulen). En este juego de libertad e igualdad en la sociedad del siglo XXI no se puede pasar por alto la religión como lugar de expresión del nivel de la fundamentación. Por lo que a todo esto se le suma un componente que, por ser constitutivo del hombre y jugarse en sociedad, tiende a confrontarse con la educación ciudadana o cívica: la enseñanza de la religión, siempre en debate en España, muchas veces *mal tratada* (mal analizada) y casi siempre *maltratada* (castigada).

En este contexto puede ayudar el estudio comparado. El caso de Japón se presenta en el análisis interesante, toda vez que en un momento de su historia se decide sustituir toda referencia religiosa por una enseñanza ciudadana vertida en lo cívico, en la que se evita a su vez la referencia ética personal. Se trata de un modelo de búsquedas que podrían parecer similares, con clara referencia occidental por la dinámica propia de la historia reciente de la segunda mitad del siglo XX y, a su vez, en una referencia cultural totalmente única, que la separa radicalmente de los parámetros del Occidente del que parecen tomar nota<sup>1</sup>. Analicemos estas divergencias en un contexto de divergencias culturales, pero en un sujeto, el ser humano, que comparte humanidad e inteligencia en un mundo que construye una Nueva Civilización.

### 1. *La situación de Japón y la separación entre religión y política*

El artículo 20 de la Constitución japonesa afirma que “ninguna organización religiosa recibirá privilegios del estado, ni ejercerá ninguna autoridad política. El Estado y sus organismos se abstendrán de intervenir en la educación religiosa y en cualquier otra actividad de esta naturaleza”.

La pregunta que nos podemos formular en primer lugar al leer esta normativa constitucional, teniendo en cuenta que queremos hablar desde el

---

<sup>1</sup> Trabajo nacido del cometido como Advisor del Proyecto “A study on the subject of ‘Religion’ and the subject of ‘Citizenship Educatio’ in Spanish secondary educational system”, financiado por la Japan Society for the Promotion of Science (JSPS-21530977), realizado en Saitama University, Japón. Directora: Yunko Murakoshi (Saitama University, Japón), 01/01/2009-31/12/2012.

análisis de las diferencias interculturales en la educación moral y religiosa, es si esta afirmación verdaderamente nace de una diferencia cultural. Para ello tendremos que hacer memoria de la etiología de dicha normativa, pues extraña para un mínimo conocedor de la cultura japonesa que se pueda realizar una afirmación tan rotunda. Al menos por dos motivos: 1) por la radical separación que se expresa de la esfera religiosa y política, que se contradice con la secular historia japonesa al respecto; 2) porque la cultura japonesa ha sido siempre receptora, en principio, de las culturas, aunque a la vez manteniendo una prudente actitud recelosa, pero, sobre todo, cuando se ha realizado una injerencia de lo político en lo religioso. Empezamos por ver el origen temporal e “intencional” de esta “radical” afirmación y, después, tendremos en cuenta los dos puntos anteriores a ver si se justifican. Por último en este primer apartado veremos las consecuencias educativas para un mundo del siglo XXI.

### 1.1. El “origen” político-social de una “autorreflexión” fallida

La formulación japonesa hay que entenderla desde la particularidad de la autorreflexión que el país tiene de su forma de ser en el mundo después del siglo XX. El Japón de la posguerra atraviesa por un periodo de introspección. En ese momento se intenta separar todo elemento espurio que pueda llevar a la ideologización extrínseca en el sistema político. La lógica que se mantiene es la del conflicto institucional en el equilibrio de poderes. Es decir, la política no puede ni debe estar influida por la religión, entendiendo aquí la religión en su aspecto institucional o meramente institucional. Efectivamente, esto podría ser interpretado así toda vez que la religión dominante, que no la única en Japón, como es el Sintoísmo, rendía culto al emperador del Japón. El elemento político representaba así la institucionalización del sentimiento religioso y su liturgia, que es escenificación social, más aún en una religión como *Shintô*, donde los elementos espirituales se transmiten de forma divinizada a todos los momentos de la vida, como una especie de animismo evolucionado, piénsese en los *kami*. Esta institucionalización política realizada durante siglos, pero acentuada de forma especial en los tiempos precedentes a la Segunda Guerra Mundial, supusieron una amenaza para los aliados que controlaban la Isla y que ayudaron a “repensar” a sus habitantes el estilo nuevo de vida que debían adoptar. Por lo que el 15 de diciembre de 1945, la Central Liaison Office

publicó lo que se conoce como Directiva Shintô (SCAPIN 448)<sup>2</sup>, en la que se enfatiza, bajo la influencia de algunos estudiosos aliados de las religiones y culturas orientales (especialmente a partir de la intervención del teniente William K. Bunce) la influencia del Sintoísmo y su utilización como una herramienta para favorecer la mentalidad ultranacionalista y militar. De esta forma la directiva abolió el Estado Shintô (*Kokka Shintô*): “Se prohíbe y cesará inmediatamente el patrocinio, el apoyo, la perpetuación, el control y la diseminación de *Shintô* por los gobiernos local, prefectural y nacional japoneses, o por funcionarios públicos, subordinados y empleados actuando oficialmente”. Esta directiva supuso una inclusión más que formal en la separación entre Religión y Estado y tuvo como consecuencia una serie de medidas normativas que afectaron a la cultura y ritos japoneses. Una de las áreas de la vida pública en la que incidió más el espíritu de la directiva de la eliminación de Shintoísmo fue el de la presencia de la religión en el sistema educativo nipón. Cuando en 1952 cesa la ocupación, caducó la Directiva *Shintô*. En buena lógica lo relativo a la presencia de la religión en la educación podía cambiar; sin embargo se mantuvo una posición de separación que evitaba la educación religiosa.

De esta forma se pretendía realizar una educación que fomentara los valores de construcción de una nación pacífica y democrática, que respetara los derechos humanos y fuesen amantes de la paz y la verdad. De esta forma la ley pretendía y aún pretende, por un parte, fomentar la madurez política y la tolerancia religiosa, pero, como hemos visto, con restricciones importantes respecto a la vinculación de la educación con sistemas políticos u organizaciones religiosas.

Sin duda, nadie puede negar que el espíritu de la normativa constitucional cumplió sus objetivos, la influencia de la religión en la política del Japón actual es muy débil, si entendemos, al menos, la religión desde el punto de vista de la influencia institucional. Como señalan María A. Toyoda y Aiji Tanaka, siguiendo lo dicho hasta ahora:

“la ideología religiosa era fundamental para las nociones políticas sobre el Estado y la nación japonesa. El culto religioso del Emperador, el militarismo, el imperialismo y el nacionalismo estaban fuertemente vinculados. Tras la rendición japonesa en la Segunda Guerra Mundial estas doctrinas fueron supri-

---

<sup>2</sup> Cf. Yoshihiko Ashizu, “The Shinto Directive and the Constitution”, en *Contemporary Religions in Japan*, 1 (1960) 16-34.

midas. Como consecuencia, la mayoría de los analistas considera que la religión es un factor políticamente irrelevante en la sociedad contemporánea japonesa o, como mínimo, un factor que se halla en la periferia de la política”<sup>3</sup>.

Pero... si esto es así, ¿ha tenido alguna influencia en la educación y sociedad del Japón? En realidad ¿es posible hurtar a las generaciones de jóvenes japoneses y a su cultura de la enseñanza, educación, conocimiento profundo que puede proporcionar una sólida educación de la religión sin que ello arrastre consecuencias?

## 1.2. La relación entre religión y política: sintoísmo y budismo

No podemos entrar ahora en una sistematización de la religión sintoísta y budista en Japón; sería muy amplio. Baste citar algunas pequeñas pinceladas con el fin de poder entender lo que ha podido pasar<sup>4</sup>.

La base ancestral de la religión japonesa es el animismo y el chamanismo, que implica la mediación entre este mundo y el mundo de los espíritus. Esta experiencia ya está recogida en algunas historias oficiales chinas como la de Wei, donde aparece la importancia de la diosa del sol en la mitología oficial *Kojiki*, y la existencia de la reina *Himiko* (hija del sol) del siglo III d. C. En este contexto animista y chamánico se inscribe el papel religioso del emperador japonés –como vamos a señalar a continuación–. Aún hoy, el Emperador celebra muchos rituales religiosos por la paz y prosperidad de la nación en comunión con los antepasados deificados y los dioses en la naturaleza. Como muestra se puede ver un pequeño arrozal que él mismo cuida en el palacio imperial.

En un principio esta religión étnica no tenía nombre; pero cuando se introdujo en Japón el budismo, durante el siglo VI integrándose definitivamente en el siglo XII, uno de los nombres que recibió fue *Butsudo*, “la Vía del Buda”. Así que a fin de poder diferenciar el budismo (y el confucianismo) de la religión nativa, esta pronto llegó a ser conocida por el nombre de

---

<sup>3</sup> María A. Toyoda y Aiji Tanaka, “Religión y política en Japón”, en Clyde Wilcox, Ted Gerard Jelen (coord.), *Religión y política: una perspectiva comparada*, Akal, Madrid 2006, 347.

<sup>4</sup> Cf. M. Lázaro, “Japón-cristianismo: Dos lógicas diferenciadas, un mismo ser humano. Diálogo interreligioso en la nueva civilización del siglo XXI”, en Íd. (Coord.), *El cristianismo en Japón. Ensayos desde ambas orillas*, Instituto Teológico de Cáceres, Cáceres 2011, 93-131; también en *Cauriensia*, 5 (2010) 93-131.

sintoísmo (camino de *Kami*-de los dioses. *Shintô* procede de una antigua palabra china que significa “El camino de los Dioses”. Los japoneses por sí mismos escogieron utilizar un nombre chino para su religión porque en ese tiempo, hace más de un milenio, el chino era la única lengua que tenía escritura en Japón, ya que ellos aún no habían desarrollado la escritura en su propio idioma. La palabra que significa *Shintô* en japonés es *Kami*).

Los *kami* (las diversas divinidades) son el concepto central del sintoísmo. Este término llegó a aplicarse a cualquier fuerza sobrenatural o dios, como los dioses de la naturaleza, hombres sobresalientes, antepasados deificados o hasta “deidades” que representan ciertos ideales o simbolizan un poder abstracto. Se utiliza a veces el término *Yaoyorozu-no-kami* que significa literalmente “ocho millones de dioses”, que se utiliza para referirse a “muchos dioses”, pues la cantidad de deidades de la religión sintoísta aumenta constantemente<sup>5</sup>. La divinidad más importante es *Amaterasu*, la Diosa del sol, principal *kami*, que gobierna el cielo y la tierra y se cree que enseñó al pueblo japonés a cultivar el arroz. *Amaterasu* es, también, la diosa a través de cuyo nieto quedó establecida la familia imperial del Japón. Se justificaba así el origen divino del emperador, y esta teoría se mantuvo hasta el final de la Segunda Guerra Mundial.

En este sentido, los seres humanos, como hijos de *kami*, tienen ante todo una naturaleza divina. Por consiguiente, de lo que se trata es de vivir en armonía con los *kami* y, así, uno podrá disfrutar de una protección y aprobación.

Aunque el sintoísmo no se basa en muchos dogmas ni en una teología muy compleja, a los japoneses les ha dado un código de valores, ha moldeado sus comportamientos y determinado su forma de pensar. Existen templos donde pueden adorar cuando sienten la necesidad de hacerlo. Cada santuario se dedica a un específico *Kami* que tenga una personalidad divina y responda a los rezos sinceros del fiel. Al entrar en un santuario, se pasa a través de un *Torî*, una puerta especial para los dioses. Esto marca la demarcación entre el mundo finito y el mundo infinito de los dioses. Los creyentes respetan a los animales como mensajeros de los dioses: por eso un par de estatuas *koma-inu* (perros protectores) se encuentran en el santuario. El más importante y sagrado es el Gran Santuario de Ise.

---

<sup>5</sup> Las divinidades más populares son Jozo, protector de los niños y Kwannon protector de la humanidad contra los males en general. Inari – Dios del arroz. Simboliza la fertilidad y la prosperidad. Su estatua generalmente es la de una zorra: su principal santuario es el Fushimi Inari en Quioto. Snichi Furujiin – Los siete dioses de la fortuna, son divinidades populares asociadas con la buena suerte Bent.

La llegada del budismo no fue sencilla. El Emperador Yomei, en 587, decidió aceptar la nueva religión como guardián del estado y el símbolo de la civilización más avanzada de China. Así “el emperador cree en el budismo, respetando el sintoísmo”. Posteriormente, el movimiento integrador de las creencias, budismo, confucianismo y taoísmo que se impuso en China de la dinastía de Tang (618-907), ayudó a la aproximación entre el budismo y el sintoísmo en Japón.

Tras esta conjunción se realiza una división de las funciones de las religiones, de modo que mientras una va a representar más la búsqueda interior y la armonía con la naturaleza, una especie de pensamiento más puro, en el sentido de conceptual o espiritual (el budismo), el otro representa un pensamiento más práctico y realista, acercándose a las preocupaciones cotidianas, socio-políticas a partir de la representación de la identidad nacional. Como señala Ohshima Hitoshi, “la verdadera religión de los japoneses no ha sido ni sinto ni budismo. Es el sincretismo a base del animismo”<sup>6</sup>.

Ante esta circunstancia cabe preguntarse hasta qué punto no es el factor político el que termina aprovechándose del factor cultural religioso.

Ayudaría a comprender la situación lo que acaeció en Japón con la llegada de la cultura y la religión cristiana ibérica. Mutsuo Yamada resume brevemente esta historia, que podemos ver ampliamente expuesta en el libro de Osami Takizawa, *La historia de los jesuitas en Japón (siglos XVI-XVII)*<sup>7</sup>. El profesor Yamada nos lo resume así:

“Los tres gobernantes de los siglos ibéricos (s. XVI-XVII) tuvieron diferentes políticas ante el avance del catolicismo en Japón. La primera acogida favorable fue de mal para peor, acabando en la prohibición y persecución de la religión y la terminación de las relaciones diplomáticas y comerciales con Portugal y España que constituían dos reinos bajo la monarquía española entre 1581 y 1640 y que luego vería el declinar de su poder marítimo en Asia ante sus rivales protestantes, Holanda y Inglaterra.

Oda Nobunaga (1534-1582) fue el precursor de la unificación militar de Japón con su control de la región central de Kioto. Dio la bienvenida a los misioneros católicos por su interés en el comercio con Portugal y por su expectativa de fomentar un

---

<sup>6</sup> Cf. Citado en M. Yamada, “Civilización japonesa: la barrera cultural para la aceptación del cristianismo”, M. Lázaro (Coord.), *El cristianismo en Japón...*, op. cit., 67 (*Cau-riencia*, 5 (2010), 67).

<sup>7</sup> Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares 2010.

nuevo grupo religioso que pudiera contrarrestar el creciente poder de los grupos budistas antagónicos contra los que él combatía.

Toyotomi Hideyoshi (1536-1598) fue inicialmente favorable a los misioneros católicos, pero tomó la decisión de expulsarlos en 1587, admitiendo a la vez la libertad de culto de los individuos y deseando mantener el comercio con los ibéricos. Como justificación de la medida represiva contra los evangelizadores portugueses, Hideyoshi enumeró varias razones, como la convivencia de los jesuitas de la exportación de los esclavos japoneses por los comerciantes portugueses, la destrucción de los templos sintoístas y budistas y la expulsión de sus sacerdotes de algunos territorios de señores convertidos al cristianismo, la utilización del territorio en Nagasaki donado por un señor local Ōmura Sumitada para la conversión de los habitantes, y la matanza de vacas y caballos para la alimentación.

Tokugawa Ieyasu (1542-1616) promulgó la expulsión de los cristianos bajo pena de muerte (1612) y la prohibición de la entrada de portugueses (1639)<sup>8</sup>.

Es en este momento de unificación política del Japón y expansión comercial, cuando se percibe el peligro de una religión que el hombre político “no puede controlar”, y de esa forma nace una persecución religiosa que acrecentará una relación dialéctica, que no nace estrictamente de la religión, sino de la situación política y de la idea de una identidad político-social. Es desde ahí que:

“En proceso de reacción, se difundió la idea de una única deidad capaz de salvar al hombre o de proteger la nación japonesa. De la interacción entre el neo-confucianismo de Zhu Xi y el nuevo sintoísmo en torno de la deidad central nació un nacionalismo que preparó la ideología de la Restauración Meiji. El posterior surgimiento del sintoísmo estatal antes de y durante la Segunda Guerra Mundial sería también su futura derivación. En suma, en reacciones dialécticas, Japón recibió un impacto ideológico del cristianismo”<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> M. Yamada, “Civilización japonesa”, op. cit., 68.

<sup>9</sup> Ibid., 70.



Las suspicacias, sin embargo, se vieron atenuadas siempre con la comprensión del estudio de las religiones, como atestiguaron los estudiosos pioneros de la era Meiji –especialmente cabe mencionar a Anesaki Masaharu y a Nobuta Kishimoto–, cuando el 26 de septiembre de 1896 un grupo de cuarenta y dos religiosos, entre ellos diecinueve budistas, dieciséis cristianos, dos sintoístas y cinco personas no afiliadas, realizaron un encuentro informal donde se exponían los diferentes puntos de vista. Favorecían, así, el diálogo de las religiones existentes y presentes desde un punto de vista ecuménico, y presentando un hecho incontestable y es que en medio de la búsqueda científica desde el espíritu creyente, alejado de la maniobra política que pretende manejar los sentimientos, el estudio de la religión se hace un vehículo de gran fuerza<sup>10</sup>. En este sentido cabría preguntarse ya si no es menos cierto que en una educación cívica es básico el respeto a la esencia cultural y antropológica de las religiones. Digámoslo de otra forma, no se trata tanto de que la religión abandone a la política, sino de que la política no interfiera en la religión ni quiera acaparar la esfera individual, social y pública.

### 1.3. La apertura de Japón a otras culturas

Si el factor religioso y cultural hubiera sido exactamente el determinante en la construcción de una férrea identidad, eso implicaría un purismo cultural que hubiera supuesto una gran dosis de impermeabilidad. Sin embargo, eso no parece que sea del todo así. Es cierto que ha habido quienes defendían la “puridad” cultural japonesa (el antropólogo Masuda Yoshio<sup>11</sup>), pero no la impermeabilidad. Otros, por contra, hablan de una situación “híbrida” (el especialista en literatura japonesa Kato Shuichi). Se puede decir por lo apuntado que nos hallamos ante una lectura original del universal espíritu de asunción cultural.

El pensamiento japonés se caracteriza, por lo tanto, por una ambivalencia entre un fortalecimiento de los principios arraigados y vividos en el tiempo histórico y una predisposición a la apertura. Un ejemplo lo tenemos en su sistema de escritura, como señala Ken-Ichi Sasaki:

“Esta estructura de la escritura tiene una influencia determinante sobre la naturaleza del lenguaje y de la cultura japonesa.

---

<sup>10</sup> N. Suzuki, “Nobuta Kishimoto and the Beginnings of the Scientific Study of Religion in Modern Japan”, en *Contemporary Religions in Japan*, 11 (1970) 155-180.

<sup>11</sup> Y. Masuda, *Junsui Bunka no Joken: Nihon Bunka wa Shogeki ni do taetaka* [Condiciones de la cultura pura: ¿Cómo ha aguantado Japón los impactos?], Kodansha, Tokio 1967.

Desde que se dotó de una notación propia, el japonés se define como una lengua acogedora de las palabras extranjeras. Esto ha permitido a la cultura japonesa –continúa– a apropiarse de los sistemas políticos y filosóficos de China y los conceptos del Budismo. O puede ser que fuera el deseo mismo de asimilar otra cultura la que orientara la naturaleza del lenguaje. Aún hoy el japonés es particularmente permeable a las palabras extranjeras, que son transcritas fonéticamente en *katakana* para ser fácilmente incorporadas en las frases japonesas. Gracias a esta flexibilidad lingüística, la cultura japonesa siempre ha estado abierta a otras culturas”<sup>12</sup>.

¿Es, pues, posible establecer en un espíritu impregnado de religiosidad y de apertura un principio restrictivo que no nace del espíritu japonés, sino que viene impuesto por los estándares nacidos de la heurística del miedo propios de una situación de postguerra? Más aún, eso que “parece” haber funcionado, ¿se puede exportar a modo de ejemplo?

1.4. Implicaciones educativas. De la educación intercultural a la educación desde la Nueva Civilización

La “prueba del ocho” de la educación siempre reside en la formación formal y en los elementos del currículo oculto, los valores transmitidos que se reflejan en la vida social.

En una página web de educación Fernando Larenas afirmaba:

“La educación de los japoneses se siente en las calles, en los parques y en los museos. El respeto a los mayores y a los niños mediante una reverencia o inclinación del cuerpo son la muestra más evidente de que los espacios son respetados. Claro que estamos hablando de una cultura milenaria, de costumbres diferentes que hoy en día han cambiado bastante, pero la esencia misma del don de gentes no se ha alterado.

¿De qué otra forma se manifiesta esa educación de los japoneses? La primera conclusión pudiera ser el hecho de que todas las ciudades se aprecian limpias, impecables, sin papeles en el suelo, peor colillas de cigarrillos. Y eso no significa que exis-

---

<sup>12</sup> Ken-Ichi Sasaki, “L’«esprit» en japonais ancien”, *Diogenès*, 227 (2009) 5.

ten basureros por todos lados. Algunos detalles. Los fumadores, por ejemplo, tienen su espacio en las estaciones del tren subterráneo o del shinkansen (tren bala) y en los aeropuertos. Están en silencio, no molestan a nadie con su humo, existe una tolerancia y nadie se atreve a romper los límites de cada uno. La basura se recicla y clasifica por plásticos, papeles, envases de vidrio y orgánica. Nadie osa arrojar un envase de papel en el lugar de los vidrios”<sup>13</sup>.

Pero que los japoneses sean así, podemos creer que se debe a una educación en la ciudadanía sin más, en un esfuerzo educativo desarraigado de sus fuerzas culturales, pero eso no es así como lo reconoce el autor cuando se refiere a “la cultura milenaria”. Si eso fuera así, cualquier sistema educativo que incidiera en esos contenidos obtendría su resultado. Y más aún, se vería una radical diferencia en el sistema de valores cívicos (que no políticos, que es otra cosa) con relación a las generaciones anteriores. Pero eso no ha pasado. Al contrario, las generaciones cada vez más desarraigadas han provocado el abandono progresivo de la idealización del respeto japonés. Y es que del mismo modo que tras la Segunda Guerra Mundial se pusieron cotos a ciertos aspectos de la educación, también se impulsó el ideal Meiji de igualar a Japón con las sociedades más industrializadas, por lo que en un sistema rígido se impulsó el conocimiento científico-técnico que ha traído como consecuencias “la multiplicación de las ideas materialistas, la ausencia de sentimientos, un menor contacto con la naturaleza y la falta de consideración debida a la dignidad de la vida”<sup>14</sup>.

Cuando se estaba estudiando la revisión de la Ley Fundamental de Educación, se notaba la necesidad de un serio replanteamiento moral y un retorno a las virtudes tradicionales que tanto influyeron en el resurgimiento del país, después de la gran guerra. Aparte de la crisis en el sistema educativo, influía la desintegración de la familia y el cambio de mentalidad entre los jóvenes, desde los que prefieren saborear la vida, o los que no quieren trabajar, hasta los que rompen con el mundo exterior (los llamados *hikikomori*

---

<sup>13</sup> “Japón: primero es la educación”, disponible en <http://grupoeducativa.blogspot.com/2010/08/japon-primero-es-la-educacion.html>. Consultado el 23 de enero de 2012.

<sup>14</sup> Cf. “Un mundo de problemas y problemas en el mundo. Informe sobre la reforma educativa en Japón”, en *Crítica & utopía* 14-15. Documento en pdf, disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/critica/nro14-15/JAPON.pdf>. Consultado el 23 de enero de 2012.

o reclusos en su cuarto, o los “*soshokukei danshi* – chicos herbívoros”, los jóvenes varones en Japón que muestran indiferencia hacia el sexo y se dedican al cuidado personal). Todo esto es reflejo de la débil motivación, la falta de voluntad y la actitud pesimista en el trabajo que prevalece en la vida de muchos jóvenes de hoy, tanto en la escuela como en el hogar. De tal forma que aparecen problemas educativos como el acoso escolar, que en ocasiones han acabado en suicidios de adolescentes, absentismo, violencia en las escuelas, indisciplina y problemas de comportamiento en las aulas..., entre otros. Esto supone una crisis en la educación japonesa y en los resultados existenciales-vitales que se reflejan en la propia sociedad. Además de los factores sociales, está claro que aparecen fenómenos globales de falta de arraigo cultural, donde el desconocimiento de la propia fuente de la misma deja a los jóvenes sin el referente real que los alimentaba. El hombre queda cada vez más vacío, y desprovisto de los instrumentos básicos de fundamentación cultural y antropológica se queda “al albur” de los resultados sociales, pero no puede ser protagonista. De esta forma una enseñanza que olvida la religión como aspecto propio del hombre provoca su homogeneización. Lo que se puede observar es que los japoneses no son personas fuera de todo referente cultural con el resto del mundo, son seres humanos, en construcción de su identidad, social, en red, individual... Pero no nos referimos a una educación intercultural, sino una educación en lo básico de cada ser humano que tiende por ser lo que es a encarnarse en los grupos en los que convive como lugar de realización de su humanidad. El ejemplo japonés en sus virtudes y defectos referente a lo social y religioso supone un cambio de la óptica y del enfoque educativo. Un cambio de una educación basada en la interculturalidad a una educación construida en una mirada global del hombre en el mundo en su ser identidad, en lo que algunos llamamos paradigma de la Nueva Civilización<sup>15</sup>.

La educación intercultural conoce el problema de focalizar el hombre en la cultura. Efectivamente la cultura es la estrategia del hombre para desarrollar su vivir cotidiano y su hacer extraordinario, pero en definitiva es la forma humana de vivir. Siendo la forma humana de expresarse en su

---

<sup>15</sup> Cf. M. Lázaro, “Ciudadanía universal desde el paradigma de la Nueva Civilización: reflexiones filosóficas y teológicas”, en D. Barbolla (ed.), *Migraciones latinoamericanas en la Nueva Civilización. Conformando identidad*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2011, 29-62; D. Barbolla y M. Lázaro, “Migrantes latinoamericanos a España. Conformando identidades: planetaria y latinoamericana”, en D. Barbolla (ed.), *Migraciones latinoamericanas*, op. cit., 146-170.

ser que es biológico-cultural, la humanidad que nos pertenece en nuestro ser hombres (*homo*) es la que realmente queda comprometida. Digamos que ese ser *homo sapiens sapiens* es el centro de la cuestión de pensamiento y el centro de cuestión educativo, siendo la cultura un segundo nivel que forma parte de la esfera de la estrategia. Evidentemente conocer el nivel de estrategia de desarrollo de nuestro ser hombres es esencial, porque el hombre es un ser biológico-cultural, pero siendo que nos define el ser cultural, no nos definen las culturas determinadas en cuanto a la reflexión antropológica del ser hombre. Lo que nos define es que somos una especie (*homo*) que nos desarrollamos en la estrategia de supervivencia que desarrollamos en la cultura. El resultado específico sujeto al tiempo y al espacio es un resultado y no forma parte de la definición. Por eso resulta muy difícil centrar la educación humana en el resultado y no en la esencia de lo que somos (entendiendo el término “esencia” como la respuesta a la pregunta sobre el “Qué”). Efectivamente la educación intercultural se centra en las diferentes respuestas como dadas de forma esencial, cuando lo esencial es el que realizamos cultura, no la cultura que realizamos. Es verdad que en la vida concreta de los hombres la cultura determinada es central, porque crea identidades, pero lo que ha mostrado el siglo XXI es que la creación de identidades y la convivencia de las culturas y subculturas ha variado: hoy en día conviven en un propio sujeto diferentes formas de creación identitaria y de vivencia cultural que puede ser de lo más variado. Decía Raimon Panikkar, intentando en el paradigma de su tiempo (los años 90) crear un modelo de filosofía intercultural, que las culturas son difícilmente traducibles. De forma que por ejemplo en la filosofía hindú habría 33 formas diferentes para referirse a lo que nosotros entendemos como filosofía. Así afirmaba:

“Podernos traducir, por ejemplo «religión» por «dharma», con tal que no traduzcamos sin más «dharma» por «religión». «Dharma» significa también deber, ética, elemento, observancia, fuerza, orden, virtud, ley, justicia, e incluso se ha traducido por realidad, Pero también «religión» puede significar *sampradaya*, *karma*, *jati*, *bhakti*, *mârqa*, *pûjâ doivakarma*, *nimayaparam*, *punyasila*, etc. Cada cultura es un mundo”<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> R. Panikkar, “Religión, filosofía y cultura”, en *Ilu. Revista de ciencias de las religiones*, 1 (1996) 128.

En cierta forma, vistas así las cosas, las culturas son inconmensurables y el abordaje solo puede caer o en el relativismo o en el reduccionismo<sup>17</sup>. En el relativismo ya que inconmensurabilidad implica que no se pueden comparar, y reduccionismo porque, si se quiere hacer alguna comparación y evitar la postura anterior que lleva al escepticismo, se tiene que tomar una cultura, al menos, como referente. Y aquí surgen algunos problemas, pues elijamos la cultura que elijamos difícilmente acertaremos. Si elegimos la nuestra, se nos acusará de algún “ismo”; imaginemos que lo hacemos desde el parámetro de la filosofía; entonces estaremos cayendo en un eurocentrismo. Imaginemos que en nuestro afán de resaltar la apertura y siempre con el complejo de culpabilidad europeo desde la Segunda Guerra Mundial huimos de nuestras raíces culpables y entonces nos abandonamos a otra cultura; entonces, en una primera fase nos desenraizamos (algo parejo a lo que ha sucedido en las nuevas generaciones japonesas), y en una segunda fase de “violentación” de nuestra respuesta estratégica que llamamos cultura e identidad cultural, vemos a lo que se ha acentuado formalmente como “otro” en nuestra interculturalidad como una amenaza. Es el problema de toda discriminación positiva. En fin nos encontramos en una trampa mortal.

Continúa afirmando Panikkar –y comparto– que:

“No hay universales culturales. Pero existen, ciertamente, *invariantes humanas*. Todo hombre come, duerme, pasea, habla, se relaciona, piensa, etc. Pero el modo cómo en cada cultura se interpreta, se vive y se experimenta cada una de estas invariantes humanas es distinto y distintivo en cada caso”.

Y si esto es así, no hace sino reforzar lo que hemos expresado: que el objetivo del alcance del pensamiento, la reflexión y posterior educación para la vida del siglo XXI no puede focalizarse en la forma de la respuesta adoptada sobre lo que somos, lo que el autor denomina “invariantes humanas”, sino precisamente en lo que somos, en la identidad común que compartimos, en la “identidad planetaria” que nos construye, en una educación sobre la Nueva Civilización que construimos sobre la base de lo que realmente somos y no en las respuestas culturales. Aquí el estudio de la religión

---

<sup>17</sup> Este peligro lo advierte Pannikar desde los presupuestos de la interculturalidad: “Debemos buscar una vía media entre la mentalidad colonial que cree que con las nociones de una sola cultura puede expresar la totalidad de la experiencia humana, y el extremo opuesto que cree que no hay posible comunicación entre las diversas culturas que deberían entonces autocondenarse a un apartheid cultural para preservar su identidad”. *Ibíd.*, 129.

nos indica claramente que no puede caer tampoco en una mera cuestión intercultural. No se trata de estudiar simplemente las religiones como un elemento de culturalidad, sino en la constitución de la identidad de los seres humanos que las formamos.

La interculturalidad tuvo su momento, intentó luchar contra la monoculturalidad existente que tenía como estrategia la “integración cultural”, o lo que es lo mismo, la reducción a la cultura dominante. Pero la interculturalidad no ha podido responder a la evidencia de la esencia de la civilización en el siglo XXI. La interculturalidad asumía una expresión civilizatoria en la que la cultura dominante se empequeñecía para dar lugar a las otras culturas, y eso también fracasó: ninguna parte quedaba satisfecha. Con el fracaso de la “integración cultural” y de la “interculturalidad” surgen los modelos de lucha de civilizaciones (que es la constatación fáctica de que en ese modelo no podía haber una integración cultural en una sola civilización en el que el paradigma de pensamiento sea la cultura y, por lo tanto, con una forma cultural dominante) y su antagonista, aun más absurdo, de la “alianza de las civilizaciones”, que supone ya la constatación fáctica de que Huchtington tiene razón: las civilizaciones se reducen a una cultura y estas están en lucha. El así comprendido mundo se divide esencialmente en dos: cristianos y musulmanes; inconmensurables en sus ámbitos, solo cabe que se entiendan entre sí. Pero la realidad “tozuda” desbarata ese dualismo trasnochado, porque los hombres muestran que la perspectiva de fondo es otra. Solo así se pueden entender los desajustes acaecidos en las ciudades europeas y la ola de revueltas de la zona del Magreb.

Siendo así, el nuevo marco civilizatorio ha de ser mirado desde lo básico de la vida de los hombres, la identidad planetaria como marco de referencia de la vida humana, como lugar común en el que las diferentes respuestas se van forzando. El hombre es esencialmente pensamiento y emoción (*sapiens*) que se hace pensando sobre sí mismo (*sapiens sapiens*), construyéndose y socializándose culturalmente en una única civilización humana. Y aquí los parámetros de la enseñanza de la religión se entienden de otra forma. Y se liberan de los reduccionismos propios de paradigmas intelectuales obsoletos (propios de una filosofía y pensamiento reduccionista del *logos*) y/o acomplejados) por el sentimiento de culpa, especialmente desde la Segunda Guerra Mundial, que, como hemos visto, es clave en la discusión que nos convoca tanto en Europa y Occidente como en Japón (creo que por sus resultados más que por su propia extensión geoestratégica, la Segunda Gran Guerra fue mundial).

La enseñanza de la religión se constituye así en un doble marco, en una doble respuesta: la cultural y la antropológica de fondo. Porque el ser

humano convive con diversas estrategias culturales es bueno comprenderlas: por eso es bueno entender en lo que nos respecta las diferentes formas religiosas positivas que existen en el mundo. Pero eso no basta, no está de más entender la cuestión básica religiosa que inquieta al hombre. No sólo porque la pregunta religiosa surge y porque responde de una u otra forma, sino la lógica que subyace en la construcción de la identidad planetaria común, como una “invariante humana”. No podemos olvidar que el 90 % de la población mundial incluye los elementos religiosos como respuesta de su vida, lo que lleva a afirmar que casi un 100% lo ha constituido pregunta alguna vez o de alguna forma.

*2. La presencia del hecho religioso, instancia antropológica fundamental y realidad educativa esencial para el desarrollo pleno de la competencia social y ciudadana*<sup>18</sup>

En tiempos democráticos tenemos problemas de ciudadanía, quizás –y es una reflexión– porque la ciudadanía es cosa de ciudadanos, pero, sobre todo, de personas que viven en sociedad como ciudadanos. Y no es menos cierto que no se puede reforzar la ciudadanía olvidando los fundamentos antropológicos, en definitiva, la persona humana. Esto supone un análisis sosegado, ciudadano, personal y filosófico sobre uno de esos aspectos que se insertan en la temática como es el hecho religioso

El *Glosario de términos de la Educación para la ciudadanía democrática* habla de la diversidad en los siguientes términos:

“Este concepto implica, más allá de la idea de tolerancia, un *respeto y apreciación verdaderos de la diferencia*. Es un rasgo inherente a la idea de pluralismo y multiculturalismo y, por tanto, un *elemento fundamental de la ECD*. En consecuencia, la ECD debe ofrecer posibilidades de analizar las percepciones y combatir los prejuicios y estereotipos. Tiene que tener tam-

---

<sup>18</sup> Esta parte tiene en cuenta la intervención del autor el día 23 de octubre de 2008, en la Mesa Redonda “Análisis de los factores que facilitan u obstaculizan la adquisición de la competencia social y ciudadana” en el IX Encuentro Nacional de Inspectores de Educación: “Adquisición de competencias básicas: ciudadanía y convivencia”, Cáceres, 22-24 de octubre de 2008. Disponible con algunas pequeñas variaciones, especialmente en lo que se refiere a la interculturalidad, en la página web: <http://www.usite.info/encuen/encu95.htm>.



bién entre sus objetivos que la *diferencia sea bien recibida y acogida* en la comunidad local, nacional, regional e internacional”<sup>19</sup>.

La realidad humano-social de las religiones, como expresión socio-cultural de los seres humanos nos interroga y cuestiona en una sociedad que, diciéndose secularizada, no puede abstraerse en la irreductibilidad de la configuración lingüística a la presencia real del hecho religioso en la misma entraña personal y, en ello, social. Más allá de la cuestión sobre el origen de la experiencia religiosa, lo cierto es que la religión está presente en la sociedad de las más diversas formas: de forma particularizada en los miembros que la componen, pero también en las instituciones y en los signos que forman el patrimonio histórico y cultural, desde un rico tejido social y humanitario en el que cabe destacar la formación humana, formando parte integrante de la historia y de la etiología de las democracias de las sociedades modernas... La presencia ineludible del hecho religioso y la expresión religiosa constituye un importante caudal de construcción social y ciudadana.

Quizás se trata de dar el salto ideológico, con el fin de poder centrarnos en ver lo mejor que esta realidad humana, social y cultural significa en la construcción real de la competencia ciudadana de nuestros alumnos y de la sociedad que queremos y necesitamos, y, así pasar –como señalaba el filósofo francés Jules Régis Debray en el informe encargado por el gobierno francés en 2002 sobre la enseñanza del hecho religioso en la escuela laica– de un “laicismo de incompetencia (lo religioso no nos incumbe) a un laicismo de inteligencia (nuestro deber es comprenderlo)”<sup>20</sup>.

Desde esta perspectiva quisiera fijarme en dos núcleos teóricos a tener en cuenta en la práctica docente una vez que hemos visto y situado la necesidad de considerar el elemento religiosos como un elemento de pensar la sociedad en un paradigma actual de Nueva Civilización: la instancia antropológico-social y algunos principios orientadores de la enseñanza de la *Educación para la ciudadanía* desde la experiencia de la enseñanza concertada.

---

<sup>19</sup> K. O’Shea, *Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004. Desarrollar una comprensión compartida. Glosario de términos de la Educación para la ciudadanía democrática*, Council of Europe, Strasbourg 2003, 9. Documento en pdf disponible en [www.oei.es/valores2/glosario.pdf](http://www.oei.es/valores2/glosario.pdf). Recuperado el 3 de febrero de 2012.

<sup>20</sup> J. Régis Debray, *L’enseignement du fait religieux dans l’École laïque*, Odile Jacob, Paris 2002, 28.

## 2.1. Instancia antropológico-social

El hecho religioso es una instancia antropológica fundamental para el desarrollo de la conciencia humana y expresión de su racionalidad. Es un *a priori* de nuestra condición existencial y su respuesta representa la frontera humana de la racionalidad, constituyéndose en un *a posteriori* de la conciencia racional humana capaz de realizar operaciones intelectivas que superan el formalismo lógico: estética, expresión poética... Junto a la dimensión antropológica, nos encontramos con una realidad objetivable de consideración científica. Así, “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”<sup>21</sup>. En palabras del citado Régis Debray: “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>22</sup>.

Como advierte la historiadora y especialista en sociología de las religiones Mireille Estivalèzes, miembro del Grupo de Sociología de las Religiones y del Laicismo (École pratique des hautes études-CNRS), tras la experiencia de un siglo de opción educativa francesa en el que se ha excluido el hecho religioso y las religiones del currículo escolar: “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”. Es decir, el hecho religioso y sus manifestaciones reales, positivas, en este sentido objetivables, tiene la ventaja de que puede considerarse como un elemento de cultura, que se adquiere entonces en el ámbito de las disciplinas escolares existentes. Así en 1990, a instancias del Ministerio de Educación francés, el historiador Philippe Joutard, en el informe que se le encomendó

---

<sup>21</sup> M. Estivalèzes, *Educación y religión: los caminos de la tolerancia. La enseñanza del hecho religioso en el sistema educativo francés*. Versión en español. Documento en pdf. disponible en [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/126s/ests.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/126s/ests.pdf). Recuperado el 03 de febrero de 2012.

<sup>22</sup> J. Régis Debray, “Qu’est-ce qu’un fait religieux?”, en *Études* 3973 (septiembre 2002) 173.

sobre la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales, 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>23</sup>.

Las expresiones del hecho religioso han sido y son pieza clave en la construcción de las sociedades. Las democracias actuales han tenido en la reflexión sobre la libertad humana y el concepto cristiano de persona el constructo teórico y práctico en las que sustentarse, superando los déficits de las antiguas formas de gobierno y organización social. El estado y sus dirigentes han de saber transmitir, a través de modelos educativos como *Educación para la ciudadanía* que la realidad de la respuesta religiosa existente, expresión del hecho religioso bajo forma, en muchas ocasiones, de religiones, han de entenderse como una fuerza positiva de construcción cultural y, en todo caso, ha de hacerse hincapié en este hecho como criterio de demarcación de una sana convivencia. La lógica de la integración que imbuye la competencia social y ciudadana provoca ciertos desajustes que tienen que ser corregidos en una lógica de la construcción humana en su ser cultural y así ha de huir de establecer prejuicios que lleven a partir de la lógica del poder a entender las diferencias como una amenaza para los gobernantes. Una actitud preventiva ante la diferencia ciudadana ahogaría el mismo espíritu en el que se sustenta la vida democrática de lugar común de convivencia de ciudadanos que expresan su libertad de voluntades compartida en una forma de gobierno, pensada y gestionada inteligentemente y entendida existencialmente.

La religión es por su importante rol real de creación de identidades un eje necesario de conocimiento en el diseño de una sociedad que más que intercultural es humana y ciudadana y que supere la realidad sociológica del multiculturalismo para construir una nueva que no se fije en un espejismo sino que pueda ser efectivo. Aunque fuera sólo por necesidad de atención a la educación de la ciudadanía, como dice desde posiciones seculares Tim Jensen, secretario general de la *International Association for the History of Religions* y profesor de la *University of Southern Denmark* (Dinamarca): “Mas allá de que podamos llegar a definir satisfactoriamente lo que es religión, podemos plantear que se trata de un hecho cultural, social, his-

---

<sup>23</sup> P. Joutard, “Enseigner l’histoire des religions”, en *Éducation et pédagogies*, 7 (septiembre de 1990).

tórico y humano demasiado importante para dejarlo solamente a las iglesias y confesiones”<sup>24</sup>. De ahí que la *Educación para la ciudadanía* se enriquezca con el tratamiento científico, académico, liberado de prejuicios, del hecho religioso y el sistema se enriquezca en la conjunción de las perspectivas académicas de la misma para el desarrollo no homogeneizador de dicha realidad.

La religión, como forma fundamental antropológica, no es una arista de la ética común, sino un eje vertebrador en la configuración de una ética de mínimos exigible en una sociedad que es diversa y homogénea a la vez. Ya Adela Cortina refería al respecto que vivimos en una sociedad de ciudadanos complejos, plenos y no planos:

“una noción compleja de ciudadanía –afirma– implica aceptar que no existen personas sin atributos, sino gentes cuya identidad se teje con los mimbres de su religión, cultura, sexo, capacidad y opciones vitales, y que, en consecuencia, tratar a todos con igual respeto a su identidad exige al Estado no apostar por ninguna de ellas, pero sí tratar de integrar las diferencias que la componen”<sup>25</sup>.

“Del Estado –continúa Adela Cortina– requiere neutralidad, no entendida como distanciamiento de todas las creencias, sino como la negativa a optar por una de ellas en detrimento de las demás, pero a la vez como compromiso activo en la labor de articular de tal modo las instituciones públicas que todos los ciudadanos puedan expresar serenamente su identidad... Privatizar las religiones y las distintas morales no es la solución, porque las gentes tienen derecho a expresar su identidad en público, siempre que no atente contra los mínimos de la ética cívica. Tampoco es buena consejera en este negocio la «heurística del temor», la tendencia a agitar el espantajo del fundamentalismo para reprimir cualquier expresión de fe religiosa,

---

<sup>24</sup> T. Jensen, “La educación religiosa en las escuelas públicas como necesidad en un estado secular: una perspectiva danesa”, en *Bandue. Revista de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones*, 1 (2007) 147.

<sup>25</sup> A. Cortina, “Pluralismo moral y político”, en I. Murillo (Coord.), *Filosofía práctica y persona humana*, Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca 2004, 620. Un desarrollo de estas líneas en M. Lázaro, “Reflexiones sobre el Laicismo”, en *Carthaginensia*, 21 (2005) 209-225.

identificando «religión» con «fundamentalismo» y tirando al niño con el agua de la bañera”<sup>26</sup>.

La sociedad plural expresa la interacción y la realización, al menos teórica, pero mejor efectiva, de los diferentes derechos<sup>27</sup>. La co-implicación de los elementos civiles y religiosos que en muchas esferas, sobre todo en la ética, se expresa en instancias operativas, como señaló Max Weber<sup>28</sup>.

La religión ayuda a comprender la competencia social y ciudadana en las sociedades como oferta de cooperación identitaria y no como disolución del sujeto frente a una ideología que pueda presentarse como homogeneizadora. Ayuda de esta forma a construir una sociedad civil de ciudadanos libres frente a la tentación de la reducción política y la manipulación de la voluntad de los hombres que constituyen la sociedad. Como indica T. Nardin, una de las funciones de los derechos humanos es la de fijar un límite al pluralismo entre los pueblos<sup>29</sup>. Pero ello no implica el control intolerante de la diversidad, sino que ha de procurar el hecho de proporcionar sentido a la sociedad plural: es decir, se trata de controlar las posturas dogmáticas que se quieren expresar como únicas. De este modo, una especie de laicismo vivido como “religión civil” autoritaria caería en el totalitarismo. Al decir del profesor Reiner Preul: “la religión civil, realmente existente en la figura de una religión estatal o de una ideología prescrita oficialmente, tiene un carácter represivo o totalitario”<sup>30</sup>. Una vivencia del derecho de la religión y la convicción enriquecedora fija el pluralismo extremo (confesionalismo y laicismo).

## 2.2. Realidad educativa

El hecho religioso y la presencia de las religiones positivas se muestran necesarios en la configuración plena de la competencia social y ciudadana.

<sup>26</sup> *Ibíd.*, 621.

<sup>27</sup> Como señala J. Martín Velasco: “Entendemos por «pluralismo» una situación que a la coexistencia de grupos diferentes añade el que todos esos grupos se reconozcan, al menos teóricamente, los mismos derechos, de forma que se propongan convivir en situación de paz ciudadana, es decir, que constituyan una sociedad de grupos diferentes con posibilidades de interacción social” (*Metamorfosis de lo sagrado y futuro del cristianismo*, Sal Terrae, Santander 1998, 42).

<sup>28</sup> Cf. M. Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Grijalbo, Barcelona 1973.

<sup>29</sup> Cf. T. Nardin, *Law, Morality and the Relations of States*, Princeton, New Jersey, 1983, 240.

<sup>30</sup> R. Preul, *So wahr mir Gott helfe! Religion in der modernen Gesellschaft*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2003, 149.

Tanto de una forma transversal como con contenido curricular y su respectivo tratamiento de área.

Es necesario realizar un análisis de la competencia social y ciudadana de la religión por parte de la filosofía que tenga en cuenta, como parte de su propio método, la no adhesión ideológica en ninguno de sus sentidos, y que huya, para ser una auténtica filosofía que explique los fenómenos culturales del siglo XXI, de los paradigmas caducos. La filosofía no ha de favorecer un diálogo entre culturas o intercultural en el sentido de discusión de sistemas culturales cerrados, sino en una disposición humana desde sus referencias hacia las de los demás. El camino de la filosofía en el paradigma actual de Nueva Civilización implica una nueva navegación teórico-práctica que olvide la seguridad de las referencias identitarias comparativas y, por lo tanto, muestra nuestro analfabetismo cultural que implica una reorientación de la filosofía y su enseñanza. Este camino pedagógico se muestra en la propia búsqueda de los términos “Nueva Civilización e Identidad planetaria” que demandan de nosotros el quicio filosófico de la contextualidad en el ser humano que se construye. A partir del principio epistemológico del contexto como desvelamiento de la realidad cultural la filosofía se muestra como pensamiento “para nuestro tiempo”, es decir, se trata de considerar un contexto vital, espacio-temporal, que oriente a la filosofía a “ocuparse de su época respectiva de una manera auténtica y comprometida”<sup>31</sup>. La filosofía ha de “contribuir a repensar las contradicciones de nuestro tiempo desde las memorias de nuestras memorias desactivadas”<sup>32</sup>, colaborando en “pasar de las meras críticas de la razón o de los tiempos de racionalidad a la crítica de las prácticas culturales, sociales, políticas, religiosas, académicas, etc.”.

Si es plausible lo que hemos dicho y parece adecuada la presencia del hecho religioso y de la expresión real-concreta en formas institucionales, sociales, culturales de los individuos que forman la sociedad y que llamamos religión. Entonces, en este sentido, la *Educación para la ciudadanía* no puede, ni debe, representar sino el marco específico de tratamiento científico en el que trabajar la competencia ciudadana. En este sentido en los “Colegios concertados”, en los que en su configuración se conjugan estos principios aquí expuestos como expresión de nuestro ordenamiento constitucional, jurídico y reflejo del modo en el que los españoles expresan su pluralidad, la puesta en práctica de la asignatura *Educación para la ciudadanía* (o *Educación Cívica Constitucional*), desarrolla de modo pleno el círculo virtuoso que existe entre identidad y expresión social.