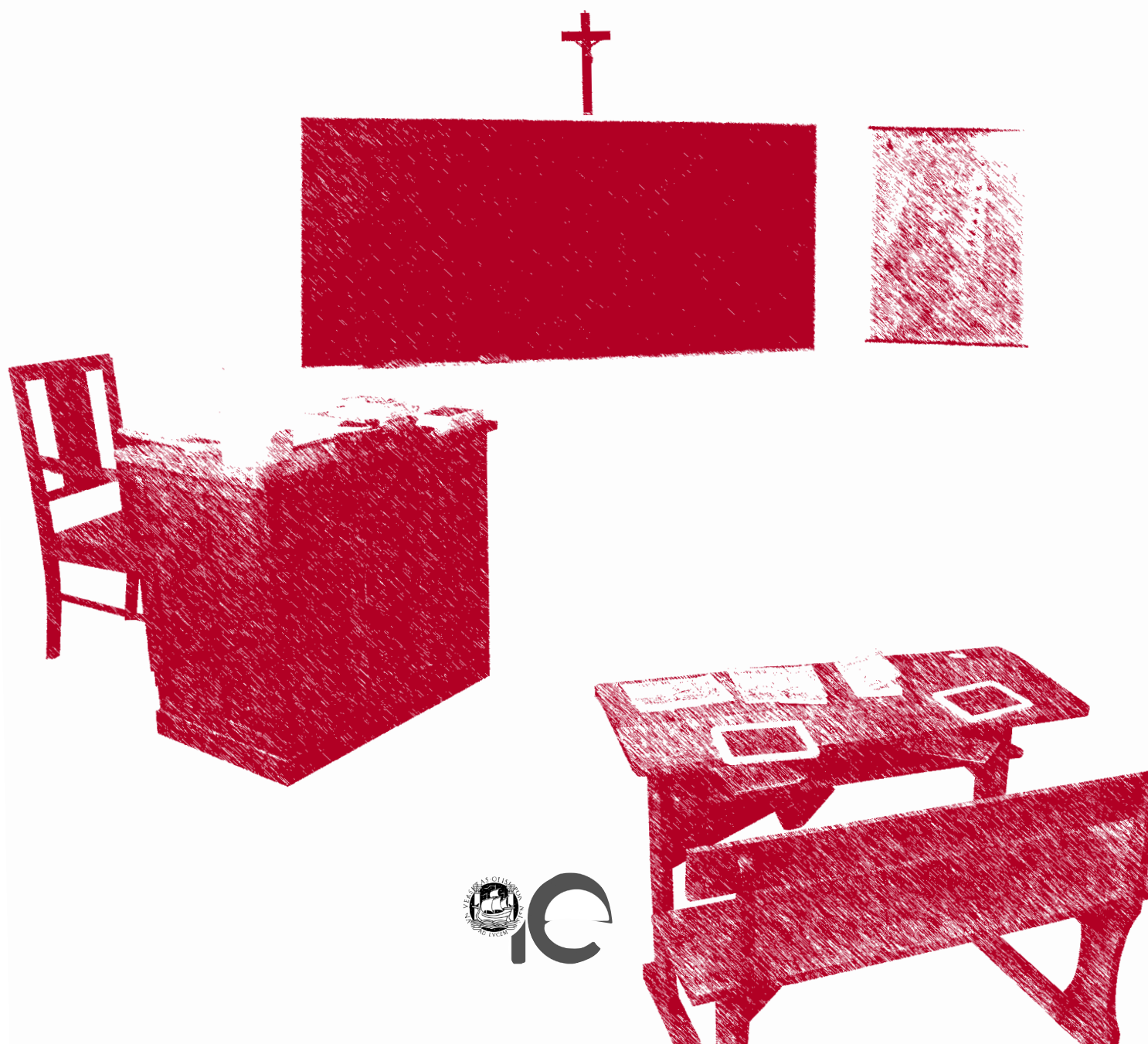


# Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século XX

Joaquim Pintassilgo  
(Coord.)





### Ficha Técnica

Autoria / Coordenação ..... Joaquim Pintassilgo

Edição ..... Instituto de Educação  
da Universidade de Lisboa

1.ª edição ..... Junho de 2013

Coleção ..... Encontros de Educação

Composição e arranjo gráfico ..... Maria Marques

Disponível em ..... [www.ie.ul.pt](http://www.ie.ul.pt)

Copyright ..... Instituto de Educação  
da Universidade de Lisboa

ISBN ..... 978-989-98314-2-1

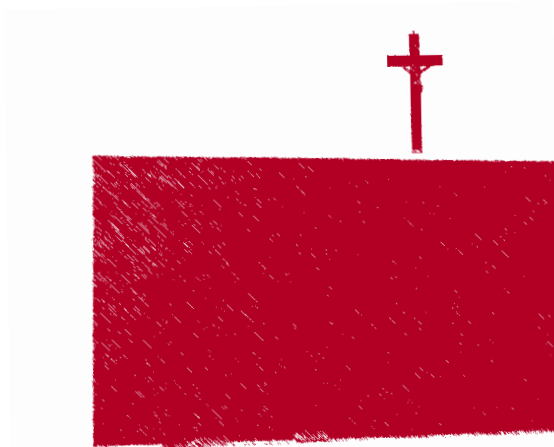
**FCT**  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



**Instituto de Educação**  
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Esta edição é financiada por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto Estratégico - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação «PEst-OE/CED/4107/2011».



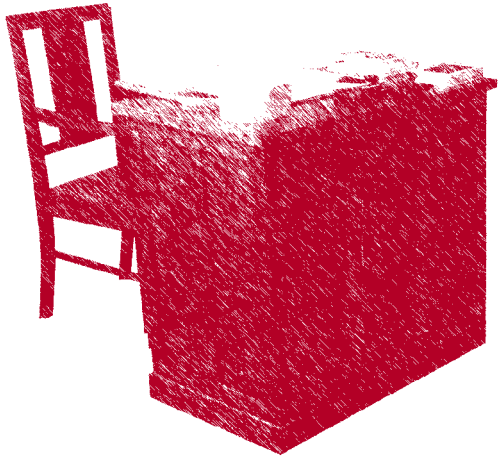
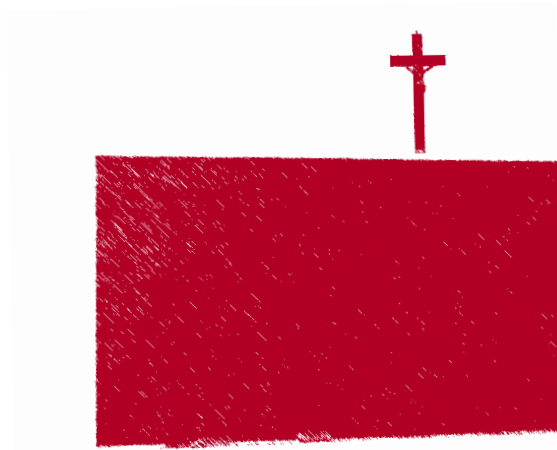


## Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século XX

- 7 INTRODUÇÃO**
- 11 A LAICIZAÇÃO DA ESCOLA NA EUROPA DO SUL: UM OLHAR SOBRE O SÉCULO XX**
- 13 • A laicização da sociedade e da escola em Portugal: um olhar sobre o século XX, *Joaquim Pintassilgo e Patrícia Hansen*
- 37 • Laïcité et enseignement en France au XX<sup>e</sup> siècle: Une conquête, un affrontement, un questionnement, *Sandro Baffi*
- 55 • La scuola laica: Considerazioni sui problemi del processo di laicizzazione della scuola dall'Unità a oggi, *Giovanni Genovesi*
- 71 AS IGREJAS, O ESTADO E A EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS, DEBATES E CONFLITOS**
- 73 • A Igreja Lusitana Católica Apostólica Evangélica (ILCAE) – das encruzilhadas sociojurídicas à afirmação de uma identidade religiosa, *José António Afonso*
- 113 • Consideraciones en torno a la relación entre iglesia y estado en la educación: hitos en la historia contemporánea española, *Miguel Beas Miranda e Diego Sevilla Merino*
- 131 • Stato, chiesa ed educazione in 150 anni di Italia unita, *Piergiovanni Genovesi*
- 153 PROJETO DE LAICIZAÇÃO E EDUCAÇÃO CÍVICA ESCOLAR: TRADIÇÃO HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL**
- 155 • Laicização e educação cívica em Portugal: percursos históricos e questões atuais, *Maria João Mogarro*
- 181 • Laicización y educación cívica escolar en la España del siglo XX, *Juan Manuel Fernández Soria*
- 207 • I Manuali di Educazione Civica nella scuola italiana, *Luciana Bellatalla*
- 221 CONFISSÕES E EDUCAÇÃO RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA: TRADIÇÃO HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL**
- 223 • Educação, religião e laicidade em Portugal na época contemporânea: o debate acerca da “educação religiosa” na escola pública, *Paulo F. de Oliveira Fontes*
- 255 • Confesiones y educación religiosa en la escuela pública: tradiciones históricas y situación actual en España, *António Viñao*
- 277 • La didattica della religione cattolica in Italia, oggi: Riflessioni su contenuti, metodi e finalità, *Elena Marescotti*
- 297 O ENSINO PRIVADO LAICO: INSTITUIÇÕES, CULTURAS, IDENTIDADES**
- 299 • A difícil e frágil emergência de um ensino privado não confessional em Portugal (final do século XIX e primeira metade do século XX), *Margarida Louro Felgueiras*
- 321 • La enseñanza privada laica en la España contemporánea: instituciones, culturas e identidades, *Pablo Celada Perandones*
- 343 • Dalla «schola europaea» ad una scuola per l'Europa, *Alessandra Avanzini*
- 365 O ENSINO PRIVADO RELIGIOSO: INSTITUIÇÕES, CULTURAS E IDENTIDADES**
- 367 • La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades, *Paulí Dávila e Luis M. Naya*







## Introdução



## Introdução

A presente obra é mais um produto das atividades de uma rede que tem articulado investigadores pertencentes a universidades de países da Europa do Sul, no caso Espanha, França, Itália e Portugal. A rede adotou, desde a sua fundação na Universidade de Valladolid (1997), a designação SPICAE, acrónimo de *Sodalitas Pro Investigatione Comparata Adhaesa Educationi*. O grupo tem realizado colóquios e seminários nos diversos países, subordinados a temas escolhidos e investigados previamente, e publicado obras com os produtos resultantes dessas pesquisas. A primeira destas iniciativas realizou-se na Universidade de Cassino em 1999. De lá saiu, no ano seguinte, o livro intitulado *L'immagine e l'idea di Europa nei manuali scolastici* (2000). Nos anos subsequentes foram realizados colóquios e seminários, com estatutos diferenciados, em Lisboa (2002), Cádiz (2006) e Ferrara (2009), de novo Cassino (2010) e Lisboa (2012), cabendo, neste ano de 2013, a vez a Paris. Da produção do grupo constam, além da obra já referida, as seguintes: *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX* (2003); *La escuela y sus escenarios* (2007); *La formazione docente tra attualità e storia* (2009); e *Scuola statale e scuola privata nell'Europa mediterrânea* (2011).

Este livro acolhe os textos decorrentes da pesquisa desenvolvida para o colóquio realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa entre 3 e 5 de maio de 2012 e centrado no tema *Laicidade, religiões e educação na Europa do Sul no século XX*. Trata-se de um tema com uma história rica e multifacetada, mas também de grande atualidade e, ainda hoje, passível de alguma polémica. Embora esta seja uma rede que congrega historiadores, não procurámos fugir nem à atualidade nem à polémica.

A educação foi proporcionada, em muitos momentos da história da humanidade, em contextos religiosos, envolvendo atores a eles associados e com conteúdos permeados por valores igualmente religiosos. Os processos de secularização que se afirmaram sob o influxo do iluminismo e, em particular, a assunção, por parte dos Estados, da responsabilidade de criação de sistemas públicos de ensino veio pôr em causa o tradicional papel da Igreja Católica neste terreno, se tivermos em

conta o ocidente meridional da Europa. Não obstante, o catolicismo foi-se mantendo como referência ideológica e como fator de consenso social, o que explica o lugar que a educação moral e religiosa católica foi continuando a ocupar nos currículos escolares ao longo do século XIX e, em alguns casos, ainda, durante parte do século XX. Essa posição é questionada, de forma radical, pelos movimentos republicanos e laicos que se desenvolvem, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, e que assumem como uma das suas principais metas a laicização da sociedade e da escola. A exemplaridade da 3ª República francesa é, a este propósito, inquestionável. As disciplinas de educação religiosa são, então, extintas, sendo os símbolos religiosos retirados do espaço público. Em alternativa desenvolvem-se manifestações de religiosidade cívica tendo a Pátria e a Natureza como novas divindades. A escola passa a ser, nesses momentos, o lugar ideal para a formação do novo cidadão republicano, laico e patriota e já não do homem católico e temente a Deus. Não há, no entanto, nenhuma teleologia nesse processo. Os regimes autoritários e conservadores que marcaram a história de boa parte do século XX, nos casos espanhol e português, ainda que com posicionamentos diferentes e sem abdicarem do seu poder, devolveram à Igreja e ao catolicismo o seu tradicional papel simbólico. A França manteve-se, durante boa parte desse período, como o paradigma de uma república laica. O caso italiano foi, quase sempre, mais complexo e ambivalente.

O movimento de renovação da Igreja desencadeado pelo Concílio Vaticano II, a construção de regimes democráticos na Península Ibérica a partir de meados dos anos 70, as grandes transformações culturais que ocorreram nesses mesmos anos 60 e 70 e que têm como horizonte mítico o Maio de 68, o questionamento pós-moderno das grandes narrativas (uma delas a do catolicismo), o desenvolvimento de sociedades crescentemente multiculturais e multirreligiosas, a afirmação do processo de secularização e a paradoxal irrupção de novas práticas religiosas, tudo isto tornou a transição do século XX para o século XXI bem mais complexa no que à questão religiosa se refere. A crença cientista no fim inelutável das religiões deixou, no entanto, de fazer sentido num mundo mais tolerante, relativista e aberto às mais diversas opções tanto ao nível da religião como noutros terrenos. O religioso passou a ser visto, tendencialmente, como uma dimensão possível da vivência humana e menos como um campo de combate.

Mas nada é tão linear. Alguns dos fantasmas do passado continuam a marcar presença como nos mostrou a polémica sobre o uso do véu islâmico em França,

no confronto com uma marcada tradição laica, ou o aceso debate, em Espanha, sobre educação para a cidadania *versus* educação religiosa. No caso português, a formulação, de sentido mais neutro que laico, da legislação sobre ensino religioso nas escolas públicas tem sido, porventura, um elemento apaziguador, ainda que a tradição de uma religião maioritária coloque desafios práticos à efetivação da pluralidade religiosa em contexto escolar. Mesmo admitindo a irreversibilidade do processo de secularização, não cremos, na verdade, que seja possível, no mundo de hoje, definir uma resposta única para o problema da relação entre educação e religião, designadamente no que se refere à escola pública.

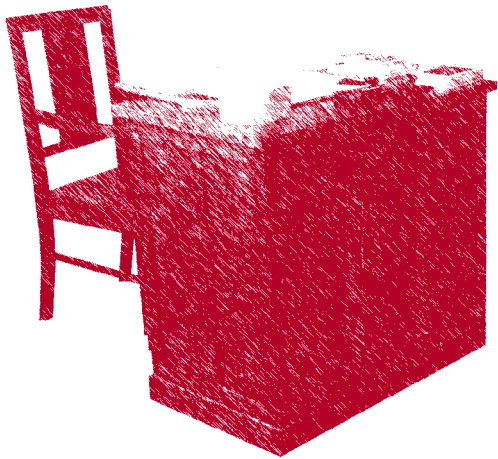
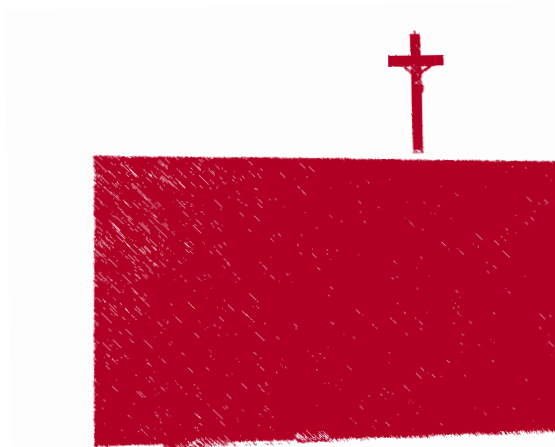
Os artigos incluídos neste livro procuram, tendo como referência contextos nacionais diversos, refletir sobre estas e outras questões que remetem para a presença da dimensão religiosa na vida escolar. Procurámos, num primeiro momento, apresentar visões de conjunto sobre o processo de laicização da escola para, depois, olharmos com mais detalhe para temas como a evolução da “questão religiosa”, a concretização curricular, ao nível da escola pública, tanto da educação religiosa como da educação cívica e, finalmente, as realidades institucionais paralelas do ensino privado religioso e do ensino privado laico. Acreditamos que esta obra possa constituir um contributo relevante para um debate atual e ainda envolvido em alguma polémica, até porque a sua colocação em perspetiva histórica torna possível um certo distanciamento e uma maior lucidez.

Agradecemos, para terminar, ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa o acolhimento dado a este livro ao possibilitar a sua inclusão na, ainda jovem, coleção de livros eletrónicos publicados com a sua chancela. O formato de E-book, a par da diversidade linguística aqui voluntariamente assumida, possibilitará, certamente, a circulação ampla que o grupo SPICAE ambiciona para os resultados de uma pesquisa coletiva já marcada por alguma longevidade.

Odivelas, 24 de março de 2013

*Joaquim Pintassilgo*





## **A LAICIZAÇÃO DA ESCOLA NA EUROPA DO SUL: UM OLHAR SOBRE O SÉCULO XX**

**A laicização da sociedade e da escola em Portugal:  
um olhar sobre o século XX**

*por Joaquim Pintassilgo e Patricia Hansen ..... 13*

**1. Religião e educação no Portugal liberal**

**2. A laicização da sociedade e da escola  
na 1ª República**

**3. Estado, Igreja e educação no Estado Novo**

**4. Considerações finais**

Laïcité et enseignement en France au XX<sup>e</sup> siècle:

Une conquête, un affrontement, un questionnement

*por Sandro Baffi ..... 37*

La scuola laica.

Considerazioni sui problemi del processo  
di laicizzazione della scuola dall'Unità a oggi

*por Giovanni Genovesi ..... 55*

**A laicização da sociedade e da escola  
em Portugal: um olhar sobre o século XX,**  
*por Joaquim Pintassilgo e Patricia Hansen*





# A laicização da sociedade e da escola em Portugal: um olhar sobre o século XX

Joaquim Pintassilgo  
Patricia Hansen  
Instituto de Educação,  
Universidade de Lisboa

Procuraremos, através do presente texto, analisar a forma como se concretizaram, em diferentes momentos do século XX português, as relações entre o Estado e a Igreja e, a par disso, quais as manifestações do catolicismo na vida social e educativa. Embora nos centremos, principalmente, em dois momentos, República e Estado Novo, não deixaremos de recuar à Monarquia Constitucional para compreender melhor algumas das facetas do percurso ulterior. As transformações verificadas na questão religiosa no contexto educativo pós-25 de abril de 1974 não deixarão, igualmente, de ser tidas em conta. Procuraremos não esquecer a complexidade e ambiguidade que caracterizaram os processos em causa e clarificar, ao longo deste percurso, conceitos nucleares para a compreensão do fenómeno religioso, nas suas implicações sociais e educativas, como são secularização e laicização. O presente texto assume, predominantemente, o carácter de uma revisão de literatura e pretende traçar o quadro geral a partir do qual os restantes artigos, no que se refere à realidade portuguesa, aprofundarão dimensões específicas.

## 1. Religião e educação no Portugal liberal

A monarquia constitucional portuguesa assumiu-se, em permanência, como um Estado católico. O artigo 6º da Carta Constitucional de 1826, a lei fundamental que vigorou durante boa parte do período, reconhecia-o explicitamente: “A Religião Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Reino”. Esta disposição conviveu, quase sempre, com uma atitude regalista do Estado liberal em face da Igreja católica.

O estatuto de religião oficial assumido pelo catolicismo não obsteu a que, ao longo do século XIX, se fosse concretizando um gradual processo de secularização, entre outros nos terrenos da economia e da cultura, que alguns autores relacionam com o conceito de modernidade, em particular no que se refere à construção do Estado-Nação (Catroga, 2004). Uma medida emblemática foi a referente à expropriação dos bens das ordens religiosas, tomada, nos anos 30, na sequência da vitória dos liberais na guerra-civil. A secularização surgiu, no entanto, como um processo marcado por grandes ambiguidades, para além de avanços e recuos, como aconteceu no caso da presença em território português de congregações religiosas.

Além disso, existiu uma conflitualidade permanente entre os dois campos formados a este propósito, o clerical e o anticlerical, a propósito da chamada “questão religiosa”, com aflorações regulares na sociedade portuguesa como aconteceu nos casos da polémica sobre a *História de Portugal* de Alexandre Herculano, à volta da questão do chamado milagre de Ourique, ou no debate sobre a legitimidade ou ilegitimidade da presença em Portugal, em tarefas de assistência e instrução, das Irmãs da Caridade francesas (1858-62). O anti-congregacionismo constituiu, de resto, uma das travesmestras do discurso de parte substancial das elites políticas liberais (Matos, 2003).

No entanto, as referidas tendências secularizadora e anticlerical não obstaram à presença de manifestações de sentido contrário, ainda que só na aparência. Um exemplo é o que decorre da presença constante da moral e da religião católica no currículo escolar. O regulamento de 1850 das escolas de instrução primária dá conta da impregnação do próprio quotidiano escolar por gestos e rituais provenientes do catolicismo, como a abertura e encerramento das aulas com orações. Os professores são responsabilizados pela educação religiosa dos seus alunos, devendo acompanhá-los à missa dominical e aproveitar as tardes de sábado para os ensinamentos especificamente religiosos (*Diário do Governo* n.º 307 de 30 de dezembro de 1850). Além disso, a assunção da naturalidade da presença de clérigos seculares em atividades de ensino mostra como este era um movimento que não era dirigido contra eles. Exemplo disso é o relatório de 1848-49 do Conselho Superior de Instrução Pública, onde se afirma o seguinte: “E, na verdade, ninguém melhor do que os párocos poderia, nas freguesias rurais, incumbir-se do ensino primário elementar” (Gomes, 1985, p.86).

Na verdade, e não obstante o processo secularizador e os discursos anticlericais, o catolicismo mantém a anterior funcionalidade social, ou seja, continua a

desempenhar um papel de integração social. Um excerto de um dos catecismos do período, no caso simultaneamente religioso, moral e político, da autoria de Joaquina Lobo, é bem significativo a esse respeito: “O temor a Deus é o freio mais capaz e mais forte para conter os homens de todas as classes da sociedade” (Lobo, 1822, pp. 6-7). O catolicismo é, assim, reconhecido como um importante fator de moralização da sociedade.

Fazendo algum balanço, podemos adiantar que a unidade moral e espiritual pretendida pelas elites liberais resulta da conjugação dos princípios liberais e dos valores tradicionais do catolicismo, duas heranças que não são vistas como antagónicas, antes pelo contrário (Neto, 2009; Pintassilgo, 2002). Para se compreender este aparente paradoxo é conveniente ter em conta a distinção entre os campos semânticos associados à secularização e à laicização. Voltaremos a esta questão no próximo ponto. Sublinhemos apenas que no período liberal não era ainda a laicização da sociedade que estava em causa, mas antes a sua secularização (em sentidos vários). O republicanismo e, principalmente a República, representarão, a este propósito, um outro paradigma.

## **2. A laicização da sociedade e da escola na 1ª República**

Sobre a clivagem que esta nova consciência representa, vale lembrar com Fernando Catroga (1988) que, se desde a Idade Média se podem observar diversos movimentos de secularização das sociedades, o Iluminismo irá provocar a sua intensa aceleração e somente as condições políticas e ideológicas criadas pelo século XIX permitiram que este processo assumisse uma orientação laicizadora, ou seja, que dele surgisse uma “contestação militante apostada em pôr em causa a força institucional, cultural e simbólica do cristianismo e do catolicismo” (p.33).

De acordo com o mesmo autor, apesar de secularização e laicização serem termos comumente usados como sinónimos - “se toda a laicidade é uma secularização, nem toda a secularização é uma laicidade” (Catroga, 2004, p.91) - a diferença entre essas noções ganha mais sentido em determinados contextos históricos, sendo a assunção desta distinção fundamental para compreender, por exemplo, as condições do debate em torno da educação em Portugal a partir do século XIX.

As diferenças de significado são sensíveis. O termo “secularização” referencia “o caminho que veio a desaguar na Modernidade, provocando a progressiva

autonomização da razão, da natureza, da sociedade e da política, assim como a imanenticização dos fundamentos da ética e da liberdade, e a paulatina separação da esfera pública e privada” (Catroga, 2004, p. 52). Trata-se, portanto, de um conceito abrangente que, como o mesmo autor aponta, teve sua génese em meados do século XVI na França ligada a uma situação bastante específica de “arresto de bens da Igreja por parte da coroa” (p. 57).

Laicidade e laicização surgem, por sua vez, no contexto do republicanismo francês em fins do século XIX, tendo suas definições em dicionários associadas, desde logo, interessantemente, ao campo da educação e do ensino. Ainda seguindo o mesmo autor, esta aplicação explica-se por ter sido “nos inícios da década de 1870 que a laicidade ganhou curso dentro da querela sobre a secularização do ensino” (p. 98). Nesse sentido, a evolução semântica do conceito, acompanhando os seus usos no final do século XIX, não apenas apontava para uma ação mais positiva do Estado no sentido de laicizar a sociedade nos seus aspetos culturais, políticos, jurídicos e sociais, condição para a realização das promessas emancipatórias de fundo iluminista da Razão, da Ciência, do Progresso e da Civilização, como sugeria que a escola seria, por excelência, o espaço privilegiado desta ação. E foi esta a principal bandeira levantada pelos republicanos portugueses à medida que o movimento ganhava corpo a partir da década de 1870.

Foi, portanto, o republicanismo, com o seu caráter “messiânico”, a sua “missão regeneradora” (Proença, 1990), a sua “utopia demopédica” (Pintassilgo, 2010<sup>b</sup>), que acabou por transformar o espaço escolar em território a ser disputado com a Igreja. Um espaço público no qual deveriam prevalecer os valores fundamentais do Estado republicano. A própria noção de “utopia demopédica”, contendo a ideia de um (não) lugar, uma sociedade outra, em que vigoram leis, regras e valores que permitem a formação de um “homem novo”, é suficientemente rica para pensar a escola como um território a ser dominado pela República.

Desde a sua organização que o movimento republicano em Portugal, através da fundação de centros republicanos, destacou o lugar privilegiado e estratégico atribuído à educação no seu projeto político. Os centros deveriam ter “uma ação predominantemente pedagógica, a par da militância política determinada pelas necessidades da luta eleitoral. Eram, assim, associações híbridas, uma mistura de sociedades de pensamento, comités eleitorais, escolas e núcleos protopartidários” (Catroga, 2010, p. 19).

Até ao final da monarquia chegaram a ser criados 160 centros sendo quase a metade nas cidades de Lisboa e Porto (Proença, 2008, p. 168). Além disso, outras iniciativas também anteriores ao advento do regime em 1910, e direta ou indiretamente ligadas ao republicanismo, como o projeto das Universidades Populares ou as “Escolas Móveis pelo Método de João de Deus”, criadas em 1882 e oficializadas após o 5 de outubro, para além da forte associação entre a propaganda republicana e a defesa da escola laica como única forma de libertar a sociedade da influência clerical, somam-se como indícios do modo como o problema se delineava sobretudo como uma questão de caráter territorial, ou seja, a conquista e o subsequente domínio republicano dos territórios/espacos escolares seria condição primordial da liberdade das consciências. A “republicanização” dos espacos escolares, fossem eles fixos ou móveis, expressava a sua territorialização. Isso explica, para além da importância do ensino primário (obrigatório, gratuito e laico) e da escola primária como lugar por excelência de socialização de todos os portugueses, os esforços de neutralização da influência religiosa na educação que por vezes ultrapassaram os limites da distinção entre o público e o privado, contrariando assim um dos princípios caros ao liberalismo.

O principal alvo das contestações era, então, a “escola confessional”. Se a extinção das ordens religiosas promulgada três dias após a proclamação da República, em 8 de outubro de 1910, representou um forte golpe no ensino confessional, uma sequência de leis, decretos e diplomas daria continuidade a esse esforço. O decreto de 22 de outubro, por exemplo, declarava “extinto nas escolas primárias e normais primárias o ensino da doutrina cristã” (*Diário do Governo*, 24 de outubro de 1910). O de 31 de dezembro, procurando dificultar quaisquer resistências ao cumprimento do anterior, proibia o exercício do ensino ou o trabalho em qualquer estabelecimento de ensino aos membros das congregações religiosas os quais, sendo de nacionalidade portuguesa, puderam continuar residindo como seculares no país após a extinção respetivas ordens (*Diário do Governo*, 3 de janeiro de 1911).

A Lei da Separação do Estado e das Igrejas, de 20 de abril de 1911, que afirmava que a religião católica apostólica romana deixava de ser a religião do Estado e reconhecia e garantia “a plena liberdade de consciência a todos os cidadãos portugueses e ainda aos estrangeiros que habitarem o território português”, pouco tratava do ensino e da escola. Contudo, os poucos artigos em que remete para estas questões merecem alguma reflexão. O artigo 53º determinava que “as crianças em idade escolar, que

ainda não tiverem comprovado legalmente a sua habilitação em instrução primária elementar, não podem assistir ao culto durante as horas das lições”. O artigo seguinte estabelecia que a “infração ao disposto no artigo antecedente importa a pena de desobediência simples para o pai do menor, ou, na sua falta ou ausência, para quem exercer o poder paternal, e a de desobediência qualificada para o ministro da respectiva religião, um e outro desde que sejam convencidos de ter contribuído, por ação ou omissão, para o fato ali proibido”(apud Proença, 2011, p. 289). A lei, portanto, não somente confirmava a obrigatoriedade do ensino, como sublinhava a precedência do Estado sobre a religião.

Estas medidas seguiam de perto o que Jules Ferry havia feito anos antes em França, não sem provocar fortes reações entre os conservadores para quem “o reconhecimento do princípio da obrigatoriedade significava uma intromissão do poder estatal em algo que era do foro privado, ou, como dizia o duque de Broglie, uma «intolérable violation du foyer domestique»” (Catroga, 2010, p. 240). No entanto, intromissões como esta por parte do Estado em assuntos pertencentes ao “foro doméstico”, ou seja, tradicionalmente sujeitos ao governo do *pater familiae*, foram comuns a todos os processos de consolidação dos Estados modernos, ainda que em cada país acabassem por ser tingidos com cores próprias, de acordo com os diferentes contextos nacionais e ideologias de Estado.

Tal avanço do poder estatal a partir do século XIX também deixaria fortes marcas na história da infância e da família que, como ressalta Michelle Perrot (1999), “vê sua autonomia ameaçada pela crescente intervenção do Estado, o qual, não podendo agir constantemente em nome dela, vem a ocupar seu lugar, especialmente na gestão da criança, o ser social e o capital mais precioso” (p. 91). Isso ocorreria, explica a autora, pois “o filho não pertence apenas aos pais: ele é o futuro da nação e da raça, produtor, reproduzidor, cidadão e soldado do amanhã. Entre ele e a família, principalmente quando esta é pobre e tida como incapaz, insinuam-se terceiros: filantropos, médicos, estadistas que pretendem protegê-lo, educá-lo, discipliná-lo” (p.148).

Não será demais enfatizar a importância desta mudança nas sensibilidades, pois, ao transformar a criança em metáfora de futuro, subverteu escalas de valores sociais fortemente estabelecidos. Se, até então, nas dimensões política e social, se valorizava a ancestralidade, os mais velhos, a experiência e a tradição, esta subversão de valores faz com que, aos poucos, sejam cada vez mais privilegiados os descendentes, a juventude, o novo e, enfim, as promessas de futuro. Como resultado



deste movimento, a infância, em diversos contextos nacionais, passaria a ser vista fundamentalmente como um “projeto” (Hansen, 2011).

Ainda sobre a Lei da Separação, no que diz respeito à educação, vale observar o artigo 189º que autorizava “o Governo a reformar os serviços do Colégio das missões ultramarinas, de modo que a propaganda civilizadora nas colónias portuguesas, que haja de ser ainda feita por ministros da religião, se confie exclusivamente ao clero secular português, especialmente preparado para esse fim em institutos do Estado” (apud Proença, 2011, p. 312). Em outras palavras, no que se refere aos territórios coloniais, a laicização (e conseqüente republicanização) não era uma prioridade do Estado, limitando-se este, por meio da religião, a procurar reforçar os laços de lealdade no Ultramar para com a pátria portuguesa, ancorado na ação do “clero secular português” preparado em “institutos do Estado”. Esta medida, se era ainda coerente com o anticongregacionismo das ações secularizadoras praticadas desde a Monarquia Constitucional, nada tinha em comum com as políticas da educação empreendidas na Metrópole.

A Constituição de 1911 veio reforçar aquele avanço do poder Estatal sobre o âmbito privado, ao afirmar no artigo 10º que o “ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado será neutro em matéria religiosa”. Se este artigo visava garantir a neutralidade ou laicidade do ensino, o artigo seguinte estabelecia ainda que o ensino primário elementar seria “obrigatório e gratuito”. O radical projeto laicizador republicano promoveria, portanto, uma forte inflexão no acelerado processo de secularização vivido sob a Monarquia Constitucional. Tal projeto, contudo, ao tentar transformar a escola em laica, por uma série de operações simbólicas e rituais, em “templo” de uma nova “religião cívica” acabava por colocar em causa a ideia de neutralidade do ensino que a própria República afirmava defender.

Na reforma da instrução primária de 1911 afirmava-se: “A República libertou a criança portuguesa, subtraindo-a à influência jesuítica, mas precisa agora de a emancipar definitivamente de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou os de ciência, para que seu espírito floresça na autonomia regrada, que é a força das civilizações”. Porém, logo adiante, o mesmo texto expressava algumas de suas contradições:

A religião foi banida da escola. Quem quiser que a dê à criança no recanto do lar, porque o Estado, respeitando a liberdade de todos, nada tem com isso. A moral das escolas, depois que a República se fundou, só tem por base os preceitos que regulam a justiça entre

os homens e a dignidade dos cidadãos. Varreu-se da pedagogia nacional todo o turbilhão de mistérios, de milagres e de fantasmas que regulavam, até então, o destino mental das crianças.

A escola vai ser neutra. Nem a favor de Deus, nem contra Deus. Dela se banirão todas as religiões, menos a religião do dever, que será o culto eterno desta nova igreja cívica do povo. (*Diário do Governo* nº 73 de 30 de março de 1911)

Portanto, se aparentemente a terminologia utilizada consagrava o ideal de “escola neutra”, remetendo as crenças e as práticas religiosas para os terrenos da consciência individual e da vida privada, o que se verifica na prática e que os debates no campo educativo deixam transparecer é que a situação era bastante mais complexa e, logo, os adversários da escola confessional assumiriam posições diferentes e muitas vezes ambíguas. A maioria das opiniões parece ter sido a favor da “escola laica”, fortemente influenciada pela experiência da III República em França, onde a articulação entre positivismo e republicanismo acabou por gerar um modelo de pedagogia republicana (difundido para além do ensino formal), que encontrou muitos adeptos não só em Portugal como também no Brasil.

João de Barros e Tomás da Fonseca, por exemplo, colocaram-se claramente a favor da “escola laica”. Para o primeiro, a “educação moral na escola primária” tinha que ser “laica”, “claramente afirmativa”, ainda que não “autoritária” (Barros, 1914, pp. 19-22). Ou seja, a “escola laica” precisava formar a consciência das crianças com base num quadro de valores claramente explicitado. Já para Tomás da Fonseca (1923) a neutralidade da escola era impossível pois, perante correntes diferentes ou opostas, o professor tinha que assumir determinadas opções e demarcar-se de outras. Nesse sentido, concluía: “Só no laicismo pode fundar-se a única escola racional, científica, emancipatória e progressiva” (p. 37). Uma voz dissonante foi a do libertário Adolfo Lima, que defendeu com veemência a “escola neutra”. Para Lima (1936), a “escola laica” veiculava inevitavelmente os princípios políticos e filosóficos do Estado. “É o meio de o Estado preparar e moldar as gerações, afeiçoando-as ao seu modo de ser”, oferecendo “um novo credo laico” (p. 127) no lugar do credo católico. Mesmo assim, o próprio autor questionava a possibilidade de uma real neutralidade do ensino.

Em síntese, poder-se-ia dizer que aquilo que distinguia a “escola neutra” da “escola laica”, conforme os sentidos atribuídos a estes conceitos no período republicano, era

que enquanto a “escola neutra” apenas procurava separar os campos da educação e da religião, aceitando a livre existência das crenças e dos cultos religiosos, a “escola laica” caracterizava-se pela atribuição de um papel mais ativo e militante à escola, no sentido de contribuir para a gradual extinção das crenças religiosas, em especial católicas, o que significava uma maior restrição a difusão dos símbolos e práticas religiosas do catolicismo (Pintassilgo, 2010<sup>b</sup>, p. 187).

O vazio deixado pela erradicação dos símbolos e rituais associados ao catolicismo na escola, assim como em outros espaços públicos, seria preenchido por um conjunto de símbolos e rituais de inspiração laica, constituindo-se estes elementos em aspetos fundamentais da pedagogia republicana. O culto da pátria, comemorações e cortejos cívicos, símbolos nacionais como a bandeira e o hino, os novos feriados laicos e outras representações simbólicas foram as armas mobilizadas pelos republicanos na batalha pelo coração e pela alma dos portugueses. Inspirada pela doutrina de Comte, a República portuguesa constituiu sua própria “religião cívica”.

No âmbito escolar, as ações de laicização e republicanização expressaram-se no currículo formal por via da importância que passou a ser atribuída à educação moral e cívica; mas, igualmente (ou principalmente), elas concretizaram-se no “currículo informal”, onde os cultos da Pátria, dos heróis, da bandeira e do hino não ficavam restritos à sala de aula. Outras festividades e representações, como as festas da árvore e os batalhões escolares deveriam ir além dos muros das escolas, procedendo, a partir do espaço escolar, a uma ocupação de outros espaços públicos e secularizados como ruas, praças e parques, de onde a Lei da Separação havia banido as procissões e outras manifestações religiosas. Nesse sentido, a religião cívica republicana é fundamentalmente uma “religião da pátria”. É a pátria que se reveste de sacralidade e que é assumida como entidade unificadora do civismo republicano. Como diria a republicana Ana de Castro Osório (1918) ao explicar a entrada de Portugal na I Guerra para as crianças: “O que é preciso é que dentro de Portugal haja uma só fé e um só ideal, um só ideal que corresponda à grande religião: - A Pátria acima de tudo” (p. 73).

Figura interessante e singular no republicanismo português, Ana de Castro Osório incluiu num dos seus livros, amplamente utilizados nas escolas, uma pequena peça de teatro intitulada *Um sermão do Senhor Cura* (1922), na qual “traduz” para as crianças, de forma didática e estereotipada e do ponto de vista republicano, o embate entre os valores e as visões de mundo laica e católica tal como se apresentavam na

sociedade portuguesa de seu tempo e que se expressavam fortemente na legislação educacional de sentido laico. A peça apresenta um diálogo entre duas personagens, Guilherme e Filipe, as quais deveriam ser representadas por “rapazes de 10 a 12 anos”, segundo a indicação da autora. Logo de início fica estabelecido o contraste entre as duas personagens: “À beira do caminho, Filipe está deitado à sombra duma árvore. Sujo e desmazelado como um pequeno vadio, espreita a rede que armou aos pássaros dentro da propriedade, que tem por vedação um pequeno muro. Guilherme vem entrando, limpinho e alegre, assobiando ou cantarolando, com a saca dos livros de estudante” (p. 185). No desenrolar da conversa entre o estudante Guilherme e o ignorante Filipe, o primeiro conhecendo explicações científicas para fenômenos naturais, o segundo contrapondo a essas explicações uma série de superstições, a figura da professora da escola é contraposta à do cura da aldeia.

O texto é fértil em oposições binárias, as quais sintetizavam o embate entre os valores aos quais os republicanos se procuravam associar e os que se identificavam com a religião: sujidade/ limpeza (higiene); bondade/ maldade (para com os animais); conhecimento/ ignorância; estudo/ vadiagem; trabalho/ parasitismo social; ciência/ superstição; razão/ religião; professora/ cura; mulher/ sacerdote; escola/ Igreja. Coincidência ou não, segundo Maria Lúcia de Brito Moura (2004), os jornais posteriores à legislação laicizadora da República registam com muita frequência as resistências ao cumprimento da lei no que diz respeito às escolas, assim como os conflitos locais entre religiosos e professores. Não raro, denúncias do periodismo republicano induziram ao encerramento de escolas em várias localidades. Foi o caso de um semanário de Gondomar que publicou a notícia de que na escola do “Círculo Católico” local ensinava-se a ler com livros de missa e novenas de Maria. Também na Figueira da Foz, o Colégio Liceu-Figueirense foi acusado, pelos jornais *O Mundo* e *A Voz da Justiça*, de ter organizado um banquete, em honra da Imaculada Conceição, em que a sala estava decorada com as cores da monarquia, azul e branco, sob pretexto de serem as cores da Virgem. À hora do jantar, “na presença de crianças, o diretor teria brindado pela integridade da fé dos comensais, lamentando que o governo da República atacasse a religião” (p. 438).

O significativo número de casos denunciados pelos jornais republicanos evidencia que as famílias resistiam às medidas do governo e continuavam mandando seus filhos para colégios onde receberiam educação religiosa. E, mesmo sob condições adversas, membros do clero continuavam fundando escolas em suas paróquias.

Há que se considerar, inclusive, a resistência de republicanos que divergiam da radicalidade das medidas laicizadoras no campo do ensino. Sobre a proibição do ensino religioso num colégio feminino em que aparentemente havia muitas filhas de republicanos, Alfredo Pimenta argumentava no jornal *República* “que se estava a violar a Constituição. [E] Perguntava: “é ou não lícito ensinar-se em Portugal o credo de qualquer religião? É ou não lícito o ensino do catolicismo em Portugal? Há para aí quem saiba esclarecer o caso?” (apud Moura, 2004, p. 143).

Sobre os conflitos entre párocos e professores, considerando as fortes representações republicanas da figura do professor como apóstolo do livre pensamento e da razão, assim como a relevância que o Estado republicano atribuía a estes profissionais na concretização de seu projeto nacional, não é de estranhar que muitas vezes as famílias resistentes à laicização do ensino dirigissem aos professores seus ódios e ressentimentos. Mas também é certo que o novo regime, e toda a legislação que se seguiu à sua institucionalização, alterou muito rapidamente as relações de forças existentes, o que foi sentido principalmente pelas populações de localidades menores.

Mais uma vez, seguindo o levantamento e a análise de Brito Moura (2004), em dezembro de 1910 o pároco de Vila de Ala, no concelho de Mogadouro, “foi intimado a comparecer na administração do concelho, por ter sido alvo de denúncia por parte de uma professora. O padre em questão era acusado de ter censurado a docente, na missa conventual, ameaçando-a mesmo com a demissão do seu cargo, por não ministrar a religião às crianças” (p. 452). Se, neste caso, o padre foi obrigado a prestar contas ao governo e houve muitas acusações a padres e leigos de tentativas de desviar as crianças das escolas, a maior parte dos casos recolhidos pela autora nos periódicos da época, contudo, dizem respeito às manifestações hostis das populações locais em relação aos professores. Um professor de Monsanto queixava-se, em carta ao periódico *Educação Nacional*, de que em sua povoação havia sido feita uma recolha de assinaturas para a sua transferência, “visto ofender, com a sua irreligiosidade” o sentimento católico da população local. Um outro professor, de Vila Nova da Rainha, no concelho de Tondela, escreveria para outro periódico denunciando que o pároco incitava seus fiéis contra ele, a ponto de vir recebendo ameaças de morte. Em 1914, numa aldeia do concelho de Mação, o casamento civil de uma professora disparou uma campanha do pároco que era acusado de “tudo fazer para que as alunas da professora deixassem de ir à escola. Pela aldeia

espalhava-se que as crianças que continuassem a ir às aulas, bem como os seus pais, seriam condenados às penas eternas” (p. 453).

Finalmente, quase como numa inversão do diálogo republicano de Osório, os católicos também iriam recorrer à ficção para fazer representar seus valores de maneira didática, conforme o demonstra o semanário *A Guarda*, que publicou o seguinte diálogo para ilustrar os malefícios de uma escola “sem Deus” e “sem religião”.

Um dos intervenientes era um honrado camponês, preocupado porque um dos filhos, que frequentava a escola, lhe confessara, depois de muita insistência – visto que ele e os seus companheiros estavam proibidos de contar no exterior o que se passava na aula – que o professor ensinara que Deus não existia, a religião servia apenas para enganar os papalvos, céu e inferno eram invenções dos padres. O camponês era de opinião que a escola tornava os filhos desobedientes. Pensara mesmo em retirá-los, pois sabia que «filhos sem religião são sempre os algozes e os tormentos dos pais». O seu interlocutor não o aconselhou esse sentido – talvez por prudência. Advertiu-o, sim, de que devia mandar os filhos à catequese, para compensar a influência perniciosa da escola. (apud Moura, 2004, p. 456)

As resistências ao ensino laico e, talvez mais ainda, às perseguições ao ensino confessional, mantiveram-se durante toda a Primeira República. Aos poucos, porém, o governo republicano teria que ir cedendo ou, pelo menos, fechando os olhos às ilegalidades. Alguns colégios funcionavam na clandestinidade, outros criavam estratégias para escapar a fiscalização. Por fim, havia colégios que obrigados a encerrar as suas atividades em Portugal estabeleciam-se em outros países contando que seus alunos seguiriam com eles, como é caso do Colégio de Santa Clara, de Valença do Minho, que após ser encerrado voltou a reabrir bem perto, em Tuy, na fronteira do lado de Espanha.

Se, de um modo geral, pode-se dizer que os anos iniciais da República foram de confronto aberto contra a Igreja, a partir da entrada de Portugal na Primeira Guerra, porém, a situação começou a modificar-se. Não era tempo de dissipar forças ou insistir em questões que dividiam a sociedade e a Guerra, obviamente, desviava a atenção até dos mais exaltados defensores da laicização para assuntos mais prementes. Já

em 1914 começou-se a debater no Parlamento a possibilidade de reformas na Lei da Separação que, entretanto, só ocorreriam por iniciativa do Executivo em 1918. Nesse período, contudo, as relações do Governo com a Igreja foram tornando-se mais suaves. As relações diplomáticas com a Santa Sé, que haviam sido rompidas em 1913, foram reestabelecidas e o governo republicano foi obrigado a rever a sua posição sobre as missões coloniais e o Padroado. Por outro lado, a aliança política entre católicos e monárquicos começava a desfazer-se.

Em 1922, o 2º Congresso Nacional Católico aprovava a decisão de o Centro Católico não mais se aliar a qualquer partido político, devendo apenas obedecer aos poderes instituídos e à Igreja. Antes disso, em 1917, as “aparições” de Fátima, devido à sua grande repercussão pública, dariam um novo impulso à fé popular, fazendo surgir as peregrinações que, ao lado do reaparecimento de cerimónias tradicionais como procissões e outros rituais da Semana Santa, a partir de 1919, suscitam discussões sobre o retorno dos atos de culto público. Tudo isso alimentaria as crescentes reivindicações dos católicos pela reintrodução do ensino religioso nos colégios privados, o que seria proposto, em 1922, pelo próprio Ministro da Instrução gerando intensas polémicas que acabariam por conduzir à sua demissão. A Igreja teria que esperar pelo fim da Primeira República, em 1926, para ver, ainda que apenas parcialmente, restituídos os territórios físicos e simbólicos que perdera para o Estado laico.

Pródiga na criação de símbolos e rituais laicos que deviam promover a interiorização dos valores republicanos pelos futuros cidadãos e gerar uma adesão afetiva à República pela via da religiosidade cívica, a 1ª República deixou sua marca inscrita no território escolar. A herança daquele projeto educacional cívico e laicizador permaneceria em muitas das tradições escolares que assumiriam inevitavelmente novos significados. Com a reintrodução da religião, o novo patriotismo seria, afinal, o produto de um sincretismo que se realizaria especialmente na escola.

### **3. Estado, Igreja e educação no Estado Novo**

As relações entre o Estado e a Igreja Católica, assim como a interpretação dada ao papel social do catolicismo e, em particular, as suas implicações educativas caracterizaram-se, durante o período salazarista, por uma complexidade bem maior do que aquela que se poderia supor à partida. Por um lado, é inquestionável a existência de uma grande cumplicidade entre o salazarismo e o catolicismo,



resultante, em boa medida, da partilha de um conjunto de referências axiológicas, da filiação católica de uma parte da elite do regime (designadamente o próprio Salazar) e do efetivo favorecimento da posição da Igreja católica, tendo em conta o que fora a sua situação em face do laicismo republicano.

Não obstante, fica também claro que nunca o Estado se subordinou, no período, aos interesses da Igreja Católica, antes a usou a favor dos seus interesses e da sua afirmação. A “razão de Estado” estava acima de qualquer outro interesse, inclusive no que se refere à “razão de Deus” (Torgal, 2009). Salazar nunca aceitou que qualquer outro poder condicionasse o poder do Estado, mesmo que estivesse em causa a própria Igreja Católica. Assim sendo, as expectativas iniciais da Igreja não tiveram correspondência plena na política religiosa do novo regime. Se, do ponto de vista axiológico e ideológico, o catolicismo representava a grande força integradora, impregnando toda a vida social, do ponto de vista político o regime sempre procurou evitar a confusão entre os dois planos e, em particular, a intromissão da Igreja na vida pública. Mesmo assim, o Estado Novo representou uma nova fase no que se refere às relações entre o Estado e a Igreja. A “questão religiosa” conheceu uma clara acalmia. A conflitualidade quase permanente que marcou o período republicano, bem como a agressividade da política religiosa então desenvolvida, tiveram um ponto final, o que não obistou ao surgimento de alguns momentos de tensão. Os equilíbrios a que se foi chegando conheceram alguns focos de instabilidade.

Uma primeira desilusão para a Igreja, e fonte regular de controvérsia, decorreu da opção pela não confessionalidade do regime. Apesar da pressão dos meios católicos, o regime de separação, inaugurado pela República, foi mantido pelo Estado Novo, ainda que expurgado das fórmulas mais radicais do diploma de 1911. De acordo com Braga da Cruz (1999), a “Constituição de 1933 limitou-se a sancionar o que já vigorava: um regime de separação do Estado da Igreja, expurgado dos aspetos mais lesivos da liberdade religiosa” (p.17). Na verdade, o Artigo 46.º da *Constituição Política da República Portuguesa*, referendada em Março de 1933, afirma que “o Estado mantém o regime de separação em relação à Igreja Católica e a qualquer outra religião”; por seu lado, o Artigo 45.º já considerara “livre o culto público ou particular de todas as religiões”. No que se refere especificamente à educação, a Constituição de 1933 definiu, entre outros princípios, os seguintes: “O ensino ministrado pelo Estado é independente de qualquer culto religioso” (Art.º 43); “É livre o estabelecimento de escolas particulares paralelas às do Estado, ficando sujeitas

à fiscalização deste e podendo ser por ele subsidiadas ou oficializadas” (Art.º 44) (*Constituições Portuguesas*, 1992, pp.252-253).

Não obstante o apelo à aprovação da Constituição, foram visíveis as reservas suscitadas, na opinião pública católica, pela preservação do regime de separação, ao ponto de o Estado se ter sentido na obrigação, dois anos passados, de rever a Constituição naquele particular, no que representou uma cedência apenas parcelar. As Leis de Revisão Constitucional de 1935 acrescentam às finalidades do ensino ministrado pelo Estado (Artigo 43.º, §3.º) a ideia de que “as virtudes morais e cívicas” que se procuravam desenvolver seriam orientadas pelos “princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País” (Miranda, 1992, p.337). Não se tratou, na opinião de Paula Borges Santos (2011), de uma “confessionalização *de jure*”, mas antes de uma “confessionalização funcional do ensino” (p.39).

Em 1936, por via da Lei de Bases da organização do Ministério da Educação Nacional, foi dado mais um passo, na esfera educativa, no sentido da consagração da referida confessionalização funcional: “Em todas as escolas públicas de ensino primário, infantil e elementar existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã, determinada pela Constituição” (Lei n.º 1.941 de 11 de abril de 1936). À semelhança da República, o Estado Novo sempre esteve muito atento à importância da dimensão simbólica na vida social e, designadamente, nos espaços educativos. A opção pela colocação do símbolo por excelência do catolicismo, o crucifixo, num lugar central da sala de aula, permanentemente no campo de visão dos alunos, e ladeado pelas figuras cimeiras do regime (Presidente da República e Presidente do Conselho de Ministros) era tudo menos inócua. Consagrados pela religião tradicional, os espaços escolares eram, assim, expressão de uma dupla tutela (ainda que desigual, como notámos): a da religião e a do poder político.

Foi, igualmente, ao longo de toda a década de 30 que se foi desenvolvendo o processo conducente à elaboração e assinatura da Concordata entre o Estado português e a Santa Sé, complementada por um Acordo Missionário (7 de Maio de 1940). Ao contrário do que seríamos levados a crer, tendo em conta as afinidades ideológicas, as negociações foram árduas e difíceis, conhecendo mais do que um momento de impasse, com assinaláveis cedências por parte da Igreja, tendo como referência documentos similares, designadamente no que se refere à subvenção pública do culto ou ao pagamento de indemnizações pelas expropriações de bens

(Cruz, 1997). Embora a Concordata tenha contribuído para o apaziguamento das relações entre a Igreja e o Estado, os equilíbrios por ela expressos deixaram em aberto alguns problemas que vão contribuir para a persistência de uma certa tensão entre os dois campos, designadamente no que se refere à questão do ensino. Vejamos, então, o que é estipulado a este nível:

As associações e organizações da Igreja podem livremente estabelecer e manter escolas particulares paralelas às do Estado, ficando sujeitas, nos termos do direito comum, à fiscalização deste e podendo, nos mesmos termos, ser subsidiadas e oficializadas.

O ensino religioso nas escolas e cursos particulares não depende de autorização do Estado, e poderá ser livremente ministrado pela Autoridade eclesiástica ou pelos seus encarregados... (Art.º XX)

O ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País. Consequentemente ministrar-se-á o ensino da religião e moral católicas nas escolas públicas elementares, complementares e médias aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não tiverem feito pedido de isenção (Art.º XXI) (*Portugal e a Santa Sé...*, 1943, pp.25-26)

A Concordata reafirma, assim, a ideia, já presente na revisão constitucional de 1935, de que a religião Católica, não sendo considerada religião oficial, correspondia à tradição do país, devendo os seus princípios constituir a fundamentação doutrinária do ensino nas escolas públicas. Em consequência, o currículo destas passaria a incluir a religião e moral católicas, banidas pelas reformas laicas da 1.ª República, mantendo o regime autoritário alguma indefinição inicial acerca do seu restabelecimento. Além disso, considera-se que a Igreja tem toda a liberdade para abrir “escolas particulares paralelas às do Estado”, particularização duma ideia que já conhecia expressão constitucional, as quais se sujeitarão à sua fiscalização, podendo ser “subsidiadas e oficializadas”. Por este articulado o Estado não abdica do controlo, em última instância, por via da inspeção, sobre estas escolas, comprometendo-se vagamente com algo que constituía uma reivindicação constante da Igreja – o apoio financeiro às suas escolas, colocadas no mesmo plano das oficiais. No entanto, essa promessa continuará a não ter expressão concreta, como nota Braga da Cruz (1999):

As expectativas dos católicos em ver consagrada efetivamente a liberdade de ensino, com a subvenção pública das escolas privadas em paridade com as escolas públicas, iam-se porém desvanecendo à medida em que o Estado persistia em não oficializar nem subsidiar o ensino particular católico. (p.107)

Em geral, a Concordata confirma a tendência do Estado Novo para preservar, contrariando as expectativas da Igreja, e ao contrário do que aconteceria em Espanha com o Franquismo, o essencial do regime de separação instituído pela República. Por cá, o regime não retornou ao confessionalismo de Estado nem o nome de Deus foi, então, introduzido na Constituição. A política religiosa do salazarismo foi, nas palavras do mesmo Braga da Cruz (1999), de “separação concordatada”, uma espécie de «cato-laicismo», em que “à laicidade do Estado se associou uma orientação católica dominante, à separação jurídica se juntou uma estreita colaboração moral” (pp.12-15).

Um dos momentos de agudização ocorreu aquando do debate na Câmara Corporativa e na Assembleia Nacional, entre Fevereiro e Março de 1949, da Proposta de Lei de Bases do Ensino Particular. Esse debate deu visibilidade pública aos principais argumentos a que recorreram as duas sensibilidades em que se dividiram, de alguma maneira, os representantes parlamentares do regime autoritário – os defensores (acima de tudo) da razão de Estado e os defensores (acima de tudo) dos interesses da Igreja Católica. O debate foi particularmente incisivo em relação a dois temas – a concessão de diplomas para a docência no ensino particular, em especial a possibilidade dos sacerdotes terem acesso à atividade, e a fiscalização do ensino particular, designadamente no caso dos colégios católicos. Esta fiscalização poderia ser exercida pela própria Igreja ou mantinha-se como uma responsabilidade do Estado? Estes eram os termos do debate (Pintassilgo, 2010<sup>a</sup>).

A versão final do diploma expressava os compromissos a que foi possível chegar, embora tenham prevalecido, no essencial, em especial no que diz respeito à fiscalização dos estabelecimentos, as teses do Estado. O subsistema particular de ensino continuou a ser considerado como meramente «supletivo» e complementar do sistema público, surgindo este como paradigmático em relação àquele, tanto no que se refere aos conteúdos como à organização pedagógica. Uma reivindicação antiga do sector – o financiamento do ensino particular pelo Estado – vai continuar esquecida. Este debate mostrou, claramente, que por detrás da aparente e expectável

unanimidade, tratando-se de um regime autoritário, se verificavam momentos de tensão e divergências entre apoiantes do regime com sensibilidades diferentes perante a questão das relações entre o Estado e a Igreja, neste caso concreto tendo como referência a problemática do ensino privado.

A insuficiência dos compromissos de 1949 conduz a que, entre os anos 50 e 70, o debate sobre os direitos e deveres recíprocos da Família, do Estado e da Igreja na educação continue a aflorar, por vezes de forma intensa, em diversos momentos e contextos, tais como as revistas *Brotéria* e *Lumen*, a IV Semana Social Portuguesa (1952), dedicada à educação, algumas Notas Pastorais do Episcopado Português, o 1.º Congresso Nacional do Ensino Particular (1965), a criação de uma Universidade Católica, consagrada no final dos anos 60 depois de um árduo processo, entre muitas outras iniciativas, dinamizadas, em particular, por sectores católicos (Cotovio, 2004; Estêvão, 1998; Matos, 2006).

No plano mais geral, assistimos a alguns recuos do poder político, sem que ponham em causa a “razão de Estado” como vinha a ser definida desde o início do regime na sua relação com a “razão de Deus”. A nova redação dada ao artigo 45º na revisão constitucional de 1951 implica a consideração do catolicismo como “religião da Nação portuguesa”, uma formulação mais forte, no sentido de discriminar positivamente a religião maioritária, do que a vigente anteriormente. Na revisão de 1959 a questão da inclusão do nome de Deus no preâmbulo da constituição, dando conta de uma reconfessionalização mais evidente, voltou a ser colocada, desta vez por um grupo de deputados mais próximos da Igreja, sendo essa possibilidade afastada por escassa margem (Santos, 2011, pp.126-132). Paradoxalmente é já perto do final do regime, em pleno período marcelista, na revisão de 1971, que o nome de Deus é inscrito no texto constitucional, ao mesmo tempo que se regressava à formulação de 1933 no que se refere à expressão “religião tradicional”. Nesse mesmo ano, foi arduamente discutida e aprovada uma Lei da Liberdade Religiosa. Entretanto, na transição dos anos 60 para os anos 70, sectores diversos do catolicismo vão-se demarcando mais claramente do regime e da guerra colonial, disso sendo exemplo paradigmático a vigília realizada na capela do Rato no final de 1972 (Santos, 2011).

Cumpre, finalmente, deixar aqui uma referência à reforma de ensino protagonizada, no início dos anos 70, pelo último ministro da Educação Nacional do Estado Novo, Veiga Simão. A Lei n.º 5/73 de 25 de Julho foi aprovada pela Assembleia Nacional em 1973, depois de dois anos de discussão pública dos textos programáticos. O

vanguardismo da reforma, concretizada, em muitos dos seus aspetos, já só após o 25 de abril de 1974, não deixou de conviver com algumas cedências, em fórum de discussão, aos sectores conservadores e católicos, designadamente no que se referia às finalidades do sistema de ensino (Base III), que deveriam ser “orientadas pelos princípios da moral e doutrina cristãs tradicionais no País”. A inclusão, prevista na lei, do ensino particular no plano do sistema educativo particular acabou por representar uma resposta parcial a uma reivindicação antiga dos sectores católicos (Santos, 2011).

#### **4. Considerações finais**

O percurso anterior chama-nos a atenção para a diversidade de modalidades, e também para a complexidade e ambiguidade, que as relações entre o Estado e a Igreja, no caso a Católica, foram assumindo ao longo de mais de um século no caso português, com fortes implicações no terreno educativo. O ponto de partida foi uma situação de confessionalidade do Estado liberal, ainda que acompanhada de uma secularização crescente e da difusão de discursos anticongreganistas. Na escola, o ensino da moral e da religião católica e a presença dos seus símbolos e rituais eram a regra. A 1ª República deu corpo a uma política de radical laicização da sociedade, conducente à extinção do ensino religioso e à retirada dos símbolos do catolicismo das salas de aula. O Estado Novo procurou, a este respeito, concretizar uma política de “meio-termo”. Sendo preservada uma separação formal entre o Estado e a Igreja, a religião católica foi, no entanto, consagrada como a religião “tradicional” dos portugueses. Tratou-se de uma “separação concordata” ou “cato-laicismo”, para recordar as definições propostas por Braga da Cruz. Na escola a funcionalidade dos princípios do catolicismo no sentido dos interesses do salazarismo foi evidente. Tratou-se de uma “confessionalização funcional do ensino”, para lembrar os termos de Paula Borges Santos.

No contexto do Portugal democrático foi, em particular, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que a resolução do problema do ensino religioso nas escolas começou a tomar a forma que assume na atualidade e que assenta na possibilidade de coexistência entre o princípio da não confessionalidade do ensino público e o direito à educação religiosa dos jovens estudantes das escolas públicas. O percurso até se chegar à situação atual teve como documentos centrais, entre outros,

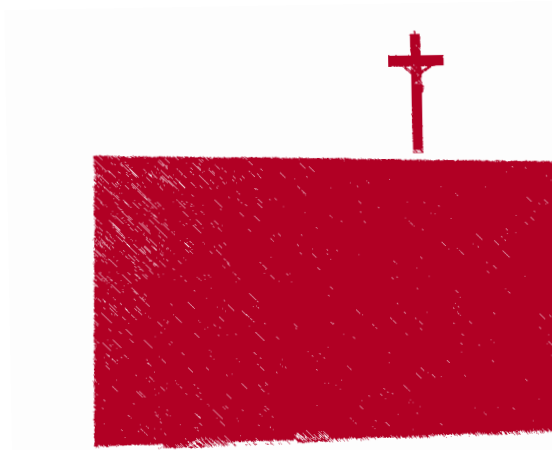
a reforma curricular de 1989, a Lei da Liberdade Religiosa de 2001 e a Concordata de 2004. Fernando Catroga (2004), pensando em termos mais gerais, sintetiza a solução encontrada através das fórmulas “semi-laicidade” ou “quase laicidade”. Em todo o caso, trata-se de uma diferente tentativa de equilíbrio, relativamente às anteriormente testadas, e um dos vários caminhos possíveis tendo como referência o panorama atual, designadamente no quadro europeu. Essa opção interpela-nos profundamente, no que diz respeito a uma reflexão sobre a presença do fenómeno religioso nas sociedades contemporâneas e, em consequência, nas suas escolas públicas. É o mesmo Fernando Catroga que nos remete para algumas das grandes questões que se nos colocam: Estamos a assistir a um regresso do sagrado? É desejável um novo pacto laico? É possível o reconhecimento da dimensão pública e social da religião sem alienar a neutralidade do Estado? Não é este, naturalmente, o lugar para testar as respostas possíveis. Procurámos, acima de tudo, convocar as soluções da história para que nos aproximemos de uma abordagem mais lúcida e serena.



## Referências

- Barros, J. de** (1914). *A educação moral na escola primária*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand; Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Catroga, F.** (2010). *O republicanismo em Portugal: da formação ao 5 de outubro de 1910* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Casa das Letras.
- Catroga, F.** (2004). Secularização e laicidade. Uma perspectiva histórica e conceptual. *Revista de História das Ideias*. Vol.25, 51-128.
- Catroga, F.** (1988). *A Militância laica e a descristianização da morte em Portugal* (Vol. 1). Coimbra: Faculdade de Letras.
- Constituições Portuguesas (1992). Lisboa: Assembleia da República.
- Cotovio, J.** (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cruz, M. Braga da** (1997). As negociações da Concordata e do Acordo Missionário de 1940. *Análise Social*, Vol. XXXII (143-144), 815-845.
- Cruz, M. Braga da** (1999). *O Estado Novo e a Igreja Católica* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Fonseca, T. da** (1923). *Ensino laico*. Educação racionalista e ação confessional. Lisboa-Coimbra: Lúmen Empresa Internacional Editora.
- Gomes, J. F.** (1985). *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Hansen, P. S.** (2011). Infância como projeto. Nacionalismo, sensibilidades e etapas da vida em Olavo Bilac. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, ANPUH, São Paulo. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300631786\\_ARQUIVO\\_Infanciacomoprojeto.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300631786_ARQUIVO_Infanciacomoprojeto.pdf).
- Lima, A.** (1936). *Pedagogia Sociológica* (Vol. I). Lisboa-Porto: Couto Martins-Livraria Progredior.
- Lobo, J.** (1822). *Catecismo religioso, moral e político para instrução do cidadão português*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Matos, S. C.** (2006). Para a história da escola privada em Portugal. Da Regeneração ao Estado Novo. In J. Pintassilgo; M. C. Freitas; M. J. Mogarro; & M. C. Carvalho (Org.). *História da Escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais* (pp.261-271). Lisboa: Edições Colibri / Centro de Investigação em Educação.
- Matos, S. M.** (2003). Escola secular ou escola confessional? Uma polémica oitocentista. *Clio. Revista do Centro de História da Universidade de Lisboa*, 8, 45-64.
- Miranda, J.** (1992). *As Constituições Portuguesas. De 1822 ao texto actual da Constituição* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livraria Petrony.

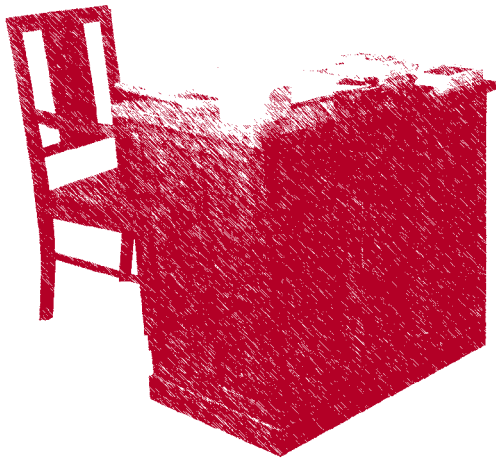
- Moura, M. L. B.** (2004). *A guerra religiosa na 1ª República*. Cruz Quebrada: Editorial Notícias.
- Neto, V.** (2009). *A Questão Religiosa no Parlamento*. Vol. I (1821-1910). Lisboa: Assembleia da República.
- Osório, A. C.** (1922). *Os nossos amigos* (livro de leitura para a 3a classe da Escola Primária) (4a. ed. revista e completada). Lisboa: Lusitânia Editora.
- Osório, A. C.** (1918). *De como Portugal foi chamado à Guerra. História para crianças*. Lisboa: Casa Editora “Para as Crianças”.
- Perrot, M.** (Org.) (1999). *História da vida privada*. Vol. IV: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras.
- Pintassilgo, J.** (2010a). Igreja, Estado e Família no debate sobre o ensino particular em Portugal (meados do século XX). In C. H. Carvalho & W. G. Neto (Org.). *Estado, Igreja e Educação. O mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX* (pp.181-198). Campinas: Editora Alínea.
- Pintassilgo, J.** (2010b). O projecto educativo do republicanismo: o caso português numa perspectiva comparada. *Ler História*, Vol. 59, 183-203.
- Pintassilgo, J.** (2002). A componente socializadora do currículo escolar oitocentista. In M. Fernandes et al. (Org.). *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação* (pp.549-557). Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Portugal e a Santa Sé. Concordata e Acordo Missionário de 7 de Maio de 1940* (1943). Lisboa: Edição do Secretariado da Propaganda Nacional.
- Proença, M. C.** (2011). *A Questão Religiosa no Parlamento*. Vol. II (1910-1926). Lisboa: Assembleia da República.
- Proença, M. C.** (2008). A republicanização da educação e da escola. In N. F. Cunha (Coord.). *Pedagogia e Educação (séculos XX e XXI)*. Actas dos Encontros de Outono. 25 e 26 novembro de 2005. Vila Nova de Famalicão: Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão - Museu Bernardino Machado.
- Proença, M. C.** (1990). *A Primeira Regeneração. O conceito e a experiência nacional (1820-1823)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, P. B.** (2011). *A questão religiosa no parlamento*. Volume III (1935-1974). Lisboa: Assembleia da República.
- Torgal, L. R.** (2009). *Estados Novos. Estado Novo. Ensaios de História Política e Cultural* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.



## **A Laicização da Escola na Europa do Sul: Um Olhar sobre o Século XX**

A laicização da sociedade e da escola em Portugal:  
um olhar sobre o século XX

*por Joaquim Pintassilgo e Patricia Hansen ..... 13*



**Laïcité et enseignement en France au XX<sup>e</sup> siècle:  
Une conquête, un affrontement, un questionnement  
por Sandro Baffi ..... 37**

**1. Définition des termes: sécularisation, laïcisation,  
laïcité, neutralité**

**2. Formes et contenus de la laïcité à l'école**

**3. Affrontement et crises**

**4. Questionnements**

La scuola laica.

Considerazioni sui problemi del processo  
di laicizzazione della scuola dall'Unità a oggi

*por Giovanni Genovesi ..... 55*

**Laïcité et enseignement en France au XX<sup>e</sup> siècle:  
Une conquête, un affrontement, un questionnement,  
*por Sandro Baffi***



# Laïcité et enseignement en France au XX<sup>e</sup> siècle: Une conquête, un affrontement, un questionnement

Sandro Baffi

Université de Paris-Sorbonne

La laïcisation de l'école s'insère dans un mouvement plus vaste, appelé aussi sécularisation, destiné à soustraire les institutions civiles à l'autorité des confessions religieuses, de l'Eglise catholique en particulier. Ce mouvement, qui a caractérisé l'évolution des institutions et des sociétés européennes et qui trouve ses origines lointaines dans la réforme protestante, est une conquête, en France, de la révolution de 1789. C'est en effet en 1792 que la sécularisation trouve sa première application, lorsque il est décidé que l'Etat civil ne sera plus tenu par le curé de la paroisse, mais par le Maire qui devient officier d'Etat civil. De même les sacrements religieux n'ont plus de valeur légale, ce qui permet d'instituer le divorce (qui sera aboli dès le retour de la Monarchie en 1816 et rétabli en 1884 sous la III<sup>e</sup> République).

La sécularisation ou laïcisation de l'école participe de ce mouvement. Dans son discours à la Chambre des députés, le 23 décembre 1880, Jules Ferry l'énonce clairement:

La neutralité religieuse de l'école, la sécularisation de l'école, si vous voulez prendre un mot familier à notre langue politique, c'est, à mes yeux et aux yeux du Gouvernement, la conséquence de la sécularisation du pouvoir civil et de toutes les institutions sociales, de la famille par exemple, qui constitue le régime sous lequel nous vivons depuis 1789.

## 1. Définition des termes: sécularisation, laïcisation, laïcité, neutralité

Le terme employé par Jules Ferry, «sécularisation», et le mot «laïcisation», que nous allons utiliser au cours de notre colloque, renvoient par leur étymologie à la dimension religieuse, chrétienne en particulier, de la société, car l'état laïc est l'état de celui qui n'est pas clerc, et le *saeculum*, le siècle, est le monde par opposition à l'Eglise. Le terme «sécularisation» est attesté en français depuis 1567 alors que «laïcisation», tout comme «laïciser», termes calquées sur les correspondants mots anglais, n'apparaissent qu'en 1885 et 1886. Le mot «laïcité» est attesté en 1871 dans un article du journal «La Patrie» et enregistré la même année dans le supplément du Littré. Cependant, pour le voir utilisé couramment, il faudra attendre 1888 lorsqu'il sera inséré dans le «Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire». Ferdinand Buisson, l'auteur du Dictionnaire, définit ce mot «un néologisme nécessaire» pour parler de l'école laïque primaire et obligatoire, instituée par la loi Ferry de 1882 (Kintzler, 2008, p. 35, note).

Nous avons vu que Jules Ferry utilisait l'expression «neutralité religieuse». Sans doute faute de terme adéquat, mais sûrement pour mettre en évidence que son projet de loi avait comme principale finalité le respect de la liberté de conscience des élèves qui, à cause de l'obligation scolaire, devaient fréquenter une école publique, et le respect du droit des familles de donner ou ne pas donner une éducation religieuse à leurs enfants. D'ailleurs le mot laïcité n'apparaît pas dans les lois qui, entre 1882 et 1886, ont «laïcisé» l'enseignement en France.

La laïcité est donc le résultat du processus de laïcisation. Or il y a un rapport particulier entre école et laïcité, car l'enseignement a été au cœur des débats sur la laïcité, ce qui a provoqué des clivages considérables au sein de la société française à la fin du XIX<sup>e</sup> et pendant tout le XX<sup>e</sup> siècle.

En France la laïcisation de l'école a été organisée par un ensemble de lois, votées entre 1882 et 1886, qui a établi l'obligation scolaire, la gratuité et la laïcité de l'école publique. La laïcité de l'Etat et de ses institutions sera complétée au début du XX<sup>e</sup> siècle: en 1901 par la loi sur les Associations et surtout, en 1905, par la loi de séparation de l'Etat et des Eglises. C'est ainsi que le XX<sup>e</sup> siècle s'ouvre sur un conflit majeur entre l'Etat et l'Eglise catholique, conflit où se croisent les problèmes touchant à l'école, aux congrégations, aux biens de l'Eglise, à la politique étrangère de la République etc. La rupture des relations diplomatiques en 1904 entre la Saint-

Siège et l'Etat français cristallise les oppositions idéologiques et pragmatiques. De même la reprise des relations diplomatiques en 1921 est le signe de la fin, ou du moins d'un apaisement dans les relations conflictuelles entre l'Eglise catholique et la France. Après cette date le conflit reste ouvert sur une seule question: l'école. En effet les vicissitudes de la question scolaire seront nombreuses tout au long du siècle: elles révèlent un affrontement entre deux conceptions de la société, de l'école et du rôle de l'Etat. Ce conflit prend parfois les appellations belliqueuses de «guerre scolaire» ou «conflit des deux France». Mais les évolutions majeures de la société française, surtout à partir des années 1950 (mai 1968, arrivée de la gauche au pouvoir, libéralisme et mondialisation à partir des années 1980, mouvements migratoires et affirmations d'autres identités culturelles) vont modifier les termes de la question: à la fin du XX<sup>e</sup> siècle les positions sont brouillées, le terme «laïcité» étant revendiqué comme valeur par des courants de pensée qui précédemment le refusaient. «A partir de 1989, il n'existe plus de vision commune de la laïcité qui puisse structurer une identité de gauche. En revanche le thème de la “défense de la laïcité menacée” est repris par une partie de la droite. Les débats sont devenus transversaux» (Baubérot, 2000, p. 117).

## 2. Formes et contenus de la laïcité à l'école

Le début du XX<sup>e</sup> siècle voit l'aboutissement d'une période au cours de laquelle la République s'est donné le cadre législatif pour une laïcisation de la société française en général et de l'école en particulier. Les deux lois essentielles déjà citées, la Loi des associations de 1901 et la loi de Séparation de l'Eglise et de l'Etat de 1905 sont l'aboutissement d'une période d'intense activité législative qui a déjà structuré l'école laïque, principalement avec les lois Ferry de 1882 et Goblet de 1886. La première établit la laïcité de l'école publique ; la deuxième met en place l'organisation générale de l'enseignement primaire et impose la laïcisation du personnel enseignant.

Les formes et les contenus donnés à cette laïcité dans l'école publique en France à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ont été respectés pendant tout le XX<sup>e</sup> siècle et sont encore aujourd'hui rappelés par les textes en vigueur, en particulier le Code de l'Education de 2004. Nous allons les examiner rapidement, sous quatre aspects qui montrent la radicalité et la spécificité des la situation française par rapport à ce qui se passe aujourd'hui dans les autres systèmes scolaires des pays d'Europe du Sud.

## 2.1. La neutralité de l'espace scolaire

La neutralité de l'école publique est acquise depuis plus d'un siècle en France alors qu'elle a soulevé et soulève encore bien des débats dans d'autres pays ; elle est typique d'une conception de la laïcité à la française. La loi du 28 mars 1882 dit à l'article 2 :

Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, outre le dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires.

Tout d'abord l'enseignement religieux à l'école publique ne peut être donné qu'en dehors de l'espace scolaire. Mais surtout les lieux eux-mêmes ne doivent comporter aucun signe religieux (crucifix, images, statues etc.) et le curé ne figure pas parmi les personnes qui peuvent avoir accès à l'école (Ordonnances générales du 9 avril 1903. (Boussinesq, 1994, p. 76).

Il est vrai que la suppression des crucifix des salles de classe, au moment où elle a été décidée et appliquée, a suscité des réactions assez vives. Une circulaire de Ferdinand Buisson, ministre de l'Instruction publique, invite à procéder à l'enlèvement des crucifix avec précaution, en choisissant le moment favorable et en évitant de «porter le trouble dans les familles ou dans les écoles».

## 2.2. La neutralité du temps scolaire

Nous avons vu que les dispositions de la loi Ferry de 1882 prévoient que l'enseignement religieux soit soigneusement séparé de l'enseignement scolaire. Mais le législateur, pour préserver la liberté religieuse, a prévu un temps spécifique pour cette formation: une journée entière en dehors du dimanche, le samedi étant un jour d'école. Ce sera le jeudi, jusqu'en 1973, ensuite le mercredi. Tout récemment cette disposition a été contestée par les parents qui souhaitent profiter d'un week-end complet avec leurs enfants et donc libérer le samedi matin de l'obligation scolaire. Ne pouvant supprimer le mercredi à cause de l'opposition de la hiérarchie de l'église catholique, le gouvernement Fillon a préféré instituer la semaine scolaire de quatre jours, en alourdissant la charge quotidienne des élèves.



### 2.3. La neutralité de l'enseignement

La disposition principale porte sur la suppression de l'instruction morale et religieuse, remplacée par l'instruction civile et morale. Les collaborateurs de Jules Ferry, Jules Simon et Paul Bert, auraient voulu que l'enseignement des «devoirs envers Dieu» et des «devoirs envers la patrie» soit mentionné en premier, dans la loi, parmi les matières obligatoires. Jules Ferry s'y opposa et les programmes, rédigés par Ferdinand Buisson et de Paul Janet, furent publiés en juillet 1882: les «devoirs envers Dieu» y étaient mentionnés, mais après les «devoirs envers soi-même» et «les devoirs envers les autres». Ils seront abandonnés en 1923.

Mais quel est le contenu de cet enseignement d'instruction «morale et civique»? Dans sa célèbre «Lettre aux Instituteurs», une circulaire envoyée au moment où il quitte le Ministère de l'Instruction publique en 1883, Jules Ferry précise le rapport entre instruction religieuse et instruction morale:

L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale à l'école. Le législateur n'a donc pas entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'Église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus: celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous.

Et il définit de façon simple et pratique cet enseignement:

Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie,

sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques. Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille: parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre; avec force et autorité, toute les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge.

Naturellement cette morale ne peut être acceptée par les catholiques de l'époque pour lesquels il ne peut y avoir de morale sans religion.

## **2.4 La neutralité des enseignants**

La laïcité à l'école a comme condition indispensable la laïcité du personnel et la neutralité des enseignants.

«Art. 17. Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque» (Loi Goblet du 30 octobre 1886).

L'attention du législateur et les directives ministérielles ont toujours porté surtout sur l'enseignement primaire, mais le principe de laïcité a longtemps été respecté aussi pour le recrutement des enseignants du second degré. Il était par exemple interdit à des ecclésiastiques de se présenter au concours de l'agrégation qui recrute les enseignants du public.

Au début des années 1880, dans l'école publique les enseignants appartenant à des congrégations religieuses étaient aussi nombreux que les enseignants laïcs. C'est pour assurer des écoles laïques et du personnel laïc pour l'enseignement des filles que la République avait créé en 1880 un enseignement secondaire pour les filles (Loi Camille Sée) et avait instituée l'Ecole normale supérieure de Fontenay-aux-Roses (pendant de celle de Saint-Cloud) qui devait former des enseignants des Ecoles normales d'instituteurs.

Quelques remarques pour conclure ce rapide excursus sur les formes et les contenus de la laïcité dans l'école en France. Tout d'abord, ces lois laïques ont été

votées et aménagées avec modération et souplesse. Elles ont fait l'objet de longs débats au Sénat et à la Chambre des députés, ensuite elles ont été appliquées avec précaution et en ménageant les réactions des familles. D'ailleurs dans la première phase de cette laïcisation il n'y a pas eu de surenchère car on était persuadé que le progrès amènerait tout naturellement la population à reconnaître et à accepter la laïcité de l'école et des institutions.

Pour des raisons politiques et historiques, quelques exceptions sont encore tolérées, par exemple en Alsace-Moselle ou en Guyane. Mais, malgré ces régimes particuliers, une séparation radicale est établie, dans l'école publique, entre ce qui relève de l'enseignement et ce qui relève des opinions personnelles ou des croyances religieuses: toute référence explicite à la religion est rigoureusement interdite dans l'enseignement primaire non seulement dans ses contenus, mais aussi dans l'expression du sentiment religieux de la part de l'enseignant ou de l'élève.

On peut se demander quel a été l'impact de cette «éducation» à la laïcité dans la mentalité et l'inconscient collectif des Français. En comparant avec d'autres pays et d'autres systèmes d'enseignement, il nous semble que cette «habitude» à la laïcité, vécue en premier dans le milieu scolaire, a imprégné les esprits, a affecté le comportement, est à l'origine de l'attachement profond que les Français ont en général pour cette valeur. La distinction nette entre instruction et instruction religieuse, la neutralité comme condition du «vivre ensemble» pratiquée dans les classes de l'école a sûrement influé sur le caractère et l'identité culturelle des Français.

### **3. Affrontement et crises**

Si les lois laïques ont été introduites progressivement et appliquées avec modération, elles n'en ont pas moins provoqué des affrontements très vifs entre les tenants du camp laïque d'un côté, du camp confessionnel, catholique essentiellement, de l'autre.

La «querelle scolaire», née des lois laïques, a entraîné un clivage profond d'abord dans le milieu de l'enseignement, ensuite dans toutes les associations éducatives para ou périscolaires. Elle s'est fixée dans l'opposition entre «l'école publique» et «l'école privée» ou, selon l'appellation qui remonte à la Loi Falloux, «l'école libre», mais aussi dans tous les mouvements associatifs ou culturels, spécialement ceux qui s'adressent à la jeunesse. Un exemple: à côté des patronages catholiques, présents

autour des paroisses, avec leurs activités sportives, récréatives, culturelles, on trouve des amicales laïques dans lesquelles on pratique les mêmes activités. Un autre exemple: à la naissance du mouvement scout, on aura deux mouvements: d'un côté les scouts confessionnels, de l'autre les scouts laïques (éclaireurs et éclaireuses).

Au début l'attitude de l'église catholique est radicale: elle qualifié l'école publique d'école «perverse, néfaste et diabolique»; elle fait pression sur les familles catholiques qui mettent leurs enfants à l'école laïque en les privant des sacrements. Encore en 1929, dans l'Encyclique *Divini illius magistri*, Pie IX condamne la fréquentation de l'école laïque par les enfants catholiques:

De là il ressort nécessairement que l'école dite *neutre* ou *laïque*, d'où est exclue la religion, est contraire aux premiers principes de l'éducation. Une école de ce genre est d'ailleurs pratiquement irréalisable, car, en fait, elle devient irrégulière; [...] la fréquentation des écoles non catholiques, ou neutres ou mixtes (celles à savoir qui s'ouvrent indifféremment aux catholiques et non-catholiques, sans distinction), doit être interdite aux enfants catholiques; elle ne peut être tolérée qu'au jugement de l'Ordinaire, dans des circonstances bien déterminées de temps et de lieu et sous de spéciales garanties.

Toutefois, après la première guerre mondiale, une sorte de consensus pacifique s'établit qui accepte le *status quo* sur la question scolaire. L'apaisement, difficilement conquis, est troublé en 1924 lorsque, suite à la victoire du Cartel des gauches, le gouvernement d'Edouard Herriot veut appliquer le régime de la séparation de l'Etat et des Eglises en Alsace-Lorraine, départements qui en 1905 faisaient partie de l'Empire allemand et où était encore en vigueur le concordat de 1801. Le gouvernement doit renoncer à son projet pour ne pas provoquer des réactions trop fortes.

Mais l'événement qui remet en question la laïcité de l'école publique est le régime de Vichy. La France connaît ainsi une période, de 1940 à 1944, pendant laquelle ces lois laïques sont pratiquement supprimées, les congréganistes retrouvent l'autorisation d'enseigner (perdue en 1904), on rétablit l'enseignement des devoirs vers Dieu dans l'enseignement public (supprimé depuis 1923) et les leçons de catéchisme, on introduit les signes religieux (le crucifix) dans les écoles. L'enseignement privé obtient des financements exceptionnels et voit croître son audience: entre 1940 et 1943 le nombre d'élèves passe de 18% à 23% dans le primaire, et de 40% à 53% dans le secondaires. (Albertini, 1992, p. 130).

A l'avènement de la IV<sup>e</sup> République, lorsque le parti démocrate-chrétien est au gouvernement, les partisans de l'école privée, catholique dans sa très grande majorité, demandent le financement public de leurs établissements. En 1951 les lois Marié et Barangé commencent par donner la possibilité aux élèves du privé d'obtenir des bourses et aux familles d'avoir des allocations spéciales. Mais c'est en 1959 que la Loi Debré institue un système de contrats entre l'État et les établissements privés qui revient à financer l'enseignement privé.

Dans les établissements privés qui ont passé un des contrats prévus [...] l'enseignement placé sous le régime du contrat est soumis au contrôle de l'État. L'établissement, tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le respect total de la liberté de conscience. Tous les enfants sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyance, y ont accès. (art. 1)

Dans les classes faisant l'objet du contrat, l'enseignement est dispensé selon les règles et les programmes de l'enseignement public. Il est confié, en accord avec la direction de l'établissement, soit à des maîtres de l'enseignement public, soit à des maîtres liés à l'État par contrat. Les dépenses de fonctionnement des classes sous contrat sont prises en charge dans les mêmes conditions que celles des classes correspondantes de l'enseignement public (art. 4).

Un pas supplémentaire dans la reconnaissance du rôle de l'école privée et de son statut particulier est fait avec la loi Guerneur en 1977: on confère aux enseignants du privé les mêmes avantages qu'à ceux du public et en même temps on assure aux chefs d'établissements privés la liberté de choisir leurs équipes.

Avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, en 1981, on assiste à une radicalisation du conflit. Le candidat François Mitterrand avait proposé «un service public unifié, laïque de l'Éducation nationale» qui aurait dû mettre fin au dualisme scolaire en intégrant les établissements privés. Le projet de loi est présenté le 24 mai 1984 à l'Assemblée nationale. Une manifestation des opposants à ce projet réunit à Paris plus d'un million de personnes le 24 juin. Le projet est retiré et le ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary, démissionne ; le premier ministre Pierre Mauroy fait de même.

L'affrontement droite / gauche, école privée / école publique se conclut ainsi avec l'échec de la tentative menée par le gouvernement socialiste. Une période de relative

calme semble s'ouvrir, d'autant plus que le gouvernement de gauche semble donner encore des gages aux tenants de l'école privée (accord Lang / Cloupet sur la formation des maîtres du privé). Mais la rivalité persiste et elle ressurgira en 1994 à cause la modification de la loi Falloux. En effet le gouvernement de droite fait voter la loi Bourg-Broc qui permet aux collectivités locales de financer les établissements privés au-delà du plafond de 10 % fixé par la loi Falloux, mais le Conseil constitutionnel abroge le 13 janvier 1994 l'article 2 de la loi Bourg-Broc, donnant ainsi satisfaction au camp laïque. La manifestation des opposants à la loi, déjà prévue pour le 16 janvier, est maintenue et réunit à Paris plus d'un million de personnes. C'est la réponse à la manifestation de 1983.

Comme on peut le voir, cette querelle est au cœur de la question scolaire. Si la laïcité a été acceptée par la société française dans son ensemble, à l'école l'affrontement s'est prolongé pendant tout le XX<sup>e</sup> siècle et s'est cristallisé dans cette polémique école laïque / école privée (confessionnelle).

## 4. Questionnements

L'évolution de la société, au cours des dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, a modifié d'une part la façon de concevoir la laïcité, d'autre part a fait naître de nouveaux problèmes, de nouvelles attentes, des exigences contradictoires.

### 4.1. La reconnaissance du fait religieux à l'école

L'évolution de la société a eu des conséquences sur la place de la religion dans l'enseignement public. Car si le législateur avait assuré des lieux et des temps pour la religion en dehors de l'école, l'enseignement ne prévoyait aucune formation sur la religion dans les classes. Cependant des voix se font entendre, au milieu des années 1980, pour montrer que la disparition des références religieuses est une lacune dans l'enseignement car elle empêche de comprendre les textes, les événements, les faits culturels. Dans le domaine de la littérature, de l'art, de l'architecture ou de l'histoire des idées, l'apport des religions a été considérable et la méconnaissance de cet héritage est une lacune tout simplement culturelle. En 2002 un rapport est demandé à Régis Debray sur «L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque». Un débat s'engage sur l'opportunité d'introduire dans l'école laïque un enseignement

spécifique sur les religions. Si l'unanimité s'était manifestée quant à la nécessité d'un enseignement du fait religieux, les moyens pour l'introduire font l'objet de vives discussions au terme desquelles il est décidé de ne pas introduire d'enseignement spécifique, mais d'intégrer les notions indispensables sur les religions par le biais de plusieurs matières, en particulier l'histoire.

#### **4.2. Les questions de visibilité (foulards, nourriture, fêtes religieuses)**

L'événement marquant a été l'affaire des foulards à Creil, lorsque deux jeunes filles d'origine maghrébine ont été exclues de leur collège car elles s'étaient présentées avec un voile sur la tête (1989). Cela a suscité d'interminables discussions et controverses: fallait-il interdire ce signe d'appartenance religieuse, fallait-il le considérer aussi comme en signe de soumission des femmes dans une civilisation étrangère, fallait-il préserver la possibilité pour ces jeunes filles de suivre des cours et de s'émanciper par une scolarité normale?

La question a été abordée au niveau du Ministère, ensuite du conseil d'Etat. La loi 2004-28 du 15 mars 2004 précise à l'art. 1:

Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. Le règlement intérieur rappelle que la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève.

Cette demande de visibilité de signes religieux s'accompagne parfois d'autres exigences en matière de nourriture dans les cantines scolaires (qui en général proposent au moins deux menus), en matière d'absence scolaire certains jours (le samedi matin).

#### **4.3. La contestation des contenus (question de genre, créationnisme)**

D'autres exigences sont apparues qui ne relèvent pas seulement d'un comportement extérieur, mais qui mettent en jeu des valeurs ou pratiques

communément admises. Par exemple le refus de la mixité, ou la demande de la part de certaines jeunes filles de ne pas participer à certains cours (éducation physique, biologie). Des polémiques récentes portent sur l'opportunité d'introduire dans l'enseignement au collège les questions de genre, et surtout sur la présentation qui en est faite dans certains manuels. Ou encore sur l'opportunité d'introduire une information sur la diversité sexuelle (homosexualité) à l'école primaire. On voit que le domaine de la «neutralité» est vaste et délicat.

#### **4.4. De l'identification idéologique au pragmatisme utilitariste**

Une grande partie de la population française ne perçoit plus, aujourd'hui, la distinction entre école confessionnelle et école publique. Ce qui correspondait autrefois à un choix idéologique est dicté aujourd'hui par des considérations pratiques. Pour J. Baubérot il y a eu revirement en 1984 lorsque l'opinion publique a senti que l'enseignement privé n'enseignait plus une autre France comme pendant la première moitié du siècle.

Toutes les statistiques montrent que les passages de l'enseignement public à l'enseignement privé (et inversement) sont fréquents, ce changement étant considéré tout simplement comme une possibilité supplémentaire offerte à l'élève qui doit trouver des conditions optimales de formation. Par ailleurs, puisque l'école privée sous contrat doit pouvoir s'adresser à tous, son enseignement n'est pas confessionnel dans la mesure où la référence religieuse se limite à une «atmosphère», à un «esprit» et ce n'est pas une annonce ou une catéchèse. C'est ainsi que dans la plupart des établissements scolaires de l'enseignement catholique, non seulement il n'y a pas d'enseignement spécifiquement religieux, mais les activités d'aumônerie ou de formation religieuse ne sont proposées que sur la base du volontariat.

Ce phénomène est bien visible dans les sondages et les enquêtes d'opinion. Les motivations dans le choix du privé font apparaître effectivement une grande majorité d'«opportunistes» (ou de «pragmatiques», comme ils ont été appelés par les auteurs du sondage) et un faible pourcentage de familles poussées par des motivations religieuses.

Les résultats d'un sondage du CREDOC (Centre de Recherches pour l'Étude et l'Observation des conditions de vie) publiés dans le n° 183, avril 2008, de sa revue montrent que, dans leur grande majorité, les familles françaises confient leur enfant à l'enseignement privé non pas pour des raisons religieuses, mais parce qu'elles



estiment que l'encadrement y est meilleur. Seulement 14 % des familles affirment qu'elles confient leur enfant à une école privé parce qu'on y donne une instruction religieuse. Les autres motivations sont les suivantes: proximité du domicile: 29 % ; pas satisfait du public: 33 % ; liens fréquents avec les enseignants: 47 % ; école qui s'adapte à l'enfant: 55 % ; bon niveau scolaire: 58 % ; transmission des valeurs morales: 67 % ; épanouissement de l'enfant: 76 % ; bon encadrement: 81 %.

A ce propos il ne faut pas oublier un élément essentiel: les écoles privées accueillent majoritairement des enfants provenant des classes aisées ou moyennes, et l'enseignement publique présente, souvent, surtout dans certains quartiers, des conditions de travail et de vie plus difficiles à cause de la mixité sociale.

#### 4.5 La laïcité française et l'Europe

La laïcité «à la française» constitue une exception dans le cadre européen où d'autres modèles de laïcité sont répandus. Ils sont très différents et peuvent être reconduits à trois typologies: le cas britannique, le cas allemand (ou italien ou espagnol) le cas grec (ou irlandais ou finlandais). Jusqu'à présent la plus haute juridiction européenne, la Cour de Strasbourg, ne s'est pas alignée dans ses décisions sur une de ces conceptions de la laïcité. «La Cour de Strasbourg refuse en effet, en l'absence de traditions communes, d'imposer un modèle unique qui ne serait que le reflet de ses propres convictions» (Dord, 2004, p. 64).

Dans les faits (en particulier dans le jugement sur l'affaire du crucifix en Italie) on a pu opposer à une vision monolithique de la laïcité à la française, une distinction entre la «neutralité», concept inclusif qui suppose une prise en compte de toutes les religions par l'État, et la «laïcité», concept exclusif qui s'interdit cette prise en compte. On a pu ainsi affubler des qualificatifs à cette «nouvelle» laïcité: laïcité positive, laïcité ouverte, laïcité tolérante et, ou même «laïcité sous influence européenne». Cette conception est mal accueillie par les tenants d'une laïcité traditionnelle, mais semble présente dans le Code de l'Éducation de 2004. (L. 511-2)

On vient de le voir: le système législatif mis en place en France entre 1880 et 1905 et n'a pratiquement pas changé. Les lois qui ont forgé la laïcité «à la française» forment un ensemble cohérent, logique, idéologiquement solide, dans la droite ligne d'une pensée qui plonge ses racines dans la révolution française. La société française semble avoir fait siennes ces valeurs et la laïcité est aujourd'hui aussi fondamentale

dans la société française que la trilogie «liberté, égalité, fraternité» inscrite sur le fronton des mairies et dans les tribunaux. En dehors de l'affrontement école publique / école privé, la laïcité a fini par imprégner la culture politique, philosophique des Français. Elle a permis aussi, sans doute beaucoup dans le passé qu'aujourd'hui, l'intégration de personnes issues de groupes sociaux ou confessionnels différents. En ce sens les lois laïques ont sans doute atteint leur objectif.

L'objectif de ces lois – qui n'était pas toujours celui des partisans comme des adversaires de la laïcité – est clairement affiché: c'est la paix religieuse, la liberté et l'égalité des personnes et des communautés religieuses ou idéologiques, enfin l'autonomie du politique par rapport aux religions et aux idéologies. (Boussinescq, 1994, p. 179).

L'histoire de la laïcité en France est spécifique, comme l'est aussi l'histoire de ses rapports avec l'Église de Rome. Le gallicanisme a représenté une forme d'émancipation de l'État vis-à-vis de Rome. Les affrontements, assez fréquents depuis le début du XIV<sup>e</sup> siècle, entre l'État français et l'Église Rome montrent que l'État, fût-il représenté par un roi, un empereur ou un gouvernement, à toujours tenu à préserver son autonomie par rapport à l'Église catholique et à la religion en général. La comparaison avec d'autres histoires et d'autres pays montre situations fort différentes dans le rapport entre religion et identité nationale. En Italie par exemple, l'absence d'un État a permis à l'Église d'incarner la nation, en se substituant, au niveau idéologique et pratique, aux structures politiques et sociales qui ne pouvaient exister de façon autonome. La France est d'ailleurs le seul pays où la laïcité est inscrite dans la Constitution.

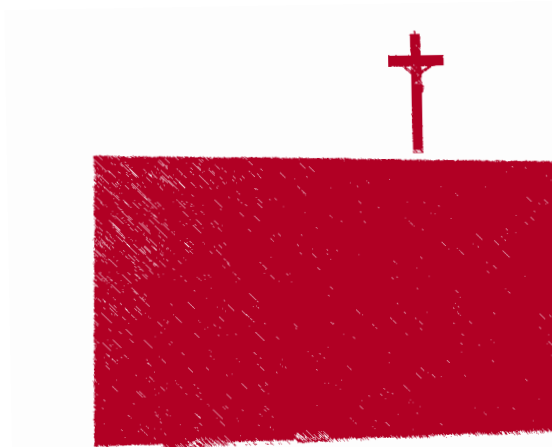
Par rapport aux affrontements au sujet de la laïcité au XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle, l'évolution récente a brouillé les cartes. Comme nous l'avons déjà dit, la notion de laïcité est mise en valeur aujourd'hui en France par des courants de pensée ou des forces politiques qui traditionnellement étaient plutôt opposées à l'école laïque. De cette façon, la «laïcité» est présente comme valeur constitutive de l'identité française, même si cela est fait en fonction antagoniste par rapport à d'autres cultures et d'autres traditions sociales et politiques. Ainsi un conflit qui semblait être terminé dans le domaine de l'école (le seul pratiquement dans lequel il était resté ouvert au XX<sup>e</sup> siècle) réapparaît non seulement à l'école, mais dans la société tout entière. La laïcité est confrontée à de nouveaux défis, à de nouvelles interrogations qui portent sur la manifestation

de signes religieux ostentatoires dans l'espace public, sur la liberté d'expression en matière religieuse, sur des pratiques sociales ou rituelles qui découlent de la présence, sur la territoire national, de nouvelles confessions.

En tout cas c'est un débat encore ouvert, qui ne cesse de redevenir d'actualité au gré des événements et des confrontations, même s'il prend des formes que les «pères» de la laïcité n'auraient pas soupçonnées.

## Références essentielles

- Albertini, P.** (1992). *L'École en France du XIXe siècle à nos jours*. Paris: Hachette Supérieur.
- Baubérot, J.** (2000). *Histoire de la laïcité en France*. Paris: P.U.F.
- Baubérot, J.** (2004). *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*. Paris: Seuil.
- Boussinesq, J.** (1994). *La laïcité française*. Paris: Seuil.
- Coq, G.** (1995). *Laïcité et république, le lien nécessaire*. Paris: Editions du félin.
- Coq, G.** (2005). *La laïcité principe universel*. Paris: Editions du félin.
- Debray R.** (2002). *L'enseignement du fait religieux à l'école laïque*, Paris: Odile Jacob.
- Dord, O.** (2004). *Laïcité: le modèle français sous influence européenne*. Paris: Fondation Robert Schumann.
- Kutzler, C.** (2008). *Qu'est-ce que la laïcité*, Paris: J. Vrin.
- Mayeur, J.-M.** (1997). *La question laïque, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. Paris: Fayard.
- Pena Ruiz, H.** (1999). *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité*. Paris: P.U.F.
- Pena Ruiz, H.** (2005). *Qu'est-ce que la laïcité?* Paris : Gallimard.
- Pena Ruiz, H.** (2005). *Histoire de la laïcité*. Paris: Gallimard.
- Poucet, B.** (2010). *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*. Paris: Fabert
- Poulat, E.** (1988). *Liberté laïcité, la guerre des deux France et le principe de modernité*. Paris: Cerf



## **A Laicização da Escola na Europa do Sul: Um Olhar sobre o Século XX**

A laicização da sociedade e da escola em Portugal:  
um olhar sobre o século XX

*por Joaquim Pintassilgo e Patricia Hansen ..... 13*

Laïcité et enseignement en France au XX<sup>e</sup> siècle:  
Une conquête, un affrontement, un questionnement

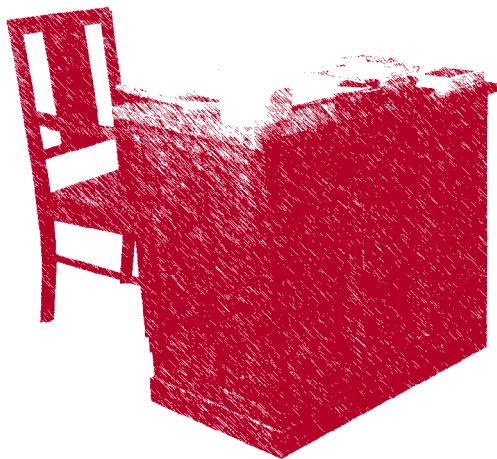
*por Sandro Baffi ..... 37*

### **La scuola laica**

**Considerazioni sui problemi del processo  
di laicizzazione della scuola dall'Unità a oggi**

*por Giovanni Genovesi ..... 55*

- 1. Laicità come autonomia**
- 2. L'ostilità e l'influenza della Chiesa**
- 3. La laicità della scuola tra teoria e storia**
- 4. Inconciliabilità di posizioni**
- 5. Laicità e scuola**
- 6. Concludendo: la laicizzazione mancata**



**La scuola laica**  
**Considerazioni sui problemi del processo**  
**di laicizzazione della scuola dall'Unità a oggi,**  
*por Giovanni Genovesi*



# **La scuola laica**

## **Considerazioni sui problemi del processo di laicizzazione della scuola dall'Unità a oggi**

Giovanni Genovesi  
Università di Ferrara

### **1. Laicità come autonomia**

Il dibattito sulla laicità è un dibattito antico, che spesso ha assunto da noi i toni e le forme vere e proprie della polemica astiosa e invelenita dalle circostanze storiche e politiche che hanno caratterizzato il nostro paese fin dalla sua unificazione.

Di fatto esso si è concentrato su un aspetto, indubbiamente importante ma non l'unico, che il concetto di laicità comporta, quale quello di differenziarsi dal momento religioso e, soprattutto, di non essere emarginato da quest'ultimo nell'incidenza nella sfera sociale. Pertanto, seppure con sfumature diverse, il dibattito italiano sulla laicità è stato caratterizzato dall'attacco-difesa nei confronti della pretesa della Chiesa cattolica di invadere tutti i settori della società e di avere, comunque, il primato in quello formativo. In questo contesto non sono mancati, da una parte, accenti di vivace anticlericalismo e, dall'altra, di pervicace arroccamento confessionalistico con rilancio di accuse di ateismo e di volontà di affossamento della coscienza religiosa.

Se possono essere registrate anche prese di posizioni meno intransigenti e da parte laica e da parte cattolica, che peraltro spesso hanno finito per inquinare ancor più le acque, resta il fatto che il discorso sulla laicità, specie per quanto riguarda il mondo educativo e scolastico, si è focalizzato sulla riduttiva quanto irresolubile contrapposizione di confessionale-non confessionale, scuola laica- scuola religiosa.

Il fatto poi che la corrente laica si sia spesso espressa in maniera non solo più variegata ma anche in forme meno decise e meno tempestive di quella cattolica, è dovuto, oltre a ragioni contingenti, soprattutto alla stessa natura delle due correnti in campo: compatta quella cattolica per il ritrovarsi i suoi componenti comunque uniti nei valori ultimi, più frastagliata quella laica per la relativizzazione dei valori

che la ispirano e che sono al tempo stesso la sua debolezza ma anche la sua forza.

Senza addentrarci nel ripercorrere nel dettaglio le tappe storiche di questo dibattito<sup>1</sup>, peraltro ben note agli specialisti del settore grazie a ottimi studi sull'argomento, anche recenti, è opportuno riandare ad alcuni motivi di fondo che hanno contraddistinto il rapporto Stato-Chiesa con ricaduta sulla organizzazione della scuola.

## 2. L'ostilità e l'influenza della Chiesa

Nel 1861, e per molto tempo ancora, per gli abitanti della Penisola, la parola "Italia" significava poco o nulla. La classe dirigente s'impegna fin dall'inizio in una lotta che si rivelò impervia e, tutto sommato, destinata al fallimento giacché per fare l'Italia occorreva fare gli italiani, che è quanto la classe liberale, forte della sua ideologia e spinta a rinforzarla dalle circostanze, non era in grado di fare. Tra i fattori fondamentali che frappongono difficoltà generatrici di altre remore per molti aspetti insormontabili a breve scadenza, uno, non secondario, è dato dal fatto che, oltre che dall'astio di democratici e repubblicani, e soprattutto dei contadini, il nuovo Stato era "impaurito" dalla spaventosa ostilità e dalla propaganda ostile della Chiesa che contrastava con ogni mezzo, più che in ogni altra nazione in forza della sua millenaria presenza nella penisola e delle sue solidissime radici fra tutti gli strati sociali, l'impegno liberale di creare una nuova religione civile<sup>2</sup>.

La stessa "questione romana", che peraltro contribuì a ricostituire nell'episcopato "una piena adesione e sintonia con Roma, vero baluardo contro prepotenze ed errori dei nemici della fede"<sup>3</sup>, costituì, almeno fino alla breccia di Porta Pia del 1870

---

**1** Per un excursus puntuale del dibattito sul rapporto laicità e scuola dall'unità ai nostri giorni si veda: Tomasi T. (1971), *L'idea laica nell'Italia contemporanea*, Firenze: La Nuova Italia; Santoni Rugiu A., *Il dibattito fra cattolici e laici (1945-1955)*, in Tassinari G. (a cura di) (1987), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Atti del convegno in onore di Lamberto Borghi, Firenze: Le Monnier e Semeraro A. (1993), *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, Firenze: La Nuova Italia.

**2** "La Chiesa - annota Guerri (*Fascisti. Gli italiani di Mussolini. Il regime degli italiani*, Milano: Mondadori, 1996, pp. 5-6) - era un ostacolo che le altre nazioni non avevano dovuto superare, o che avevano superato più facilmente nei secoli passati grazie alla distanza della sede papale: quella Chiesa che fino all'ultimo non aveva voluto rinunciare al potere temporale non voleva certo assecondare lo sviluppo di una parallela religione della Patria".

**3** Monticone A., *L'episcopato italiano dall'Unità al Concilio Vaticano II*, in Rosa M. (a cura di) (1992), *Clero e società nell'Italia contemporanea*, Bari: Laterza, p. 265.



e negli anni immediatamente seguenti, un affanno e una spesa in più non certo trascurabili. Proprio la sua non facile soluzione, spinse lo stesso Vittorio Emanuele II alla “conquista” di Venezia con la sciagurata guerra contro l’Austria.

Buona parte del mondo clericale, convinto che lo Stato unitario si sfasci rapidamente, coltiva verso di esso una profonda avversione<sup>4</sup> e non esita a sobillare, con giornali, propaganda diretta e con tutti i modi a disposizione<sup>5</sup>, gli strati popolari per ribellarsi contro il governo, reclutando anche volontari austriaci per farli combattere nelle file dei briganti che infestano il Meridione<sup>6</sup>.

Pio IX si rivelò animato da una rabbia sfrenata che lo indusse a scomunicare, peraltro senza nessuna efficacia nei risultati<sup>7</sup>, re e ministri, a chiedere aiuto alla Francia e all’Austria e a proibire ai cattolici di partecipare alla politica nazionale. Il Sillabo (*Syllabus. Perpetuus errorum omnium malleus*, 1864) sancì la frattura insanabile, almeno per Pio IX, tra cattolicesimo e liberalismo<sup>8</sup>, frattura che cominciò a comporsi solo di fronte alla paura del socialismo e che portò la Chiesa, specie per quanto riguarda l’istruzione e l’emancipazione culturale delle masse, su posizioni più concilianti e addirittura d’incontro con il liberalismo come quelle espresse dalla *Rerum novarum* del pur altrettanto reazionario Leone XIII del 1891. Senza che ciò, peraltro, portasse ad attenuare i punti cardine della Chiesa<sup>9</sup>, sia in generale sia in particolare nei confronti dell’educazione, sulla quale essa ribadirà sempre, fino ad oggi, la sua supremazia rispetto allo Stato, alla società civile e alla famiglia.

---

<sup>4</sup> Cfr. Candeloro G. (1961), *Il movimento cattolico in Italia*, Roma: Editori Riuniti, p. 111.

<sup>5</sup> Si pensi all’opera del cardinale Sisto Riario Sforza, arcivescovo di Napoli che favorì il sorgere e il diffondersi di “una stampa tanto apparentemente apologetica quanto obiettivamente reazionaria nel programma politico, sì da suscitare più che fondati sospetti di connivenza e di favoreggiamento nei confronti dei tentativi cospirativi controrivoluzionari” (Mazzonis F. (1984), *Per la Religione e per la Patria. Enrico Cenni e i Conservatori Nazionali a Napoli e a Roma*, Palermo: Epos, p. 15, cui si rimanda anche per un quadro sulla politica dei cattolici dall’Unità alla fine del secolo).

<sup>6</sup> Cfr. De Cesare R. (1975), *Roma e lo stato del papa* (1906), Roma: Newton Compton, pp. 474-495, cap. “Reazioni e brigantaggio”.

<sup>7</sup> Cfr. Salvatorelli L. (1961), *Unità d’Italia. Saggi storici*, Torino: Einaudi, p. 19.

<sup>8</sup> Sul Sillabo e le reazioni che suscitò, cfr. Papa E. (1968), *Il Sillabo di Pio IX e la stampa francese, inglese e italiana*, Roma: Edizioni Cinque Lune, 1968 e Rossi E. (1965), *Il Sillabo e dopo*, Roma: Editori Riuniti.

<sup>9</sup> Né ciò, del resto, sarebbe stato possibile, giacché, come rileva Salvatorelli, la Chiesa romana ha sempre proclamato, “oggi come ieri, se stessa “società perfetta”, vale a dire fornita di tutti i poteri, di tutti gli organismi legislativi, esecutivi e giudiziari di una società completa: e ci” in nome del suo diritto divino” (Salvatorelli L., *La politica della Chiesa in Italia*, in Aa. Vv. (1957), *Stato e Chiesa*, Bari: Laterza, p. 21).

Le posizioni della Chiesa di Pio IX misero vieppiù in allarme il governo che assunse posizioni sempre più anticlericali, peraltro solo di facciata e che, comunque, non avevano una vera e propria incidenza nel complesso della politica nazionale, dominata sempre e comunque da politici che erano o cattolici<sup>10</sup> o massoni<sup>11</sup> o, molto spesso, massoni “morbidi” nei confronti della Chiesa<sup>12</sup>. Le autorità civili erano troppo distanti e poco sollecite e, soprattutto, identificate negativamente come persecutori della povera gente in forza dell’esoso fiscalismo che s’inasprì proprio con l’Unità. Viceversa, la Chiesa riusciva a penetrare già a partire dai primi anni unitari, grazie soprattutto alla valorizzazione del ruolo del parroco<sup>13</sup> - valorizzazione ben più ampia di quella del maestro da parte dello Stato -, nel mondo contadino rurale e montano, difendendolo ed esaltandolo. Tale penetrazione si manifesta, seppure spesso in forme *sui generis* che si mescolavano al paganesimo<sup>14</sup>, sia attraverso la difesa e l’esaltazione dell’ambiente rurale presentato come baluardo di fronte all’indesiderato mutare dei tempi e alla decadenza della morale e dei costumi rappresentata dalla città, sia, comunque, attraverso l’assistenza costante ai poveri e ai malati non disgiunta, talvolta, da iniziative di sensibilizzazione ideologica affiancate anche a

**10** Lo stesso Cavour, in un discorso al Senato del 5 aprile 1861, aveva dichiarato che “in Italia il partito liberale è più cattolico che in ogni altra parte d’Europa” (*Discorsi parlamentari*, Torino: 1863, vol. XI, pp. 359).

**11** D’altronde non pochi uomini politici liberali di primo piano, a cominciare dallo stesso Cavour (sul quale per non ci sono testimonianze inoppugnabili), al D’Azeglio, al Rattazzi, al Ricasoli, al Coppino ecc., erano o, comunque, non rifiutavano o disdegnavano l’appartenenza allo stuolo dei “credenti” cattolici, pur essendo iscritti alla Massoneria (Cfr. Mola A. A. (1994), *Storia della Massoneria italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, Milano: Bompiani).

**12** Si pensi a Michele Coppino, più volte ministro della P.I. (cfr. Tomasi T. (1980), *Massoneria e scuola dall’unità ai nostri giorni*, Firenze: Vallecchi, pp. 52-53). Sulla collusione dello Stato con la Chiesa cfr. Banchetti S. (1988), *Scuola e maestri fra Positivismo e Idealismo*, Bologna, Clueb; G. Candeloro, *Il movimento cattolico in Italia*, cit.; Chabod F. (1951), *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896, I: Le premesse*, Bari: Laterza, pp. 210 segg.; Jemolo A. C. (1971), *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni (1948)*, Torino: Einaudi; Verucci G. (1981), *L’Italia laica prima e dopo l’Unità 1848-1876*, Bari: Laterza, pp. 79 segg.

**13** Cfr. al riguardo Battelli G., *Clero secolare e società italiana tra decennio napoleonico e primo Novecento. Alcune ipotesi di rilettura*, in Rosa M. (a cura di), *Clero e società...*, cit., pp. 111 segg. Ma cfr. anche Allegra L., *Il parroco: un mediatore fra alta e bassa cultura*, in Vivanti C. (1981), (a cura di), *Intellettuali e potere*, Torino: Einaudi, 1981, pp. 941 segg.

**14** Cfr. De Rosa G. (1978), *Chiesa e religione popolare nel Mezzogiorno*, Bari: Laterza, p. 174.

società di mutuo soccorso<sup>15</sup>. Attraverso l'opera dei parroci è indubbio che la Chiesa potenziò assai la sua influenza sulla nazione, in particolare negli strati popolari.

La Chiesa, sia tramite il compromesso e la flessibilità ma anche in forza della sua articolata composizione che pesca, da sempre, in tutte le classi sociali di tutta la penisola sì da darle, non solo nella sua classe dirigente, una notevole unità linguistica e una configurazione nazionale<sup>16</sup>, partecipa al mondo dei contadini e dei potenti che, per contro, non riuscivano ad avere contatti positivi proprio col mondo contadino non foss'altro per l'inveterato disprezzo e timore delle plebi che essi coltivavano.

Per la maggior parte della popolazione era il pulpito la chiave dell'ordine morale e del comportamento individuale. Per dirla con le parole del parente teologo di De Sanctis nel suo *Viaggio elettorale*, in quei paesi sperduti e quasi fuori del tempo "il campanile è la stella maggiore di quel piccolo cielo"<sup>17</sup>.

L'educazione e la scuola erano viste con sospetto sia dalle popolazioni contadine, più bisognose di pane che di alfabeto, come sicura fonte di estraniamento, sia dal governo come possibile fonte di sovversione. La Chiesa alimentava con successo questi sospetti, riuscendo ad aver il piede in due staffe, tra i liberali e tra i contadini. Con entrambi essa riusciva, peraltro, a far applicare, almeno formalmente, i suoi precetti, mentre lo Stato, per i motivi più vari, dall'omertà all'inefficienza, non arrivava ad applicare le sue leggi per coloro che avevano commesso dei crimini. La Chiesa, insomma, aiutava, mentre lo Stato tassava e puniva, con una durezza che favorì un distacco fra le genti del Sud, che spesso si trovarono più a fianco dei briganti che non dei soldati italiani, mandati a combattere il brigantaggio. E la Chiesa non si prodigava certo per diffondere la scuola pubblica per tutti<sup>18</sup>, cosa del

---

**15** "Il rifiuto della Chiesa di riconoscere il nuovo Stato si tradusse in un suo maggior sforzo per identificarsi con il popolo. Attraverso le loro attività pastorali, educative e assistenziali, i parroci - la maggioranza dei 130.000 membri del clero dopo il 1860 - si posero come intermediari fra lo Stato e i contadini, sostenendo i valori della famiglia e della religione contro i pericoli di una società laica e dell'industrializzazione urbana" (Wolf S. J. (1981), *Il Risorgimento italiano*, tr. it., Torino: Einaudi, p. 708).

**16** Come osserva De Mauro, "non è l'ultimo dei paradossi che segnano insieme sia la storia della città (Roma) sia quella nazionale italiana: lo Stato che di più ha bloccato per secoli le correnti unificanti tra il Nord e il Sud della Penisola è per" al tempo stesso l'unico che, al suo interno, abbia avuto una classe dirigente non locale ma nazionale" (De Mauro T. (1990), *L'Italia delle Italie*, Roma: Editori Riuniti, pp. 168).

**17** De Sanctis F. (1968), *Un viaggio elettorale (1875)*, Torino: Einaudi, 1968, p. 32.

**18** Il primo congresso della Gioventù cattolica italiana tenutosi a Venezia dal 12 al 16 giugno 1874 si espresse addirittura con impostazioni estremamente retrive circa l'educazione e l'istruzione. Anzi, il congresso concentrò la sua ostilità, sintetizzabile nel discorso del barone D'Ondes Reggio, proprio

resto ben nota da tempo negli ambienti del ministero della pubblica istruzione<sup>19</sup>.

Come annotava Silvestro Banchetti, “non giovò certo alla scuola la triste vicenda religiosa, che segnò i primi decenni dell’unità d’Italia e che condusse ad astiose polemiche e a dolorose lacerazioni del già esangue tessuto sociale.

Si vanificò lo spirito che aveva animato la pagina dei maggiori fra i Cattolici liberali del Risorgimento, da Manzoni a Rosmini, da Lambruschini a Capponi. La riforma della Chiesa, che il Lambruschini e il Capponi avevano sognato, non si verificò. Ebbe il sopravvento l’ala più retriva del mondo cattolico che, assumendo i tratti del clericalismo più conservatore, provocò, quella reazione, la fioritura di un altrettanto fanatico e dogmatico anticlericalismo. Questo non favorì certo la visione laica della vita civile”<sup>20</sup>.

Insomma, il clima intransigente e “avvelenato” alimentato da Pio IX inquinò per gli anni a venire i rapporti tra cattolici e Stato, tra Chiesa e società civile.

E l’idea ispiratrice dell’azione clericale circa l’istruzione restò a lungo quella espressa a suo tempo da papa Mastai Ferretti, che considerava l’istruzione del popolo comunque un danno e quella data attraverso la scuola statale dell’obbligo un disastro incalcolabile per l’unica istruzione e educazione degna di tale nome, quella impartita dalla Chiesa cattolica nelle scuole confessionali.

Sarà questo un nodo che non sarà mai sciolto e che anzi sarà rinsaldato dalle

---

contro l’istruzione obbligatoria e la scuola di Stato (cfr. *I Congresso Cattolico Italiano*. Atti, Bologna, 1974). L’atmosfera dei due successivi congressi, quello di Firenze del settembre 1875 e quello di Bergamo dell’ottobre 1877, “fu nel complesso la stessa del Congresso di Venezia” (Candeloro G., *Il movimento...*, cit., p. 153).

**19** Tra i vari rapporti degli ispettori al ministero abbiamo scelto quello dell’ispettore provinciale Domenico Porta, letto e approvato dal Consiglio Provinciale di Terra di Lavoro nella tornata del 31 dicembre 1864. In questa relazione, che è un vero e proprio rapporto circostanziato e interessante sulla situazione dell’istruzione primaria della provincia di Caserta, si annota a chiare lettere tra le molteplici “cause sfavorevoli della scuola” è da annoverare l’avversione di non poca parte del clero, sia pure “la più trista, che vorrebbe atterrare il colosso dell’unità italiana e che nei deliri della sua impotenza sogna il ritorno di un passato che si è reso impossibile. E le plebi ineducate, che in ogni innovamento civile sospettano turbate la loro quiete, prestan facile orecchio a questi tristi consiglieri ed a quei pseudoistitutori ai quali, quando non peggiore, è movente e scopo mal celato il danaro” (Porta D., *Relazione intorno alla Istruzione primaria della provincia di Terra di Lavoro (1863-1864)*, Caserta: Tipografia Nobile, 1865, riportata integralmente in A. Arcomano (1983), *Istruzione e ministri, scuole e maestri nel 1° decennio unitario*, Napoli: Fratelli Conte Editore, p. 367).

**20** Banchetti S., *Scuola e maestri fra Positivismo e Idealismo*, cit., p.21.

stesse apparenti forme di conciliazione, quali i due concordati del 1929 e quello a noi più vicino del 1984<sup>21</sup>. E la questione si ripropone oggi con un'ossessività disarmante<sup>22</sup>.

### 3. La laicità della scuola tra teoria e storia

Dopo questa panoramica sul contesto in cui si muove il problema della laicità della scuola nel nostro Paese, cercherò di impostare la questione in termini di principio, ossia di carattere logico, sia pure giovandomi di suggestioni di alcuni protagonisti recenti e meno recenti di un tale dibattito. Questo non significa che si possa misconoscere, come del resto si è fatto chiaramente intendere, quella che è stata l'humus storica da cui il problema dell'affermazione della laicità ha preso avvio e l'evoluzione che l'ha contraddistinta. Anzi, crediamo che sia necessario proprio partire dalle stesse origini storiche del problema per potere meglio individuare le premesse logiche sulle quali intendo far poggiare il fulcro di una nuova impostazione del dibattito in questione. L'avvio storico del problema della laicità è da individuare nella volontà del principe di affermare la sua piena sovranità nei territori da lui governati, proclamando la propria autonomia nei confronti di un apparato metanazionale come il Sacro romano impero. Esso ha inizio già con Federico II e si qualifica sempre più come volontà di staccare il potere civile dall'interferenza del potere della Chiesa. Il fatto che un simile processo sia avvenuto storicamente in rapporto alla Chiesa ha condizionato il nome del processo stesso e, soprattutto, il suo evolversi.

In sostanza non c'è dizionario della lingua italiana che non definisca il laicismo o la laicità come quell'atteggiamento che propugna l'indipendenza o l'autonomia dello Stato nei confronti della Chiesa, sul piano politico, civile, culturale<sup>23</sup>. Il termine "laico" deriva dal greco "*laikos*, aggettivo formato da *laos* popolo... che appartiene al popolo o vive tra il popolo secolare..., passato poi nel latino *laicus* (comune, del popolo) che, in

<sup>21</sup> Salvatorelli L., *La politica della Chiesa in Italia*, in Aa. Vv., *Stato e Chiesa*, Bari: Laterza, 1957, p. 29. Per un discorso specifico sul Concordato del 1929 e di quello craxiano del 1984 nei suoi rapporti con la scuola cfr., rispettivamente, L. Borghi, *Scuola e Chiesa in Italia*, in Aa. Vv., *Stato e Chiesa*, cit.; Salvatorelli L., *La politica della Chiesa in Italia*, cit., e Semeraro A., *L'educazione discorde. Dieci anni a scuola col nuovo Concordato*, Manduria: Lacaita, 1994.

<sup>22</sup> Vedi gli atti del recente seminario di Cassino: Genovesi G. (a cura di), *Scuola statale e scuola privata in Europa*, Parma: *Ricerche Pedagogiche*, n. 178-179, 2011.

<sup>23</sup> Devoto G., Oli G. C. (1971), *Dizionario della lingua italiana*, Firenze: Le Monnier.

una cultura occidentale dominata dalla fine del IV secolo in poi dalla Chiesa cattolica non poteva non contrapporsi allo stato ecclesiastico riferendosi comunemente a “persona non appartenente allo stato o alla gerarchia ecclesiastica” e, in un’accezione sempre meno frequente, ma non certo meno giustificata storicamente, “illetterato (contrapposto a chierico nel significato di “dotto”)<sup>24</sup>.

Tuttavia, una volta chiarite le ragioni storiche dell’evoluzione semantica del termine e quindi del perché la ricerca della propria autonomia abbia assunto il nome di laica, non esiste più nessuna difficoltà a pensare che tale ricerca di autonomia avrebbe potuto benissimo manifestarsi nei confronti di qualsiasi altro ente, e non certo solo la Chiesa, che in qualche modo avesse interferito nel suo compiersi.

Il prendere nome di *laicismo* in quanto, accidentalmente esso ha preso corpo nella lotta di ricerca di autonomia nei confronti della Chiesa cattolica, non deve assolutamente nasconderci la sua portata più generale, come già rimarcava magistralmente Nicola Abbagnano<sup>25</sup>.

#### 4. Inconciliabilità di posizioni

A differenza del mondo cattolico che vede il laicismo come l’espressione più alta della *hybris* dell’uomo<sup>26</sup>, per la cultura laica, *laicità* e *laicismo* non significano affatto prevaricazione e mortificazione del pensiero altrui, ma garanzia di sviluppo autonomo di ogni pensiero. In questa prospettiva, Calogero individuava, nel laicismo “il principio della democrazia, cioè, in conclusione, il principio etico di ogni decente convivere”<sup>27</sup>. Dati i presupposti della religione cattolica e di qualsiasi altra religione fondata sul trascendente, non vi è nessuna possibilità di conciliazione e di accettazione dei valori del laicismo. Se, come già rilevava Borghi, l’“esclusione di ogni esterna imposizione e autorità, (la) convinzione che le idee scaturiscono dall’attività partecipata, dalle ipotesi espresse nel corso del suo svolgimento, dalla loro discussione ed

<sup>24</sup> Pianigiani O. (1991), *Vocabolario etimologico*, La Spezia: Melita editori, (ed. originale 1907).

<sup>25</sup> Abbagnano N. (1960), *Dizionario di filosofia*, Torino: UTET, voce “Laicità”.

<sup>26</sup> Cfr., per es., Fabro C., *Natura del laicismo moderno: laicismo e laicità*, in Aa. Vv. (1964), *Laicità e scuola*, Brescia: La Scuola, pp. 20-21.

<sup>27</sup> Calogero G. (1959), *Il principio del laicismo*, in *A trent’anni dal Concordato*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 72 segg.

effettiva verificaçione, dando a esse piena possibilità di manifestarsi e di comporsi dialetticamente, costituisce il motivo centrale della laicità”<sup>28</sup>, significa che il laicismo si fonda sul relativo, mentre la posizione cattolica si basa sull’assoluto: l’inconciliabilità non può essere più totale.

A prescindere dagli accenti di maggiore o minore intransigenza o apertura, la posizione degli “assolutisti” individua nel laicismo “l’atteggiamento di fondo... che rappresent(a) il principio ispiratore della complessa gamma degli atteggiamenti errati nel campo religioso e morale... (e pertanto) l’errore fondamentale, in cui sono contenuti in radice tutti gli altri, in un’infinità di deviazioni e di sfumature”<sup>29</sup>. E questo al di là di andare a cercare cavilli come fa lo stesso Fabro, e del resto non solo lui, tesi a distinguere tra laicismo positivo e negativo, buono e cattivo<sup>30</sup>. Ma si ha un bel dire che esiste un laico cattolico: ciò significa che si usa il termine *laico* nell’accezione storica più superficiale, dato che si vuole designare un individuo cattolico che non appartiene al clero, che non ha preso cioè i voti. Questo non significa che la laicità e il laicismo non siano religiosi, giacché come metteva in rilievo Borghi, sono solo un “altro modo di concepire la vita spirituale e religiosa”<sup>31</sup>.

La componente di religiosità che anima il pensiero di Borghi, uno dei più strenui e dei più noti oltre che originali sostenitori della scuola laica, e che trova radice e alimento nella speculazione deweyana e, soprattutto, nella cultura ebraica, si fonda su una valorizzazione del presente che nelle sue immense potenzialità racchiude il divino che si dà così come unione di reale e di ideale, ossia non imposto dall’esterno ma “intimo agli animi”, perenne dover essere realizzato attraverso gli sforzi associati degli uomini<sup>32</sup>. Come s’intuisce, il discorso si apre al messaggio di tutti gli uomini senza speciosi riduttivismi come quello, per es. che porta la parte cattolica a rifiutare

---

**28** Borghi L. (1955), *Educazione laica*, in *Scuola e Città*, n. 5.

**29** Lettera pastorale sull’ *Osservatore romano* del 15 aprile 1960.

**30** La distinzione, piuttosto capziosa, venne ripresa da Aldo Agazzi, per esempio, nel suo intervento allo stesso convegno di Scholé del 1963 (cfr. Agazzi A., *Dalla laicità al laicismo in educazione* in Aa. Vv., *Laicità e scuola*, Brescia: La Scuola, 1964, p. 112).

**31** Borghi L. (1953), *L’educazione e i suoi problemi*, Firenze: La Nuova Italia, p. 123.

**32** Su questo aspetto della dimensione religiosa in Borghi si veda, oltre al saggio di Santoni Rugiu A., G. M. Bertin, *Il ‘religioso’ negli scritti di Lamberto Borghi*, in Tassinari G. (a cura di), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, cit. e poi in *Pedagogia italiana del novecento. Autori e prospettive*, Milano, Mursia, 1989 e Genovesi G. (1992), *Lamberto Borghi laureato in Pedagogia a Ferrara*, in *Ricerche Pedagogiche*, n. 105.



il vero significato del principio di Cavour, “Libera Chiesa in libero Stato”, intendendo la richiesta della laicità dello Stato come una limitazione dello Stato stesso a manifestare la sua laicità solo al negativo, ossia evitando qualsiasi ingerenza non tanto e non certo nei problemi religiosi, quanto in quei settori sociali che la religione ritiene di sua pertinenza. Come appunto la scuola.

## 5. Laicità e scuola

E veniamo a parlare quindi della scuola nel suo rapporto diretto con la laicità.

Le posizioni oggi individuabili sul problema della laicità e della libertà della scuola sono ancora quelle che più di ottanta anni fa aveva sottolineato Rodolfo Mondolfo allorché le riassumeva sotto la voce “laicità” nel dizionario enciclopedico di pedagogia di Formiggini Santamaria. “Con la riforma Gentile - scriveva Mondolfo - troviamo in Italia tre posizioni di fronte al problema della libertà e della laicità della scuola: 1. “quella radicale del confessionalismo, per la quale la trascendenza dell’assoluto subordina l’uomo e la sua educazione alla verità rivelata dalla Chiesa fuori della quale non c’è possibilità che di errore e di peccato (eteronomia e dogmatismo che non può essere transigente); 2. quella radicale della laicità, che rivendicando all’uomo in quanto tale la libertà della sua ragione e l’autonomia della sua coscienza, ne faceva legge dell’educazione in nome delle esigenze della vita spirituale degli individui, delle nazioni, dell’umanità; 3. e quella intermedia dell’idealismo gentiliano, la quale muoveva, al pari della laicità radicale, dall’affermazione dell’autonomia, ma, identificandone il conseguimento con quel superamento della religione che è dato dalla filosofia dell’immanenza, ne restringeva gli sviluppi a chi fosse già in grado di giungervi da sé, escludendone gli alunni della scuola media, che lasciava al dominio dell’eteronomia filosofica, e tutta la scuola popolare (maestri e scolari) che chiudeva nel dominio dell’eteronomia religiosa”<sup>33</sup>. *Mutatis mutandis*, possiamo applicare la

---

**33** R. Mondolfo, in Formiggini Santamaria E. (1931), *Pedagogia. Enciclopedia delle enciclopedie*, Roma: Formiggini. In effetti, la posizione di Gentile, cui del resto, da convinto liberale di destra, faceva velo l’avversione per il positivismo e per il socialismo, era basata su una totale incomprendenza del concetto di laicità, che invece era ben chiaro e ai socialisti e ai positivisti. Gentile, al contrario, giudicava la posizione laica alla stregua di qualsiasi altra posizione di pensiero non accettando che i valori della laicità sono i garanti del libero sviluppo di tutti i possibili saperi che sappiano organizzarsi logicamente.



posizione “intermedia” che Mondolfo attribuisce a Gentile a tutti coloro che oggi credono che si possa trovare una via di compromesso, vuoi per ragioni sociali, vuoi per ragioni filosofiche, vuoi infine per ragioni di attendismo, accettando l’esistenza di una scuola che, pur ispirandosi a valori democratici e scientifici, accolga al suo interno anche ciò che non è né democratico né scientifico, quale appunto l’insegnamento della religione cattolica.

Da quanto detto non emerge altra soluzione logica che quella di individuare il momento della laicità come fondante il concetto stesso di scuola, al punto che nell’espressione “scuola laica”, l’aggettivazione risulta superflua. Se la scuola trova in se stessa la sua autonomia, significa che essa non può essere altro che un’attività laica, non inficiata cioè da nessuna finalità esterna. Parlare di scuola laica come scuola neutra o atea non ha senso per chi vede nella scuola finalità che essa, in quanto parte del processo educativo, non può assolutamente cambiare in qualunque luogo e tempo operi. Scuola laica non è l’antitesi di scuola confessionale, ma di non scuola.

Calogero affermava che “di fatto, la battaglia per il laicismo educativo non è altro che la battaglia per una scuola più intelligente contro una scuola meno intelligente”<sup>34</sup>. Noi sosteniamo, invece, rifacendoci al radicalismo già espresso sessantacinque anni fa da Raffaello Ramat<sup>35</sup>, che una scuola non laica è una non scuola, dato che la scuola per essere veramente tale non può che essere laica, ossia che ha in sé i principii guida della sua azione, principii dai quali non può mai derogare pena il fatto di snaturarsi. Su quest’aspetto è indubbio che il laicismo è intransigente, come è intransigente la logica che non può assolutamente ammettere soluzioni diverse da quelle che emergono necessariamente dalle premesse<sup>36</sup>.

---

**34** G. Calogero (1965), Laicismo e confessionarismo nell’educazione, (*Ulisse*, inverno 1958), in *Scuola sotto inchiesta*, Torino: Einaudi, 1965, pp. 58, 59.

**35** “Quando diciamo di volere la scuola laica o aconfessionale - scriveva Ramat - noi diciamo di volere la scuola. Quando diciamo di non volere la scuola confessionale noi diciamo di non volere la non scuola” (Ramat R. (1948), *Scuola laica*, in *Mercurio*, n. 35).

**36** Al riguardo sono da rivedere attentamente le riflessioni sia di un Salvemini sia di un Banfi che, seppure scritte da posizioni politiche diverse, riescono a cogliere comunque il significato della laicità e della scuola laica al di là della temperie storica contingente. Cfr. Salvemini G. (1907), *Che cosa è la laicità*, da *I Nuovi Doveri*, 31 ottobre-15 novembre, poi in Salvemini G. (1951), *Il programma scolastico dei clericali*, Firenze: La Nuova Italia, , pp. 3, 7, 8 e A. Banfi (1958), *Scuola e società*, Roma: Editori Riuniti, p. 24.

La scuola ha ragioni proprie che non può sacrificare alle varie esigenze che emergono dalle particolari situazioni storiche. E tra queste ragioni c'è che la scuola è di tutti e per tutti senza alcuna distinzione di sesso, di etnia, di ceto e di religione. La scuola è, così, luogo di pluralismo inteso come possibilità di ciascuno a partecipare attivamente in tutti settori della società e non certo di fondare istituzioni che corrispondano solo ai suoi interessi. È questa la prospettiva della tolleranza attiva ricordata da Norberto Bobbio secondo cui “la pluralità delle credenze e delle opinioni, sia religiose, sia politiche in pacifica concorrenza fra loro, è una condizione essenziale per la sopravvivenza e il regolare sviluppo di una società democratica, vale a dire di una società i cui valori fondamentali, garantiti dall'osservanza di regole primarie, sono la libertà, l'uguaglianza e la non violenza”<sup>37</sup>. Si può dire, pertanto, che la scuola, come del resto qualsiasi altro sistema all'interno del sistema società, ha bisogno per funzionare di reperire in se stessa le regole e i fini del suo agire, da cui non può derogare pena la sua degenerazione. E tali fini sono quelli dell'esaltazione dell'intelligenza critica dell'individuo attraverso l'analisi del reale, la sua formalizzazione, l'interpretazione e la rielaborazione e attraverso l'esercizio e lo sforzo che tali processi richiedono.

Rispettando questi fini la scuola è scuola in qualsiasi luogo e tempo. La sua autonomia si attua soprattutto in questo rispetto, che è la condizione necessaria anche se non sufficiente perché la scuola possa essere funzionale.

Né cattolici, né non cattolici hanno alcun diritto ad avere una loro propria scuola; ma non solo, se attenti veramente all'educazione, non hanno nessun interesse a volerla. In effetti, la scuola è laica se essa è di tutti e proprio per questo di nessuno in particolare e, soprattutto, che essa ha i suoi principi che nessuno può permettersi di prevaricare, pena il fatto di non avere più scuola. Essa è laica proprio perché trova in se stessa i principi che la giustificano e ne legittimano l'azione. Superati i tratti del dogmatismo, il discorso della laicità e del laicismo deve essere oggi il terreno di incontro di qualsiasi orientamento culturale sinceramente professato e aperto alla nuova e ineludibile dimensione dell'interculturalità.

---

**37** C. Ottino (1991), L'intervista. Risponde il prof. N. Bobbio, in *Laicità*, 3.

## 6. Concludendo: la laicizzazione mancata

Pensiamo che sia opportuno sintetizzare quanto finora detto in alcuni punti chiave, anche per poterne trarre con maggiore chiarezza le logiche conseguenze. I punti riportati mettono in evidenza sia quanto sarebbe necessario che ci fosse, sia gli impedimenti che vi sono nel nostro Paese.

1. La laicità indica il processo di autonomizzazione di ogni attività umana, semplice o complessa che sia. La scuola, così come l'educazione che in essa inevitabilmente prende corpo, non può non essere concepita che come un sistema di attività autonome, ossia svincolate da qualsiasi principio che non nasca dal suo stesso porsi come sistema di attività. Pertanto essa, per definizione, è laica o non è.

2. La scuola, per essere garantita nella sua autonomia, ossia nella sua laicità, ha bisogno del concorso di tutta la comunità che, sia pure variamente articolata, trova il suo punto aggregante nel riconoscimento dello Stato di diritto. Quindi sta allo Stato garantire l'esserci della scuola libera da imposizioni, ideologiche o economiche, che possono nascere dalle varie parti in cui si articola la comunità.

3. La libertà della scuola si manifesta nel poter esercitare la propria autonomia e nel sentirsi garantita nell'ottenere dalla comunità i mezzi per poterla perseguire ed esplicitare nell'intervento educativo quotidiano.

4. La scuola esercita la sua autonomia non cedendo a imposizioni di sorta e rivolgendosi a tutti. Nessuno, per ragioni ideologiche, politiche, religiose, etniche, può essere escluso dalla scuola sia come docente sia come allievo. Questo è il senso del vero pluralismo che si realizza nella libertà all'interno della scuola e non certo nella licenza data a qualsiasi cittadino o gruppo di cittadini di fondare le proprie scuole. La scuola non appartiene di principio a nessuno, ma solo a se stessa.

5. La privatizzazione della scuola, quindi, è un grave attentato alla sua libertà, alla sua autonomia, alla sua laicità. Rappresenta la morte stessa della scuola. Nessun gruppo politico o religioso può mettere le mani sulla scuola a scapito di altri gruppi politici o religiosi. Il pericolo non è tanto quello di una grave e patente mancanza di democrazia, quanto del non avere più una vera e propria scuola.

6. L'iniziativa privata nel dar vita a vari tipi di scuole o a istituzioni formative che si interagiscono con la stessa scuola non deve e non può essere scoraggiata, giacché non possiamo che rallegrarci della presenza di forze economiche e intellettuali che intendono dedicarsi all'ampliamento della rete formativa. Tuttavia tale

incoraggiamento non deve e non può mai essere disgiunto da un attento controllo da parte della comunità, e quindi dello Stato, affinché siano rispettate in tutto e per tutto quelle condizioni che garantiscono la laicità della scuola stessa.

7. Tutto ciò significa che la scuola non può, e quindi non deve, essere mai considerata un affare privato, bensì coinvolgente, di principio, tutta una comunità.

8. Per questo, nella scuola di tutti e per tutti, non possono entrare che i saperi, scientificamente fondati, che possono essere usufruiti da tutti. Ciò comporta l'esclusione dal curriculum scolastico di insegnamenti di tipo religioso, non certo per motivazioni anticlericali, ma per ragioni che si appellano allo stesso concetto di scuola che si rivolge a tutti senza soluzione di continuità. Il compito della scuola non è di formare il cattolico o l'ebreo, il maomettano o l'induista, il liberale o il marxista, ma l'uomo che sa sviluppare la sua intelligenza per fare le sue scelte personali circa le varie opzioni che la società gli offre o che saprà egli stesso creare di nuove.

9. In questa stessa direzione, la scuola, proprio in quanto laica, non accetta nessuna differenziazione dovuta a ragioni che non siano dettate dai suoi stessi principi. Ciò significa che non è accettabile pensare a scuole diversificate sia secondo l'estrazione sociale degli utenti, sia secondo le richieste e le necessità professionali dettate dal mercato del lavoro. Nessun cittadino, di principio, può essere considerato come destinato o destinabile a particolari mestieri e a professioni, cos' come non può essere considerato destinato o destinabile a frequentare scuole che lo emarginino e lo differenzino, collocandolo a livelli più bassi di altri cittadini più abbienti o, comunque, socialmente e culturalmente più attrezzati.

10. Da quanto esposto emerge con forza la necessità della scuola di essere laica. Ma il perseguimento della realizzazione di una tale scuola è oggi gravemente compromesso da una pericolosa pluralità di segnali al punto che si fa strada una domanda: dove va la scuola oggi in Italia? Ma forse, tale domanda più che assillante è soltanto retorica. Tuttavia, proprio per questa sua retoricità, essa appare più preoccupante per coloro che hanno effettivamente a cuore i destini di una scuola che non si riveli pascolo selvaggio della privatizzazione e dell'improvvisazione.

Sembra, insomma, che ci si rivolga ai problemi della scuola in maniera distratta, e comunque in malafede e senza coerenza. E sulla malafede e sull'incoerenza non si costruisce un progetto educativo. Non solo perché quanto di positivo la scuola riesce a produrre perseguendo il suo compito di formare spiriti logici e critici e moralmente corretti, è vanificato dal cattivo esempio dei massimi responsabili della guida del

Paese, ma anche perché un simile contesto non lascia sperare nulla di buono sul ruolo della scuola nella seconda repubblica. In effetti, è pressoché scontato - e non basta desiderare il contrario per scongiurare un futuro che appare sempre più ineluttabile - che la scuola vada verso un accentuato svuotamento della sua dimensione pubblica per lasciare il posto all'intervento privato. E da noi, inutile nascondercelo, intervento privato ha sempre significato, nella stragrande maggioranza, intervento cattolico. In questa direzione, tutte le conquiste strappate faticosamente dagli anni del dopoguerra in poi per chiamare lo Stato ad assumersi le proprie responsabilità nel proteggere i suoi cittadini dal prepotere e dalla prepotenza di una o di più parti, stanno per sciogliersi come neve al sole. Dove va a finire la libertà della scuola? e dove la sua autonomia, la sua tensione a essere di tutti e per tutti, senza più o meno astute discriminazioni che indicano l'assolvimento dell'obbligo in strutture parascolastiche o, comunque, tali da diffidarne per aver dato sempre una cattiva prova di sé?

Non sembra possibile presagire che un futuro nero per una scuola che si è deciso impropriamente di considerare come un'azienda in cui lo Stato meno interviene meglio è dando il più libero spazio possibile all'intervento dei privati, dove l'autonomia è vista surrettiziamente sotto il profilo economico e non certo educativo, svilendo il diritto della stessa scuola alla laicità, e dove i diritti delle minoranze non vengono protetti, sbandierando un concetto di libertà che irride sfacciatamente proprio alla libertà di tutti di insegnare e di apprendere nelle scuole pagate da tutta la comunità.

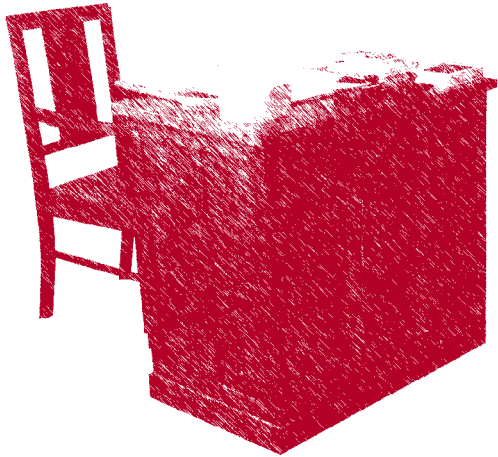
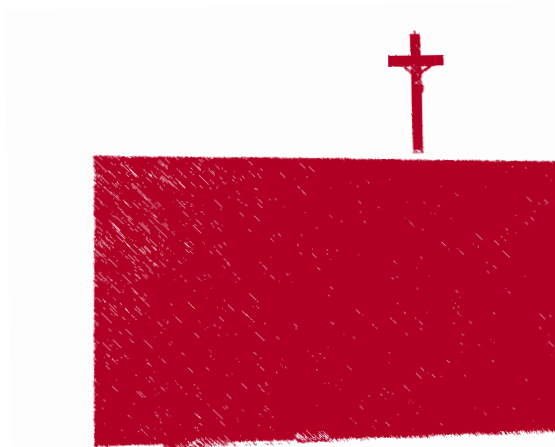
Il clima culturale in cui tutto ciò avviene è inquinato e inquinante. È inquinato dal disastro economico che crea angosce per il futuro, da una diffusa disaffezione per la politica, da un crescente individualismo e da un'ingiustificata speranza nell'avvento dell'uomo della provvidenza. È inquinante perché un tale clima è contagioso, ammorba le stesse forze di opposizione, spinte talvolta a cercare soluzioni esasperate per strappare di mano il governo della cosa pubblica a coloro che vi appaiono insediati per sempre per trattarla come se fosse loro.

I tempi sono più che maturi perché il mondo della cosiddetta pedagogia laica faccia sentire la sua voce con chiarezza, anche se deve correre il rischio - cosa del resto non nuova - di essere inascoltata. Certo è, che non può permettersi di tacere o di mischiarsi al coro degli illusi o dei possibilisti per professione. Vi è un largo settore della società e, in particolare, della scuola che non può essere abbandonato e che, forse, sarebbe rincuorato e più sensibilizzato da prese di posizioni chiare del mondo accademico per far fronte insieme con esso al degrado educativo e democratico della

scuola. Allora, e solo allora, ci potrebbe essere speranza di risalire, senza aspettare di toccare un fondo che appare sempre più senza fine! Ancora oggi, però, la nostra scuola è tutt'altro che laica, nel senso che non è completato il processo di laicizzazione. Come osservavo al seminario di Cassino<sup>38</sup>, la competitività con la scuola cattolica si è rivelata impari. Quest'ultima, che è la scuola in cui da noi si identifica la scuola privata da sempre, ha sempre avuto favoritismi e finanziamenti, contro lo stesso art. 33 della Costituzione che rimarca come la gestione di scuole private debba essere senza oneri per lo Stato. Non solo i finanziamenti per la scuola privata sono stati sempre tanti e regolari, ma il favoritismo verso la presenza dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola così come quella di insegnanti che obbediscono solo alla diocesi e percepiscono stipendi maggiori dei docenti delle altre discipline è veramente scandaloso. Ma lo scandalo è divenuto ancora più grave con il governo Berlusconi. La riforma Gelmini ha cercato di favorire quanto ha potuto la scuola privata nella ferma convinzione che favorendo la scuola privata lo Stato risparmia per il funzionamento della sua scuola. Un ragionamento di questo tipo ci fa capire con tutta evidenza la scarsa capacità di argomentazione logica del nostro ministro dell'Istruzione. Credo che uno Stato debba farsi carico di una scuola che è pubblica perché non favorisce nessuno ma va incontro a tutti, perché è plurale, nel senso che non fa distinzioni di etnia, di ideologia, di genere e di religione. Lo Stato la garantisce come laica e non permette a nessuno di piegarla ai suoi scopi. È quanto da noi non è ancora avvenuto.

---

**38** Cfr. Genovesi G., *Rapporto scuola pubblica e scuola privata: Un problema inquietante. Apertura dei lavori*, in Genovesi G. (a cura di), *Scuola statale e scuola privata ...*, cit.



## AS IGREJAS, O ESTADO E A EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS, DEBATES E CONFLITOS

**A Igreja Lusitana Católica Apostólica Evangélica  
(ILCAE) – das encruzilhadas sociojurídicas  
à afirmação de uma identidade religiosa**

*por José António Afonso ..... 73*

- **Introdução**
- **O campo constitucional**
- **Clima liberal**
- **Posições pela liberdade religiosa**
- **De uma minoria religiosa que se constrói  
à afirmação identitária de uma religião minoritária**
- **A progressiva afirmação da ILCAE no espaço  
público**
- **As dinâmicas locais da ILCAE**
- **A organização da ILCAE**
- **No contexto da 1ª República**
- **Conclusão: da escola confessional à escola laica**

Consideraciones en torno a la relación entre iglesia  
y estado en la educación: hitos en la historia  
contemporánea española

*por Miguel Beas Miranda e Diego Sevilla Merino ..... 115*

Stato, chiesa ed educazione in 150 anni di Italia unita

*por Piergiorgio Genovesi ..... 135*

**A Igreja Lusitana Católica Apostólica Evangélica  
(ILCAE) – das encruzilhadas sociojurídicas  
à afirmação de uma identidade religiosa,**  
*por José António Afonso*





# **A Igreja Lusitana Católica Apostólica Evangélica (ILCAE) – das encruzilhadas sociojurídicas à afirmação de uma identidade religiosa**

José António Afonso  
Instituto de Educação, CIED  
Universidade do Minho

## **Introdução**

A emergência, no Portugal oitocentista, de movimentos acatólicos levantou indelevelmente a questão da pluralidade religiosa e, de modo larvar, mas com uma maior amplitude, questionou o processo de secularização da sociedade, cujo índice de maior significância, a separação da Igreja do Estado estava longe de ser uma realidade.

Naturalmente, num contexto onde a hegemonia de Igreja Católica é radicalmente forte, apesar da sua matriz regalista, as propostas dos movimentos protestantes – e de muitos intelectuais liberais – foram lentamente impondo um conjunto de equilíbrios constitucionais que com o advento da República, em 1910, se estilhaçaram, dando-se início a um intenso e dilemático processo de laicização, que paulatinamente foi definhando até ao golpe militar de 1926, onde se (re) inaugura o regime de monopólio religioso.

Temos, como tema central, desta nossa reflexão, o modo como os protagonistas protestantes foram vivendo estas transformações da sociedade portuguesa. O ator que destacaremos para decantar a secularização da sociedade é a Igreja Lusitana Católica Apostólica Evangélica (ILCAE), que desde 1880 se assume como manifestação nacional da independência de Roma. Convocamos para a análise as crónicas e os relatórios que os elementos portugueses periodicamente enviaram para a *Spanish and Portuguese Church Aid Society* - sociedade missionária inglesa implicada no apoio às igrejas reformadas episcopais da Península Ibérica (Irwin, s.d).

Seguiremos, então, todo o percurso que vai da Monarquia Constitucional até ao derrube da I República, através das formas retóricas usadas pelos protestantes nos sucessivos reportes para a revista da sociedade, *Light & Truth*, sobre o seu processo de inserção da sociedade.

Ao enfatizarmos um ponto de vista particular, procuraremos compreender como se foi operando a passagem de uma minoria religiosa para uma religião minoritária (declinada na sua diversidade) – bem assim como a sua regressão –, tendo presente que tal é a expressão das relações Estado-Igreja (s), e que a educação é incontornavelmente a expressão de um quadro jurídico específico e, porventura, um amplexo das mudanças socio-simbólicas. Incidiremos, assim, a nossa análise nos modos como o projeto educativo dos protestantes portugueses - concebido desde o início da sua presença na sociedade portuguesa como crucial - se foi reconfigurando, sem, no entanto, perder a sua indelével matriz de processo de autonomia individual e, quiçá, de emancipação coletiva.

Cronologicamente, o nosso propósito está situado em dois ciclos, a Monarquia Constitucional e a I República, onde os movimentos acatólicos viveram dois regimes jurídicos: constitucionalização da religião, sem garantia de pluralismo religiosos, apesar de uma tolerância mitigada, característico da Monarquia Constitucional, e fim da confessionalidade do Estado que, paradoxalmente, representam a intromissão do próprio Estado (a partir da Lei da Separação) no desenvolvimento e autonomia das confissões religiosas. Outros dois ciclos sucedem-se, mas ficam fora do nosso objetivo da análise: o do Estado Novo, que pela sua perdurabilidade é atravessado por tensões entre o Estado e a Igreja Católica, mas onde se enraíza o teor da Concordata de 1940 e, já perto do seu estertor, ensaia em 1971, uma Lei de Liberdade Religiosa; é um tempo político que Jónatas Machado (2008) caracteriza como de atribuição, às outras religiões, “de uma carta de tolerância, que não evitava a discriminação jurídica”, e o do Portugal democrático, fruto do 25 de Abril de 1974, que progressivamente pretende criar uma “comunidade constitucional inclusiva”, onde o direito à liberdade religiosa é uma incontornável marca de um tempo que rompa com o “ciclo vicioso da discriminação” (Jónatas Machado), de que a Lei de Liberdade Religiosa de 2001 é um momento impar (Vilaça, 2006).

O nosso inquérito a esses dois ciclos (o da Monarquia e o da República) assenta no evidenciar de uma tendência que o movimento protestante patenteia: é um projeto regenerador da sociedade, que via a educação como meio para se inserir no

espaço público. Nos dois ciclos políticos a tendência assinalada desdobra-se em dois momentos: um em que se torna nítida a visibilidade pública, ora através da adesão a causas cívicas e civilizacionais, ora via o próprio processo de consolidação das comunidades protestantes; o outro momento é essencialmente de reconfiguração com base num ensimesmamento (preocupação clara pela não desagregação das comunidades) que corresponde a uma fase nitidamente evangélica.

O debate que estes protagonistas vão estimulando, ainda nestes dois ciclos, prende-se, na sua plenitude, com a assunção plena do pluralismo religioso e da liberdade de cultos - sendo a liberdade de ensino (querendo significar, também, o ensino religioso) - combatendo, portanto, todas as formulações jurídicas que se pautam pela tolerância ou pela intromissão (como sucede na República, com a Lei da Separação, apesar das revisões parciais de 1918 e 1926).

Como consequência, dois tipos de conflitos emergem. Na Monarquia Constitucional, é essencialmente um conflito religioso (e em sentido restrito, ideológico) com resiliências sociológicas protagonizadas pelos sectores mais conservadores da hierarquia religiosa. Na República, o conflito é fortemente político, sendo que as posições em confronto declinam-se em termos exclusivamente políticos, através da tradução jurídica que regula a “matéria religiosa” (como refere Marnoco e Sousa), ou seja, o sistema de Separação, não adotado expressamente na Constituição de 1911. De um Estado confessional cesaropapista até um Estado laico regalista, um sistema coerente e dinâmico de representações do mundo social foi-se constituindo, um repertório de figuras e de identidades coletivas, lançando, portanto, à sociedade desafios em momentos determinados da sua história.

## **O campo constitucional**

Em 1820 inaugura-se a Monarquia Constitucional. A disseminação dos princípios liberais (e também de índole republicana) de substantivação das ideias de soberania democrática, de proteção dos direitos fundamentais de liberdade e igualdade, de separação de poderes, de legalidade da administração, de independência de tribunais, vai modelar um discurso jurídico-constitucional que objetivando uma razão jurídica moderna tem subjacente a rutura com o antigo regime, proclamando a transição para o novo regime, com a perceção que prevalecia uma estrutura tradicional que se mostrava renitente às modificações jurídicas. A legitimação da matriz liberal encontra

resistências num discurso teológico-confessional que justificava a organização societal o que permite compreender a tensão para que o *status quo ante* fosse defendido até ao limite. É, portanto, este momento axial pautado por inúmeras contradições que impedem que a codificação jurídica encetada se espraie naturalmente pelos domínios do social, onde novas configurações entre os diferentes sistemas de ação social deviam, então, emergir, permitindo aos indivíduos exercerem, com autonomia e liberdade, as suas opções, alicerçadas na garantia dos direitos subjetivos. Este processo de secularização pretendia romper com uma organização social estribada na revelação, inaugurando a eliminação dos privilégios e, por extensão, de qualquer modalidade de discriminação ou de exclusão.

A construção do Estado Liberal tem implícito um projeto de cidadania baseado nos direitos cívicos. A Constituição de 1822 diz explicitamente “Todos os portugueses são cidadãos”. No entanto, a trajetória de edificação de uma cidadania onde, de modo progressivo, se alargassem os direitos de liberdade e igualdade numa Nação identificada com o constitucionalismo liberal, não foi um processo isento de equívocos e sibilinas retrações, onde, por exemplo, há flagrantes oposições entre os diferentes dispositivos jurídicos criados, entre si, e entre estes e as Constituições, mas onde a substantivação do conceito de cidadania também encontra inúmeras lacunas e indefinições, com muitíssimas penumbras que, paradoxalmente, descomprometiam qualquer compromisso patriótico, como seja, a título de ilustração, a questão do sufrágio universal. Como defende Rui Ramos (2004), os liberais replicaram uma conceção de “Estado Livre” no quadro do Antigo Regime, mantendo inalteráveis um conjunto de prerrogativas simbólicas e de hierarquias sociais, mas reconhecendo que o Estado deveria comportar funções que garantissem as condições necessárias à democracia. Esta história revela inúmeras patologias, sublinhadas pelo jurista oitocentista Lopes Praça que destaca precisamente aquela que se relaciona com os nossos propósitos: “a inferioridade do cidadão português frente aos estrangeiros” na “disciplina constitucional do fenómeno religioso” (apud Machado, 2003, pp. 103-126, cf. Adragão, 2012, p. 86).

O Estado moderno português nascente é confessional e de natureza monárquica, traduzindo liminarmente que a “Religião Apostólica Romana” é a “Religião do Reino”. A “oficialização do catolicismo” (como sublinha Jónatas Machado) impede “o fluxo livre de circulação de ideias e de conceção de pensamentos livres” o que significa (ainda seguindo o mesmo autor) não “aceitar o facto social do pluralismo

religioso”. Esta controvérsia (ou limitação da Monarquia Constitucional) traduz-se num sistema jurisdicionalista em que a situação de privilégio da Igreja Católica foi acompanhada pelo controle do Estado. Manorco e Sousa (1910) caracteriza o sistema jurisdicionalista do seguinte modo:

A Igreja Católica constitui, no nosso país uma Igreja nacional, a cuja administração se encontra associado o poder civil (...), a Igreja representa em Portugal uma corporação pública ou uma instituição de direito público, conceito que é próprio do jurisdicionalismo. O Estado exerce, por meio do beneplácito, do padroado, do recurso à Coroa e da legislação sobre associações religiosas importantes poderes sobre a Igreja (p. 483).

É portanto um regime de união entre Igreja e Estado que se legitima, não isento de querelas, nem de afrontamentos, mas que tendencialmente harmoniza os propósitos regalistas da Igreja Católica (tida como Igreja Nacional) com o Estado confessional no campo jurídico, mesmo que tal tivesse implicado inúmeras tensões, configurando inclusive situações de Cisma, como sucedeu na década de 1830 (Mata, 1905). Mas este regime mostrava-se ambivalente porque era declinado só em termos de Igreja Católica, concedendo-lhe uma posição predominante, encontrando-se, portanto, excluídas juridicamente as confissões acatólicas e os cidadãos portugueses que cometessem “crimes contra a religião do reino” (Pinto, 1861). Este aspeto merece uma nota já que patenteia, por um lado, uma visão restrita da cidadania e, por outro lado, é a marca estrutural das dissonâncias que minam a plena assunção da liberdade religiosa. Esta ambiguidade é explanada por Joaquim Maria Rodrigues de Brito (1871). Diz o autor:

A liberdade como poder de efetivar o bem é igual, em cada época da vida humana, ao desenvolvimento das faculdades e à renovação dos obstáculos, que se oponham a esse desenvolvimento, e por consequência é maior, ou menor, segundo o grau de civilização dos povos e dos indivíduos (p. 130).

Distingue o Autor entre liberdade interior e liberdade exterior que só se pode efetivar num contexto onde “o monoteísmo é verdadeiro e racional” (p. 183) e o

Estado “fomente e assegure” o desenvolvimento da “liberdade em todas as formas de manifestação e nunca embarçá-lo e coartá-lo” (p. 227). Tece, em seguida, considerações sobre o direito à liberdade nas suas manifestações - imprensa e ensino, mas também religiosa, consciência e culto, entre outras. Argumenta que a “liberdade religiosa, de manifestação de consciência e de culto” se relaciona com a religião, entendida como “união inteira da nossa alma com o Ser Supremo” (p. 233), o que significa que o “sentimento religioso” não esteja eivado pela “ignorância”, pelas “paixões” ou pelos “cálculos de interesse” (p. 131) mas sim por uma “imperiosa necessidade da nossa natureza” (p. 233). Reconhece que a liberdade religiosa é de “origem recente” (p. 236) e que em relação ao direito “a tolerância é uma necessidade, um dever sagrado, qualquer que seja a forma que o sentimento religioso tenha vestido, quaisquer que sejam os atos exteriores que o simbolizem, todos esses atos são sagrados, e a todos deve o direito subministrar condições de segurança” (id.), mas esclarece que:

[o direito] não pode todavia tolerar instituições e práticas religiosas, que ataquem a personalidade individual e coletiva da sociedade, e embarquem o progresso da civilização, em vez de o fomentar (pp. 237-238).

Implicitamente este jurista estabelece uma regra que desde a Constituição de 1822 vem marcando a sociedade liberal: a declaração explícita da religião católica romana como religião oficial do Estado. Assim, na Constituição de 1822, na Carta Constitucional de 1826 e na Constituição de 1838, tal princípio é declarado inequivocamente - art. 25º. (em 1822), art. 6º. (Carta Constitucional) e art. 3º. (em 1838). Como sublinha Jorge Miranda (2004), estas três peças constitucionais distinguem-se pelo modo como concebem a manifestação do religioso ao nível dos indivíduos. Na Constituição de 1822 consideravam-se entre os deveres dos cidadãos, o de venerar a Religião (art. 19º.) e admitia-se a censura pelos Bispos dos escritos públicos sobre dogma e moral (art. 8º.). Só aos estrangeiros era permitido o exercício dos respetivos cultos, mas de forma particular (art. 25º., 2ª parte). Note-se que o preâmbulo da Constituição era iniciado com a invocação da Santíssima Trindade. Já na Carta Constitucional e na Constituição de 1838, estabelecia-se que “ninguém pode ser perseguido por motivos de religião, uma vez que respeite a do Estado” (art. 145ª. § 4 e art. 11º., respetivamente). A Carta

Constitucional, no entanto, explicita que a “A Religião Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Reino. Todas as outras Religiões serão permitidas aos Estrangeiros com seu culto doméstico, ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma exterior de Templo” (art. 6º.). As três Constituições mantinham a interferência do Rei na designação dos Bispos e previam o Beneplácito Régio. A Constituição de 1822 estipulava a celebração de missa na Abertura das Assembleias de Voto e o juramento religioso dos Deputados (art. 78º.), e no Ato Adicional à Carta de 1885 era proclamado que o Patriarca de Lisboa e os Arcebispos e Bispos eram membros vitalícios da Câmara de Pares (art. 6º., § 2).

Este regime jurídico retirava independência à Igreja e integrava os clérigos na Administração ao ponto de, como refere Jorge Miranda (id.), poderem ser qualificados como corporação pública. Se, por um lado, é reiterada (nestes três dispositivos jurídicos) a clara opção por um Estado confessional, por outro lado, mantém-se um certo compromisso com os sectores que defendem a liberdade de cultos, como é expresso na Carta Constitucional. Este processo de formação do cidadão constitucional está eivado de gradações e é pautado por uma tolerância provisória ou um pluralismo mitigado, enredado num labirinto normativo. Veja-se, a título de exemplo, o que se estipula na Constituição de 1838: a referência aos cultos particulares é eliminada mas ao mesmo tempo consagra-se o princípio que “ninguém pode ser perseguido por motivos de religião” (art. 11º., Título III), que, contudo, como o texto Setembrista deixa antever, abre a possibilidade do culto doméstico ser feito por portugueses ou estrangeiros, configurando a liberdade de cultos em abstrato. Este aspeto pode ser ilustrado pelo pensamento do jurista Basílio Alberto de Sousa Pinto (1861) que pretende justificar que o Código Penal (de 1858) se enquadra no espírito Constitucional. No Código Penal são incluídos crimes contra o catolicismo romano e a sua moldura penal (Título I do Livro II), implicando estes a perda dos direitos políticos. O inventário dos crimes públicos e particulares é extremamente detalhado, bem assim como a sua criminalização, assentando no princípio que a “falta de respeito à Divindade” causa “transtornos à sociedade” (p. 178), porque

São as circunstâncias especiais em que se acha a nossa sociedade, em que a religião dominante ainda se acha suficientemente arreigada no âmbito do povo, e ainda é considerada com o respeito que merece. (id.)

O Autor, na continuação, argumenta que o Código Penal está fundamentado na Carta Constitucional, dizendo que esta “estabelece a inteira liberdade de crenças, e assim deve ser, porque uma religião só pode ser seguida quando se deixar ao individuo liberdade a esse respeito, e não sendo imposta pela força; pois isso faria com que o homem se tornasse hipócrita para escapar ao rigor das leis e para adquirir, imerecidamente, a estima dos concidadãos (p. 178-179), especificando que não antevê qualquer contradição entre a proibição de exercer publicamente outro culto que não seja o da religião de Estado (como estipula a Carta Constitucional, no art. 6º) e a possibilidade que é outorgada a cada individuo para “em sua casa, e secretamente, exercer o culto da religião que quiser”; assevera, assim, que é este o “princípio da liberdade de crenças”, mas, esclarece:

Não queremos dizer que esta prescrição de culto, seguida pela Carta, seja o ótimo, pois seria para desejar que fosse garantida com a liberdade de crenças, a liberdade de cultos, mas esta disposição da Carta é filha das circunstâncias especiais em que se acha a nossa sociedade; ainda não há instrução e o desenvolvimento suficiente para pôr em prática esta medida, pois isto iria dar lugar a desordens, visto que o fanatismo ainda não se extinguiu de modo que a tolerância, em matéria de religião, seja por todos um princípio axiomático (p. 179).

O jogo retórico é evidente: há uma nascente razão jurídica que não pode ser concebida sem a razão teológica, e esta predomina de forma liminar - como se torna manifesto na tipologia dos crimes contra a religião, a saber: heresia, apostasia, cisma e blasfémia - estribada num princípio moderno: “castigar a heresia formal e pública porque a justiça humana não se pode contentar com simples indícios” (p. 181), convocando o Autor todos os “atos públicos” passíveis de serem sujeitos a penas, quer sejam “factos”, “quer sejam palavras” (pp. 182-183). Em síntese, Basílio Pinto conclui que a punição dos crimes religiosos é o corolário lógico do “Artigo 6 da Carta Constitucional, que considera a religião católica debaixo da Proteção do governo; e é por isso que com razão devem ser punidos aqueles que quiserem estorvar o livre exercício dessa religião, pois de outra forma seria iludida a disposição da lei fundamental do país” (p. 185). Obviamente, para os cidadãos estrangeiros tal



princípio não se aplica porque “não são obrigados às instituições do nosso país, e por isso merecem alguma desculpa” (p. 183).

O que se torna patente neste debate é a tensão entre liberdade e igualdade, que certamente preocupou muitos liberais com “arguições severas por parte da corrente mais acentuadamente democrática” - como nota Alberto dos Reis (1907, p.25) - para a dicotomia entre liberdade religiosa e a sua efetivação, tal como expressa José Caeiro Mata (1905, pp. 124-125): “a liberdade religiosa é a maior das liberdades humanas, se não o fundamento mesmo das outras liberdades, não interessa somente ao indivíduo; é também condição necessária da existência dos governos políticos. Por isso mesmo a mais discutida. A liberdade exige, para a sua efetivação prática, a organização legal em todos os domínios da vida social. Todas as liberdades são solidárias, a liberdade de consciência como a de ensino, a de associação como a de indústria, a de imprensa como a de trânsito”.

Sendo esta tensão que se vai vivenciar a partir do nascimento do “moderno direito constitucional português” (Reis, 1907, p. 21), que incorpora o princípio que todos os “direitos individuais do homem e o cidadão (...) se reduzem à liberdade” (Garcia, 1885, p. 56), o percurso da igualdade assevera-se mais sinuoso.

## **Clima liberal**

O Estado Liberal concebe-se num princípio jurisdicionalista, em que há uma identificação entre o Estado e a Religião Católica; ou seja, concebe-se a fusão entre a nacionalidade portuguesa e a religiosidade católica - como enfatiza Bernardino Joaquim da Silva Carneiro (1896, p. 51): “a religião católico-romana é felizmente a nossa religião de Estado”. O modelo português de Estado confessional estabelece-se com base no domínio do poder político sobre o poder religioso. O Estado Liberal nunca colocou em causa o monopólio da Igreja Católica, mas paulatinamente foi emergindo a diversidade ideológica e religiosa que obrigou a que se estabelecesse uma distinção entre Estado Liberal e religião católica e Estado Liberal e instituição Igreja (Diniz, 2012; Pereira, 2010). É seguramente nesta última distinção que surgem os conflitos na primeira metade de oitocentos que impregnaram na memória ultramontana a ideia de uma afronta à religião, quando o que se tratou foi precisamente de combater a Igreja enquanto estrutura do Antigo Regime.

A matriz espacial do Estado Liberal é tendencialmente incompatível com a existência de ordens religiosas e com o regime de propriedade da Igreja. Mais, os Liberais pretendem instaurar um regime onde os privilégios das Ordens, da Nobreza e do Clero são denunciados como incompatíveis com os princípios constitucionais da igualdade perante a lei, mas colocam em causa a natureza senhorial do Clero, como também concebem uma nova relação com a economia (nomeadamente, a exploração da terra) baseada em medidas modernas que anulam os direitos banais, de aposentadoria e do foro privativo. Este é o sentido de um conjunto de medidas do triénio vintista - supressão das ordens religiosas regulares masculinas, extinção das ordens militares, transferência dos bens da Coroa para bens nacionais, proibição da entrada de noviços nas ordens religiosas, suspensão dos votos monásticos (considerados como atentados à liberdade individual), contingentação do número de mosteiros ou conventos de cada ordem religiosa; secularização do clero regular, controlo da organização eclesiástica de acordo com a tradição regalista, na linha das posições assumidas pelo Marquês de Pombal - que, no entanto, não buliu no simbolismo concedido à religião católica, quer nas cerimónias públicas, quer nos julgamentos de fidelidade política. Quem não jurasse a Constituição perdia o direito de cidadania. O Estado assegurava contudo a sobrevivência dos membros do clero necessários para a manutenção do culto religioso, bem assim como legitimava a hierarquia religiosa no campo político.

Entre 1834 e 1841, Roma acolheu mal estas reformas, nomeadamente as de carácter patrimonial e as relacionadas com a nomeação dos Bispos, rompendo as relações diplomáticas com Portugal, que são retomadas em 1841, sendo, em 1848, assinada uma Concordata. O fim do cisma implicou que as ordens religiosas fossem permitidas e que a profissão de frade fosse reintroduzida, para além de não se questionar a extinção das ordens religiosas, nem se modificar a situação do Padroado do Oriente. Note-se que já durante uma década (período Joanino e Miguelista) a legislação vintista tinha sido suspensa o que permitiu, particularmente, a admissão dos jesuítas.

Na segunda metade de oitocentos, a Igreja Católica consolida a sua influência através da instalação de várias congregações religiosas (ordens religiosas regulares) introduzidas por padres estrangeiros, com o beneplácito da aristocracia, da hierarquia da Igreja Católica e da própria Família Real, apesar de a sua instalação ser considerada ilegal. Entre os anos sessenta e anos oitenta de 1800, franciscanos

e jesuítas constituíram numerosas instituições de vocação assistencial e de ensino, por todo o país, com maior evidência no Norte. Estas instituições fugiam ao controlo da inspeção do Estado e à autoridade episcopal nacional, o que motivou acesas críticas da ala liberal regalista. Em 1901, pelo Decreto de 18 de Abril, as congregações constituíram-se como associações subordinando-se à autoridade eclesiástica nacional. No entanto, tal permitiu inventariar trinta e uma congregações diferentes, com cento e sessenta e quatro estabelecimentos ou casas. O poder clerical constituía-se com novas formas. Esta conjuntura não agradou a ninguém e motivou duros protestos do anticlericalismo católico e do anticlericalismo laico.

Durante o período que medeia de 1822 até finais do século XIX pudemos assistir à reconfiguração do poder da Igreja Católica em simultâneo com um processo de secularização, pautado pela distinção entre a “ciência subjetiva” - a moral - e a “ciência objetiva” - o direito - (Carneiro, 1864, p. 21), que se traduz no modo como a liberdade se declina em termos de direitos “absolutos” e direitos “hipotéticos” (id., p. 57 sg.).

As posições liberais vão paulatinamente abrindo o campo semântico da cidadania: dos direitos da primeira geração - liberdade de expressão, de consciência e de livre opinião - até aos da segunda geração - sufrágio, associação profissional e sindical, igual acesso aos cargos públicos. Tal vai implicar, nomeadamente, que a distinção entre moral civil e moral religiosa surja cada vez com mais substantivação de que é paradigmática a criação, em 1878, do Registo Civil (que desde 1830 é esboçado). Este Registo Civil é, por definição, laico, o que significa que é extensível a todos os “portugueses não católicos”, e representa, do ponto de vista das relações Estado-Igreja, uma evolução no sentido de criar um elo orgânico entre o Estado, os cidadãos e a religião católica, já que compagina a garantia da liberdade de consciência com a integração dos não-católicos no sistema administrativo; é, no essencial, a legitimação da distinção entre contrato civil e sacramento religioso. Aliás, o Registo Civil vai no sentido do já estipulado pelo Código Civil de 1858, em que se abria a possibilidade de que os casamentos, entre súbditos portugueses não-católicos, produzisse efeitos civis, apesar de estipular que o casamento tivesse que ser obrigatoriamente católico. (Coelho, 1906).

Entre as múltiplas reações que este processo originou, poder-se-á recensear a que o casamento civil desencadeou. A título ilustrativo evocamos os argumentos de Sebastião António Barbosa (1866). Ironicamente, o Autor começa o seu opúsculo escrevendo que o casamento civil é a “mania mais recente” do Século; compara-o

com a inovação do caminho-de-ferro, dizendo que se, em teoria, todas as “inovações são ótimas” é contudo “preciso regulá-las entre os limites do razoável e do justo” (p. 1). Se tal sucedeu com o caminho-de-ferro, por inúmeras razões, tal, contudo, não sucede com o casamento civil. Barbosa encontrou esta imagem para introduzir a polémica: “pode a autoridade civil, que é católica em Portugal, mandar ou permitir aos súbditos católicos o casamento civil?” (p.2), especificando que tal significa um “atentado contra a liberdade de consciência” e, por extensão, um “atentado contra a consciência católica”; diz, sentencioso, que “admitida uma religião admitem-se os seus princípios” (id.), o que certamente não está acontecendo porque “um governo católico, quando regula esses efeitos civis” não deve “pôr em conflito a consciência do católico com o seu dever de cidadão” (p. 3).

É verdade, que o culto católico, quando celebra os seus atos públicos também entra no domínio das temporalidades, que pertence à autoridade civil, mas entra com todo o respeito; faça-o assim esta autoridade, quando entra no domínio do catolicismo; permita, ou mande se quiser, que os católicos vão fazer os seus casamentos perante o magistrado civil; e mande que o católico celebre o seu casamento diante do próprio pároco; e se quer o registo civil, mande que este casamento vá depois registar-se perante o magistrado; assim ficará garantida a liberdade das diferentes comunhões (onde as há) e achará a consciência católica sempre humilde e respeitosa às suas leis, a que ela tem obrigação de obedecer em tudo, e, em toda a parte, menos em queimar incenso aos ídolos, porque somente ali não poderá acompanhar a sociedade civil (p. 4).

O Autor, em seguida, afirma que tal princípio se refere só às “comunhões reformadas que não admitem o sacramento do matrimónio” (id.), não concebendo, portanto, que tal se aplique em Portugal. Reitera, agora, o argumento, com base na seguinte premissa:

Em Portugal não há, na verdade, esse imperioso mandato, que envolve a necessária transgressão da doutrina do concílio, mas há a franca permissão da transgressão proposta no código por

um governo católico, que por sua crença e posição, não deve querer lançar mais este pomo de discórdia no seio de uma nação geralmente católica, e com que nada lucrariam as diferentes comunhões quando as houvesse; porque pode muito bem legislar-se para estas regularizarem os seus casamentos sem permitir aos católicos a transgressão das suas crenças (p. 5).

Sebastião António Barbosa admite veladamente a existência de “diferentes comunhões” e, perante tal facto, enreda-se nos meandros constitucionais, convocando os Artigos 6º. e 145º. da Carta para concluir que “se a liberdade de consciência consiste em cada um não ser inquietado no exercício da sua religião, com a mais forte razão não deve ser inquietada a crença católica no exercício da sua religião, que é a do Estado, e dominante no país” (p. 6). Em síntese o Autor argumenta que a questão se reduz “a conciliar a liberdade civil com a liberdade religiosa” (p. 7) e, de novo, jogando com os dois Artigos da Carta Constitucional, é liminar numa inequívoca conclusão:

Se algum português tiver a desgraça de deixar o catolicismo, entendo que deve ser considerado como estrangeiro; pode nesse caso praticar o seu culto particularmente, sem ofender a religião do Estado, e como tal fica excluído dos cargos públicos, em virtude do Artigo. 6º. da Carta, que declara o catolicismo a religião do Estado (id.).

### **Posições pela liberdade religiosa**

No ano de 1864 - e curiosamente no mês de Janeiro - o deputado Levy Maria Jordão apresenta, na Câmara dos Deputados, um Projeto de Lei sobre a liberdade religiosa. O texto inicia-se com o seguinte postulado: “hoje que a liberdade é a mola íntima da atividade nacional, seria pueril pretender demonstrar a legitimidade da liberdade religiosa” e continua:

Os representantes mais ilustres das crenças religiosas dos diferentes cultos, de acordo com os princípios da filosofia liberal e despidos

de preconceitos, reconhecem em nome da religião os direitos da consciência, que já tinham por si o espírito e a tradição do próprio catolicismo (...) (*Diário da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa*, Sessão de 13 de Janeiro de 1864, pp. 112 e 113).

Levy Jordão leva a sua argumentação até ao limite, afirmando que “a liberdade religiosa porém não se consubstancia unicamente na liberdade de consciência e de manifestação das crenças religiosas, e somente será completa quando se realizar também como liberdade de cultos” (id.). O Autor rejeita a ideia de tolerância, enquanto fórmula jurídica, que “confunde a liberdade religiosa com a de consciência” porque “a ideia de tolerância pugna com a do direito que têm todos os cultos à Proteção do Estado, o direito exige respeito e rejeita a tolerância”, para além de, incompreensivelmente, só a configurar para “os estrangeiros”, e “ao passo que a (...) Constituição nos promete que ninguém será perseguido por motivos de religião, o Código Penal fulmina o português que abraçar outra que não seja a do Estado, e veda-lhe o acesso aos cargos públicos.” (id.)

Levy Jordão leva o seu raciocínio ao seguinte ponto: “como católico julgo mais proveitoso ao próprio catolicismo a completa liberdade religiosa” (id.). Enquanto “cidadão português” não tenho qualquer pejo em ver proclamada a liberdade de cultos, propondo o seguinte Projeto: “Artigo 1º. - É garantida a liberdade de consciência e de cultos, e igual proteção para todos estes; Artigo 2º. - É revogada toda a legislação em contrário.” (id.). Na sessão de Fevereiro, Levy Jordão, evocando o princípio de liberdade religiosa, apresenta um outro Projeto de Lei para se “prover à sustentação do Clero e à dotação do culto” (*Diário da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa*, Sessão de 21 de Fevereiro de 1864).

Ao nível parlamentar vai-se replicar este debate sobre a liberdade religiosa, concebida como liberdade de cultos. Há vozes que pugnam pela defesa intransigente da religião do Estado, como é caso do deputado Bandeira de Melo, que estabelecendo a distinção entre “religião da população em geral” (ou “religião que estivesse no coração, nas crenças de todos os portugueses”) e a “religião do Estado”, diz: “não temos a liberdade de cultos; não temos a liberdade religiosa e a liberdade de consciência; mas temos uma religião de Estado e, portanto, é necessário que a nossa legislação, em todas as suas disposições, corresponda a este princípio” (*Diário da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa*, Sessão de 18 de Agosto de 1868, p. 2054). Esta posição foi expressa num debate parlamentar sobre a Lei

da Desamortização. Obviamente para o deputado, “a religião católica, apostólica romana, é a religião do povo português”. Outras vozes relativizam os índices de intolerância, como a do deputado Santos Silva que, na Sessão de 1 de Setembro de 1871, a propósito das Conferências do Casino, quis saber quais os motivos da sua interdição e se entre eles se configurou algum relacionado com a “ofensa à religião e à constituição do Estado”. O seu argumento explora a contradição entre o Código Penal e o Artigo 6º. da Carta, concluindo que a liberdade de cultos será o “futuro”, prevendo que a “religião católica, apostólica romana, que é a religião da grande maioria dos portugueses, tem tudo a ganhar e nada a perder” (*Diário da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa*, Sessão de 1 de Setembro de 1871, p. 609). Este momento parlamentar é pretexto para introduzir a questão do ensino, diz o deputado Santos Silva:

Senhor Presidente, quanto a mim não é um crime, nem perante a consciência, nem perante a religião, nem perante a Constituição, nem perante as leis do meu país, pretender secularizar o ensino. Não é uma novidade a teoria. Está em prática em muitos países, e citarei especialmente a Irlanda. Neste país eminentemente católico, mas onde se professam livremente outras religiões, há escolas comuns para os adeptos das diferentes crenças, separadas do ensino religioso, e há a educação religiosa à parte, noutros locais e em diferentes horas (id.)

A partir de 1872, vai-se assistir a uma reflexão que visa Reformar a Carta em alguns dos seus articulados, destacando-se com muita pertinência o já célebre Artigo 6º. Escreve Luciano Coelho no seu Projeto de Lei:

É sem dúvida que o preceituado do Artigo 6º. da Carta não só está em manifesto desacordo com a própria Carta, senão também com a tolerância geralmente admitida pelos nossos costumes, com a liberdade religiosa permitida nas nossas colónias e com as recentes alterações introduzidas pelo Código Civil, que facultando o casamento civil só aos que não forem católicos, veio depois a consentir aos cidadãos portugueses, que pelo mencionado Artigo

6°. não podem ter, nem professar, outra religião que a do Estado. Por isso eu quisera que a religião católica fosse a do Estado, mas que ao menos se consentisse aos portugueses o culto particular e doméstico, que já é concedido aos estrangeiros (...). A simples supressão da palavra *estrangeiros* melhoraria consideravelmente a redação da Carta. (*Diário da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa*, Sessão de 24 de Janeiro de 1872, p. 122).

A propósito das Ordens Religiosas, debate suscitado por um incidente que se traduziu na entrada como noviça de uma dama, na Sessão de 23 de Fevereiro de 1872, Santos Silva na polémica suscitada, reafirma a necessidade de liberdade de cultos, para “todas as religiões e para todos os homens” (*Diário da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa*, Sessão de 23 de Fevereiro de 1872, p. 386). No mesmo sentido intervém o deputado Cândido de Moraes, que lança um apelo: “não se trata aqui de reprimir a ação da religião católica, do que se trata é de reprimir as demasias da reação ultramontana, o que é coisa complementar, diversa e distinta. Há muito bons católicos que não são ultramontanos (...) e felizmente esses, sendo os melhores, são também os mais numerosos no nosso país” (id. p. 387). A questão da liberdade religiosa também surge na Sessão de 9 de Maio de 1879, pretextuada pela organização do Registo Civil, como ainda na Sessão de 17 de Abril de 1882, aquando da discussão do Projeto do Centenário do Marquês de Pombal.

Em 1883, o deputado Silveira da Mota, na Sessão de 23 de Janeiro, reintroduz a questão da “supressão da palavra estrangeiro” na redação da Carta. O seu discurso começa por elencar as mudanças legislativas, entretanto surgidas, que vão no sentido da liberdade religiosa concluindo que “a religião católica é, e deve continuar a ser, a religião do Estado”, mas - enfatiza - que “essa supremacia lhe basta”, pelo que “não carece de que o seu culto seja imposto aos que a não querem livremente adotar, e que a severidade das disposições penais haja de coagir à sua crença os que conscienciosa e sinceramente confessem outras religiões” (*Diário da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa*, Sessão de 23 de Janeiro de 1883, p. 110). Nas Sessões de 29 de Dezembro, do mesmo ano, e na de 16 de Janeiro de 1884, o debate permanece intenso, e, nesta última Sessão, o deputado Silveira da Mota, na sua intervenção, diz:



Estou porém firmemente convencido de que nem a religião carece de meios coercitivos, dos quais só pode derivar a hipocrisia, nem nós podemos conceder aos poderes públicos a faculdade de impedirem a liberdade de cultos, que é o lógico corolário da liberdade de consciência, direito originário inerente à natureza humana, anterior à lei escrita, base e elemento essencial de todas as liberdades (*Diário da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa*, Sessão de 16 de Janeiro de 1884, p. 78).

Complementa o seu raciocínio sublinhando que “a existência autorizada das diversas crenças dissidentes, em vez de enfraquecer, robustecerá o catolicismo” (id.), esclarecendo que o perigo para o catolicismo não está no protestantismo (ou em outras manifestações religiosas), mas sim “na ausência da fé religiosa, na cómoda indiferença que predomina em muitos espíritos e, ainda, em alguns que se julgam sinceramente crentes” (id., p. 79). O último período da intervenção de Silveira da Mota é extremamente esclarecedor da sua posição: “assim como voto pela liberdade de cultos desejo e peço liberdade de ensino”.

Sucedem-se sessões parlamentares em que é glosado o tema da “liberdade de consciência e tolerância religiosa” nos indígenas. Na Sessão de 8 de Maio de 1885, e enquadrado no âmbito das reformas de alguns artigos da Carta Constitucional, José Luís Dias, numa substantiva intervenção, defende a “impossibilidade de separação completa e radical entre a sociedade civil e religiosa”. A sua demonstração alicerça-se numa exploração de temas de filosofia, em que o princípio nuclear é o da “natureza moral do homem”. Com minúcia vai encadeando os argumentos para enfatizar que “separar o Estado da Igreja é querer dividir a natureza moral do homem em duas, é pretender desligar fins e faculdades, que fazem parte de um todo indestrutível” (*Diário da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa*, Sessão de 8 de Maio de 1885, p. 1475); ou, como o próprio expressou de uma outra forma: “separar a Igreja do Estado o mesmo seria que pretender desligar o homem político do homem religioso e tal separação só abstratamente se pode conceber, mas na prática seria a realização do impossível” (id., p. 1476). É, portanto, um “absurdo” porque o deputado convictamente é um apologista da “razão teológica” como estruturante de todo o “poder temporal”. Ilustra a sua asserção com exemplos históricos e não se coíbe de criticar “as desconfianças do poder para com a Igreja” (como o Beneplácito e Placet), como “ilações das ideias protestantes e regalistas”,

que tornam a constituição contraditória - “católica e acatólica ao mesmo tempo” (id., p. 1478) -, propondo que:

os dois chefes dessas sociedades [Igreja e sociedade civil] se devem entender para de acordo regularem o *modus vivendi* prático, segundo o qual as relações se devem manter para bem e proveito, assim do Sacerdócio como do Império (id.)

Aqui se procura sublinhar, de novo, que a razão teológica prova “a impossibilidade de separação entre o elemento civil e religioso” (id.). Os trabalhos parlamentares ilustram (nos momentos escolhidos) a então latejante luta política pelo estabelecimento da liberdade de cultos, tida esta como veio imprescindível do regime liberal.

As sucessivas expressões de salvaguarda da cidadania vão sendo disseminadas a partir do Código Civil de 1867. Tal envolvimento, contudo, não deixa de estar eivado por uma lógica de um certo liberalismo moderado que, em muitos aspetos, não expande os valores democráticos pela natureza multicausal do fenómeno da liberdade. Mas encontra resistências dos sectores mais conservadores, retrógrados e ultramontanos, que constantemente vão interpelando todas as manifestações de liberdade religiosa - umas de presença bem mais antiga, como os judeus, por exemplo, outras, mais recentes, como as diferentes denominações evangélicas -, opondo-se a qualquer tentativa constitucional que tendesse para a liberdade de culto.

Os limites da tolerância religiosa estão presentes em muitos momentos de luta entre os protagonistas religiosos emergentes e círculos contrários à separação entre Estado e Igreja. Este percurso teve momentos de intensa implicação, em especial contra os sectores protestantes, de que das múltiplas insídias se podem destacar o episódio das “Bíblia falsificadas” - uma *lenda*, como certamente a denominou o constitucionalista Trindade Coelho (1906, pp. 391-399), com base em sólidos argumentos histórico-teológicos - como indicador de uma intolerância larvar (aguerrida e quezilenta) que implicou, aliás, a prisão de muitos protestantes; expressa com azedume por José Maria de Sousa Monteiro (1876), ao identificar os protestantes (que são, no seu entender, “revolucionários disfarçados”) como os maçons e os livre-pensadores, acusando-os de “atos de violência e até de brutalidade contra tudo o que é católico - coisas e pessoas!”, que chega ao limite de ousar expandir a “sua criminosa propaganda” neste “nosso Portugal, outrora fidelíssimo e que, apesar de tudo, ainda esperamos que o continue a ser”.

Um outro episódio, digno de veemência por parte dos sectores católicos, prende-se com o “recolhimento dos eclesiásticos trânsfugas da Igreja Portuguesa, que desejam contrair matrimónio ...” como se escreve nas *Reflexões à carta do Sr. D. Angel Fernandez de Los Rios* (1876, p. 8). Certamente, muitíssimos outros polvilham a sociologia da intransigência baseada na íntima associação entre religião e nacionalidade, com equívocas consequências ao nível dos direitos de cidadania. O círculo vicioso instituído, que embora limitando a presença de outros cultos - causa para a não disseminação da plena liberdade religiosa - deixa contudo margem para uma progressiva abertura, com evidências de práticas de tolerância. Desde as primeiras décadas de oitocentos, surgem críticas à intolerância religiosa por parte de católicos liberais e, a partir de 1870, intelectuais conotados com o socialismo e o republicanismo defendem a separação da Igreja do Estado bem como a secularização - laicização - da sociedade (aliás, secundando dispositivos jurídicos, como sejam o Registo Civil, regulamentado em 1878, e o Código Civil de 1867, entre outros). Há uma convergência tácita pela liberdade de pensamento, de que a liberdade de escolha da religião é uma vertente importante, tal como a liberdade política ou de imprensa; usando uma expressão de Luís de Ornelas Pinto Coelho (1877), foi o período da “cruzada heróica dos evangelizadores da emancipação social”, mesmo que esta deva ser declinada num registo eminentemente plural e democrático.

O estertor da Monarquia Constitucional previa-se, por razões políticas e sociais, a qualquer instante e, em 1910, a República é instaurada. O novo projeto político incorpora a indelével matriz laica que, na Lei da Separação (Decreto de 20 de Abril de 1911), é consagrada eficazmente pela “liberdade de consciência com a correspondente liberdade de cultos” - como sublinha Afonso Costa no Prefácio a Carlos de Oliveira (1914).

No seu Artigo 2º escreve-se: “O Estado não tem religião, mas todas as igrejas e confissões são autorizadas” o que explicitamente marcava a desconfessionalização do Estado e a liberdade de cultos. No entanto, como tem vindo a ser sublinhado por uma certa historiografia, a legislação dos primeiros nove meses do novo regime, assumiu um objetivo vincadamente “laicista e anticatólico” (Miranda, 2004). Como enfatiza Jónatas Machado (2006):

Do lado republicano, pode ainda observar-se a existência, para além do discurso jurídico-constitucional de igual liberdade de todos

os cidadãos, de outras linhas de pensamento que iam desde o laicismo abertamente anticlerical até ao jurisdicionalismo. Assim se compreendem, por exemplo, as medidas repressivas dirigidas à Companhia de Jesus, às congregações religiosas e às ordens monásticas, bem como a permanência de vestígios do regalismo cartista no sistema separatista republicano. (p. 117)

Este é o quadro ideológico que pauta a Lei da Separação que consagra, segundo Jorge Miranda (2004), “um regalismo na linha do monárquico, só que voltado para a descatoalização do País”. Este atento constitucionalista afirma que nos “196 minuciosíssimos artigos” existem “normas de diferente alcance”: i) de garantia da liberdade religiosa e de separação do Estado da Igreja; ii) de restrição ou negadores da liberdade religiosa; iii) de intervenção do Estado, portanto negadoras do princípio da separação; iv) de apropriação de bens. A questão religiosa levantada teve inequívocas repercussões na Assembleia Constituinte de 1911, como foi propulsora de uma forte reação da Igreja católica (Sousa, 2004). No campo jurídico também se patenteiam mudanças, porque o direito público do Estado muda como o direito público da Igreja, com a institucionalização do regime de separação e a correlativa “tendência de laicização de todas as relações jurídicas” (Adragão, 2012, p. 80).

Pelo lado das denominações protestantes – e apesar das inequívocas alianças com o republicanismo – exigia-se uma clarificação, quer para reconhecimento da sua personalidade jurídica, quer no que concerne ao processo de integração (ou seja de assunção do pluralismo religioso) num quadro de laicização (ou seja da assunção da liberdade de cultos). As Igrejas Protestantes subscrevem um Memorial (Augusto de Oliveira, 1914, em Anexo) onde se congratulavam, sem qualquer reserva, pela consignação da liberdade de consciência”, mas não se coibiram de colocar dúvidas” e prever “dificuldades” sobre a Lei da Separação e a sua aplicabilidade. No fundamental, patenteavam a tensão entre a legalidade e a legitimidade, querendo tal significar que os protestantes já previam um conjunto de entraves (ou de metamorfoses políticas) ao direito à liberdade religiosa e conseqüente garantia dos direitos subjetivos (Machado, 2006, pp. 180-181). O *modus vivendi* republicano também teve, no seu âmago, contradições entre o espírito da Constituição de 1911 e a legislação anterior, que perduraram para além da própria Constituição.

## De uma minoria religiosa que se constrói à afirmação identitária de uma religião minoritária

Ao longo de Oitocentos foram-se disseminando as manifestações acatólicas, algumas delas intimamente conectadas com a presença de protestantes estrangeiros no âmbito das legações diplomáticas. Em 1809 a Sociedade Bíblica de Londres começa a operar em Portugal.

Entre 1830 e 1900 é o período em que se começam a institucionalizar as primeiras confissões: Igreja Evangélica Espanhola (1870), Igreja Presbiteriana (1875) e a Igreja Metodista (1877) bastante influenciadas pelo espírito do *Réveil* e pela instalação de Missões, como são os casos de Robert Kalley na Madeira em 1838 ou o de Helena Roughton em Lisboa. Mas este período é também marcado pela criação das primeiras igrejas portuguesas como sejam a de Robert Stewart, em Lisboa, tida como a primeira comunidade presbiteriana; a do anglo-português James (Diogo) Cassels, que em 1868 cria em Vila Nova de Gaia a primeira igreja metodista; a iniciativa de George Robinson em Portalegre, a partir de 1889; ou a instalação de Maxwell Wright, em 1880, nos Açores; e a Igreja Evangélica Lusitana, em 1880, resultante do protagonismo de padres católicos egressos e dissidentes de outras confissões com fortes raízes no Norte (Vila Nova de Gaia e Porto) estendia a ação pelo País, com presença assinalável nas cidades do litoral. Este período caracteriza-se por uma evangelização aguerrida e por uma implantação social crescente, nomeadamente pela criação de escolas elementares e dominicais, como ainda as Uniões Cristãs da Mocidade. Note-se que este momento corresponde ao aumento do protagonismo das correntes do catolicismo social.

Entre 1900 e 1910 é o tempo da consolidação das comunidades protestantes e do surgimento da primeira geração de protestantes portugueses, como é também o início das correntes evangélicas (batistas, darbistas e pentecostais). Neste período reforça-se a evangelização pela introdução de novas formas e novos territórios de ação social – clínicas, lares, cooperativas, associações de socorros mútuos, entre outras modalidades de assistência aos membros das comunidades evangélicas – mas é também o momento em que a concorrência, mesmo com a Igreja Católica e os movimentos sociais, se torna mais visível no campo social, em simultâneo com um conjunto de hesitações de ordem política face à Monarquia, chegando mesmo alguns membros protestantes, como seja o caso de Joaquim dos Santos Figueiredo,

a fazer um apelo à “criação de correntes democráticas” (Cardoso, 1998; Cassels, 1906, Moreira, 1995; Moreira, 1944).

A ILCAE é apoiada pela *Spanish and Portuguese Church Aid Society*, criada em 1870 com objetivos amplos, nos quais naturalmente sobressai o de consolidar uma nascente igreja episcopal. É neste quadro que o órgão da Sociedade, a revista *Light & Truth*, se mostra sensível às colaborações portuguesas.

As páginas do *Light & Truth* são indelevelmente a expressão de como a ILCAE se foi afirmando na sociedade portuguesa (nos dois ciclos políticos identificados – o da Monarquia Constitucional e o da 1ª República) forjando uma identidade muito particular. As narrativas (crónicas, relatos e esporadicamente artigos – que no período republicano vão sendo cada vez em maior número, em detrimento dos registos mais factuais, abundantes no período monárquico) evidenciam como os protagonistas quotidianamente vivenciaram as dinâmicas locais de criação de comunidades e se empenharam na organização episcopal e nas definições litúrgicas e teleológicas da ILCAE. O clima político onde esta afirmação se foi consolidando é marcado, desde os anos de 1880, por inúmeras incongruências e contradições. Mas esse período também permite captar o momento republicano desde o seu alvor até ao seu definhamento, patenteando os sonhos, as esperanças, assim como as desilusões e a frustração por não se conseguir implementar o *sonho* – que os evangélicos apoiaram, sem qualquer espécie de reservas, logo em 1910. O ciclo republicano é relatado num registo mais reflexivo (abandonando o tom etnográfico que quase em exclusivo é o característico do ciclo monárquico), com uma tónica extremamente polémica, mas sem se isentarem de conteúdos onde a autoreflexão está patente. O que foi intuído e experienciado como um potencial estado axial que possibilitaria a incontornável afirmação de uma identidade religiosa vai-se pulverizando (apesar do intenso empenho na consolidação da República), roçando, por vezes, o desânimo e o desalento.

Os registos escritos para um destinatário estrangeiro – putativamente um leitor anglicano e anglófono – desvendam o porquê de algumas considerações menos diplomáticas e uma relativa abertura a temas que normalmente não surgiam na hemeroteca protestante portuguesa. A convicção das narrativas espelha uma proposta de adesão, de apoio, em suma, do incondicional reconhecimento pela luta contra o Romanismo, materializada numa Igreja Nacional independente – situação que nem sempre (ou muito raramente) se sentia que em Portugal fosse uma realidade política. Este é pulsar que os textos deixam antever e com um certo grau grande de

plausibilidade vão forjando um repertório das diferenças – ou da especificidade da ILCAE – mais nítido no período monárquico, com a distinção de três entradas.

Uma onde se privilegiam as dinâmicas locais e regionais, expressando as múltiplas referências dos processos de implantação e paulatina disseminação, e ainda se detalha o processo de constituição e consolidação das comunidades (públicos, redes de sociabilidade, adesões e alianças com outros protagonistas sociais, etc.), bem assim como é lançada uma memória através de pequenas histórias de vida das primeiras conversões. São nesta entrada recordados e louvados os colportores, A segunda entrada é a dimensão legitimadora da constituição da ILCAE (liturgia, teleologia, organização paroquial), mas evidenciando a oferta educativa, através de uma rede escolar consolidada e a criação (ao nível das comunidades) de organismos associativos e filantrópicos. A terceira entrada é pautada por um conjunto de considerações sobre a inserção da ILCAE no espaço público, que captam com detalhe as resistências ao nível local, as sensibilidades liberais, as oscilações das posições políticas, os entendimentos diversos das autoridades públicas sobre a aplicação da legislação ou as múltiplas faces da resistência católica, assim como os debates nacionais em torno das incoerências legislativas sobre a liberdade de cultos. Estes são em traços gerais os pontos essenciais dos registos patentes no *Light & Truth* – dada a extensão das referências convocadas (cerca de 100) não se optou por discriminá-las, mas sim sistematizá-las na globalidade, remetendo-se para a revista, onde só se indicam os anos consultados.

Para findar, os textos evidenciam uma lógica identitária ancorada nos “pontos de interação” (James, Good, 1977) - ou seja, as comunidades na sua autonomia sociológica e cultura genesíaca – e uma lógica de projeto educativo moderno – fomentar socializações e estimular sociabilidades (Bountry, 1998).

### **A progressiva afirmação da ILCAE no espaço público**

Um conjunto de contributos irá patentear a progressiva afirmação deste conjunto de acatólicos no espaço público, notando-se uma constante reiteração na denúncia do que é considerado, por eles, como significando intolerância - ou sérias ameaças à liberdade religiosa e, *in extremis*, à igualdade cívica.

Em 1881, Godfrey Pope, numa substantiva apreciação, diz que em Portugal o número de protestantes autóctones é bastante limitado, tal não impediu que um conjunto



significativo de congregações se formasse e se organizassem numa Igreja nacional, de matriz episcopal, difundindo uma necessária mensagem em que eram criticadas as “corrupções de Roma” e os “vícios dos seus padres”. Relata também Pope os antecedentes da Igreja Episcopal portuguesa e as boas relações que ela mantém com os outros núcleos protestantes que operam em Portugal, destacando os Metodistas, os Presbiterianos e os Irmãos. Após este prólogo, o Autor dedica alguns parágrafos à organização paroquial da Igreja Lusitana, à necessidade de angariar fundos e reflete sobre a crucialidade da eleição de um Bispo, bem assim como a criação de um *Training College* (um Seminário) para formar elementos para o magistério religioso da Igreja Lusitana. Godfrey Pope, em seguida, reporta-se ao ambiente político dizendo que a liberdade que se vive em Portugal é quase a mesma que existe em Inglaterra.

Relata um encontro de ministros protestantes com os membros do Governo, que decorreu num clima cordial, e onde reciprocamente se trocaram palavras simpáticas e de mútuo respeito não deixando, no entanto, os ministros protestantes de manifestar as “imperfeições das leis”. Pope não deixa de lamentar que a presença de jesuítas seja cada vez maior, em muitos pontos do País, contrariando a legislação em vigor. Este facto tem fomentado, segundo o Autor, um clima de uma relativa efervescência tumultuosa, de que os comícios anti-jesuítas são uma prova que poderia ser evitada se - sublinha com ênfase - o Governo cumprisse as “leis existentes”.

O tom de luminosa esperança que Pope imprime à sua crónica, apesar de vislumbrar que um certo mal-estar poderia ser despoletado, vai ser temperado por contributos posteriores em que paulatinamente vão emergindo as situações onde a discriminação está patente nas suas mais liminares expressões. Em crónicas de 1882 e 1883, escreve-se, com uma certa mágoa, contra as perseguições de que são alvo os colportores, mas também protestantes individuais, que se encontram, assim, inibidos de promover, em suas casas, a difusão da Bíblia. A questão da Bíblia - denominada de polémica das “Bíblias falsas” - é pretexto para violentas campanhas promovidas pelos “padres católicos”, mas também se deve acrescentar, como asseveram os textos da *Light and Truth*, as resistências da Igreja Católica, face à aplicação do Registo Civil. Surgem ainda relatos onde se patenteia a violência simbólica existente no Exército face aos militares não católicos.

Em 1884 emerge nas crónicas o registo que marca as “ameaças diárias à liberdade religiosa” como uma perigosa tendência onde o fanatismo religioso se expressa significativamente na questão dos funerais mas também em inúmeras manifestações



de intolerância, que se sucedem em vários pontos do território nacional. Nos textos perpassa o sentimento de que há “um clima de tolerância religiosa” por parte das autoridades civis que contrasta com a virulência da hierarquia da Igreja Católica, que sistematicamente coloca entraves à ação dos protestantes - afirmando-se, num dos relatos, que recorrem à “proteção da lei” face a essa inusitada reação. Ainda em 1884, os protestantes expressam o seu apoio ao movimento peticionário, que pedia a reforma do Artigo 6º. da Carta Constitucional, e às posições defendidas por Silveira da Mota na Câmara dos Deputados.

Entrados em 1885, nota-se que continuam as denúncias do fanatismo, que culminaram com a prisão - ilegal, refere-se - de um colportor. Neste ano também se reforça a ideia da reforma do Artigo 6º. e, em simultâneo, surgem os apoios incontornáveis às Escolas protestantes - cuja excelência foi progressivamente conquistada pelas “elevadas classificações” que os seus alunos obtinham nos Exames Públicos - “pelos sectores mais liberais do Catolicismo Romano” que, com delicadeza e cortesia” reconheciam (especialmente nas Conferências Pedagógicas) tal circunstância sem qualquer tipo de preconceito.

Nos anos seguintes a tónica dos relatos vai no sentido de denunciar a intolerância, frequentemente associada à questão dos cemitérios e à “queima” de Bíblias. Mas a “agressividade da população católica instigada pela hierarquia” também encontra terreno nas perseguições movidas a elementos da Igreja Lusitana (como aconteceu com Guilherme Dias em 1889), como favorece o fanatismo, que é o caldo para a emergência de organizações ultramontanas, que por sua vez exponenciam a “superstição e a ignorância” das classes populares. Assim, até 1900, os textos incidem na denúncia de um clima de intolerância que medra pelo país, alimentado pelas forças católicas. Mas deixa também antever uma constante apologia à Imprensa Liberal, pela crítica imparcial que faz das “políticas de superstição”, em paralelo com a publicitação de Bíblia Ilustrada, editada por Herbert W. Cassels, mas também destacando inúmeras conversões, como exemplares de um cristianismo independente de Roma, e o trabalho social desenvolvido pelas comunidades da Igreja Lusitana, cuja expressão máxima são as Escolas.

Em 1900 ainda continuam as referências circunstanciais a fenómenos de intolerância. Reitera-se, nas crónicas, que o “povo português tem um espírito liberal” - aliás um argumento que é constantemente, e com subtilidade, abordado nas crónicas e, com alguma frequência, declinado como sendo Portugal um dos “países da Europa” mais tolerantes,

através dos seus insofismáveis exemplos históricos relativos aos Judeus e aos Mouros, como ainda ao impedir que “as maquinações jesuítas alastrassem” – o que, no entanto, não é suficiente, nos tempos que correm, para cercear, ou impedir, os permanente atentados à liberdade religiosa. Escrevem que a “ignorância popular” é o grande suporte da Igreja Católica, porque cegamente acolhe e replica as suas ordens, legitimando a ausência de “direitos civis” a muitos cidadãos, surgindo como exemplos mais lancinantes as situações em que cristãos evangélicos morrem, em Hospitais, sem terem qualquer serviço exequial ou as situações, frequentes no mundo rural, em que aqueles que ousaram “romper com a Igreja Católica” vivem sem qualquer “liberdade religiosa”, para além obviamente daquelas que se prendem com as perseguições, os serviços fúnebres, a difusão da Bíblia, como ainda muitas outras resultantes de impedimentos promovidos pelas autoridades civis locais, certamente, escreve-se, “influenciadas pelos Jesuítas”. Em 1900 levanta-se, com veemência, a contradição entre o Código Penal (Artigo 130º., Capítulo I) e a Constituição (Artigo 145º., Secção 4), argumentando-se que se esta garante a *perfect toleration*, aquele inclui *restrictive clauses* que impedem o “triumfo do espírito de liberdade que pontua cada linha da Magna Carta Portuguesa”, ressalvando-se, no entanto, que tal não tem “impedido o progresso”, apesar dos incidentes mais controversos ou do excessivo protagonismo dos clérigos católicos.

Em 1901 a questão da contradição é retomada, acrescentando-se um argumento: a pressão ultramontana e o peso dos Bispos no Parlamento serão os instigadores de bloqueios na administração pública, que se traduzem na coação do estabelecimento da liberdade religiosa. Em reforço desta posição os protestantes socorrem-se da manifesta vontade do Rei D. Carlos I, expressa numa deslocação a Inglaterra. D. Carlos recebeu, no Palácio de Buckingham, uma delegação da Aliança Evangélica que, diplomaticamente, lhe manifestou o seu agravo por incidentes ocorridos em Lisboa com protestantes. A reunião decorreu num ótimo ambiente, manifestando o Rei o seguinte, de acordo com a notícia:

He was very much pleased to assure the members of the Evangelical Alliance representing all the Churches that it was his distinct wish that the religious liberty should be granted to all Protestant Christians throughout his dominions, and that it was his determination to enforce this rule. He also said that he had now given the necessary orders to ensure this.

Em 1907, noticiam-se situações exemplares de apoio a iniciativas protestantes, muito especialmente o investimento, no campo educativo, por parte de autoridades civis e elementos católicos, saudando-se vivamente esse espírito colaborativo e liberal; mas se estas aproximações de alguns sectores católicos são vistas com muito agrado, não há qualquer inibição em denunciar as mobilizações fanáticas dos ultramontanos contra os “protestantes” e as suas Escolas. O articulista explora esta dissonância no seio do campo católico, argumentando que há uma facção que pugna pela sua reforma e independência, mas existe uma outra facção que está eivada de superstições e que recebe “ajudas” do Governo. Uma apoia a liberdade de consciência; outra, subserviente, manipula e pressiona para que não haja liberdade religiosa. Em síntese, este é um debate que se vai prolongar até à República e que, convocando diversos argumentos, pretende inventariar os modos de “romper com as cadeias ultramontanas” tomando a religião como “uma força extraordinária” capaz de promover a emancipação, respeitando um conjunto fundamental de tradições arraigadas no povo.

### **As dinâmicas locais da ILCAE**

Cada uma das comunidades de protestantes que, em 1880, deram origem à Igreja Lusitana tinha uma história e patenteava uma natureza antropológica muito própria. Rastrear como esses núcleos se foram consolidando é o seguinte propósito que as páginas de *Light and Truth* deixam antever num processo contínuo de afirmação identitária, nem sempre pacífico e bastante sofrido, com muita luta. É de sublinhar que em algumas das comunidades há uma paulatina disseminação da evangelização evangélica para espaços territoriais mais longínquos - e mesmo nas imediações - com a esperança de conversões. Mas, nessas missões, o que se pode constatar é uma tensão entre os colportores e as populações, com base numa mensagem que se queria transmitir e a reação intempestiva dos auditórios, cuja justificação talvez se possa encontrar nos processos de mobilização que as forças hegemónicas (conotadas com a hierarquia romanista) encetavam.

Desde 1881 sistematicamente surgem relatos que captam as dinâmicas dessas comunidades. A tónica dos discursos vai no sentido de distinguir a oferta escolar como uma marca da indelével diferença da proposta dos protestantes e que, paulatinamente, vai captando franjas populacionais cada vez mais interclassistas mas, também, nos escritos começa a ser sublinhada a sua excelência através das

boas classificações que os alunos das escolas protestantes obtêm nos Exames Públicos - espaço este, no entanto, não isento de lutas e polémicas, que, por vezes roçavam o amorfinação destes alunos, mas que, com perseverança (ultrapassando também os entraves burocráticos), foram conquistando, como em algumas crónicas é sublinhado com veemência.

Se a Escola merece destaque não deixam, contudo, de ter uma especial referência as Festas Escolares, tanto como reforço da própria comunidade, tanto como um momento que captava muitas alianças, com autoridades locais, civis e religiosas, assim como com negociantes e membros da aristocracia com posições liberais afirmadas no âmbito assistencial e filantrópico. Naturalmente o exponencial das Festas Escolares depende da configuração das próprias comunidades e do *hexis* dos seus elementos, pelo que, em síntese, se poderá afirmar que algumas dessas comunidades se destacavam justamente por esse acontecimento inolvidável, que evidenciava um elevado grau de entrosamento com a sociedade envolvente. Este fenómeno de progressiva assimilação tem expressão forte nas conversões - como registo da luta contra o fanatismo - que se vão sucedendo, mas também nas relações que se estabelecem com os “vizinhos católicos”, como expressa James Cassels ainda em 1881.

Este processo de inter-relacionamento societal envolvia, em alguns casos, visitas periódicas a asilos, internatos e outras instituições geridas por católicos (como se sublinhava), em que os alunos ofereciam roupas e alimentos aos internados, o que certamente era muito bem recebido, como também visitas a escolas católicas num clima de franca e leal amizade. Em algumas comunidades este persistente trabalho quotidiano do presbítero teve inusitadas consequências, como o sucedido em Rio de Moura, aquando do funeral do seu pastor Costa Almeida, em 1899, em que foi evidente o venerável respeito da sua memória por parte da comunidade, contrastando com a violenta reação ultramontana, vinte anos atrás, quando Costa Almeida erigiu a sua comunidade acatólica. Outras situações são aduzidas como paradigmáticas da lenta afirmação dos protestantes e da progressiva simpatia de alguns sectores do catolicismo, que em alguns casos se refletem no aumento dos assistentes ao culto, que consegue atrair pessoas de locais distantes, mas também tem uma inegável expressão nos direitos que as comunidades vão conseguindo no que concerne ao batismo, casamento e funeral, para além da progressiva tolerância com que as autoridades civis vão enquadrando o trabalho evangélico, que com uma amplitude cada vez maior - criação de uniões de juventude masculina e

feminina, de associações mutualistas, de corais evangélicos, de aulas noturnas para adultos, escolas dominicais entre outras manifestações como as conectadas com a temperança e o revigoramento cristão das próprias comunidades - tende a enraizar-se na sociedade e a disseminar-se. Tal encontra expressão na abertura de novas *school chapel* e num persistente proselitismo com missões em Trás-Os-Montes, Douro e a Sul do Tejo, nomeadamente em Setúbal. Em Vila Real, Braga, Guimarães e Viana do Castelo, mas também em muitas aldeias, os colportores foram vencendo as mais intrépidas reações, como registaram insucessos, por inóspitas conviências das autoridades civis com as religiosas, na cruzada contra as “Bíblis falsas”. Quanto às populações rurais, os protestantes tentaram desmontar as “apostasias de Roma” e com paciência justificavam as manifestações de “superstição” e “ignorância”. Com esperança labutavam no combate ao indiferentismo, à descrença e ao ateísmo, fenómenos estes que eram característicos dos meios urbanos e das classes trabalhadoras. Os relatos locais são expressivos quanto à persistente luta na “questão dos cemitérios”, destacando-se que as autoridades civis vão sendo, na generalidade, cada vez mais tolerantes, em contraste com os “espíritos intolerantes”, aos “funerais evangélicos”; outras denúncias também surgem: desmontar a ideia da íntima relação entre protestantismo e as lojas maçónicas, criticar os extemporâneos e agressivos discursos da hierarquia romanista, entre as críticas à persistente presença dos jesuítas no espaço rural. Há, contudo, uma nota, que é constantemente reiterada, em que se marca que uma “pequena Igreja” tem uma “alma verdadeiramente nacional”.

### **A organização da ILCAE**

À medida que a Igreja Lusitana se vai consolidando, enquanto a almejada Igreja Evangélica, nacional e independente, a reflexão sobre a sua organização litúrgica, ritual e teológica, como também paroquial e, de modo mais amplo, na necessidade de um Sínodo, nomeadamente português, é uma tônica que justamente vai convergir na urgência em se criar uma Igreja central que corporiza essa mobilização evangélica, ou seja, que configure a rede já estabelecida. Assim, um conjunto de crónicas apontam para os aspetos financeiros que esta estrutura nova precisa, que indelevelmente se compaginam com a dimensão mais doutrinal, compreendendo-se então que a adoção do Livro de Orações Comum vá, a par com apelos para que a Igreja Anglicana apoie a Igreja Lusitana até que esta consiga “caminhar sozinha”, como se pontualiza em 1882.

Para além desta imprescindível identificação, que marca uma crucial definição de posições contra os anátemas que pululam na retórica católica, desenvolvem-se relatos que pontuam as boas relações com as outras denominações protestantes, entremeadas com apelos para que os sectores liberais adiram à Igreja Lusitana e com um discurso extremamente diplomático sobre as relações com o Governo.

Para além destas dimensões estruturais de organização definitiva deste *little body* (ou seja, a própria Igreja Lusitana) emergem, com grande significação, um conjunto de relatos e autobiografias dos padres egressos que ousadamente aderiram à Igreja. Esta distinção simbólica é acompanhada pela identificação de algumas personagens liberais, que aderiram a esta confissão minoritária (destacando-se a grande lauda tecida ao General Osório de Albuquerque) e complementada com a publicitação de ensaios que remetem para a genealogia da Igreja, de que o pioneiro estudo de Diogo Cassels (1906) é exemplo, pela coragem e determinação manifestada, e que a sua tradução para inglês é um expoente da paulatina expressão de que o movimento vai ganhando para além do território nacional – que vai a par com uma primeira sistematização elaborada por Noyes em 1897. A preocupação nestes dois estudos é a de identificar os pioneiros do movimento, de modo a encontrar as conexões de algo que surgiu como um mosaico e que foi ganhando, e sustentando, uma razão justificada em realidades sociológicas muito particulares.

À medida que organizacionalmente a Igreja Lusitana se vai estruturando, surgem os momentos em que se visibilizam os acontecimentos que vão ser referências incontornáveis destacando-se a edição da Bíblia Ilustrada, por Herbert W. Cassels, e a criação, em 1903, do *Trining College* (Seminário Teológico) em Vila Nova de Gaia. O que merece um inequívoco elogio é a rede escolar da Igreja Lusitana que, pela sua dinâmica, é um exemplo de persistência como revela, também, o sentido do trabalho dos reformadores acatólicos.

### **No contexto da 1ª República**

As crónicas no essencial deixam transparecer uma “surpresa pela Revolução”; contudo, saúdam as primeiras medidas como esperançosas e, em particular, louvam as “medidas puritanas” e auguram que se inicia um tempo em que os Reformadores – frequentemente adjetivados de “bons cidadãos e patriotas” – se possam concentrar no “trabalho educativo e nos princípios liberais”. Não se inibem de reagir a “reações

laicas exageradas” apelando à tolerância e tentando captar os elementos do clero romano onde fervilham “ideais novos de emancipação” e apelos para fundar igrejas (Silva, 2011). Quanto à Lei da Separação, afirmam que foi “uma transformação completa” e levantam a questão - liberdade ou separação? - criticando-a porque quer colocar sob a “alçada civil” toda a vida da Igreja, mas mostrando-se favoráveis à criação das cultuais; explicitam as razões do Memorial dizendo, no entanto, que é uma Lei “arbitrária” e que “não foi ratificada”.

É comum aos articulistas uma esperança que os princípios da Igreja Lusitana “sejam melhor compreendidos” e que o “cristianismo protestante é por si só capaz de resolver a dificuldade religiosa em Portugal” (1914) ou que a Igreja Lusitana é “um poder religioso” (1918), argumentos que entroncam na luta por uma Igreja Nacional. É íntima convicção que as “correntes que impedem o desenvolvimento espiritual e moral estão a perder força”, pelo que urge demonstrar que a “Religião é uma força moral” e neste campo criticam ferozmente a Igreja Católica que acusam de ter transformado o povo em “fanático” e ser responsável pelo aumento do materialismo e pela propaganda ateia, demonstrando que o anticlericalismo é uma reação ao ultramontanismo e ao jesuitismo, não sendo portanto nenhuma deriva da República, mas não perdem a oportunidade de desmontar a ideia que “um bom republicano é antirreligioso”, nem deixam escapar observações ácidas sobre o “ateísmo” dos professores. Ensaíam também tentames sociológicos sobre as possibilidades de evangelização junto das “classes altas descontentes”, dos “pequenos comerciantes generosos”, dos “camponeses vinculados a Roma” e dos “operários materialistas” e aproximações etnológicas às realidades contrastantes do Norte e do Sul, que aliam com a “educação defeituosa” que “impede o povo de reconhecer a sua natural inteligência e o verdadeiro significado da religião”. Reconhecem que as autoridades têm sido tolerantes, o que pode “demonstrar a confiança que têm em nós”, escreviam em 1915.

No entanto, a partir de 1916, emergem os lamentos pelo fraco crescimento das comunidades, pela quase impossibilidade do “autofinanciamento”, como também o reiterar da missão da Igreja Lusitana – pela “educação destruir os hábitos formados ao longo de séculos” – contra o ensino antirreligioso e a filosofia materialista; contra o “momento civilizacional grave” que a Guerra representa, contra os ataques de que são alvo por parte dos “ateus, políticos e ultramontanos” e por canalizar o “descontentamento das classes populares” encorajando-os pela Fé. Nos anos 20



é forte a reação contra a campanha que acusa os protestantes de “estrangeiros e não patriotas”, logo desnacionalizados, e recrudesce a luta contra a imoralidade, a irreligião e a injustiça, o que vai originar uma atenção maior para os membros das comunidades – daí a defesa intransigente das Escolas Dominicais – sem no entanto esconderem as dificuldades porque passam as Igrejas, nomeadamente identificando razões exteriores – entre as quais destacam a pressão da Igreja Católica que, argumentam, não sendo já “a Igreja de Portugal, continua a reinar como no tempo da monarquia”, como responsável pela “regressão religiosa” – e razões institucionais – neste aspeto os articulistas são omissos, mas, provavelmente, entre outras causas se possam recensear a crónica debilidade financeira e o não crescimento demográfico das comunidades –, mas, em 1926, com ênfase enunciam as causas da Igreja Lusitana: “progresso, educação, moralidade e filantropia”, e que apesar de ser “uma Igreja pequena” é “reconhecida pela República”.

### **Conclusão: da escola confessional à escola laica**

As escolas protestantes desde, pelo menos, o ano de 1908 patenteavam já a sua estabilização. Em 1909 havia 31 escolas patrocinadas pelas diferentes denominações protestantes, das quais 9 eram da responsabilidade de ILCAE. Cerca de 10 anos antes o seu número rondava as 25 para Portugal Continental e Ilhas; dessas 25, 5 eram da ILCAE. No cômputo geral as escolas da ILCAE representavam cerca de  $\frac{1}{4}$  da oferta escolar protestante (20% em 1900; 29% em 1909), Relativamente só às escolas de ILCAE, constata-se que entre 1879 e 1923 mobilizaram uma população escolar de 17.642. Estas 9 escolas constituíam a rede escolar da ILCAE, situando-se em Lisboa, Porto, Vila Nova Gaia, Sintra e Setúbal. Algumas destas escolas não tiveram uma vida longa. As escolas protestantes nascem no período da Monarquia Constitucional, sendo este tempo também o da sua afirmação; provavelmente com maior significado de vinculação ao espaço de onde emergem, do que aquele que porventura podem ter tido no período republicano. No geral, as escolas protestantes pautaram-se sempre pela neutralidade, não pretendendo, na dimensão dos saberes transmitidos, afrontar os normativos dos Governos e, em certa medida, abdicando do seu carácter confessional, propondo um ensino que incluísse a modernidade e as suas inovações pedagógicas em detrimento da dimensão prosélita ou catequética. Neste aspeto sempre foram escolas pautadas por um espírito secular, tendendo, com alguma frequência para posições laicas.



As razões que levaram os protestantes a assumirem esta neutralidade relacionam-se sobretudo com a prudência necessária para se poderem afirmar num país católico com uma escola confessional, pelo menos nos três primeiros anos do ensino elementar, onde o ensino da religião é obrigatório. A grande parte das escolas protestantes nascera num período onde havia a necessidade de lidar com muita sensibilidade, no que concerne à estruturação da oferta educativa. Neste sentido, pode ser lícito concluir que as Escolas souberam na perfeição captar públicos populares sem abdicarem da qualidade pedagógica (apesar que esta foi uma paulatina conquista dos próprios promotores) como deixam antever as posições dos alunos das Escolas protestantes nos Exames Públicos.

Como minoria religiosa salvaguardaram-se, num contexto onde a hegemonia sociológica do catolicismo era aparentemente uma realidade, optando por constituir uma oferta plausível, evitando confrontos religiosos, inserindo-se na sociedade, jogando, portanto, no terreno legislativo. Tal, contudo, não os inibiu de formularem críticas ao ensino confessional e partilharem com outros grupos, sectores e movimentos sociais um repertório argumentativo anticlerical e anticongreganista com base na premissa de que a educação é uma formação secularizada para uma vivência mais plena da cidadania, ancorada nas instituições liberais. No período republicano, e já como religião minoritária, pautaram a sua conduta pela adaptação das escolas à legislação – “ensino neutro em matéria religiosa” –, o que não evitou equívocos em algumas situações devido à interpretação restritiva do Artigo 10º. da Lei da Separação, que considerava o ensino religioso como igual a culto público, logo “carecendo de autorização prévia”, o que se traduziu em excessos por parte das autoridades republicanas.

Mas, associada a esta questão levantava-se um debate que os protestantes acaloravam: a escola neutra não quer significar a inexistência de escolas de raiz religiosa – logo, estava implícita a liberdade de ensino como corolário lógico da liberdade religiosa –, o que não queria significar que o ensino religioso fosse ministrado nas escolas, porque para este, os lugares próprios para ser transmitido eram a família e a igreja. O período republicano foi experienciado já com religião minoritária, onde a luta pela liberdade de ensino foi a tônica, apesar de no essencial as escolas terem “alterado os seus procedimentos desconformes com a lei” - como se pode ler no parecer de Alberto Xavier, administrador do 4º bairro de Lisboa, a propósito de uma vistoria ao Colégio Evangélico Lusitano - nunca abandonaram as posições que, desde a Monarquia Constitucional, vinham defendendo com veemência.

## Fontes

- A reacção assanhada (1917). *O Mensageiro*, Ano 13, n. 96, Fevereiro, pp.2 -3.
- Arquivo Nacional da Torre do Tombo [ANTT]. [n/d]. Inspeção Escolas Primárias. Ministério do Reino [MR] – DGIP. Cx 4094 Impressas
- Barbosa**, S. A. (1866). *O Casamento Civil, a Carta e o Catolicismo em Portugal*. Lisboa: Typ José da Costa Nascimento
- Brito**, J. M. R. de (1871). *Philosophia do Direito*, (2ª ed). Coimbra: Imprensa da Universidade
- Carneiro**, B. J. de S. (1864). *Elementos de Moral e Princípios de Direito Natural para Uso das Escolas*, (6ª Ed.; 1ª: 1851). Coimbra: Livraria de J. Augusto Orcel
- Carneiro**, B. J. de S. (1896). *Elementos de Direito Eclesiástico Português e seu Respective Processo*. (Quinta Edição Revista e Correcta pelo Dr. José Pereira de Paiva Pita). Coimbra: Imprensa da Universidade
- Cassels**, D. (1906). *A reforma em Portugal*. Porto: Typ, a Vapor de José da Silva Mendonça
- Coelho**, L. d'O. P. (1877). *A Reacção e o Progresso*. Lisboa: Nova Livraria Internacional
- Coelho**, T. (1906). *Manual Político do Cidadão Português*. Prefácio de Alfredo de Oliveira. Lisboa: Parceria A. M. Pereira
- Colaço**, J. T. M. (1915). *Ensaio sobre a funcionalidade das Leis no Direito Português*. Coimbra: França e Arménio Editores
- Diário da Camara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa*, Sessão de 13 de Janeiro de 1864 (pp. 112 – 122); Sessão de 21 de Fevereiro de 1864 (pp. 506 – 513); Sessão de 18 de Agosto de 1868 (pp. 2044 – 2055); Sessão de 29 de Agosto de 1871 (pp. 433 – 458); Sessão de 1 de Setembro de 1871 (pp. 602 – 611); Sessão de 24 de Janeiro de 1872 (pp. 119 – 129); Sessão de 23 de Fevereiro de 1872 (pp. 379 – 387); Sessão de Maio de 1879 (pp. 1623 – 1637); Sessão de 17 de Abril de 1882 (pp. 1127 – 1150); Sessão de 23 de Janeiro de 1883 (pp. 107 – 128); Sessão de 29 de Dezembro de 1883 (pp. 1871 – 1932); Sessão de 16 de Janeiro de 1884 (pp. 73 – 86); Sessão de 30 de Janeiro de 1884 (pp. 179 – 190); Sessão de 11 de Abril de 1885 (pp. 1133 – 1164); Sessão de 1 de Junho de 1885 (pp. 1887 – 1946); Sessão de 16 de Junho de 1885 (pp. 2303 – 2326); Sessão de 19 de Junho de 1885 (pp. 2421 – 2454); Sessão de 18 de Maio de 1887 (pp. 663 – 704); Sessão de 18 de Maio de 1887 (pp. 663 – 704); Sessão de 8 de Maio de 1885 (pp. 1471 – 1498); Sessão de 25 de Junho de 1887 (pp. 1411 – 1420); Sessão de 13 de Agosto de 1887 (pp. 2521 – 2594); Sessão de 16 de Junho de 1890 (pp. 659 – 672); Sessão de 31 de Maio 1893 (pp. 1 -18); Sessão de 25 de Abril de 1888 (pp. 1 -12); Sessão de 16 de Agosto de 1909 (pp. 1 – 50)
- Figueiredo**, J. dos S. (1910). *Factos Notáveis da História da Igreja Lusitana*. (2ª ed.). Porto: Typ. Mendonça

- Garcia**, J.A. I. (1895). *Carta Constitucional da Monarchia Portugueza e seus Actos Addicionais*, Edição prefaciada e anotada por ... Nova Goa: Imprensa Nacional
- Garcia**, M. E. (s.d.). *Curso de Sciencia Politica e Direito Politico*. (3ª ed. - Reimpressão da tiragem de 1855). Coimbra: Typ de Luís Cardoso
- Irwin**, O.A.C. (s.d.) *Pilgrim Churches. The Spanish and Portuguese Reformed Episcopal Churches*. London: Houghton & Sons, Ltd
- Laranjo**, J. F. (1908). *Princípios de Direito Politico e Direito Constitucional Portuguez*. Coimbra: Imprensa da Universidade
- Light & Truth - A Record of Church Reformation work in Spain, Portugal and Mexico and other parts of Christendon*, passando, a partir de 1866, a designar-se por *Record of Church Reformation work in Spain, Portugal and other parts of Christendon*, 1881 - 1907; 1911 - 1927.
- Mata**, J. C. da (1905). *Condição Legal e Ordens e Congregações Religiosas em Portugal desde 1834*. Coimbra: Imprensa da Universidade
- Moreira**, E. (1949). *Esboço da História da Igreja Lusitana*. s.l. [V.N.Gaia]: Igreja Lusitana Católica Apostólica Evangélica
- Monteiro**, J. M. de S. (1876). *O apostata confundido ou resposta doutrinal e histórica ao christão X - protestante mascarado*. Lisboa: Typ. Portugueza
- Noyes**, H.E, D.D (1897). *Church Reform in Spain and Portugal. A short History of the Reformed Episcopal Churches of Spain and Portugal, from 1868 to the Present Time*, with introduction by the late, the Most Rev. Lord Plunket, Archbishop of Dublin. London: Cassel and Company, Limited
- Nogueira**, R. R. (1866). *Prelecções sobre a História do Direito Pátrio*. Coimbra: Imprensa da Universidade
- Oliveira**, A. (1914). *Subsídios para o estudo das relações do Estado com as Igrejas sob o regime republicano*. Lisboa: Imprensa Nacional
- Oliveira**, C. de (1914). *Lei da Separação do Estado das Igrejas*, Anotada por ... , com um Prefácio do Dr. Afonso Costa, Porto: Companhia Portuguesa Editora
- Pinto**, B. A. de S. (1861). *Lições de Direito Criminal Portuguez* (Redigidas segundo as prelecções Oraes do Excelentíssimo Senhor Basílio Alberto de Sousa Pinto, Impressas com sua permissão por A.M. Seabra d'Albuquerque). Coimbra: Imprensa da Universidade
- “Protesto da Aliança Evangélica Portuguesa” (1928). *O Mensageiro*, Ano 24, n. 138, Janeiro pp. 2 -3
- Rebello**, J.M. P. T. (1895). *Código Penal Annotado com seu Reportório Alfabético e um Appendice contendo toda a Legislação até hoje publicada sobre Direito e Processo Penal*, Porto: Typ Gutemberg

*Reflexões à carta do Sr. D. Angel Fernandez de Los Rios, por \*\*\* (1876).* Lisboa: Lallemand Frères, Typ.

**Reis**, A. dos (1907). *Sciencia Política e Direito Constitucional, Lições feitas ao Curso do 2º Anno Jurídico de 1906 – 1907.* Coimbra: Imprensa Académica

**Sousa**, M. e (1910 a). *Direito Eclesiástico Português. Prelecções feitas ao Curso do terceiro anno jurídico do anno de 1909 – 1910.* Coimbra: Typ. França Amado

**Sousa**, M. e (1910 b). *Direito Politico. Poderes do Estado. Sua organização segundo a Sciencia Política e o Direito Constitucional Português.* Coimbra: França Amado – Editor

## Referências bibliográficas

**Adragão**, P. P. (2012). *Levar a Sério a Liberdade Religiosa. Uma Refundação Critica dos Estudos sobre Direito das Relações Igreja – Estado.* Coimbra: Almedina

**Afonso**, J. A. ((2009). *Protestantismo e Educação. História de um projecto pedagógico alternativo em Portugal na transição para do séc. XIX.* Braga: Universidade do Minho

**Boutry**, P. (1998). “La sociabilité chrétienne”. In Christophe Charle et al (Eds.) *La France Démocratique (combats, mentalité, symbols). Mélanges offerts à Maurice Agulhon* (pp. 151-156). Paris: Publications de La Sorbonne

**Cardoso**, M. P. (1998). *Por Vilas e Cidades. Notas para a história do Protestantismo em Portugal (1ª.ed. 1985).* Lisboa: Seminário Evangélico de Teologia

**Carvalho**, D. L. (2011). *Os Levantes da Republica (1910 – 1917). Resistências à laicização e movimentos populares de reportório tradicional na 1ª Republica Portuguesa:* Porto: Afrontamento

**Diniz**, A. A. (2012). *A Colina dos Desaires – O Pensamento Financeiro e a Universidade de Coimbra.* S. l.: Estratégias Criativas

**Hespanha**, A. M. (1982). “Historiografia jurídica e política do direito”, *Análise Social*, 72-74, 795-812

**James**, E. & **Goog**, J. (1977). *Anthropology of City.* New Jersey: Prentice Hall

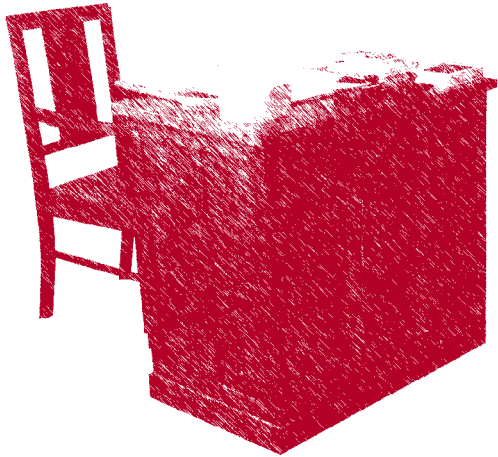
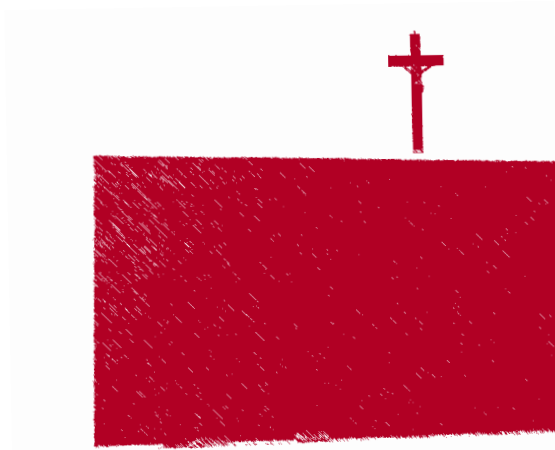
**Leite**, R. M. (2009). *Representação do Protestantismo na Sociedade Portuguesa Contemporânea. Da Exclusão à Liberdade de Cultos (1852 – 1911).* Lisboa: Universidade Católica

**Lopes**, A. C. (2012). “Religião e Género como formas de discriminação no século XIX: o Casal Wood, um study case”, *Gandium Sciendi*, 2, 51-56

**Machado**, J. (2003). *Liberdade Religiosa numa Comunidade Constitucional Inclusiva: dos direitos da verdade aos direitos dos cidadãos.* Coimbra: Coimbra Editora

- Mesquita, A. P.** (2006). *O Pensamento Político Português no Século XIX*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda
- Miranda, J.** (2004). *As Constituições Portuguesas de 1822 ao Texto Actual da Constituição* (5ª ed.). Lisboa: Livraria Petrony
- Moura, A. L. de B.** (2010). *A «Guerra Religiosa» na I República*. (2ª ed. Revista e aumentada). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa
- Moreira, J. M.** (1995). *Origem do Episcopado em Portugal. O despertar da Igreja Lusitana (1839 – 1899)*, 2 Vols. (Dissertação de mestrado, mimeo). Porto: Faculdade de Letras da U.P.
- Neto, V.** (2009). *A Questão Religiosa no Parlamento*. Vol I: 1821 – 1910. Lisboa: Assembleia da República
- Pereira, M. H.** (2010). “Nação, cidadania e religião nos séculos XIX – XX (1820 – 1910)”. In Miriam Halpern Pereira, *O Gosto pela História. Percursos de História Contemporânea* (pp. 137 – 163). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- Peixoto, F.** (2001). *Diogo Cassels, uma vida em duas margens*. VNGaia: Camara Municipal de VNGaia
- Ramos, R.** (2004) “Para uma história política da cidadania em Portugal”, *Análise Social*, 172, 547 – 569
- Santos, M. J. M.** (2002). “Liberalismo, legislação criminal e codificação. O Código Penal de 1852. Cento e cinquenta anos da sua publicação”, *Revista da Faculdade de Letras – História*, 3, 97 – 102
- Silva, A. M. S.P** (2011). “O protestantismo português e a República: da utopia à realidade”. In Maria Alegria Fernandes Marques & Luís Carlos Amaral (Coords.). *Igreja e República: Mito(s) e História(s)*. Actas do VI Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões (pp. 43 – 68). São Cristóvão de Lafões: Associação dos Amigos do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões
- Silva, C. N. de** (2009). “Conceitos oitocentistas de cidadania: Liberalismo e Igualdade”, *Análise Social*, 192, 533 – 563
- Sousa, M. O. de** (2004). *A afirmação da Igreja Católica (em Portugal) na laicidade do Estado. Exigência da laicidade na sociedade (no contexto da Lei da Separação)*, 2 Tomos (Dissertação de mestrado, mimeo), Lisboa: Universidade Nova
- Vilaça, H.** (2006). *Da Torre de Babel às Terras Prometidas. Pluralismo religioso em Portugal*. Porto: Afrontamento





## AS IGREJAS, O ESTADO E A EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS, DEBATES E CONFLITOS

A Igreja Lusitana Católica Apostólica Evangélica (ILCAE)  
– das encruzilhadas sociojurídicas à afirmação  
de uma identidade religiosa

por José António Afonso ..... 73

**Consideraciones en torno a la relación  
entre iglesia y estado en la educación:  
hitos en la historia contemporánea española**  
por Miguel Beas Miranda e Diego Sevilla Merino .... 113

**1. Introducción**

**2. El proceso identitario español:**

**la deconstrucción de un imaginario colectivo**

**3. La azarosa historia contemporánea española**

**y el desarrollo de su sistema educativo:**

**un estado débil y sumiso ante la iglesia católica**

**4. Relaciones ambiguas entre el Estado y la Iglesia  
Católica**

**5. Consideraciones finales**

Stato, chiesa ed educazione in 150 anni di Italia unita

por Piergiorgio Genovesi ..... 131

1. Archeologia di un conflitto

2. La fase della conflittualità: 1861-1929

3. La fase dell'accordo: 1929-oggi

**Consideraciones en torno a la relación  
entre iglesia y estado en la educación:  
hitos en la historia contemporánea española,**  
*por Miguel Beas Miranda e Diego Sevilla Merino*





# Consideraciones en torno a la relación entre iglesia y estado en la educación: hitos en la historia contemporánea española

Miguel Beas Miranda

Diego Sevilla Merino

Universidad de Granada

## 1. Introducción

Antes de nada, recordamos una obviedad en forma de premisa: el Estado y los grupos de poder necesitan la educación para transmitir e imponer imaginarios colectivos, principios, valores, prejuicios socioculturales, estereotipos, símbolos, etc. El sistema educativo se inserta en un contexto sociocultural cuyos vínculos le dan sentido, lo condicionan, al mismo tiempo que lo hacen posible. Desde el origen del sistema educativo español, la Iglesia y el Estado español han sido protagonistas activos en la elaboración del currículum y en su control ideológico.

En este sentido, partimos de la hipótesis de que existe una amalgama cultural y política entre la religión y el Estado españoles que afecta a distintos ámbitos e instituciones y que, centrándonos en el aspecto educativo, lastra y repercute en su laicidad, en los valores ciudadanos y en la independencia política a la hora de tomar decisiones.

No cuestionamos la relevancia de las tradiciones religiosas que forman parte de la cultura española y que se hacen más notorias en fiestas y ritos tan frecuentes como el bautismo, la primera comunión, matrimonios o entierros. El tono festivo y folklórico de la mayor parte de estos rituales abona su pervivencia.

La sociedad española tiene un pasado histórico con una fuerte imbricación política y religiosa que contextualiza y lastra un lento proceso evolutivo hacia un Estado laico y democrático actual. Esa evolución está caracterizada por la diferenciación de sus dimensiones política, económica, social, ideológica-religiosa y la progresiva autonomía de sus ciudadanos.

En el caso español, insistimos, ha podido ser más dificultosa y sus resultados más complejos por:

- La fuerte identificación de la monarquía española, y consecuentemente de los españoles, con la Iglesia católica<sup>1</sup>: «España, evangelizadora de la mitad del orbe. España martillo de herejes, luz de Trento, espada de Roma, cuna de San Ignacio...; esa es nuestra grandeza y nuestra unidad; no tenemos otra».
- El enorme poder de la Iglesia.
- El incierto desarrollo de la Ilustración.
- La amalgama/utilización de lo religioso con lo político: conservadores catolicismo / progresistas laicización

El lento proceso de secularización desarrollado en la historia contemporánea española no ha puesto fin a la simbiosis entre la Iglesia Católica y el Estado por múltiples razones, entre las que destacamos: el proceso identitario español; la azarosa historia política y social contemporánea; un sistema educativo débil y una situación actual ambigua. Intentaremos desarrollar con brevedad cada uno de estos apartados. Por eso, encontramos una cierta explicación al lento y débil desarrollo del sistema educativo español. De una parte, nos hallamos ante un Estado débil y de otra ante una Iglesia fuerte y acostumbrada a ejercer de argamasa ideológica y de

---

**1** “Pero detengámonos un momento, en el momento histórico que nos ocupa (el siglo XIX) ¿se puede hablar verdaderamente de «intromisión»? ¿podemos referirnos objetivamente a la influencia de la «esfera» religiosa sobre la política? Paradójicamente, sí y no. al repetir la tan conocida expresión de *«la alianza del trono y del altar»* estamos extrapolando, de modo más o menos consciente, una división (la de poder religioso y poder político), y por tanto unas categorías discursivas, que no empieza a imponerse en Europa, con diferente celeridad según los casos, hasta la ruptura revolucionaria del siglo XIX. Simplificando, no existiría tal alianza para los contemporáneos, ya que se trataría de dos principios consustanciales (puesto que el poder emana de dios)” (Marco, 2009, p. 104)

Benoît Pellistrandi: *«Entre las características específicas de la historia de España, la imposición del catolicismo como realidad de civilización constituye un rasgo dominante que no se puede definir únicamente como mediterráneo o sureuropeo. En este gran debate político que agita los hombres del siglo XIX (...) la fuerza del catolicismo español confiere un toque particular a las convulsiones políticas de la Península»*. (pp. 105-106)

Menéndez Pelayo enarbolaba una muy similar defensa de la idea de hispanidad: *«Brindo (...) en primer lugar por la fe católica, apostólica, romana. (...) Por la fe católica que es el substratum, la esencia y lo más hermoso de nuestra teología, nuestra filosofía, de nuestra literatura y nuestro arte. Brindo en segundo lugar por la antigua y tradicional monarquía española, cristiana en la esencia y democrática en la forma»* (p. 110)

apoyo justificador del poder real; a ello se añade el deseo de la Iglesia de controlar la formación de las futuras personas a fin de que su cosmovisión coincida exactamente con la que imponía la doctrina cristiana.

## 2. El proceso identitario español: la deconstrucción de un imaginario colectivo

Tradicionalmente, se ha impuesto un concepto de nación esencialista basado en unos elementos que se consideraban inflexibles y definitorios: un territorio sobre el que se asentaba la sociedad; un modelo de organización política en torno al Estado y una serie de componentes culturales entre los que destacamos la lengua, el pasado histórico y la religión que en el caso de España es la católica. Las razones étnicas se imponían a lo que hoy día podríamos denominar como razones de ciudadanía. Pero lejos de considerarse constructos socioculturales, se consideraban elementos definitorios de la identidad de un pueblo que debían ser transmitidos y asumidos sin más crítica (Hayes, 1960; Kohn, 1949; Archilés, 2011)<sup>2</sup>. A partir de Romanticismo se va difundiendo un concepto de nación basado en mitos, héroes, historia, lengua (entendida como la forma de comunicación cultural de un pueblo), religión, Estado, construcción de instituciones, tendencias morales y políticas, etc.

Hoy día, existe un amplio consenso académico que considera que las identidades no son un conjunto de elementos claves que caracterizan a una sociedad y que perduran en el tiempo, sino constructos socioculturales que deben ser reconstruidos y reinterpretados en cada momento histórico por las sociedades afectadas. Pero es más, se considera más acertado hablar de identidades que de identidad por su complejidad conceptual y los elementos que la configuran, por su flexibilidad, desarrollo y construcción constantes. Los estereotipos sociales y culturales ya no forman parte de las identidades nacionales como factores indiscutibles; por el contrario, son invenciones que debemos deconstruir. En cuanto al tema que nos ocupa, la religión

---

<sup>2</sup> La Historia se ha construido en torno a la idea de nación, abriéndose, a partir de la animadversión hacia los nacionalismos que recorrió Europa desde 1945, hacia otros paradigmas como la historia económica y social, el giro lingüístico o la historia cultural. Pero no ha dejado de construirse un relato que sigue manteniendo la nación como eje aunque con un elevado nivel de autocrítica. En este sentido, véase Archilés (2011).

católica, ha dejado de ser un elemento clave de nuestra identidad común española y ha pasado a ser algo personal, íntimo garantizándose la libertad religiosa y de culto y dejando de tener carácter estatal cualquier confesión (Constitución Española de 1978, art. 16).

Aunque esto es incuestionable, también lo es que existe una larga tradición que ha visto lógico el maridaje político y religioso desde la Edad Media hasta nuestros días. Hasta muy recientemente no se ha asumido que la soberanía reside en el pueblo y no en sus creencias, pasado, lengua, etc. Así, a la hora de interpretar la Edad Media, se ha desarrollado el mito de la unidad católica pese a aceptarse un contexto multicultural y multirreligioso. España se viene considerando como nación, por ejemplo en los libros de texto de Educación Primaria y Educación Secundaria, desde la conversión de Recaredo. No hace falta recordar el poder económico, cultural y político que tuvieron algunas instituciones religiosas durante la Edad Media. A grandes saltos, recordamos que el poder civil ha venido eligiendo o proponiendo los obispos desde los Reyes Católicos hasta 1976; en 1478 los Reyes Católicos implantaron la Inquisición española también denominada Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición, perdurando hasta 1834. La monarquía expulsa a los judíos en 1492 y a los musulmanes en 1502 depurándose las minorías religiosas extendiendo, durante el siglo XVI, los recelos xenófobos y el odio hacia los herejes del norte de Europa; con la Paz de Augsburgo (1555) se impuso *cuius regio, eius religio* que prohibía la libertad religiosa; el catolicismo utilizó libremente sus canales de difusión: sermones, sacramentos, arte, ritos de paso (bautismo, matrimonios, entierros), sacralizando y estando presente también en los ritos civiles; la Iglesia, con el consentimiento del Estado, ha impuesto un control ideológico que ha perdurado, con breves excepciones, hasta 1978, etc.

No podemos olvidar que también ha habido tensiones entre la Iglesia y el Estado intentando delimitar el poder de cada institución. Recordamos, por ejemplo, el filtro que puso la monarquía española para las bulas y decisiones papales lo que se denomina como *regium exequatur*, la expulsión de los jesuitas en 1767, el regalismo ilustrado, las desamortizaciones de los bienes eclesiásticos, la implantación en España de los principios revolucionarios de libertad, igualdad, fraternidad y soberanía nacional,...

La idea de nación lleva implícita una legitimidad laica. Sin embargo, en España, hasta 1978, la opinión conservadora, ha fusionado la identidad española con el catolicismo acuñándose la denominación de *Nacional-catolicismo* en el período

franquista. José Álvarez Junco (2009), en un excelente estudio, reflexiona sobre la construcción del mitologema de la nación española en torno a dos versiones: una tradicional de corte religioso y otra liberal laica. Lo sintetiza en el cuadro siguiente:

### DEL NACIONALISMO LIBERAL AL NACIONALISMO RELIGIOSO

MITOLOGEMA	EDAD DE ORO	DECADENCIA	REDECIÓN	SUJETO
Nacional-Católico	RR. CC; Carlos V, Felipe II, Trento, Contrarreforma, Lepanto, Mística, Autos Sacramentales, etc.	S. XVII: Reyes débiles. S. XVIII: Reformismo antiespañol. S. XIX: revoluciones	Unidad política y religiosa.	Pueblo de Dios, la Iglesia.
Laico-liberal	Edad Media. Cortes de Aragón. Fueros municipales. Las tres religiones	Absolutismo. Imperio: un error.	Soberanía nacional. Democracia municipal. Unión Ibérica.	Nación

**Fuente:** Álvarez Junco (2001, p. 331). Modificada en parte por nosotros.

El mito nacional-católico, considera que el origen de la nacionalidad española tiene sus pilares en el apóstol Santiago y en Recaredo, seguidos por don Pelayo, el Cid y los Reyes Católicos,... como personajes más representativos. A la Edad de Oro, es decir, cuando España es una potencia política y religiosa mundial, le seguirá una decadencia fruto del triunfo de la razón y de las revoluciones del XIX. La redención vendrá cuando la Iglesia, el sujeto político-religioso, recobre su protagonismo.

Por su parte, el mito laico-liberal considera que el origen de la identidad nacional está en la coexistencia de las tres religiones monoteístas y en el desarrollo de los fueros y de los derechos ciudadanos. La caída del mito llegó con el absolutismo y la redención está siendo posible con la implantación de los derechos civiles políticos y sociales, o de otra forma, con el triunfo de la democracia. En un mito importa, sobre todo, la unidad de creencias y de moral católica, en el otro, la fortaleza del Estado. Para algunos, la consustancialidad del credo católico con el ser español ha discurrido también a través del siglo XX para llegar a nuestra percepción actual del mundo, de modo más marcado si cabe desde los atentados del 11-S (Marco Sola, 2009).

Tradicionalmente, el poder político y el religioso se han utilizado mutuamente. El primero, para imponer sus principios y gobernar, a veces, impunemente. La consecuencia más lógica ha sido el protectorado sobre la Iglesia, sus instituciones y bienes. Por su parte, la Iglesia ha buscado la alianza y el apoyo del poder político para asegurarse un ámbito de poder económico, ideológico y de control doctrinal, sobre todo, en el campo educativo.

### **3. La azarosa historia contemporánea española y el desarrollo de su sistema educativo: un estado débil y sumiso ante la iglesia católica**

La relación entre la Iglesia católica y el Estado español ha entrado en crisis en cada una de las situaciones en las que la sociedad española se ha manifestado una evolución de especial intensidad. Y como si estuviéramos ante ejemplos de la clásica teoría dialéctica (tesis-antítesis-síntesis), en dichas situaciones, se ha pretendido sustituir la fuerte alianza (tesis), por el distanciamiento o incluso la separación (antítesis) para terminar manteniéndose la relación, con nuevas formas (síntesis). También habría que señalar la tendencia a poner en práctica la observación lampedusiana: es preciso que todo cambie para que todo siga igual<sup>3</sup>.

Entre esas situaciones destaca la conocida como Guerra de la Independencia (1808-1814) por la que la mayor parte de las autoridades, del ejército y la población se enfrentaron a las tropas francesas que iban ocupando el país y al nombramiento por Napoleón de su hermano José como rey de España. Nos interesa destacar que eran años en los que se daba como trasfondo la crisis del Antiguo Régimen y en los que la crisis institucional que suponían el rechazo a José Bonaparte y la ausencia de Fernando VII junto a los avatares bélicos que se desarrollaban prácticamente en todo el territorio nacional propiciaron intentos de avanzar políticamente más de lo que hubiera sido acorde con las estructuras del país.

Uno de esos intentos, especialmente relevante como símbolo y referencia, fue la Constitución de 1812 que trató de que España dejase de ser una monarquía del Antiguo Régimen y se configurase como un Estado contemporáneo. Para el contenido de estas páginas conviene subrayar que en ella, de una parte, se regula la

---

**3** “Se vogliamo che tutto rimanga com’è, bisogna che tutto cambi.” (Tomasi di Lampedusa 2005, p. 32).

enseñanza y se impone a los poderes públicos la obligación de instruir a la población con lo que se esbozaba la necesidad de erigir un sistema educativo nacional<sup>4</sup>; pero de otra, se declaraba la superioridad de la Iglesia católica en todos los órdenes y consecuentemente su presencia en todo tipo de enseñanza<sup>5</sup>.

El fin de la Guerra de la Independencia supuso el regreso de Fernando VII y con él el retorno al pasado (Decreto de Valencia de 4 de mayo de 1814). Sin embargo, los movimientos innovadores no pudieron ser suprimidos por decreto y, por eso, a lo largo del siglo XIX y buena parte del XX, asistiremos a zigzagueantes avances y retrocesos en la consolidación del Estado y con él del sistema educativo.

Como es sabido, el nacimiento y desarrollo de los sistemas educativos guarda una gran relación con “los fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales de su entorno” (Sanz, Ossenbach, Tiana, 2002, p. 16). Incluso a la hora de explicar el desigual desarrollo de estos sistemas hay que conceder gran importancia al desarrollo que esté teniendo el Estado contemporáneo en ese país (Green, 1990, p. 77). La Guerra de la Independencia, la fracasada lucha contra la emancipación de las colonias continentales americanas, la precaria situación de la Hacienda española que imposibilitaba afrontar debidamente la financiación del Estado y sus servicios, las constantes disensiones ideológicas que aprovechaban cualquier ocasión para dar lugar guerras civiles, las reiteradas sublevaciones de los militares... hicieron que el Estado español se edificara con lentitud y aquejado de una gran debilidad, características que lógicamente marcarán la construcción del sistema educativo español (Puelles, 2004a, pp. 313-322). Uno de los exponentes más claros de este lento y débil desarrollo del sistema educativo español es el índice de analfabetismo. A pesar de la promulgación de la Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano, en 1857, a principios del siglo XX el porcentaje de analfabetismo neto

---

**4** La Constitución de 1812 dedicaba a la enseñanza cinco artículos que componían el IX Título y en el primero, el 366, imponía a la Monarquía erigir en todos los pueblos ‘escuelas de primeras letras’ (Constitución, 1812).

**5** Además de que en el mencionado artículo 368 imponía la enseñanza del “catecismo de la religión católica”, el artículo 12 reconoce: “La religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La Nación la protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquiera otra.” En términos similares se expresarán las constituciones históricas españolas de mayor vigencia (1837, 1845 y 1876); se apartó ligeramente la de 1869, se opuso frontalmente la de 1931 (II República) mientras que la actual reconoce la aconfesionalidad del Estado si bien le impone mantener relaciones privilegiadas con la Iglesia católica (Constituciones históricas españolas).

era todavía del 56 % y España ofrecía, junto con Portugal, Italia, Grecia, Rusia y los países de la Europa del Este, los porcentajes de analfabetismo más elevados del continente europeo. Por otra parte, el número total de analfabetos se estancaría durante la segunda mitad del siglo XIX en los casi doce millones del censo de 1860 no comenzando claramente a descender dicha cifra hasta los censos de 1920 y 1930, es decir, hasta finales del primer tercio del siglo XX y se estancaría al finalizar la Guerra Civil hasta los años sesenta del pasado siglo (Viñao, 2009, 10-11).

Consecuentemente, esta debilidad del Estado es la que facilitará el dominio que ejercerá la Iglesia católica sobre la enseñanza en España. Si ya hemos indicado la fuerza que demostró la Iglesia en las Cortes de Cádiz y en la Constitución de 1812, el liberalismo moderado buscó compensar las desamortizaciones de los bienes eclesiásticos con la firma del Concordato de 1851 en el que le otorgaba a la Iglesia la máxima autoridad en toda la enseñanza<sup>6</sup>, autoridad que no perdería cuando se promulgase en 1857 la primera ley que reguló de forma completa la enseñanza (artículos 11, 14 y 15).

Habría que llegar a la II República (1931-1936) para que el Estado adopte una postura de laicismo militante y, por lo tanto, contraria a cualquier tipo de presencia de la Iglesia en la enseñanza. La réplica vendría con la sublevación de los militares y su victoria en la Guerra Civil. El régimen surgido de la misma utilizó la religión como instrumento de legitimación ideológica y para ello volvió a conceder poder y protagonismos máximos a la Iglesia católica en la enseñanza (Puelles, 2004b, pp. 105-110).

La muerte de Franco permitió una transición a la democracia sobre la que se han vertido múltiples valoraciones. Si algunos autores insisten en el gran valor que supuso pasar de una dictadura a una democracia consiguiendo que el ejército y demás poderes fácticos vinculados al régimen franquista terminasen aceptándola (Carr y Fusi, 1983), otros subrayan limitaciones e insuficiencias que no han dejado de pesar negativamente (Fuentes Aragonés, 2006; Morán, 1992; Navarro, 2012).

Respecto a la relación del Estado español con la Iglesia católica y su presencia en la enseñanza, hay que poner de manifiesto el interés de las autoridades católicas por aprovechar las dificultades por las que atravesaban las autoridades políticas para

---

**6** El artículo 1º expresaba que la religión Católica era la única de la nación española se excluía cualquier otra; consecuentemente el artículo 2º indicaba que “la instrucción en las Universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas o privadas de cualquier clase será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica” (Concordato, 1851).



mantener todas las ventajas de las que habían disfrutado durante el franquismo. Así, si Suárez juraba su cargo ante el Rey el 3 de julio de 1976, la Iglesia conseguía que el 28 de ese mismo mes se firmase un Acuerdo (BOE, 24. 09. 1976) que serviría de puente para los Acuerdos de 3 de enero de 1979 (BOE, 15. 09. 1979), nada más entrar en vigor la Constitución. En ellos, la Iglesia lograba en educación cuanto podía desear: que en toda la enseñanza se respeten los valores de la ética cristiana; que en todos los centros se ofrezca a los alumnos que lo deseen clase de religión; que la religión como asignatura tenga un carácter equiparable a la de las materias fundamentales; y que corresponda a la autoridad eclesiástica proponer cada curso al profesorado que impartirá religión en cada centro.

Volveríamos, por lo tanto, a las ideas expresadas al inicio de este apartado. Desde el punto de vista de la dialéctica, nos encontramos, en el orden legal, con una síntesis (aconfesionalidad del Estado pero relaciones privilegiadas con la Iglesia católica). Así se mantiene pasados más de treinta años a pesar de que la realidad social española cada vez se aleja más de la religión en sus valores y comportamientos diarios. Síntesis, por lo tanto, pero más próxima a la tesis inicial (confluencia de los poderes político y religioso) que a la antítesis (separación total entre ambos poderes). Tampoco conviene olvidar los constantes esfuerzos de las tendencias conservadoras por conservar su poder aunque para ello deba parecer que todo ha cambiado.

#### **4. Relaciones ambiguas entre el Estado y la Iglesia Católica**

Los datos que publica el Centro de Investigaciones Sociológicas de España (CIS), corroborados por otros estudios (Miró & Ardèvol, 2011) confirman el descenso de creencias y prácticas religiosas en España, sobre todo entre los más jóvenes; sin embargo, aunque la Iglesia está bien valorada en su dimensión social y solidaria, no ha conseguido asociar esta dimensión con la más específicamente moral y religiosa. Estos estudios demuestran que España se sitúa en el grupo de países menos religiosos. La existencia de determinadas manifestaciones masivas de religiosidad popular no se traduce en comportamientos coherentes con la Fe. La voluntariedad de la educación religiosa en el sistema educativo, ha repercutido en el descenso del número de alumnos que cursan esta materia. Por otro lado, los partidos políticos mayoritarios sienten temor a la hora de defender la laicidad por la posible pérdida de votos entre los creyentes.

Un ejemplo de esta ambigüedad, que en ocasiones se hace tensa, lo podemos observar en el debate que se prolonga en el tiempo desde antes de la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en torno a la implementación de la materia “Educación para la ciudadanía” que se imparte bajo tres denominaciones: “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” en dos etapas diferentes a alumnos entre 10 y 12 años (LOE, art. 18.3) y entre 12 y 15 (LOE art. 24.3). “Educación ético-cívica”, en 4º de la ESO (LOE art. 25.1.), alumnos de entre 15 y 16 años. “Filosofía y ciudadanía”, en un curso de Bachillerato (LOE art. 34.6.), alumnos de entre 16 y 18 años.

No es el momento de reflejar el revuelo mediático y la polarización de la sociedad en torno a su aceptación o rechazo. De lo que no hay duda es que los sectores sociales más conservadores, liderados por el Partido Popular, y la Iglesia hicieron un frente común orquestando una campaña contraria a dicha materia de la que se hicieron eco los medios de comunicación y las instituciones más afines a sus ideologías (González García, 2012).

Las críticas contra la materia *Educación para la ciudadanía* las podemos sintetizar en torno a tres grandes ejes temáticos: se afirmaba que con esta materia el Estado adoctrina y, por tanto, hay que objetar; en segundo lugar, se decía que corresponde a los padres elegir la educación moral y religiosa de sus hijos y no al Estado y en tercer lugar, se critica a la materia por el contenido de algunos libros de texto. Estas opiniones las defienden, entre otros, la Conferencia Episcopal española, la Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), el Foro Español de la Familia, Profesionales por la Ética, Unión Democrática de Estudiantes y un sector muy mayoritario de la Iglesia Católica<sup>7</sup>.

Existen una serie de principios constitucionales que constituyen el fundamento de los derechos y deberes civiles, políticos, sociales, de comunicación etc., eje de nuestra convivencia ciudadana y de nuestro Estado de derecho. Y son precisamente esos principios constitucionales inalienables de nuestra democracia los que pretende desarrollar la materia en cuestión: el reconocimiento de la soberanía popular, la monarquía parlamentaria, la dignidad de la persona y los derechos inviolables que le son inherentes, el respeto a la ley y a los derechos de los demás, la igualdad ante

---

<sup>7</sup> Consideramos que el Cardenal Antonio Cañizares ha protagonizado los mayores ataques a la materia en los medios de comunicación. Véanse referencias bibliográficas.

la ley, el derecho a la vida, la libertad ideológica y personal, el derecho a la intimidad e inviolabilidad de domicilio, la libertad de residencia y circulación, la libertad de expresión, el derecho de reunión, de asociación, de participación, etc. (LOE, 2006; Real Decreto 1513/2006; Real Decreto 1631/2006).

Podríamos exponer y desarrollar nuestras argumentaciones y precisar la idoneidad y pertinencia de la materia, pero puesto que las razones contrarias a la misma fueron rechazadas por cinco Sentencias dictadas por el Tribunal Supremo (2009), constituyendo jurisprudencia, y siendo, a nuestro juicio, muy clarificadoras todas ellas, por una parte consideramos innecesario exponer nuestros argumentos y, por otro y siguiendo criterios de brevedad, aludiremos tan solo a la fechada en Madrid el 11 de febrero de 2009, tratando de resumir sus Fundamentos de Derecho (Mayoral et al., 2009). En el CUARTO afirma que si la norma es inválida no puede reclamarse la dispensa de su observancia, sino reclamar su anulación.

En el QUINTO, alude los antecedentes de la materia escolar Educación para la Ciudadanía (Real Decreto 1631/2006, anexo II) que se hallan en la Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa; en diversos documentos elaborados por un Comité *ad hoc* para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, también del Consejo de Europa y por una Recomendación Conjunta del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, de 18 de diciembre de 2006.

En el SEXTO, prosigue en que la materia es ajustada a derecho por cuanto *“facilita la paz social”*... *“y es un elemento necesario para asegurar un adecuado funcionamiento del sistema democrático”*. También afirma, al interpretar el artículo 27 de nuestra Constitución, que *“la actividad del Estado en materia de educación es obligada”* (CE art. 27.5); que el fin de la educación no es solo transmitir conocimientos *“sino también ofrecer una instrucción o información sobre los valores necesarios para el buen funcionamiento democrático”* y que el cometido estatal está referido a la enseñanza pública y a la privada. Continúa afirmando que no podrá hablarse de adoctrinamiento cuando la actividad educativa esté referida al sustrato moral del sistema constitucional, es decir a los valores comunes, y al pluralismo de la sociedad lo que comporta informar, que no adoctrinar, sobre las principales concepciones culturales, morales o ideológicas. La exposición de esta diversidad debe hacerse con neutralidad y sin adoctrinamiento. *“La actividad educativa del Estado, cuando está referida a los valores éticos comunes, no sólo comprende su difusión y transmisión, también hace lícito fomentar sentimientos y actitudes que favorezcan su vivencia práctica”*.

En su Fundamento de Derecho OCTAVO la Sentencia citada afirma que no es posible la objeción de conciencia de alcance general en nuestro Estado de derecho porque *“equivaldría en la práctica a hacer depender la eficacia de las normas jurídicas de su conformidad con una conciencia individual, lo que supondría socavar los fundamentos mismos del Estado democrático de derecho”*. Tampoco se reconoce la objeción de conciencia basada en el artículo 27.3 porque dicho precepto constitucional sólo reconoce el derecho a elegir la educación religiosa y moral de los hijos, no haciendo referencia a otras materias ajenas, como es este caso.

Por último, aludimos a las críticas que han recibido los contenidos de muchos libros de texto (La Razón, 31. 01. 2009). Consideramos que son recursos educativos elaborados al amparo del derecho constitucional de libertad de cátedra. Parece lógico que haya distintos enfoques, opiniones y concreciones curriculares. Una materia es adecuada al ordenamiento jurídico o deja de serlo no por los libros de texto que se utilicen para impartirla, sino por sus fines, objetivos y contenidos. La misma crítica se le podría hacer al resto de las disciplinas escolares si únicamente nos detuviéramos en los manuales escolares. Más aún, en esta crítica a los manuales se olvida que quienes aprueban su selección en cada centro educativo son los miembros que componen el Consejo Escolar que está compuesto por una representación de los padres y de las madres, del profesorado, del alumnado y de otras instituciones. Consideramos que no tiene sentido criticar una materia por los recursos educativos que algunas editoriales puedan hacer. Si se discrepa de ellos, cuyo uso no es obligatorio, se pueden elegir otros porque la oferta en España es superior a 25 manuales por materia y curso.

El Partido Popular (PP), en sintonía con la Conferencia Episcopal, prometió en su última campaña electoral que cambiaría la Ley de Educación y, antes, modificaría el curriculum de la materia Educación para la ciudadanía. Promesas cumplidas primero, con la publicación del Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican los contenidos de la Educación para la ciudadanía tanto de Primaria como de Secundaria. En segundo lugar, el punto final a dicha materia se ha hecho oficial el 21 de septiembre de 2012 con la aprobación por parte del Consejo de Ministros del anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), es decir, el inicio del proceso de reforma educativa no universitaria. La Iglesia, como es lógico, ha celebrado esta decisión.

## 5. Consideraciones finales

El desarrollo de valores ciudadanos, paralelo al asentamiento de la Constitución y de la democracia, es simultáneo con el descenso de la religiosidad de los españoles. Sin embargo, como hemos intentado demostrar analizando brevemente el debate surgido en torno a la materia Educación para la ciudadanía, persiste un intento de tutelaje clerical de los valores ciudadanos, apoyado por los sectores sociales y políticos más conservadores.

En la práctica, existe un matrimonio de conveniencia Iglesia-Estado que impide el interés curricular por deconstruir y comprender unos imaginarios colectivos, principios democráticos, prejuicios socioculturales, estereotipos, símbolos, etc. que afectan a dicho maridaje.

Persiste un insuficiente reconocimiento por parte de la Iglesia y los grupos conservadores de la plena autonomía del Estado en materia de educación. Pese a las sucesivas sentencias del Tribunal Constitucional y del Tribunal Supremo confirmando la obligatoriedad del Estado de diseñar y programar el sistema educativo garantizando el derecho de todos a la educación; pese a que por mandato constitucional “Ninguna confesión tendrá carácter estatal” (CE art. 16.3) la Iglesia y los sectores más conservadores insisten en sus intentos de enquistamiento ideológico frente a la implantación de valores democráticos comunes.

Todavía en la actualidad y a pesar de que en otros aspectos España se considere una democracia homologable a la de cualquier otro país europeo, subsiste una pretensión de la Iglesia de mantener exclusivamente en el ámbito privado la educación en valores y le niega al Estado el derecho a desarrollar una educación para la ciudadanía. Por todo ello, queremos resaltar el insuficiente reconocimiento por parte de la Iglesia y los grupos conservadores de la plena autonomía del Estado en materia de educación pública.

Pese a que la Constitución de 1978 consagró el Estado autonómico, aconfesional y la libertad ideológica, aún estamos faltos de una pedagogía que eduque en el respeto y defienda la diversidad cultural y religiosa.

## Referencias

- Álvarez Junco, J.** (2009). *Máter dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus (undécima edición).
- Archilés, F.** (2011). “¿Fin del paradigma nacional? La nación en la historiografía contemporánea”. in Á. Barrio et al. (eds.). *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*. Santander: PubliCan – Ediciones de la Universidad de Cantabria, pp. 73-94.
- “Cañizares asegura que Educación para la Ciudadanía viola la Constitución”: *Público*, 24. 02. 2009. <http://www.publico.es/espana/203622/canizares-asegura-que-educacion-para-la-ciudadania-viola-la-constitucion> (Consultada el 1 de septiembre de 2012.)
- “Cañizares y Rouco, la Iglesia más reaccionaria, contra educación para la ciudadanía”**, *Redes cristianas*, 06. 06. 2007. <http://www.redescristianas.net/2007/06/06/canizares-y-rouco-la-iglesia-mas-reaccionaria-contra-educacion-para-la-ciudadania/> (Consultada el 7 de septiembre de 2012)
- “Cañizares:** “Los centros religiosos que impartan la nueva asignatura colaborarán con el mal”: *El País*, 26. 06. 2007. [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2007/06/26/actualidad/1182808804\\_850215.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2007/06/26/actualidad/1182808804_850215.html) (Consultada el 7 septiembre de 2012.)
- Carr, R.** y Fusi, J. P. (1983): *España, de la dictadura a la democracia*. Barcelona: Planeta.
- Concordato de 1851, celebrado entre la Santidad de Pío IX y la Majestad Católica de doña Isabel II*. <http://sauce.pntic.mec.es/~prul0001/Textos/Texto%2014%20tema%20X.pdf> (Consultado el 29.09.2012)
- Constituciones históricas españolas. <http://www.congreso.es/consti/otras/historicas/index.htm>. (Consultado el 29.09.2012)
- Decreto de Valencia de 4 de mayo de 1814*. <http://ficus.pntic.mec.es/jals0026/documentos/textos/absolutista.pdf> (Consultado el 29.09.2012).
- “El cardenal Cañizares dice que la asignatura Educación para la Ciudadanía ataca a la familia”. [http://elpais.com/diario/2006/06/11/sociedad/1149976811\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2006/06/11/sociedad/1149976811_850215.html), consultada el 7 de septiembre de 2012.
- Fuentes Aragonés, J. F.** (2006). “Lo que los españoles llaman la transición”, *Mélanges de la Casa de Velázquez*. (Consultado el 29 septiembre 2012: <http://mcv.revues.org/2359> )
- González García, E.** (2011). *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*. (Tesis doctoral defendida en la Universidad de Granada en marzo de 2011. <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/19722813.pdf>
- Green, A.** (1990). *Education and the State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London: MacMillan Press.

**Hayes, C.** (1960). *Nationalism: A Religion*, Nueva York: MacMillan.

*Instrumento de Ratificación de España al Acuerdo entre la Santa Sede y el Estado Español, hecho en la Ciudad del Vaticano el 28 de julio de 1976*. B.O.E. de 24 de Septiembre. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1976-18294> (Consultado el 29.09.2014)

*Instrumento de Ratificación del Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado en la Ciudad del Vaticano el 3 de enero de 1979*, BOE: 15.09. 2009.1979. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-29491>

**Kohn, H.** (1949). *Historia del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

*La Razón*, 31. 01. 2009. <http://www.larazon.es/hemeroteca/una-veintena-de-manuales-de-la-materia-para-casi-todas-las-opiniones>, consultada el 1 de marzo de 2012.

LOE (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*): Boletín Oficial del Estado, 04. 05. 2006. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>.

**Marco Sola** (2009). L. “El catolicismo identitario en la construcción de la Idea de Nación Española. Menéndez Pelayo y su “Historia de los Heterodoxos Españoles”. *Revista de Ciencias de las Religiones*, 14, pp. 101-116.

**Mayoral, V.** et al. (2009). *La Sentencia. Educación para la Ciudadanía*. Madrid: Fundación CIVES/ Wolters Kluwer.

**Miró i Ardèvol, J.** (dir.) (2011). *Perfiles de la situación de la religión en España*. Barcelona: Institut del Capital Social/ Universitat Abat Oliba/ CEU.

**Morán, Gregorio** (1992). *El precio de la transición*. Barcelona: Planeta.

“**Multiforme**”, *Efora*, vol. 3, marzo, 2009, pp. 5-19. [http://campus.usal.es/~efora/efora\\_03/articulos\\_efora\\_03/n3\\_01\\_vinao.pdf](http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf)

**Navarro, Vicenç.** “Las consecuencias de la transición inmodélica”, *elplural.com*, 24.09.2012 (consultado el 29.09.2012)

Objetores.org. <http://www.objetores.org/> (Consultada el 19 de septiembre de 2012).

**Puelles, M.** de (2004a). *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.

**Puelles, M.** de (2004b). *Política y educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.

*Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*: BOE de 4 de agosto de 2012 [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-10473](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-10473)



*Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.* BOE, 08. 12. 2006: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

*Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria.* BOE. 05. 01. 2007: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>

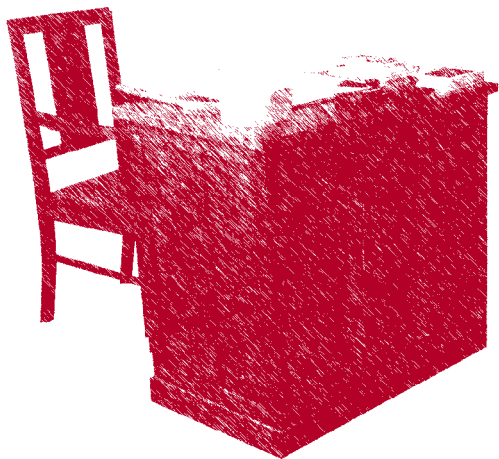
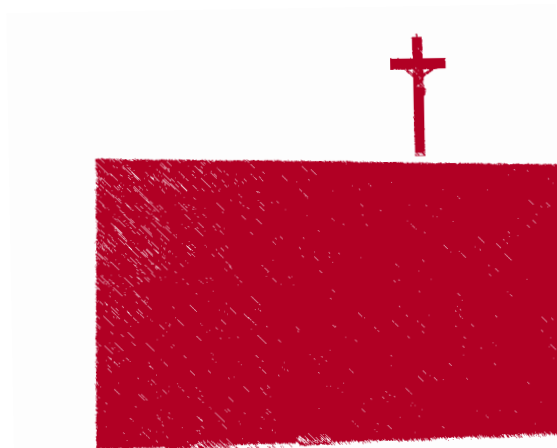
**Sanz, F.; Ossenbach, G. & Tiana, A.** (2002). *Historia de la Educación. Edad Contemporánea.* Madrid: UNED.

**Tomasi di Lampedusa, G.** [1958] (2005). *Il Gattopardo.* Milano: Feltrinelli Editore, 2005.

Tribunal Supremo (2009). *Crónica de la Jurisprudencia del Tribunal Supremo: Educación.* Asignatura de «educación para la ciudadanía». Objeción de conciencia: [www.poderjudicial.es/stfls/.../FICHERO/Sala%20Tercera\\_1.0.03.pdf](http://www.poderjudicial.es/stfls/.../FICHERO/Sala%20Tercera_1.0.03.pdf) pp.166-168 (Consultado el 29. 09. 2012)

**Viñao, A.** (2009). “La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme”, *Efora*, vol. 3, marzo, 2009, pp. 5-19: [http://campus.usal.es/~efora/efora\\_03/articulos\\_efora\\_03/n3\\_01\\_vinao.pdf](http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf)





## AS IGREJAS, O ESTADO E A EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS, DEBATES E CONFLITOS

A Igreja Lusitana Católica Apostólica Evangélica (ILCAE)  
– das encruzilhadas sociojurídicas à afirmação  
de uma identidade religiosa

por José António Afonso ..... 73

Consideraciones en torno a la relación entre iglesia  
y estado en la educación: hitos en la historia  
contemporánea española

por Miguel Beas Miranda e Diego Sevilla Merino ..... 113

**Stato, chiesa ed educazione in 150 anni  
di Italia unita**

por Piergiovanni Genovesi ..... 131

**1. Archeologia di un conflitto**

**2. La fase della conflittualità: 1861-1929**

**3. La fase dell'accordo: 1929-oggi**

**Stato, chiesa ed educazione  
in 150 anni di Italia unita,**  
*por Piergiovanni Genovesi*



# Stato, Chiesa ed educazione in 150 anni di Italia unita

Piergiovanni Genovesi

Università di Parma

## 1. Archeologia di un conflitto

Quando nasce il Regno d'Italia<sup>1</sup> il rapporto tra Stato e Chiesa<sup>2</sup> è già impostato sulla base di una profonda conflittualità, in cui convergono dinamiche generali, che coinvolgono anche altri Stati, e dinamiche particolari, tipiche della situazione italiana.

Dal punto di vista generale agiscono gli effetti di quella radicale e inedita accelerazione che la Rivoluzione francese ha dato ai processi di laicizzazione del momento politico, a cominciare dal tema fondamentale della legittimità: lo Stato fondato *iuxta propria principia* sulla base della sovranità popolare. Punto sul quale, non a caso, si concentrerà la critica della stampa cattolica, dove si poteva leggere («L'Armonia», 1849) per esempio che “il sistema falsamente edificato sulla sovranità popolare è un'inferenza del razionalismo, ossia individualismo protestante, il quale annienta ogni autorità esterna, vuoi sacra o civile, e fa d'ogni uomo non già un essere libero secondo la legge, ma licenzioso e abbandonato al capriccio” (citato in Jemolo, 1971, p. 65).

---

**1** 1861: viene proclamato il Regno d'Italia; 1922: inizia il Ventennio fascista; 1946: l'Italia diventa una Repubblica; 1992: inizia la cosiddetta Seconda Repubblica.

**2** 1860: il Papa scomunica gli artefici delle annessioni; 1861: né elettori, né eletti; è la premessa del *non expedit*, il divieto fatto dalla Chiesa ai cattolici di partecipare alla vita politica del nuovo Stato; 1870: il Regno d'Italia conquista Roma che diverrà l'anno successivo la nuova capitale; scomunica dei Savoia; 1919: abolito il *non expedit*; 1923: con la Riforma Gentile viene introdotto l'insegnamento della religione nelle scuole elementari; vengono agevolate le scuole private (di fatto cattoliche); 1929: con i Patti lateranensi la religione cattolica, religione di Stato, è definita il coronamento del sistema educativo; 1948: entra in vigore la nuova Costituzione democratica repubblicana all'interno della quale viene riconosciuto il Concordato del 1929; 1984: nuovo Concordato tra Stato e Chiesa; non vi è più la connotazione del cattolicesimo come religione di Stato; 2000: emanata la legge sul sistema educativo nazionale pubblico composto da scuole statali e scuole parificate.

Va detto che l'insofferenza dello Stato moderno nei confronti dell'ingerenza politica della Chiesa precede la Rivoluzione francese: si pensi alla politica dell'imperatore Giuseppe II nella 'cattolicissima' Austria; corollario quasi automatico di queste posizioni: la cacciata dei Gesuiti, il braccio armato educativo della Chiesa.

Con la Rivoluzione francese, però, il processo di una sacralizzazione laica della politica ha un inedito sviluppo; un processo efficacemente reso per immagini dal Marat/Cristo di J. L. David da cui emerge una 'visibile' volontà di riversare sull'eroe laico i caratteri della sacralità religiosa.

Nei primi anni dell'Ottocento, il trauma rivoluzionario contribuì a rendere per qualche momento credibile, durante la Restaurazione, una rinnovata alleanza tra trono e altare. Ma tale situazione contrastava con molte aspettative, non ultime quelle di ambienti della Chiesa stessa, insofferenti nei confronti del ripristino di una formula che, immancabilmente, vedeva la religione piegata ad essere *instrumentum regni*. Tuttavia, per quanto in generale la Chiesa cercasse una "sua libertà di atteggiamento rispetto ai programmi politici" (Jemolo, 1971, p. 16), nei fatti risultava più favorevole al legitimismo e alquanto ostile al liberalismo.

Ancor più profonda, comunque, l'insofferenza degli Stati moderni – compresi quelli più retrivi – nei confronti di una formula che, se presa troppo alla lettera, costituiva un marcato ostacolo alla indipendenza e autonomia del potere politico. Come scriverà nel 1846 Carlo Alberto – sempre più lontano dall'iniziale appoggio alla Compagnia di Gesù e insofferente nei confronti dell'atteggiamento di quest'ultima, ostile all'affermazione dell'autorità dello Stato sulla pubblica istruzione – "l'œtat bien administré ne peut reconnaître un pouvoir indépendant dans son administration" (citato in De Fort, 1999, p. 265).

Al di là, allora, degli ambienti a vario titolo rivoluzionari così come di quelli animati da un programmatico afflato antireligioso, furono in molti casi gli stessi Stati restaurati a mostrare presto l'avversione verso tutte quelle situazioni – *in primis* un troppo vincolante nesso trono-altare – che limitassero la loro piena autonomia politica.

Il caso del Regno di Sardegna, dello Stato, cioè, che costituirà il motore istituzionale del processo d'unificazione italiana, è in quest'ottica emblematico. All'indomani del Congresso di Vienna, infatti, nella Penisola il Regno dei Savoia si distingueva come uno dei più reazionari e qui "la scuola tornò, per gran parte, in mano agli ordini religiosi, in particolare ai Fratelli delle scuole cristiane e ai Gesuiti, senza nessun

controllo da parte dello Stato circa i metodi e i programmi” (G. Genovesi, 1998, pp. 58-59). Tuttavia, nel giro di pochi anni, la ricerca di un deciso protagonismo politico vide una rapida messa in discussione del paradigma trono-altare e un investimento – con efficace ricaduta positiva d’immagine della casa sabauda presso i liberali della Penisola – sulla Costituzione (Statuto albertino). D’altronde l’idea monarchico-legittimista vedeva perdere velocemente consensi in una società in cui Parlamento, Costituzione, libertà di stampa risultavano parole d’ordine coinvolgenti.

È emblematico, in quest’ottica, che lo stesso anno (1848) che vide il Regno di Sardegna impegnarsi nella I guerra d’indipendenza, vide anche l’allontanamento dei Gesuiti. Non si trattava, va detto, di un processo di scristianizzazione della società, anche perché un radicato senso religioso era avvertito, dalla classe dirigente sabauda e in seguito da quella del nuovo Regno d’Italia, come elemento fondamentale a sostegno del principio d’ordine e d’autorità. Senza sottovalutare che, al di là dei tatticismi politici, un sincero sentimento religioso animava tale classe dirigente.

Si trattava, invece, della volontà di ridefinire i confini delle competenze: una ridefinizione che coinvolgeva in primo luogo il momento fiscale, il momento giurisdizionale e, non ultimo, il momento educativo. Sono questi gli anni delle leggi Siccardi (1850), che aboliscono vari privilegi del clero, come l’abolizione del foro ecclesiastico (un tribunale speciale per i membri del clero), del diritto d’asilo per chiese e luoghi di culto, la riduzione delle feste religiose riconosciute dallo Stato, il divieto di acquisire immobili senza autorizzazione regia; sono gli anni dell’arresto di vescovi che si oppongono alle disposizioni dello Stato; gli anni in cui ai politici, che avevano partecipato alla formulazione della legge, vengono negati i sacramenti; della scomunica nei confronti di Cavour e del Re da parte di Pio IX, ecc.

Insieme al monopolio della violenza, al monopolio fiscale e al monopolio della giustizia anche il controllo, se non monopolio delle attività educative costituiva parte delle irrinunciabili prerogative per garantire la piena autonomia dello Stato.

Insomma, prima ancora del 1861 e della proclamazione del Regno d’Italia, i termini dello scontro sono già definiti e tesi: da un lato vi è una gerarchia cattolica che vede nei regimi costituzionali un elemento ostile alla religione e alla Chiesa, dall’altro vi sono i liberali che vedono nella Santa Sede un potere ostile ai principi costituzionali.

Nelle vicende italiane questa conflittualità si svilupperà ulteriormente in virtù della peculiare situazione concreta territoriale, per cui lo Stato pontificio ostacola anche su un piano temporale il progetto unitario, con l’aspirazione a Roma capitale.

## 2. La fase della conflittualità: 1861-1929

La dichiarazione di Cavour del 1861 “libera Chiesa in libero Stato” delinea in modo efficace i binari su cui intende procedere il nuovo Regno. Così come la scomunica lanciata da Pio IX (1860) nei confronti di coloro che hanno concorso all’usurpazione delle terre che appartenevano allo Stato pontificio delinea in modo altrettanto efficace su quali binari intenda muoversi il Papa.

A fronte delle limitazioni e delle ‘spoliazioni’, il papa reagì con prese di posizione ispirate alla più radicale intransigenza, contro il nuovo Stato e contro la tipologia politica del nuovo Stato, il liberalismo. Nel 1864 con l’enciclica *Quanta cura* viene pubblicato il *Sillabo*, una raccolta degli errori contro la Chiesa suddivisi su 80 proposizioni tra cui quella che nega valore alle posizioni di coloro che ritengono che la perdita del potere temporale aiuti il magistero spirituale, così come quella che sconfessa coloro per cui “l’ottimo andamento della società civile richiede che le scuole popolari aperte ai fanciulli di qualunque classe del popolo, e in generale tutti i pubblici istituti destinati all’insegnamento delle lettere e delle discipline più gravi, non che a procurare l’educazione della gioventù, siano sottratte da ogni autorità, dall’influenza direttrice o dall’ingerenza della Chiesa e vengano assoggettate al pieno arbitrio dell’autorità civile e politica, a piacimento dei sovrani e a seconda delle comuni opinioni del tempo” (Romeo, Talamo, 1983, p. 149). Detto questo, va rilevato che tale conflittualità non assunse forme di univocità monolitica. Se prendiamo la Chiesa, per esempio, una cosa è osservare l’atteggiamento della Ecclesia intesa come comunità dei fedeli nel suo insieme (in cui l’ostilità risulta meno radicata e radicale), altro è osservare l’atteggiamento della gerarchia ecclesiastica (in cui l’ostilità è prevalente); non automaticamente sovrapponibili, poi, sono le posizioni delle alte gerarchie ecclesiastiche e quelle del basso clero (cfr. Cocconi, 2011); diversa la risposta a seconda delle zone rurali, montane e cittadine; ecc. Su tutto poi va rilevato che, tra i fautori dell’unità, vi erano certo molti laici e molti anticlericali, ma anche molti cattolici. Insomma, se una reale e drammatica conflittualità tra Chiesa e Stato ci fu, è necessario avere presente anche che tale polarizzazione ebbe zone di ‘ambiguità’, commistione, paradossi decisamente ampie. A cominciare dal fatto che più della metà dei cattolici non rispettò il divieto imposto dal *non expedit*, con cui si vietava ai cattolici di partecipare alle elezioni politiche del nuovo Regno.

Al tempo stesso va rilevato come attorno al processo di laicizzazione dello Stato forti furono anche le divergenze che contrapposero Vittorio Emanuele II e Cavour, con il primo fermamente intenzionato, per esempio, a bloccare il progetto di legge presentato nel novembre del 1854 sull'abolizione delle corporazioni religiose contemplative presenti nel Regno di Sardegna. Al termine di un duro scontro, forte dell'appoggio parlamentare, ad avere la meglio sarà il primo ministro. Situazione dalle molteplici implicazioni. Come osserva Alberto Banti, "l'oggetto particolare della crisi ha – già di per sé – un notevole rilievo, perché contribuisce a definire i rapporti di separatezza tra Stato e Chiesa, anche se, al tempo stesso, acuisce la crisi nelle relazioni tra il Regno di Sardegna e il papa. Al di là di ciò, tuttavia, l'evoluzione della crisi ha anche un notevole significato politico-costituzionale. Il re viene battuto sul terreno puramente politico, mentre con la sua condotta Cavour impone di fatto il principio dell'autorità del Parlamento in generale, e della Camera in particolare, come garante della responsabilità del Governo" (Banti, 2009, pp. 100-101).

E gli scontri andarono aumentando, specialmente con la nascita del nuovo Regno, in un crescendo che avrà il suo apice nella conquista di Roma nel settembre del 1870. Nel 1865, per esempio, venne introdotto il matrimonio civile e nel 1866-67, per far fronte alle esigenze di bilancio, venne adottata la requisizione e la messa all'asta dei beni terrieri di molti enti ecclesiastici soppressi. In questo contesto di laicizzazione dello Stato s'inserisce a pieno titolo anche la questione educativa. A differenza, infatti, degli Stati d'Ancien Régime, per gli Stati 'post rivoluzionari' l'analfabetismo diviene un male sociale da debellare; problema con cui, tra mille titubanze e sospetti, devono confrontarsi anche gli Stati 'restaurati' (Genovesi, 2010).

Per lo Stato d'Ancien Règime l'analfabetismo, infatti, era un valore, una garanzia di difesa delle prerogative di governo, e l'intelligenza, insieme a tutto ciò che può alimentarla, era vissuto come un pericolo: come dice il retrico principe immaginato da Stendhal nella *Certosa di Parma*, "i tipi intelligenti hanno un bel tenersi ai migliori principi, e anche in buona fede: in un modo o nell'altro sono sempre un po' parenti di Voltaire e di Rousseau" (Stendhal, 1973, p. 107).

Per lo Stato moderno, invece, l'analfabetismo è un ostacolo, che intralcia il suo funzionamento. Certo, la valorizzazione dei processi di alfabetizzazione si deve ugualmente scontrare con tutti i limiti che derivano dal fatto che esiste la radicata convinzione che l'indiscriminato accesso all'istruzione costituisca un pericolo sociale. Educare quanto si può, istruire quanto si deve: così verrà riassunta – in modo va

detto efficace – questa schizofrenica visione educativa da parte della classe dirigente liberale. Ma anche laddove non si fanno proprie le posizioni di un Condorcet, per il quale un sistema pubblico che garantisse a tutti la possibilità di essere consapevoli delle questioni pubbliche costituiva l'unica garanzia perché la Rivoluzione potesse dare i propri frutti, si avverte tuttavia in modo chiaro l'esigenza di un sistema educativo diffuso, pervasivo, organizzato e, soprattutto, gestito direttamente dallo Stato.

Per molti versi, d'altronde, l'esistenza stessa di questa schizofrenia costituisce il segnale più emblematico dell'importanza attribuita al momento educativo: pur avvertendone i pericoli, non se ne può fare a meno; un processo di educazione delle masse si potrà cercare di smussarlo, di controllarlo, d'indirizzarlo, ma non si può fare a meno di metterlo in atto. Lo Stato ne ha bisogno per questioni strutturali: la sua funzionalità amministrativa, le sue necessità produttive, e, non ultimo, le sue esigenze di legittimazione; e la nazionalizzazione delle masse, punto centrale della legittimazione politica dello Stato in età contemporanea, passa in primo luogo attraverso i canali della scolarizzazione.

Stando così le cose, lo Stato non può che vedere con diffidenza quando non con ostilità l'intromissione in quello che è diventato un delicato snodo della vita sociale.

Una progettualità che non mancò di trovare ampi ostacoli sul proprio percorso, a cominciare dal fatto che, specialmente agli inizi, il personale scolastico venne reclutato tra ex religiosi che in molti casi costituirono un ostacolo fisico all'affermazione di principi decretati per legge. Una cosa erano le disposizioni, un'altra le applicazioni.

Insomma, rileva Remo Fornaca, “la laicità è più virtuale che reale, perché gran parte degli insegnanti erano religiosi in tutte le scuole, specie elementari” (citato in Genovesi, 1998, p. 64).

D'altra parte, come ricordato, la cristianizzazione era una prospettiva ben lontana dai propositi della classe dirigente liberale, che vedeva nel sentimento religioso inculcato nelle scuole, nella sua forma più acritica, uno degli strumenti più preziosi per il mantenimento del controllo sociale nei confronti di una massa spesso temuta e disprezzata, anche quando oggetto di un sentito filantropismo.

Inoltre l'anticlericalismo, che indubbiamente è presente in molti esponenti politici, non costituì il tratto univoco della classe dirigente italiana: esistono anche ferventi cattolici, esistono cattolici riformatori, esistono i cattolici liberali che accettano la partecipazione politica nel nuovo Stato-, esiste soprattutto una condivisa accettazione del valore della religione – e del suo insegnamento- come utile *instrumentum regni*. Specialmente negli anni della Destra storica.



Come osserva infatti Guido Verucci la politica della Destra storica (1861-1876) “fu caratterizzata fin dagli inizi dall’intento di indebolire, per ragioni politiche e finanziarie, la potenza della Chiesa, ma fino a un certo punto, fino al punto cioè in cui tale indebolimento non si traducesse in una perdita da parte della Chiesa di quella influenza ideologica che gli uomini di governo della Destra, in buona parte cattolici, riconoscevano necessaria sia per motivi religiosi, sia per motivi di conservazione sociale” (Verucci, 1996, p. 79).

Attorno alla metà degli anni Settanta le conflittualità comincia ad assumere caratteri differenti. Molti sono gli aspetti che mutano: nel 1876 alla destra storica (liberali moderati, conservatori) subentra al governo del paese la sinistra storica (liberali democratici, progressisti) con un programma di maggior coinvolgimento delle masse (è del 1877 la legge Coppino sull’istruzione obbligatoria, o meglio ancora sulla sua reale attuazione); nel 1878 muore Pio IX e diviene papa Leone XIII (1878-1903); e poi ormai lo Stato c’è e l’aspettativa, coltivata dalle gerarchie ecclesiastiche, di una sua rapida implosione è contraddetta da ogni anno in più di esistenza del nuovo Regno.

S’impone un cambiamento quanto meno di strategie. Peraltro con il nuovo papa rispetto alla focalizzazione sul piano teologico, foriera di notevole conflittualità, sembra prevalere un approccio di carattere sociale. E poi, specie nella prima fase del pontificato, il papa appare meno ostile all’idea di una ‘conciliazione’ e di un coinvolgimento dei cattolici nella vita pubblica italiana. In realtà, scrive Roger Aubert, “pur avendo lasciato intendere, soprattutto durante i primi anni di pontificato, di essere disposto ad accordarsi sulle modalità e ad accontentarsi di un minuscolo Stato, Leone XIII si mostrò intransigente quanto Pio IX sui principi della sovranità temporale, e la politica del *non expedit*, che proibiva ai cattolici italiani di partecipare alla vita politica del nuovo Stato, non solo fu continuata, ma addirittura rinforzata” (Aubert, 2005, p. 16).

L’elemento innovatore, casomai, si collega alla attenzione per la realtà sociale per quel che è e non, sulla scia di tendenze reazionarie, al fine del recupero di un idilliaco tempo che fu. È su queste basi che prende forma la famosa *Rerum novarum* del 1891. Condannato il socialismo che attizza nei poveri l’odio per i ricchi, che abolisce la proprietà privata, che scompiglia l’ordine sociale, ma condannato anche lo sfruttamento del proletariato, vi è l’invito a prendere consapevolezza del nuovo sistema produttivo. Passaggio rilevante: la società con cui ci si confronta è quella che c’è, con le sue dinamiche, con i suoi problemi. In un certo senso, pur nel permanere di un atteggiamento che possiamo definire antimodernista, si attua

anche una ‘conversione’ nell’atteggiamento verso la realtà con cui confrontarsi. E passa anche di qui l’affermarsi di una più incisiva presenza nel tessuto sociale, a cominciare dall’organizzazione di una rete di scuole cattoliche impostate in ottica ‘moderna’. All’interno della questione dei rapporti tra Chiesa e Stato, poi, il documento di Leone XIII, osserva Camillo Brezzi, ebbe “grande rilevanza rispetto alla relazione tra la Chiesa cattolica e la società civile, per un verso, e rispetto alla cultura ed all’organizzazione dei cattolici, per altro verso”. In particolare la valenza antisocialista della *Rerum novarum*, oltre ad avviare “il tentativo di ristabilire un più stretto legame con le masse popolari”, permise “sul terreno sociale, un’alleanza di tipo nuovo con le classi dirigenti, che cominciavano anch’esse a preoccuparsi della forza crescente del movimento socialista” (Brezzi, 2011, p. 127).

Intanto, anche sul piano politico messaggi rilevanti come l’invito ai cattolici francesi, nel 1890, a partecipare alla Terza Repubblica, spezzano ulteriormente il retaggio di un vincolo che per molti risultava ancora strutturale, quello tra trono e altare.

Gli anni d’inizio secolo, che vedranno papa Pio X (1903-1914), vedranno una ripresa dell’anticlericalismo da un lato e dell’intransigentismo dall’altro. Proprio negli anni del giubileo della Patria, come rileva Emilio Gentile, tra le voci fuori dal coro si trovano *in primis* quelle dei cattolici, ostili allo Stato usurpatore. Ma si tratta di una contrapposizione tanto forte nelle parole, quanto debole nelle strutture. La prova la si ha poco dopo in occasione della guerra di Libia e poi, più ancora, della guerra mondiale. Fausto Fonzi parla di una “tacita progressiva conciliazione” (Fonzi, 2005, p. 283) che arriva a ribaltare sui massoni e sui socialisti l’accusa di ‘nemici della patria’ prima tipicamente rivolta ai cattolici. Un passaggio visibilmente reso, in occasione della guerra italo-turca per la Libia, dai manifesti propagandistici che identificano il ‘nemico interno’ nel socialista vestito da turco e fanno della guerra una crociata contro l’infedele (Ventrone, 2005).

Non mancano ancora forti scontri: tuttavia le sospensioni del *non expedit* si moltiplicano fino all’abrogazione definitiva nel 1919. Quanto in tutto questo giochi un ruolo di primo piano la questione educativa lo si evince in occasione del patto Gentiloni del 1913. Dopo, infatti, aver concesso il suffragio universale maschile come estremo tentativo di rinsaldare l’alleanza con il socialismo riformista di Turati, una volta messo quest’ultimo in minoranza dall’ala massimalista, Giovanni Giolitti, presidente del consiglio, si rivolge a quel prezioso bacino di voti costituito dai cattolici ancora vincolati dai dettami del *non expedit* e privi, di conseguenza, di

una propria rappresentanza politica. L'accordo prevede un appoggio dei cattolici ai deputati giolittiani che s'impegnano a firmare un accordo, l'*Eptalogo*, in cui ben 2 dei 7 punti hanno come oggetto la questione educativa: "svolgimento della legislazione scolastica secondo il criterio che, col maggiore incremento alla scuola pubblica, non siano fatte condizioni che intralcino o screditino l'opera dell'insegnamento privato, fattore importante di diffusione e di elevazione della cultura nazionale; sottrarre ad ogni incertezza ed arbitrio e munire di forme giuridiche sincere e di garanzie pratiche, efficaci, il diritto dei padri di famiglia di avere pei propri figli una seria istruzione religiosa nelle scuole comunali".

Un aspetto va rilevato con particolare attenzione: la richiesta della libertà d'insegnamento, slogan con cui tradizionalmente si faceva riferimento alla richiesta di poter avere scuole cattoliche, è presentata nei termini di elevazione culturale nazionale. Cambiamento non di poco conto: lo Stato non appare più qualcosa di illegittimo, ma anzi qualcosa che necessita di essere vivificato dall'apporto cattolico, a cominciare dall'apporto dell'educazione religiosa.

Per quanto, dunque, il giubileo del 1911 costituisca l'occasione per dar ancora una volta voce in modo forte all'ostilità cattolica nei confronti dello Stato – l'occasione per il Vaticano "di riprendere con particolare virulenza il processo allo Stato italiano, dichiarando che l'opera dei fondatori e dei dirigenti dell'Italia unita era un 'vergognoso fallimento'" (Gentile, 1997, p. 61) –, in realtà si è in presenza di una ostilità tanto veemente, quanto giunta al suo esaurimento. La guerra di Libia, come ricordato, e ancor più la Grande guerra daranno piena voce ad una radicale trasformazione nell'atteggiamento del mondo cattolico, gerarchie incluse, nei confronti dello Stato.

In quest'ottica di progressivo investimento nazionale da parte delle gerarchie ecclesiastiche – processo in atto in quegli anni non solo in Italia – ecco per esempio il Vescovo di Parma mons. Conforti affermare: "l'ora delle grandi prove è giunta anche per la patria nostra e noi, come cristiani e come cittadini, sorretti dalla nostra Fede ed animati dall'affetto che ogni italiano deve sentire per questa terra amata, dobbiamo mostrarci all'altezza del momento solenne che attraversiamo. ... Ed il sacrificio per una causa nobile e grande non deve rincrescere a noi, seguaci di una religione che pone a sua base il rinnegamento di noi stessi portato sino all'immolazione, ogni qualvolta lo richieda il bisogno" (*L'episcopato italiano e la guerra*, 1915).

Allo scontro subentra una sempre più diffusa volontà di interagire con lo Stato e, ancor più, di indirizzarlo sulla strada di una 'risacralizzazione' della società.

E questo passa in primo luogo attraverso un rinnovato protagonismo educativo.

Non a caso lo scontro tra coloro che sostenevano la ‘libertà d’insegnamento’ – e con ciò la sostanziale equiparazione tra pubblico e privato – e coloro che rivendicavano la ‘laicità della scuola’ – e con essa il primato dello Stato nella formazione del cittadino moderno – vide con gli inizi del nuovo secolo una rinnovata intensità, resa ancora più rilevante nel primo dopoguerra dall’emergere dei partiti di massa. I partiti politici, infatti, parteciparono attivamente alla discussione sui problemi educativi. “Ciò fu dovuto – osserva Lamberto Borghi – non soltanto al fatto che la guerra aveva resa più acuta la crisi del sistema politico italiano, ma anche e soprattutto all’apparire sulla scena di un nuovo partito [quello popolare] che dell’orientamento educativo fece un punto centrale del suo programma” (Borghi, 1963, p. 197).

Per quanto riguarda le posizioni cattoliche, va tuttavia rilevata una notevole disomogeneità tra la linea ufficiale elaborata dal fondatore del Partito popolare (1919), don Sturzo, e le richieste della Santa Sede, animate dal desiderio di ristabilire un controllo confessionale sul sistema educativo, che largo seguito avevano nelle fila del partito. Don Sturzo aveva sì chiesto la parità del trattamento tra alunni delle scuole pubbliche e delle scuole private e la possibilità di aprire scuole private parificate, senza che ciò, tuttavia, determinasse in alcun modo la tendenza alla diminuzione del ruolo e del numero delle Scuole pubbliche.

Nel suo variegato insieme il mondo liberale condivideva il timore che il significato della richiesta popolare di una ‘libertà d’insegnamento’ mirasse ad ottenere la possibilità di istituire scuole nelle quali l’insegnamento sarebbe stato confessionale. Nel clima del dopoguerra, tuttavia, con il diffondersi del timore per il “pericolo rosso”, ma anche sulla scia delle posizioni elaborate dall’idealismo gentiliano, molti furono i liberali che videro nella scuola privata un ottimo strumento per diminuire la ‘pressione’ sulla scuola pubblica e per assicurare la natura elitaria del sistema educativo, nel nome del concetto delle ‘poche scuole, ma buone’.

Per quanto riguarda il fronte socialista, le posizioni ruotavano sostanzialmente attorno alla richiesta di uno sviluppo dell’istruzione tecnica e alla difesa della laicità dell’insegnamento. Quest’ultima, tuttavia, appare la posizione politicamente più decisa. Il tema, infatti, è al centro dell’opposizione che in parlamento viene fatta ai disegni sull’esame di Stato presentati tra il 1920 e il 1922 da Croce, Corbino e Anile. L’importanza strategica è tale che, nel marzo del 1922, la segreteria del partito decide di impegnare il gruppo parlamentare in una strenua difesa della scuola

pubblica. Di contro, il Ppi impose ai propri deputati l'attuazione dell'esame di Stato come pregiudiziale fondamentale nella loro azione (Ambrosoli, 1980, p. 52).

La definitiva rottura tra socialisti e popolari così come l'avvicinamento tra popolari ed esponenti del mondo liberale ed infine, nell'ala clericale, tra popolari e fascisti, dunque, si definì in modo significativo anche attorno allo scontro scuola pubblica/scuola privata.

Infine i fascisti. Il programma dei Fasci di combattimento del giugno del 1919 lasciava poco spazio al problema scolastico: insieme ai problemi amministrativi, burocratici, giuridici e coloniali era demandato ad un secondo momento. A fronte di una carenza programmatica, tuttavia, fin dalle origini il fascismo si pose esplicitamente a difesa della scuola statale di contro alla scuola privata, in particolare alla scuola confessionale, secondo l'idea che per la scuola si trattasse di "funzioni essenzialmente statali, di funzioni che rispondono alle prime necessità della vita civile e della vita normale dello Stato" (Atti Parlamentari – Camera dei Deputati, *Discussioni*, volume IX, 1923, p. 8599).

Queste posizioni appaiono in contrasto con il programma gentiliano che, di fatto, nel 1923 verrà assunto per colmare le carenze del progetto politico fascista in relazione al tema scolastico (Genovesi, 1996). Se, però, tale investimento, riconducibile all'azione mussoliniana di consolidamento del proprio governo e della propria *leadership* all'interno dello stesso fascismo, risponderà ad una serie di aspettative di carattere politico, sia sul piano strategico sia sul piano culturale, costante (e solo tatticamente sopita nel 1923) resterà l'ostilità tra le fila fasciste verso le posizioni gentiliane. Un'ostilità marcata specie nei confronti della limitazione dell'azione dello Stato in fatto di scuole: tanto l'elitarismo che animava questa visione quanto le aperture ad un 'concorrente ideologico' – quale veniva inevitabilmente ad essere per il fascismo la Chiesa – contrastavano con la tensione di massa e totalitaria tipica di una forma politica come il fascismo.

La fine ufficiale della conflittualità non era ancora dietro l'angolo e bisognerà aspettare il 1929 con i Patti Lateranensi e il Concordato. Tuttavia, come si vede molti elementi andavano mutando. E la riforma Gentile del 1923 darà forma a due momenti fondamentali su cui verrà costruito il percorso di avvicinamento che porterà al 1929: l'inserimento dell'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche (alle elementari), insieme al crocifisso nelle aule, e un regime più favorevole alle scuole private, di fatto cattoliche.

Situazione dai tratti altamente paradossali. Gentile, infatti, si mosse in questa direzione sulla base di un primato dello Stato etico. Per esempio, le concessioni alle scuole private vennero pensate affinché lo Stato potesse sublimare il proprio ruolo educativo senza disperdere le proprie forze. Liberata dai vincoli che ne impedivano il pieno sviluppo, la scuola statale avrebbe potuto, allora, assolvere pienamente la propria funzione di centro di formazione della coscienza nazionale per la futura classe dirigente. Per quanto riguarda, invece, l'introduzione della religione nelle elementari si trattò per Gentile di un modo di preparare il terreno alla filosofia, quando le menti sono ancora deboli, attraverso la religione (meglio ancora il catechismo), definita una *philosophia inferior*. Se questa era l'impostazione gentiliana, ben altra fu la lettura che ne diede la gerarchia ecclesiastica. Questa vide e colse le opportunità offerte dall'azione gentiliana, al di là del solco, di cui vi era piena consapevolezza, che divideva l'impianto di Gentile dalla linea, che troverà esplicita affermazione nel dicembre del 1929 con la *Divini illius magistri*, in cui Pio XI affermerà, senza mezzi termini, che “non può darsi adeguata e perfetta educazione all'infuori dell'educazione cristiana” (Momigliano, 1959).

A contrapporsi, cioè, vi era il primato di una visione gentiliana della scuola e il primato di una visione cattolica della scuola. Non a caso Gentile si schiererà con forza contro il Concordato e vedrà nelle concessioni alle scuole private nel 1929 un duro colpo al sistema scolastico nazionale a fronte di un attivo processo di clericalizzazione della scuola (Turi, 1995, p. 405).

In sintonia, dunque, con la posizione della *Divini illius magistri*, l'attenzione delle gerarchie ecclesiastiche fu rivolta all'introduzione della religione, e più ancora dello spirito religioso, nella scuola pubblica piuttosto che al tema della 'libertà' per le scuole 'confessionali'. Insomma il punto strategico, ben più che il riconoscimento della scuola privata, risultò la creazione di una scuola statale cattolica: ecco così l'attenzione concentrarsi sull'introduzione nella scuola statale del crocifisso e dell'insegnamento religioso. È vero che quest'ultimo veniva introdotto da Gentile solo nel grado elementare, ed è vero che già in molte situazioni insegnamento religioso e crocifisso erano presenti nelle aule scolastiche: adesso però la presenza dell'insegnamento religioso costituiva una posizione ufficiale dello Stato.

I Patti Lateranensi – e in particolare il Concordato – del 1929, dunque, trovarono nelle vicende legate alla riforma Gentile un momento di preparazione fondamentale. In generale, rileva Verucci, “i patti lateranensi, e in particolare il concordato, erano

complessivamente più vantaggiosi per la Chiesa che per lo Stato. Alla Chiesa offrivano una solida base istituzionale e giuridica per l'opera di ricristianizzazione della società, base che sarebbe sopravvissuta alla fine del regime fascista" (Verucci, 1988, p. 57). Il fascismo, d'altra parte, contava di recuperare sul lato pratico ciò che cedeva sul lato formale; del tutto indifferente per di più ai cedimenti sui valori della laicità e della libertà di coscienza.

Due soggetti politici, insomma, animati da sospetto reciproco – a cominciare proprio dalle questioni inerenti l'educazione degli italiani – e tuttavia, in quegli anni, pronti a far convergere i propri interessi. Per il fascismo in gioco vi era una legittimazione al tempo stesso di natura politica, culturale e sociale; per la Chiesa la possibilità di dare corso ufficiale alla propria azione di 'ricristianizzazione' della società italiana. Interessi divergenti: l'uomo nuovo fascista, in altre parole, è l'uomo 'antico' cattolico non coincidevano, ma è indubbio che, per un certo periodo, intrecciarono le proprie sorti.

### 3. La fase dell'accordo: 1929-oggi

L'Unità d'Italia "è un bene comune", "un tesoro che è nel cuore di tutti, a cui spero tutti vogliano contribuire, anche in modo diverso, ma con convinzione" (*Corriere della sera*, 4 maggio 2010).

Queste parole sono state pronunciate nel maggio 2010 dal presidente della CEI (Conferenza Episcopale Italiana), cardinale Angelo Bagnasco, alla vigilia della visita a Genova del presidente della Repubblica Giorgio Napolitano, e rimandano ad una situazione del rapporto tra Stato e Chiesa ben distante da quello che era la situazione 150 anni prima.

Non che manchino, anche oggi, in alcuni ambienti cattolici posizioni tese alla delegittimazione del processo risorgimentale, ma anche in questi casi non è più l'esistenza dello Stato italiano ad essere messa in dubbio, bensì aspetti avvertiti come strutturalmente antireligiosi.

La dimensione dell'accordo, dunque, può dirsi pienamente raggiunta.

A fronte di questa situazione, tuttavia, specie per quanto riguarda la questione educativa, persistono elementi di tensione, acuitisi ulteriormente negli anni successivi alla caduta del muro di Berlino e a quella riorganizzazione del sistema politico italiano che va sotto il nome di Seconda Repubblica.

Partiamo, però, dagli anni che seguirono la caduta del fascismo. I cambiamenti furono enormi: da una dittatura si passò ad una democrazia, da una Monarchia ad un Repubblica. Tutto questo, però, senza intaccare il Concordato del 1929, che venne assunto nella nuova Costituzione. L'art. 7 recita: "Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani. I loro rapporti sono regolati dai Patti Lateranensi. Le modificazioni dei Patti, accettate dalle due parti, non richiedono procedimenti di revisione costituzionale". Aspetto che apriva, tra l'altro, a forme di incongruenza significative: mentre, infatti, l'articolo 3 afferma che "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali", tra le clausole del Concordato del 1929 vi è quella per cui la religione cattolica è religione di Stato.

L'assunzione del Concordato nella Costituzione, in particolare per quanto riguarda le questioni relative al problema scolastico, al rapporto tra pubblico e privato, tra confessionale e laico fu tutt'altro che pacifico e suscitò un ampio dibattito nel paese e tra i Costituenti.

Alla fine il compromesso si concretizzò nella formulazione dell'articolo 33 e dall'articolo 34. In particolare (articolo 33) precisando che "Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali".

A questo punto la questione del finanziamento sarà destinata a catalizzare negli anni successivi il dibattito su scuola pubblica e scuola privata, giocato all'interno di un quadro di fondo per cui "l'emendamento (senza oneri per lo Stato), che aveva rappresentato per la Democrazia cristiana un'inopinata ed impreveduta sconfitta in sede di Assemblea costituente, rappresentò di fatto per le forze politiche laiche solo una vittoria di principio. Infatti prevalse, negli anni a venire, il criterio delle sovvenzioni alle scuole private, poiché, anche secondo quanto sostenuto dai costituenti comunisti e socialisti in sede di discussione per far approvare l'emendamento stesso, non si intendeva impedire la corresponsione di aiuti da parte dello Stato a scuole di enti e di privati, ma solo affermare che non doveva esistere un diritto costituzionale a ricevere sovvenzioni" (Gonzi, 2009, p. 63).

E su questa pratica di fatto influì pesantemente un altro aspetto che costituiva a sua volta un altro elemento di profonda rottura rispetto al passato: il protagonismo



politico che nell'Italia repubblicana venne ad essere assunto dalla Democrazia cristiana. Un passaggio che vide il 'partito dei cattolici' – tra i quali, come visto, a lungo era stato presente un senso di ostilità nei confronti dello Stato – imporsi come “il partito italiano” per eccellenza (Giovagnoli, 1996).

Sono quelli del primo dopoguerra, pontificato di Pio XII (1939-1958), anni in cui la Chiesa continua sulla scia della prospettiva ierocratica sostenuta dal pontificato di Pio XI (1922-1939), animata da una profonda diffidenza per le tendenze democratiche dello stesso mondo cattolico e propensa ad accordi di vertice con lo Stato. Forte la spinta a intervenire attivamente sulla vita pubblica e sociale secondo un processo che, in qualche modo, affida allo Stato l'onere di attuare tale prospettiva. In un qualche modo lo Stato viene vissuto come il braccio laico del primato religioso. Un modello appare la Spagna con cui era stato stipulato un Concordato nel 1953 in cui la religione cattolica costituisce “l'unica religione della Nazione spagnuola” (articolo I), con i diritti e le prerogative spettanti ([www.vatican.va](http://www.vatican.va)).

Una posizione che trovava conferma e stimolo dallo scenario internazionale della guerra fredda: la necessità della sacralizzazione della società costituiva la risposta verso la scristianizzazione operata dal comunismo. Una preminenza del pericolo rosso che, in parte, come è stato osservato, portò a sottovalutare il fatto che “la civiltà del capitalismo comportò un processo di scristianizzazione non meno profondo di quello prodotto dal socialismo sovietico” (Verucci, 1996, p. 98).

A partire dagli anni Sessanta lo svilupparsi di processi se non di scristianizzazione quanto meno di secolarizzazione della società (significativo in questo senso l'esito del referendum che vedrà nel 1974 la maggioranza degli italiani difendere la possibilità del divorzio introdotta nel 1970), il desiderio di una partecipazione politica attiva, il bisogno di protagonismo delle nuove generazioni che troverà voce potente nel movimento del '68, la necessità di dare forma a nuovi esperimenti politici come l'apertura a sinistra (gli anni Sessanta in Italia sono gli anni dei governi di centro-sinistra incentrati sull'accordo tra Democrazia cristiana e Partito socialista) comporta significative trasformazioni che investono, ovviamente, anche i rapporti tra Stato e Chiesa.

In questo contesto la riforma della scuola media del 1962 intercetta attivamente queste tensioni: espressione del rinnovato afflato democratico di cui si vuol far portavoce l'esperimento del centrosinistra, s'incentra sull'obbligo portato a 14 anni (prima era a 11) e sull'unificazione dei percorsi fino ad allora nettamente separati

in un'ottica marcatamente classista. Una dinamica inserita in un processo di democratizzazione che si svilupperà successivamente per tutti gli anni Settanta, a dispetto – e in qualche modo in risposta – di una stagione tragica per la società italiana quale fu quella degli anni di piombo, delle stragi e del terrorismo rosso e nero.

In questi anni la Chiesa viene coinvolta dalla rivoluzione operata dal Concilio Vaticano II (1962-1965) tesa a rompere in primo luogo un'autoreferenzialità delle gerarchie rispetto all'Ecclesia nel suo insieme, così come a prendere atto dell'inefficacia del progetto di imporre alla società in forma di leggi dello Stato i principi della religione. Su queste basi risulta sempre più impraticabile il rapporto verticistico tra Stato e Chiesa.

Permane tuttavia un radicato sospetto nei confronti di una democratizzazione della società (e della scuola), letta da ampi settori della Chiesa come un deriva verso il neutralismo dei valori, il laicismo, l'anarchia. Costante, infatti, è la condanna della laicità/laicismo accusati, come scriverà «la Civiltà Cattolica», di non far progredire l'Italia, ma di renderla più anarchica, barbarica ecc. (Fornaca, 2000, p. 157).

Dopo un lungo dibattito, la necessità di riformulare i termini del Concordato si concretizzerà con l'Accordo tra Repubblica Italiana e Santa Sede del 18 febbraio 1984 che, sanando l'incongruenza presente con l'inserimento del Concordato del 1929 nella Costituzione, abroga la definizione della religione cattolica come religione di Stato. Inoltre, per quanto riguarda la scuola, lo Stato “garantisce alla Chiesa cattolica il diritto di istituire liberamente scuole di ogni ordine e grado e istituti di educazione”, così come assicura l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole (1985). Tuttavia viene precisato che “nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di tale insegnamento”, senza che le scelte comportino alcun tipo di discriminazione.

Il nuovo Concordato non ha, comunque, posto fine agli scontri attorno a parole d'ordine come 'laicità', 'libertà d'insegnamento', scuola pubblica/scuola privata. Tale conflittualità, anzi, mostrerà una costante vitalità politica e sarà destinata ad ulteriore sviluppo con il venir meno della stagione della Guerra fredda.

Fino a questo spartiacque (1989-1991), infatti, si può rilevare una prevalenza dell'uso politico strumentale di questi temi all'interno di giochi politici tesi al consolidamento o alla disgregazione di alleanze fra partiti o di rapporti di forza

all'interno di uno stesso partito. In una fase particolarmente delicata, per esempio, un provvedimento sulla scuola materna statale costituì l'occasione per la caduta del governo Moro II.

Non che il dibattito su tali questioni non coinvolgesse l'opinione pubblica, non animasse la discussione su giornali e riviste, ma, in virtù della staticità strutturale della contrapposizione ideologica, agiva in un certo senso come strumento di 'conferma' delle rispettive posizioni.

Anche i rapporti del mondo politico con la Chiesa, d'altronde, erano incanalati su binari predefiniti, muovendosi sul nesso privilegiato con la Democrazia cristiana, che non doveva in alcun modo convincere la Chiesa del suo ruolo di referente politico privilegiato.

La caduta del muro, la fine dell'Unione Sovietica, invece, costituiscono per il sistema italiano le premesse di un terremoto che, nel giro di pochi anni, vedrà la scomparsa o la profonda trasformazione dei partiti 'storici' (la Democrazia cristiana, il Partito comunista italiano, il Partito socialista italiano), la nascita del partito di Berlusconi, l'affermarsi di un bipolarismo imperfetto incentrato su un centrodestra e un centrosinistra, la frantumazione dell'unità cattolica ridistribuita attorno a queste due polarità con cattolici a destra e cattolici a sinistra, e sullo sfondo l'emergere ricorrente dell'idea di far rinascere un 'partito dei cattolici'.

Su queste basi, l'uso politico del dibattito su laicità, libertà d'insegnamento, scuola pubblica/scuola privata viene ad assumere una rilevante funzione elettorale. È anche attorno alle prese di posizione su questi temi, infatti, che le varie formazioni politiche e, più in generale, i due schieramenti definiscono la propria identità da spendere sul mercato elettorale, così come nei rapporti con la Chiesa.

In questo schema il centrosinistra appare coinvolto da una prevalente difesa della laicità e della scuola pubblica. Tuttavia va rilevato come tale istanza debba essere rapportata nei fatti ad un variegato arco di posizioni in cui agiscono strategie contingenti, e una pluralità di interpretazioni del concetto di laicità e di 'scuola pubblica'. Su quest'ultimo aspetto è da sottolineare come proprio ad un governo di centrosinistra di debba la Legge n. 62 del 10 marzo 2000 con cui si definiscono le *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione* e si procede ad una rimodulazione del concetto di scuola pubblica. Questa legge, infatti, prevede l'istituzione di un sistema nazionale pubblico di istruzione costituito dalle scuole statali e dalle paritarie (fermo restando quanto previsto dall'articolo 33, cioè

senza oneri per lo Stato a favore delle private). Per ottenere la parità, le scuole non statali devono, però, rispettare tutta una serie di vincoli, tra cui avere un progetto educativo in armonia con i principi della Costituzione, un piano dell'offerta formativo conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti, la pubblicità dei bilanci, il funzionamento degli organi collegiali, essere aperti all'iscrizione di tutti, ricorrere a personale docente con abilitazione ecc.

Un riconoscimento effettivo di parità, che tuttavia da influenti commentatori cattolici viene visto come poco più che formale. Ad esempio, commentando questa legge a dieci anni di distanza, il segretario generale della Conferenza Episcopale Italiana, Ms Mariano Crociata, afferma che “il principio della libertà di scelta educativa, che solo in un sistema integrato di scuole statali e paritarie può trovare piena realizzazione, fatica ancora ad affermarsi. Si avverte spesso la mancanza di una cultura della parità, intesa come la possibilità di offrire alle famiglie una effettiva possibilità di scelta tra scuole di diversa impostazione ideale” ([www.agesc.it/stampa/home%20page/Mariano%20Crociata.pdf](http://www.agesc.it/stampa/home%20page/Mariano%20Crociata.pdf)). Al centro della critica vi è la questione del finanziamento che s'inserisce nel quadro più generale del rinnovato investimento della Chiesa sulle scuole cattoliche.

Tornando alle posizioni degli schieramenti politici, è indubbio che sia il centrodestra ad investire con decisione sulla difesa della scuola privata fino a giungere ad una vera e propria delegittimazione della scuola pubblica. Si pensi alle affermazioni del febbraio del 2011 da parte dell'allora premier Berlusconi per il quale “libertà vuol dire avere la possibilità di educare i propri figli liberamente, e liberamente vuol dire non essere costretti a mandarli in una scuola di Stato, dove ci sono degli insegnanti che vogliono inculcare principi che sono il contrario di quelli dei genitori” (*La Repubblica*, 26 febbraio 2011).

Se in questo attacco alla scuola pubblica si possono evidenziare anche le spinte di un approccio economicistico al tema educativo, teso a interpretare la scuola come una ‘prestazione’ da valutare sulla base della ‘soddisfazione del cliente’, indubbiamente esso risponde *in primis* alla politica di ‘concessioni’ alle richieste provenienti dal mondo cattolico con particolare attenzione alla ricaduta elettorale (e politica) sviluppata nell’ottica di una strategia elettorale (avendo come riferimento privilegiato l’elettorato cattolico – non a caso, poco dopo l’attacco alla scuola pubblica viene completato con la difesa di una missione anticomunista) e di una strategia politica (tesa a consolidare un ricercato e legittimante legame preferenziale con la Chiesa).

Un legame preferenziale che effettivamente si sviluppa. Ed è significativo che, allorquando gli scandali sessuali del 2009 cominciano a sollevare sempre più forti prese di distanza tra le fila cattoliche, da parte di ambienti del centrodestra verrà esplicitamente rivendicato come “nessun governo [abbia] dato ascolto al Vaticano come quello di Berlusconi ... il ministro dell’istruzione Gelmini ha rilanciato il buono scuola, ossia un sistema che permette ai genitori di scegliere la scuola che preferiscono (statale o no) ed è finanziato attraverso dei buoni che la scuola andrà a riscuotere dallo Stato” (*Liberio*, 25 giugno 2009).

Da parte sua, poi, la Chiesa, specie con Giovanni Paolo II, mostra di ricercare una rinnovata azione diretta sulla società, di rivendicare la necessità dell’esistenza delle scuole cattoliche al di là della presenza della religione cattolica nelle scuole pubbliche.

Ecco così che nel 1999 col *Discorso di Giovanni Paolo II agli studenti, ai docenti e ai genitori della scuola cattolica italiana* papa Wojtyła, sulla base dell’idea che “la scuola cattolica rientra ... a pieno titolo nella missione della Chiesa”, afferma come il “principale nodo da sciogliere, per uscire da una situazione che si sta facendo sempre meno sostenibile, è indubbiamente quello del pieno riconoscimento della parità giuridica ed economica tra scuole statali e non statali, superando antiche resistenze estranee ai valori di fondo della tradizione culturale europea” ([www.vatican.va](http://www.vatican.va)).

E nel 2008 Benedetto XVI all’udienza ai partecipanti al convegno promosso dal centro studi per la scuola cattolica della conferenza episcopale italiana ribadirà la critica per gli ostacoli che persistono “nel contesto del rinnovamento a cui si vorrebbe tendere da chi ha a cuore il bene dei giovani e del Paese” e per ottenere il quale “occorre favorire quella effettiva uguaglianza tra scuole statali e scuole paritarie, che consenta ai genitori opportuna libertà di scelta circa la scuola da frequentare” ([www.vatican.va](http://www.vatican.va)).

Ciò non toglie, come la cronaca recente ha mostrato, che la presenza della religione cattolica nella scuola statale venga vista dalla Chiesa come un diritto da difendere con risolutezza. La dichiarazione, così, del ministro dell’Istruzione Profumo sulla necessità che l’ora di religione cambi assetto assumendo per esempio la forma di un corso di storia delle religioni ha sollevato accese critiche nel mondo cattolico (a destra e a sinistra) e ha visto l’immediata replica del Vaticano, che per bocca del cardinale Gianfranco Ravasi, presidente del Pontificio consiglio per la cultura ha dichiarato: “il Concordato prevede che l’ora di religione resti cristiana” (*Corriere della*

sera, 26 settembre 2012). Posizione alimentata dal fatto che, come osserva Fornaca, “Chiesa e cattolici, salvo poche eccezioni, hanno sempre concepito lo Stato come un’istituzione sussidiaria e non hanno mai messo in dubbio il ruolo preminente della Chiesa specie nel settore dell’educazione” (2000, p. 12).

Dal punto di vista politico, gli scenari attuali sono estremamente mobili. In questo momento l’Italia vede un governo tecnico sostenuto, tra gli altri, dall’ex principale forza di governo (Pdl) e dall’ex principale forza d’opposizione (Pd). Si può tuttavia rilevare un diffuso cedimento del legame privilegiato tra il centrodestra ed un’ampia area dell’elettorato cattolico; un cedimento che si avverte anche nei legami tra centrodestra e Vaticano. A fronte di questa situazione, nel centrosinistra questi temi continuano a costituire un difficile argomento, con forti ricadute per gli stessi equilibri interni (Genovesi, 2011).

Su queste basi, attualmente lo scontro tra scuola pubblica/laica e scuola privata/cattolica mantiene tutta la sua forza, agevolando il fatto che il discorso educativo venga investito da una serie di distorsioni di carattere politico. Distorsioni su cui, in modo crescente negli ultimi anni, si va innestando un ulteriore elemento: la crescente espansione di un’area che – indifferente alle questioni legate ai valori – vede nel ridimensionamento/annullamento della connotazione pubblica – e dei connessi tratti di universalità e gratuità – l’occasione per sviluppare un business per il quale la scuola costituisce un servizio da offrire in base a ciò che i clienti pretendono e sulla base di quanto questi stessi clienti possono permettersi di spendere.

## Bibliografia

Adozioni, coppie gay e scuola pubblica da Berlusconi offensiva a tutto campo (2011, 26 febbraio). *La Repubblica*.

**Ambrosoli, L.** (1980). *Libertà e religione nella riforma Gentile*. Firenze: Vallecchi.

**Aubert, R.** (2005). Leone XIII: tradizione e progresso. in E. Guerriero (a cura di). *I cattolici e la questione sociale*. Milano: San Paolo.

**Banti, A. M.** (2009). *Il Risorgimento italiano*. Roma-Bari: Laterza.

**Borghi, L.** (1963). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.

**Brezzi, C.** (2011). *Laici, cattolici, Chiesa e Stato dall'Unità d'Italia alla Grande guerra*. Bologna: il Mulino.

**Calabrò, M. A.** (2012, 16 settembre). Profumo: l'ora di religione cambi. Gli studenti hanno culti diversi. *Corriere della sera*,.

**Candeloro, G.** (1982). *Il movimento cattolico in Italia*. Roma: Editori Riuniti.

Clericomoralisti. Quei cattolici preoccupati di Noemi e non di Eluana (2009, 25 giugno). *Libero*.

**Cocconi, U.** (2011). *Chiesa e Stato a Parma durante l'Unità d'Italia*. Parma: s.e.

*Concordato tra la Santa Sede e la Spagna*, [www.vatican.va/roman\\_curia/secretariat\\_state/archivio/documents/rc\\_segst\\_19530827\\_concordato-spagna\\_it.html](http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_segst_19530827_concordato-spagna_it.html).

**Condorcet** (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Flammarion.

**Crociata, M.** (2010). *In cammino verso la parità. Presentazione del XII Rapporto sullo Scuola Cattolica*. cfr. [www.agesc.it/stampa/home%20page/Mariano%20Crociata.pdf](http://www.agesc.it/stampa/home%20page/Mariano%20Crociata.pdf).

**De Fort, E.** (1999). Istruzione, in U. Levrà (a cura di). *Il Piemonte alle soglie del 1848*. Torino: Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano.

**Dellacasa, E.** (2010, 4 maggio). «Unità d'Italia tesoro nel cuore di tutti». Vescovi critici sugli attacchi della Lega. *Corriere della sera*, p. 8.

*Discorso del Santo padre Benedetto XVI ai partecipanti al convegno promosso dal Centro studi per la scuola cattolica, della conferenza episcopale italiana* (2008) [www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/speeches/2008/september/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20080925\\_cssc\\_it.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2008/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20080925_cssc_it.html).

*Discorso di Giovanni Paolo II agli studenti, ai docenti e ai genitori della scuola cattolica italiana* (1999), [www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/speeches/1999/october/documents/hf\\_jpii\\_spe\\_30101999\\_catholic-school\\_it.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1999/october/documents/hf_jpii_spe_30101999_catholic-school_it.html)

- Fonzi, F.** (2005). *La Chiesa e lo Stato italiano.*, In E. Guerriero (a cura di). *I cattolici e la questione sociale*. Milano: San Paolo.
- Fornaca, R.** (2000). *La politica scolastica della Chiesa. Dal Risorgimento al dibattito contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Genovesi, G.** (1998). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Genovesi, P.** (1996). *la Riforma Gentile tra educazione e politica. Le discussioni parlamentari*. Ferrara: Corso.
- Genovesi, P.** (2010). *L'università di Parma dal Ducato al Regno: lo snodo del 1859*. In D. Lombello; E. Marescotti (a cura di) ... *E venne il 1859. Personaggi ed eventi tra educazione e politica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Genovesi, P.** (2011). *Educazione e politica nell'Italia di oggi. Un anno di scuola nelle pagine di «Famiglia Cristiana»: il 2009*. In N. Barbieri; E. Marescotti (a cura di). *Appuntamenti con l'educazione. Processi formativi, scuola e politica nella stampa periodica*. Padova: Cleup.
- Gentile, E.** (1997). *La Grande Italia. Ascesa e declino del mito della nazione nel ventesimo secolo*. Milano: Mondadori.
- Giovagnoli, A.** (1996). *Il partito italiano. La Democrazia Cristiana dal 1942 al 1994*. Roma-Bari: Laterza.
- Gonzi, G.** (2009). *Una scuola per la nuova Italia. I lavori della Costituente: Dc, Pci e gli altri schieramenti politici di fronte alla questione della 'scuola di tutti'*. in P. Genovesi; G. Papagno (a cura di). *Educazione e politica in Italia (1945-2008). Identità e legittimazione politica*. Milano: Franco Angeli.
- Jemolo, A. C.** (1971). *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni*. Torino: Einaudi.
- L'episcopato italiano e la guerra. Pubblicazione fatta a cura di un Comitato di cittadini padovani* (1915). Padova: Tipografia Seminario.
- Momigliano, E.** (a cura di) (1959). *Tutte le encicliche dei sommi pontefici*. Milano: Dall'Oglio.
- Romeo, R.;** Talamo, G. (a cura di) (1983). *Documenti storici. L'età contemporanea*. Torino: Loescher.
- Stendhal** (1973). *La Certosa di Parma*. Milano: Garzanti.
- Turi, G.** (1995). *Giovanni Gentile. Una biografia*. Firenze: Giunti.
- Ventrone, A.** (2005). *Il nemico interno*. Roma: Donzelli.
- Verucci, G.** (1988). *La Chiesa nella società contemporanea*. Roma-Bari: Laterza.
- Verucci, G.** (1996). *L'Italia laica prima e dopo l'unità. 1848-1876*. Roma-Bari: Laterza.



# PROJETO DE LAICIZAÇÃO E EDUCAÇÃO CÍVICA ESCOLAR: TRADIÇÃO HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL

## **Laicização e educação cívica em Portugal: percursos históricos e questões atuais**

*por Maria João Mogarro* .....155

- 1. Liberalismo, sistema de ensino e educação cívica**
- 2. A república portuguesa e a formação de cidadãos**
- 3. O Estado Novo e ideologia: a educação cívica em negativo**
- 4. Educação cívica e cidadania no regime democrático e nas sociedades atuais**
- 5. Conclusão**

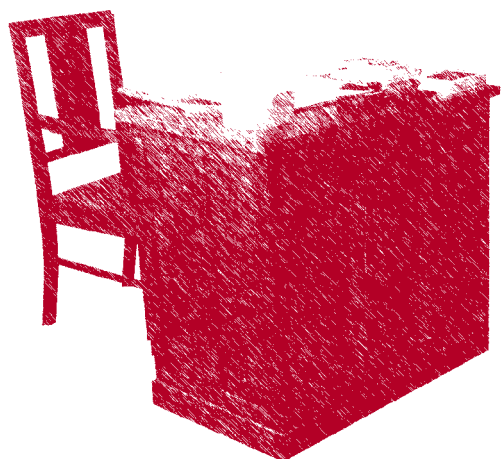
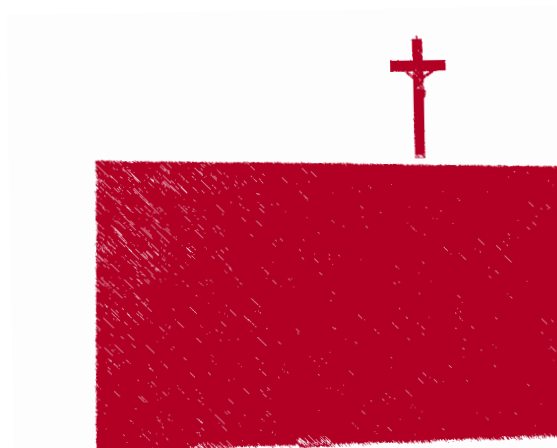
*Laicización y educación cívica escolar en la España del siglo XX*

*por Juan Manuel Fernández Soria* ..... 181

*I Manuali di Educazione Civica nella scuola italiana*

*por Luciana Bellatalla* ..... 207

## **Laicização e educação cívica em Portugal: percursos históricos e questões atuais,** *por Maria João Mogarro*





# Laicização e educação cívica em Portugal: percursos históricos e questões atuais

Maria João Mogarro  
Instituto de Educação,  
Universidade de Lisboa

A educação cívica tem ocupado um lugar central nos discursos pedagógicos e nos debates sobre os sistemas educativos, refletindo a preocupação de educar para os costumes, as atitudes, as posturas e as relações com os outros, assim como com o estado, com o mundo e com Deus (Mogarro & Martins, 2010, 2008; Damião, 2005; Ross, 2004, 2008). Estreitamente vinculada à ideia de educação para a cidadania, estamos perante conceitos que marcam o tempo presente dos debates pedagógicos, sendo necessário contextualizá-los com cuidado nas sociedades onde foram utilizados no passado, de uma forma diferente e com conteúdos mais restritos. Olhamos assim o passado pelas nossas lentes atuais, não deixando de reforçar a ideia de modernidade que algumas das formulações anteriores têm perante o espelho da atualidade.

As origens da educação para a cidadania remontam à Antiga Grécia, para nos situarmos no universo da cultura ocidental, onde encontramos em Aristóteles um dos expoentes mais significativos. Para ele, o elemento central da cidadania era a participação cívica na comunidade política, o desenvolvimento pessoal e a convivência social. Era necessária uma educação para a cidade, para a *polis* grega, depois substituída pela Cidade de Deus. Estamos perante um conceito que se inscreve no tempo longo da história do mundo ocidental e é um elemento integrante do funcionamento das sociedades modernas, adquirindo uma relevância fundamental no seu funcionamento atual e nas dinâmicas sociais que nelas se desenvolvem.

O conceito de cidadania recobre o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, o qual passa a designar-se como cidadão quando ocupa o espaço público do território social do qual faz parte. Mais recentemente, especialmente nas sociedades democráticas, os autores valorizam também a participação cívica, cultural e política como dimensões inerentes ao exercício da cidadania, acompanhando esta dimensão com a necessidade de

promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social. Neste sentido, tem vindo a salientar-se na literatura mais recente a importância de uma educação na cidadania, que não só para a cidadania, diferenciando-se também a cidadania passiva (que engloba os direitos de votar e de aceder à educação, entre outros, e deveres como pagar os impostos e cumprir as leis) da cidadania ativa, que se prolonga também no direito e dever de participar na vida social e política da comunidade (Martins & Mogarro, 2010; Eurydice, 2005; Heather & Olivier, citados por Davies et al, 2006; Menezes, 2005; Ministério da Educação, 2008; Schnapper, 1998).

Em Portugal, a preocupação com a educação cívica e a preparação para o exercício da cidadania tem assumido diversas designações e configurações no sistema educativo, ao longo de sucessivas épocas históricas. Traçar-se-á, assim, o itinerário histórico que a educação cívica seguiu em Portugal, acompanhando os regimes políticos que vigoraram nos séculos XIX e XX e, em função dos quais, se construiu este campo educativo, em estreita articulação com as políticas de laicização ou, no seu oposto, sofrendo a influência religiosa. Daremos atenção aos dispositivos legais, à sua consagração no sistema de ensino formal e às modalidades que foram desenvolvidas numa dimensão mais informal.

## **1. Liberalismo, sistema de ensino e educação cívica**

A cidadania é uma dimensão que ganha sentido com a revolução liberal de 1820, que transforma os súbditos do rei em cidadãos de um Estado constitucional. Os direitos e deveres fundamentais do indivíduo e do cidadão deixam de estar dependentes de uma vontade régia e passam a ser consagrados na Lei fundamental do país – a Constituição. Neste novo contexto político, a educação é um direito do cidadão e o Estado tem de garantir este direito. A operacionalização deste direito ficará plasmada nos textos legais, com a consagração dos princípios da liberdade (1822), gratuidade (1826) e obrigatoriedade (1835-1836) de ensino, que passarão a ser elementos fundamentais do discurso pedagógico liberal. Contudo, a concretização destes princípios será muito lenta, arrastando-se num processo que se prolonga na sociedade portuguesa pelos séculos XIX e XX e apresenta profundas contradições. Numa construção retórica da educação, liberais e republicanos proclamaram a universalização da educação, mas na realidade a maior parte da população vivia com fortes restrições aos seus direitos de cidadania, decorrentes da sua condição de

analfabetos e dos baixos rendimentos que auferiam largos estratos sociais (os mais desfavorecidos) e lhes impediam o exercício de direito de voto.

O século XIX liberal assistiu à consolidação do sistema escolar público, herdado das reformas pombalinas, e à generalização do modelo escolar, registando-se uma expansão inegável que abrangeu camadas populacionais que até aí não conheciam a cultura escolar. A escola instituiu-se como o espaço privilegiado para a socialização das crianças e dos jovens e a construção de uma identidade nacional que a todos abrangesse, pela interiorização dos valores fundamentais, das regras e dos comportamentos civilizados, tanto individuais como sociais. O currículo escolar do ensino elementar teve de formalizar estas questões, definindo os temas a ensinar e conferindo à escola o papel integrador de estava investida para a formação dos cidadãos, que deviam estar conscientes dos seus deveres e direitos e saber votar. Só assim poderiam participar conscientemente na vida social e tornar-se verdadeiramente no cidadão-eleitor, capaz de contribuir para a preservação, consolidação e progresso da sociedade liberal portuguesa.

O discurso pedagógico liberal valorizou esta dimensão, demonstrando uma crença ilimitada nas potencialidades regeneradoras da escola, mas a realidade demonstrou a enorme distância que existia relativamente aos ideais. A maior parte dos portugueses não puderam ter o estatuto de eleitores e aceder à categoria de cidadãos, pois as condições práticas da sua existência e as determinações legais excluía-los dessa condição. A dimensão formativa referida foi estruturante do sistema educativo e visava, antes de mais, “*formar as almas dos futuros portugueses*”, tornando-os obedientes às leis, tementes a Deus, amantes da Pátria e do Monarca e capazes de exercerem a cidadania, participando na vida política (Reis, 1993: 24). Era a conceção do cidadão-eleitor, que no entanto estava limitada aos que contribuía para as despesas do estado ou sociedade (pagando impostos) ou tinham habilitações consideradas suficientes. Este regime censitário permite compreender a ausência de sufrágio universal e as limitações ao voto, que caracterizaram a monarquia constitucional portuguesa. As restrições ao direito de voto durante o regime liberal deixaram de fora do universo dos votantes as mulheres, os analfabetos e os portugueses de menores rendimentos, isto é, grande parte da população.

Outras duas dimensões devem ser consideradas, em articulação com a anterior: o ensino da moral e do catecismo católicos, num país que terá a religião católica como religião oficial até final da monarquia constitucional, assim como a interiorização

de valores e atitudes que conduzissem à normalização de comportamentos e à conformação social.

A finalidade integradora da escola expressou-se nas reformas de ensino e nos planos de estudo, assim como nos manuais escolares (catecismos, compêndios de civilidade, etc.), assistindo-se, ao nível das componentes curriculares e dos conteúdos, a uma sucessão e “curiosa dialética continuidade – rutura: moral e religião cristã, civilidade, direitos e deveres do cidadão e, finalmente, educação cívica (e moral), entre outras formulações” (Pintassilgo, 2002a). Assim, por um lado, encontramos a permanência dos espaços mais tradicionais da moral e religião cristã e da civilidade; por outro lado, surge um novo espaço curricular designado genericamente como “direitos e deveres do cidadão, noções de constituição, etc.”, o qual se vai alterando com as reformas que se sucedem até se fixar, na transição do século XIX para o século XX, na noção moderna de educação cívica.

**Reforma pombalina:**

- Catecismo;
- Regras da Civilidade.

**Reforma de 1836:**

- Moral e Doutrina Cristã;
- Civilidade;
- Breves Noções da Constituição.

**Reforma de 1844:**

- Princípios Gerais de Moral;
- Doutrina Cristã e Civilidade.

**Reforma de 1870:**

- Educação Religiosa e Moral; Doutrina Cristã;
- Noções de Constituição e dos Direitos e Deveres do Cidadão.

**Reforma de 1878:**

- Moral e Doutrina Cristã (elementar);
- Moral e História Sagrada (complementar);
- Direitos e Deveres do Cidadão (complementar).

**Reforma de 1894:**

- Doutrina Cristã e Preceitos de Moral (elementar);
- Moral (elementar - 2º grau);
- Direitos e Deveres dos Cidadãos (complementar);
- Moral e História Sagrada (complementar).

**Reforma de 1901:**

- Doutrina Cristã e Preceitos de Moral;
- Primeiras Noções de Educação Cívica (2º grau).

Moral e religião cristã, civilidade, direitos e deveres do cidadão, noções de constituição nas reformas liberais de ensino

Um novo tipo de publicações ganham então alguma visibilidade, os catecismos políticos ou constitucionais, que não tendo uma natureza unicamente escolar, desempenham um importante papel formativo. A reforma pombalina setecentista já havia consagrado o catecismo e as regras da civilidade como espaço curricular, na perspectiva da formação do bom católico, respeitador da ordem política e social estabelecida. Os novos catecismos políticos ou constitucionais responderam às necessidades colocadas pelo sistema de ensino liberal, que juntou à educação religiosa católica e à educação moral, assim como à civilidade, um novo espaço curricular, que visava a educação política dos cidadãos, em especial o ensino dos preceitos constitucionais e dos direitos e deveres que lhes eram reconhecidos e constitucionalmente consagrados (Pintassilgo, 2002b). Estes novos artefactos estruturaram-se segundo o método de perguntas-respostas, seguindo o figurino da época e conferindo a estas publicações um carácter didático, assente na oralidade e nas modalidades consideradas mais adequadas de memorização: “Adotámos o método de perguntas e respostas, por o julgarmos o mais fácil e apropriado para se decorar” (Midosi, 1860, p. 6). Os principais catecismos políticos ou constitucionais limitam-se a descrever, resumir e enunciar os princípios essenciais das constituições em vigor, promovendo assim a instrução política dos futuros cidadãos, através da repetição e, por ela, da memorização dos conhecimentos constitucionais. A sua designação remete para uma articulação entre o sagrado e o profano, conjugando os novos termos constitucionais segundo a liturgia dos antigos catecismos, procurando, assim, legitimar a nova ordem por via da sua sacralização (Pintassilgo, 2002b).

Os catecismos políticos e constitucionais são considerados excelentes intermediários culturais e um importante veículo da cultura política liberal (Vargues, 1997), pois difundiram e popularizaram os principais valores e temas que constituem o património ideológico e cívico do liberalismo, tais como a liberdade, a segurança pessoal, a propriedade, a igualdade (entendida como uma igualdade perante a lei), a soberania nacional, a divisão de poderes, a constituição, os impostos, etc.

Não pode, no entanto, deixar de se sublinhar a permanência no currículo escolar do ensino da moral e da religião católica, ao longo de toda a monarquia constitucional, religião que durante todo esse período continua a ser constitucionalmente consagrada como a religião oficial do Estado. O processo secularizador que fez parte do programa político do liberalismo, e que se traduziu em algumas polémicas sociais e culturais significativas, conheceu evidentes limitações, que esta presença ilustra. A educação das crianças portuguesas continua a alicerçar-se nos princípios que estão subjacentes ao catolicismo e que desempenham uma importante função consensual e integradora, protagonizada pelos rituais da religião católica e organizada em torno dos seus símbolos e tradições.

Uma outra dimensão integradora foi assumida pelo ensino da civildade, que também se expressou na proliferação de manuais escolares de civildade, com particular intensidade na segunda metade do século XIX. A civildade tem as suas raízes no Antigo Regime e constituiu uma “tradição herdada” pelo liberalismo, numa afirmação de resistência e permanência ao longo do tempo, tendo vindo a ser curricularmente consagrada com uma evidente dignidade e legitimidade. A civildade recobre um conjunto de procedimentos de carácter civilizador, podendo entender-se como um “código regulador da vida social”, que condensa um conjunto de “fórmulas convencionais” que podem regulamentar a maneira como as pessoas se relacionam entre si, em particular no que se refere à dimensão pública dessas relações. Os seus contextos de concretização são constituídos por espaços tão diversos como o comportamento à mesa, as formas de conversação, as regras de tratamento social, as visitas, os passeios, as fórmulas de correspondência, o vestuário, a higiene, e, de uma forma geral, o que se designa por regras de etiqueta e boas maneiras. A civildade ocupa um lugar central na formação do homem / cidadão civilizado e em torno dela gravitam outras noções características da época, tais como urbanidade, cortesia, decência, polidez e delicadeza (Pintassilgo, 2002b).

Esta componente da civildade tem duas finalidades ambivalentes, que importa realçar. Por um lado, ela constitui um verdadeiro programa civilizador, propondo-se



integrar o povo (em particular, as camadas populares) no “processo civilizacional” e conduzir os seus elementos da barbárie à civilização. É um programa escolar, mas também de dimensão mais informal, que se institui em diversos espaços públicos, em que as elites políticas e intelectuais liberais aspiram transformar as pessoas rudes e simples desse povo em cidadãos polidos e civilizados, que se exprimiam corretamente e eram capazes de comer com gestos requintados, de se mostrarem afáveis no trato social e possuidores de hábitos de trabalho e de higiene pessoal. Foi um projeto integrador, que visava a intensificação dos laços de pertença a uma mesma comunidade, assentes na partilha de valores e regras comuns de comportamento social; simultaneamente, foi também um verdadeiro projeto de moralização dos costumes e de regeneração social, em que a educação e a cultura seriam capazes de construir um cidadão ideal, esteio principal da consolidação da nova ordem liberal.

Estamos perante um “código de boas maneiras”, que até então fora exclusivo das camadas aristocráticas e se queria estender a toda uma comunidade, com o fim de alcançar a sua homogeneidade. Esta perspetiva conduz a outra das suas finalidades, em que assume uma vocação normalizadora, que se traduz na vontade de modelar as consciências e os corpos das jovens gerações à luz do que é socialmente considerado legítimo. Os valores, os comportamentos, as expressões corporais e as atitudes do quotidiano são fortemente controlados, regulamentadas, racionalizadas e submetidas a “tecnologias do eu”, impedindo-se assim as suas manifestações espontâneas e desordenadas. Dominar os corpos e controlar as mentes foi o lema da civilidade, em coerência com o projeto de regulação social que a acompanhou no processo de construção da nação e do estado liberal, o qual a República, sob um novo figurino, continuou.

## **2. A república portuguesa e a formação de cidadãos**

No final do século XIX, assiste-se à crescente propaganda republicana e à afirmação do laicismo e do nacionalismo, o que conduziu à autonomização da moral relativamente à religião, à generalização das preocupações higiénicas e à afirmação dum espaço curricular vocacionado para a formação dos cidadãos (Pintassilgo, 1998; 2002b). Os manuais de civilidade perdem expressão, enquanto se assiste à divulgação dos primeiros manuais de educação cívica, herdeiros da tradição inaugurada anteriormente pelos catecismos políticos ou constitucionais.

Após a implantação do regime republicano, em 5 de Outubro de 1910, inaugurou-se um período de intenso debate e de grande riqueza no que respeita às preocupações com a formação do cidadão, conduzindo a uma conceção renovada da noção de cidadania. A educação moral e cívica escolar ocupou um lugar central no projeto de “republicanização dos cidadãos”, através do qual se pretendia promover a “revolução nas consciências”, que devia acompanhar a revolução política entretanto desencadeada. Na realização deste objetivo, a escola era o espaço ideal para formar os cidadãos republicanos e patriotas, alfabetizados, cultos, críticos e participativos, necessários à preservação da República, que devia ocupar um lugar privilegiado no coração dos portugueses.

A República consagrou no currículo formal da escola primária a componente da educação moral e cívica, de inspiração laica, a qual foi o espaço de formação dos cidadãos e de construção de “um homem novo”, mas também uma verdadeira alternativa curricular à moral e religião católicas. Nos planos cultural, político e simbólico, a República portuguesa desenvolveu contra a Igreja Católica e a sua hegemonia uma luta sem tréguas, aspirando ao estabelecimento de um novo consenso social, alternativo ao catolicismo. Neste contexto, promoveu a implementação no quotidiano escolar de um conjunto de símbolos, rituais e festividades de carácter cívico, que visavam a interiorização dos novos valores laicos pelos alunos e corporizavam essa alternativa às práticas católicas que anteriormente ocupavam o espaço escolar. As festas cívicas organizaram-se em torno do culto da bandeira e do hino, do culto dos heróis da pátria e, principalmente, da festa da árvore (Pintassilgo, 1998).

Esta nova componente foi defendida com ardor pelos pedagogos e professores republicanos, como o seguinte texto ilustra: “A educação cívica deve ser, por assim dizermos, o evangelho das escolas. Se delas foi banido o ensino da doutrina teológica, a educação cívica, que deve compendiar tudo quanto seja tendencioso ao bem individual, coletivo, da família, dos povos e da Pátria, deve suprir essa disciplina.” (Correia, 1910).

A implementação deste espaço curricular não foi, no entanto, pacífica. A anterior tradição protagonizada pelos catecismos políticos foi, no essencial, mantida, com a sobrevalorização nos novos livros das informações relativas à constituição e a permanência do seu carácter acentuadamente descritivo, assente em processos de memorização. Estas características, que já eram apontadas aos compêndios em uso, agravaram-se no período republicano.



Capa do livro *Portugal Nossa Terra – Educação Cívica*, da autoria de João Soares e Elísio de Campos, aprovado pelo Governo em 20 de Junho de 1917, na sequência de concurso público para a elaboração de uma obra em que se encontrassem sintetizadas e coordenadas as modernas noções de «Educação cívica», destinado às escolas primárias e normais e educação pós-escolar, Lisboa, 1917.

Adolfo Lima, que foi muito crítico relativamente ao carácter doutrinário que a educação cívica republicana assumiu, resumiu o seu pensamento desta forma: “A educação cívica consiste no ensino de uma série ou séries de puras abstrações, à frente das quais estão os termos pátria, estado, deveres do cidadão, direitos destes, eleições, voto. Ora não podendo as crianças, como é facto ... compreender o que sejam tais palavrões e outros como tais, segue-se que a educação cívica só pode ser imposta, ser ensinada dogmáticamente, como uma corveia imposta pelo Estado à infância.” (Lima, 1914, p. 50).

Adolfo Lima fundamentava a sua posição crítica, quanto à existência de uma componente própria e aos processos de ensino da educação cívica republicana, nos contributos da psicologia do desenvolvimento infantil, o que expressa claramente a influência do discurso científico vindo da psicologia (e da sociologia) no pensamento dos pedagogos republicanos inovadores. Para estes pedagogos da Escola Nova, como era Adolfo Lima, a opção oficial por um espaço curricular próprio da educação cívica é que estava em causa. Para eles, a educação cívica devia ser uma preocupação de todos os professores e devia estar incluída em todas as matérias; no seu ensino, aconselhava-se a utilização de “processos indiretos” e, principalmente, o recurso aos métodos ativos que eram apanágio da nova pedagogia. “A educação moral ou social deve ser baseada num ensino inteiramente experimental. O mestre, em vez de fazer um sermão enfadonho sobre o dever, procurará colocar a criança numa situação em que ela tenha de praticar atos conforme aos seus deveres.” (Lima, 1916, p. 39)

Nesta perspetiva, a educação cívica não se aprendia nos livros, mas na prática, em perfeita integração com a vida e o ambiente escolar, tendo por base a observação, a experiência, a própria atividade do educando e desenvolvendo-se a propósito dos chamados “factos ocorrentes” na vida escolar ou social. As estratégias que foram preferidas por estes pedagogos defendiam o reforço do papel pedagógico do professor como modelo (uma ideia recorrente ao longo do história do ensino), a realização de visitas de estudo e de passeios pedagógicos, a leitura e comentário de textos literários e jornalísticos, o recurso ao teatro e ao animatógrafo, a organização de festas escolares, a realização de trabalhos em grupo de alunos, a elaboração de quadros parietais e outras atividades similares. Por exemplo, João de Barros, que assumiu o papel de principal ideólogo da “educação republicana” e cultivou os novos métodos, defendeu a prática do diálogo socrático, a discussão de dilemas morais e ainda o recurso à imaginação e à fantasia (Pintassilgo, 1998).

No entanto, foi com a expressão inglesa *self-government* que os pedagogos inovadores republicanos melhor traduziram as modalidades de promoção da educação moral e cívica. A prática do *self-government* tinha o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos e só a vivência concreta das experiências democráticas permitia que estes se preparassem para a vida em sociedades, também elas democráticas. Em Portugal, esta pedagogia encontrou a sua tradução mais significativa nas *solidárias*, as associações de estudantes que promoviam a participação ativa dos seus elementos

na vida das escolas. Adolfo Lima foi também um dos seus principais promotores, na exemplar Escola-Oficina n.º1 (localizada na Graça, em Lisboa), defendendo que: “As associações assim organizadas, refletindo em ponto pequeno todas as espécies de instituições sociais dos adultos, são verdadeiros laboratórios sociais, em que a criança e o adolescente executam experimentalmente a vida social” (Lima, 1914, p. 6). Neste sentido, a escola devia integrar-se na vida social, mas ir também mais além, sendo ela própria uma “sociedade em miniatura” (Pintassilgo, 1998).

Contudo, foram as festas cívicas que assumiram uma maior visibilidade e se afirmaram como uma verdadeira alternativa à moral e religião católicas e às suas práticas, que ocupavam anteriormente o espaço escolar. Estas manifestações situavam-se numa dimensão mais informal do currículo e a sua riqueza é inegável, no leque dos novos cultos, rituais e símbolos de inspiração laicista que invadiram os espaços e contextos escolares. As festas cívicas estavam imbuídas de uma religiosidade laica, que pretendia mobilizar os portugueses na construção da nova sociedade republicana e que remete para a importância que assumiu a dimensão afetiva na formação de cidadãos. Neste sentido, o patriotismo ocupa o lugar de valor ideológico capaz de gerar o consenso e de contribuir para a interiorização de uma memória coletiva que sirva de base ao fortalecimento da identidade nacional. A entidade unificadora que é a pátria é alvo, como nunca até aí, de um processo de sacralização que aspira à sua consagração no coração, mais do que na cabeça, dos jovens portugueses que frequentavam a escola primária e que a República encarava como os cidadãos do futuro. Assim se compreende a importância de manifestações tais como o culto da bandeira e do hino ou o culto dos heróis da pátria (Pintassilgo, 1998).

Influenciadas pela França, as Festas da Árvore começaram a realizar-se no final da Monarquia, tendo conhecido grande expansão com a implantação da República e culminando com os festejos de 1913, numa festa nacional organizada pelo *O Século Agrícola*.

Celebrada na primavera, esta festividade estabelecia o paralelismo entre uma regeneração da natureza e a regeneração social que os republicanos ambicionavam. A árvore, simbolizava, assim, a pátria, a liberdade, a solidariedade, a vida, numa complexa rede de valores, de afetos, de atitudes. Em cortejo cívico, as crianças das escolas, os professores, a população em geral, percorriam a localidade, passavam e saudavam os principais locais da toponímia republicana (que consagrava os



## O HINO DAS ÁRVORES

Quem planta uma árvore enriquece  
A terra, mãe piedosa e boa:  
E a terra aos homens agradece,  
a mãe aos filhos a benção.  
A árvore, alçando o colo cheio  
de seiva forte e de esplendor,  
deixa cair do verde seio  
a flor e o fruto, a sombra e o amor.  
Crescei, crescei, na grande festa  
da luz, do aroma e da bondade,  
árvores-glória da floresta!  
árvores-vida da cidade!  
Crescei, crescei, sobre os caminhos,  
árvores belas, maternais,  
dando morada aos passarinhos,  
dando alimento aos animais!  
Outros verão os vossos pomos!  
Se hoje sois fracas e crianças,  
nós esperanças também somos:  
plantamos outras esperanças!  
Para o futuro trabalhamos:  
pois, no porvir, nossos irmãos  
hão-de cantar sob estes ramos,  
e bendizer as nossas mãos!

Hino das Árvores,  
letra de Olavo Bilac,  
*O Século Agrícola*, n.º 26, 25-01-1913, p. 1

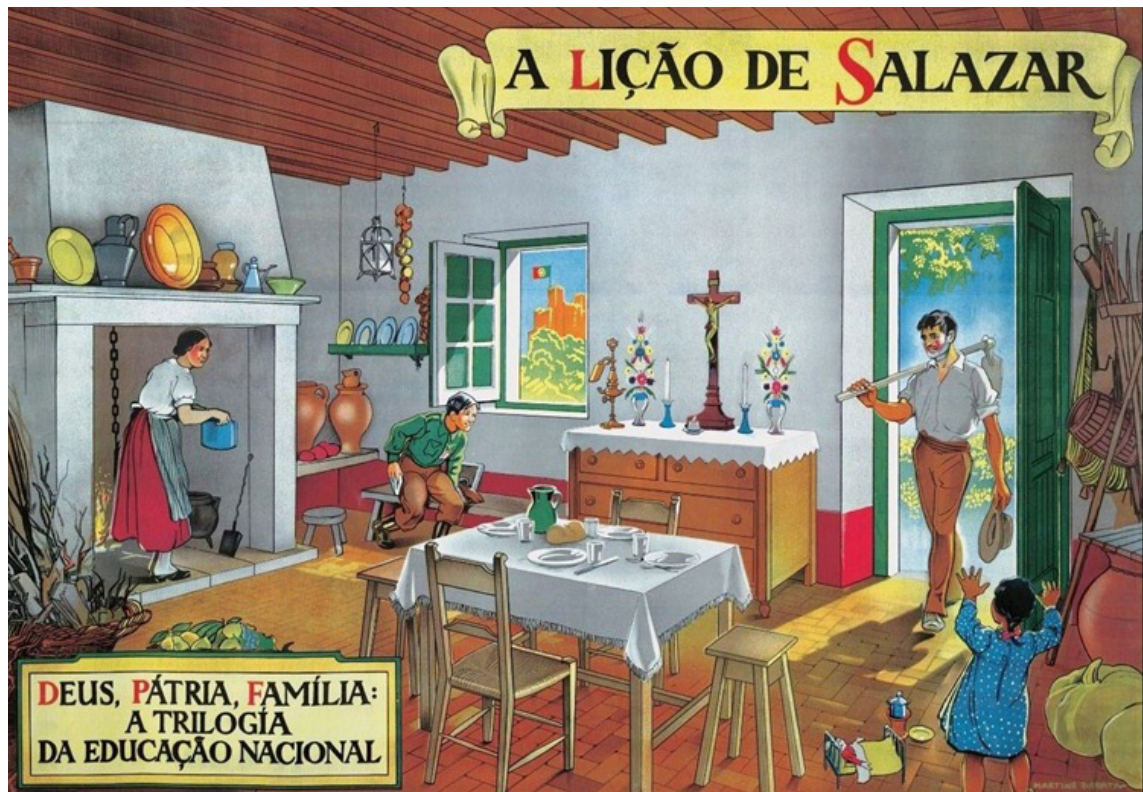


seus heróis e datas simbólicas) e dirigiam-se para o local da plantação da árvore, onde, em comunhão coletiva, entoavam cânticos patrióticos (como o hino e outros), declamavam poesias, saudavam a bandeira e plantavam a nova árvore. Os professores tinham um papel fundamental na organização destas festas, como guias espirituais da comunidade, e os alunos eram protagonistas centrais, numa analogia entre a sua juventude e a ideia de regeneração que presidia ao projeto político republicano e a estas festas cívicas. Estas festas da árvore eram escolares, organizadas por alunos e professores, mas apresentavam-se à população como espetáculos cívicos que inundavam o espaço público.

Apesar do projeto republicano conter estes elementos de grande interesse, a sua natureza democrática não impediu que o direito de voto se restringisse aos alfabetizados e aos homens, recusando esse direito de voto também às mulheres. Na realidade, houve uma óbvia limitação dos direitos de cidadania. A República aspirava à formação do cidadão, autónomo e consciente, preparado para a vida em democracia. No entanto, uma grande distância separa a educação cívica republicana da educação cívica e para a cidadania que hoje defendemos.

### **3. O Estado Novo e ideologia: a educação cívica em negativo**

A revolta militar de 1926 e o Estado Novo interromperam o sonho republicano. O regime salazarista concebeu um perfil de português/a imbuído dos valores fundamentais do regime (conservador, nacionalista e católico), que sistematicamente foram difundidos por diversos dispositivos de propaganda, como posters, postais, embalagens, caixas de fósforos, etc. A escola era entendida como “a sagrada oficina das almas” (como sublinhou Salazar) e lugar de endoutrinação, tendo este perfil de escola e modelo de professor primário que a corporizava sido recuperado, em grande parte, da segunda metade de oitocentos e plasmado na formação de professores (Mogarro, 2001) e nos materiais didáticos, como nos cartazes (que se deviam afixar nas paredes dos edifícios escolares) e nos manuais únicos que o regime elaborou para a escolaridade obrigatória de três anos (Mogarro, 2005).



Cartaz da coleção *A Lição de Salazar*, 1932

A religião e a moral católicas eram ensinadas nas escolas públicas, como foi decidido pela Assembleia Nacional em 1935 – que assim reintroduzia o ensino religioso no ensino oficial, o qual tinha sido proibido pela primeira república – tendo também assumido um papel importante nesta política de endoutrinação o estudo da organização política e administrativa da nação, que assumia um lugar de destaque na escolaridade dos anos mais avançados, ao nível do ensino secundário. Para além destas componentes curriculares específicas, a sistemática inculcação dos valores do regime (como a lei, a ordem, a autoridade, a pátria) concretizou-se pela sua presença intensa nos manuais, nos materiais e na organização do espaço escolares. Era uma impregnação total dos quotidianos escolares pela ideologia oficial que se traduziu na alteração da capa do Livro obrigatório para o primeiro ano de escolaridade (1.ª classe), em que as primeiras edições apresentavam um casal de alunos fazendo a saudação nazi, mas que depois da segunda guerra mundial foi substituída pela imagem de um menino e uma menina, concentrados nas suas atividades escolares.





Diferentes edições do manual único da 1.ª classe no Estado Novo

Esta doutrinação quotidiana pelos valores oficiais promovia a resignação à sorte que o destino traçara para cada um, a obediência aos chefes e superiores, a disciplina, a piedade, articulada com a caridade, a alegria no trabalho, na vida familiar, na pobreza. A estes juntavam-se uma fé inabalável na doutrina cristã, um exacerbado sentido de patriotismo nacionalista e uma crença profunda nos valores da ruralidade. O respeito pela autoridade ocupava um lugar central na teia dos valores pessoais, que deviam ser promovidos em cada aluno. As referências pessoais apresentam-se como uma vertente fundamental, sobressaindo o papel dos valores essenciais, como instrumento de conformação à ordem estabelecida. O elogio dessas qualidades pessoais elevava-as quase ao limite da perfeição, como ideal do bom português que devia evidenciar as seguintes atitudes: o espírito de sacrifício, a frugalidade, o despojamento dos bens materiais, o rigor, a pontualidade, a apresentação correta e asseada.

No Estado Novo, estamos perante um negativo da educação cívica e da laicização, que se acentua pela crítica (e pela destruição sistemática) da política desenvolvida pela primeira república nesta matéria. Mas foi no campo da oposição ao Estado Novo e na resistência ao autoritarismo e à escola salazarista que o pensamento e a ação cívica se aprofundaram, destacando-se a obra de Bento de Jesus Caraça e Rui Grácio, que constituem uma herança de que nos reclamamos hoje e que são um exemplo para os novos desafios que se colocam.

#### 4. Educação cívica e cidadania no regime democrático e nas sociedades atuais

No período que se seguiu à revolução de Abril (1974-1976) a cidadania fez parte integrante de um projeto de sociedade mais justa, segundo os modelos de desenvolvimento e progresso em presença. Este objetivo implicava a elevação cultural do povo português, passando pelo combate ao analfabetismo e a educação de adultos, os quais foram personificados pelas campanhas de alfabetização implementadas neste período (Pintassilgo & Mogarro, 2004; 2009). Do ponto de vista curricular, componentes como a Educação Cívica Politécnica, a Introdução à Política e, na formação de professores, as atividades de contacto, foram marcantes, corporizando debates importantes, como a relação do trabalho intelectual com o trabalho manual e a ligação da escola com o meio. A explosão social destes anos mágicos também se traduziu nos murais de Abril, que expressaram a forte componente cultural e pública da efervescência social que dominou os anos da revolução.



Mural da Revolução dos Cravos

Nas últimas quatro décadas, as preocupações com a educação cívica em Portugal têm sido sucessivamente assumidas por diversas componentes curriculares, como a educação cívica (propriamente dita), a formação pessoal e social e a educação para a cidadania.

A reorganização curricular do sistema educativo português ocorrida em 2001 (Decreto-lei n.º 6/2001) assume um significado particular, pois estabelece a «Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares» e cria as áreas de Formação Cívica e Área de Projeto como «espaços privilegiados de consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade». A questão é, deste modo, assumida como central, na medida em que é abordada de um ponto de vista transdisciplinar (atravessa as várias disciplinas), interdisciplinar (área de projeto) e simultaneamente disciplinar (formação cívica), abrangendo um ciclo longo da escolaridade, que engloba os ensinamentos básico e secundário (Martins & Mogarro, 2010).

Contudo, em Portugal, esta preocupação e orientação legal para o sistema educativo, de carácter generalista, nem sempre tem conduzido a consensos ou a programas estruturados sobre o que ensinar e como ensinar a respeito da cidadania. Assim, num estudo coordenado por Bettencourt (2008) que pretendia, entre outros objetivos, saber como estavam os professores de várias escolas (situadas no litoral norte, litoral sul e interior sul) a operacionalizar as chamadas áreas curriculares não disciplinares (formação cívica, área de projeto e estudo acompanhado) nos anos de escolaridade que abrangiam os alunos dos 10 aos 14 anos, constatou-se, sobretudo no que se relacionava com a formação cívica, grande diversidade de práticas, de temas, e de modos de ensinar, que variavam de professor para professor e ainda mais de escola para escola. Algumas escolas optavam por realizar assembleias de turma e aí tratar problemas de carácter disciplinar, por vezes com recurso a metodologias demasiado permissivas e sem orientação dos adultos que redundavam em castigos expiatórios, outras de forma mais equilibrada e moderada pelos intervenientes adultos. Outras escolas, pelo seu lado, eliminavam as assembleias de turma e optavam por atividades de educação ambiental (como reciclar o lixo e dividir essa tarefa pelas diferentes turmas ao longo do ano), ou abordavam o tema dos direitos humanos, das crianças e dos animais (Bettencourt, 2008; Martins & Mogarro, 2010).

Foram feitas algumas tentativas, nos anos seguintes, no sentido de estruturar mais esta temática. A questão continuou a ser debatida, bem como o facto de ser desejável ou não um programa com um carácter mais estruturado; embora se tenha chegado a um relativo consenso quanto aos princípios gerais (Ministério da Educação, 2008), pode-se verificar, nesta matéria, recentemente, recuos do Ministério da Educação e Ciência, cujas últimas decisões nos abstermos aqui de abordar.

A sociedade atual é dominada por uma rede de paradoxos ou desafios que a educação tem que enfrentar no século XXI (Diaz-Aguado, 2000, p.15) e que justificam plenamente a educação para e na cidadania. Nestes termos, salienta-se:

- A necessidade de nos relacionarmos num contexto que é cada vez mais multicultural e heterogéneo, ao mesmo tempo que se verifica uma pressão para a homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e coletiva;
- As novas tecnologias da informação que nos abrem possibilidades aparentemente ilimitadas, nomeadamente permitindo eliminar as barreiras espaciais da comunicação, coexistindo em simultâneo com o isolamento e exclusão social de alguns indivíduos e grupos sociais; e tornaram ainda disponível e facilmente acessível uma enorme quantidade de informação, ao mesmo tempo que se constata uma razoável dificuldade para a processar e compreender;
- A verificação que existe um ressurgimento de formas de intolerância e de violência que se pensava estarem já superadas (e.g., tráfico de seres humanos, escravatura laboral, xenofobia, violência doméstica, para além dos conflitos armados) em simultâneo com a ausência de certezas absolutas relativamente à forma de as enfrentar (Martins & Mogarro, 2010).

Alguns estudos sobre desenvolvimento cívico (Azevedo & Menezes, 2008; Menezes, Afonso, Gião, & Amaro, 2005), que comparam Portugal com outros países, apresentam resultados que sugerem, globalmente, que os conhecimentos dos adolescentes sobre as instituições democráticas e as competências de cidadania, em particular a participação na vida política, estão aquém do que seria desejável numa sociedade democrática. Estes estudos sugerem também que os jovens parecem mais disponíveis para participar em organizações de tipo ambiental, social, cultural ou de voluntariado, do que propriamente filiar-se num partido político e encetar atividade partidária, o que

permite antever novas e diversificadas formas de participação cívica nas sociedades democráticas. Outros estudos (Veiga, 2007), sobre os direitos dos alunos de escolas secundárias, sugerem que a perceção de direitos na escola de alunos imigrantes e portugueses não apresenta diferenças assinaláveis e que programas de promoção da comunicação e dos direitos na escola conduzem a melhorias ao nível da atenção e redução de comportamentos disruptivos por parte dos alunos.

Nesta reflexão que aqui se realiza, ancorada num tempo longo que abarca dois séculos, importa sublinhar que continua a ser útil, desejável e oportuno aperfeiçoar a natureza interdisciplinar, transdisciplinar e disciplinar da educação para a cidadania. Se alguns aspetos são classicamente abordados em disciplinas específicas, outros ganharão em tempo, perspetiva e metodologia com um tratamento disciplinar específico, como já se defendeu (Martins & Mogarro, 2010).

Que temas privilegiar então quando se ensina educação cívica e cidadania? Se é que se pode ensinar algo a esse respeito, pois é forte o movimento que considera que a cidadania tem que ser vivida... Defende-se aqui que pode ser ensinada, porque ensinar e educar não é algo separado da vida e da experiência. As autoras propõem assim nove grandes temáticas a considerar atualmente, e no futuro, numa educação cívica / para a cidadania:

1. Estado e nação – Leis, princípios, instituições e órgãos de soberania, nos regimes democráticos;
2. Religião e religiões enquanto manifestação de cultura e espiritualidade;
3. Relação do ser humano com a natureza, ambiente e organização socioeconómica;
4. Diversidade de raças, etnias e culturas – multiculturalidade e inclusão social;
5. Estrutura e papel da família;
6. Papéis associados ao género no trabalho, na família e na sociedade;
7. Saúde e qualidade de vida (incluindo aspetos como: desporto, alimentação, segurança, higiene e sexualidade);
8. Civilidade, convivência social e regulação das relações interpessoais;
9. Media e novas tecnologias da informação e da comunicação, e como os utilizar de forma eficaz, com segurança, e eticamente.

(Martins & Mogarro, 2010)



Algumas destas temáticas não são novas, é o caso dos aspetos associados ao Estado e à nacionalidade, à saúde e à civilidade que preocuparam pedagogos e governos desde longa data. Outras, como é o caso do uso das novas tecnologias da informação e comunicação, decorrem dos avanços científicos próprios da sociedade contemporânea. Contudo a maioria das temáticas deverá ser abordada de novos modos. A título de exemplo, saliente-se o caso da religião que esteve presente nas preocupações educativas do Estado Novo (período situado entre 1926 e 1974) em Portugal, na forma de doutrinação de uma religião específica, a católica, enquanto hoje se reclama uma nova abordagem, devendo salientar-se a natureza cultural das diferentes manifestações religiosas e a tolerância inter-religiosa que deve estar subjacente às relações entre indivíduos, grupos e nacionalidades.

## **5. Conclusão**

Na linha de textos anteriores (Mogarro & Martins, 2008, 2010), defende-se a articulação entre uma abordagem sócio histórica (promoção do conhecimento e participação nas instituições de carácter social e político da comunidade) e uma abordagem desenvolvimentista (promoção do desenvolvimento global dos indivíduos, em particular do seu desenvolvimento sociomoral, por ser aquele que mais se relaciona com a capacidade de emitir juízos de valor mais justos e de assumir a responsabilidade pelos próprios atos), no sentido do reforço de uma educação para e na cidadania participativa, que engloba a educação cívica, e seja eficaz, eticamente sustentada e adequada ao século XXI. A cidadania é um dos pilares fundamentais da civilização, ou melhor, das civilizações, pelo que a educação para a cidadania pode certamente contribuir para homens e mulheres vivendo e querendo um mundo mais justo, cívico, feliz e equilibrado, um mundo mais plural. Neste sentido, a perspetiva histórica sustenta as preocupações atuais, enraizando-as num percurso que elegeu a educação cívica como componente significativa do currículo, em vários momentos, a par de modalidades mais informais de formação dos cidadãos.

## Referências

- Assembleia da República (2005) *Constituição da República Portuguesa*. 7.<sup>a</sup> Revisão. Lisboa: Ed. Assembleia da República.
- Azevedo, C. & Menezes, I.** (2008). Transition to democracy and citizenship in Portugal: Changes and continuities in the curricula and in adolescent's opportunities for participation. *Journal of Social Science Education*. 9, 1, 131 - 148.
- Bettencourt, A. M.** (Coord.) (2008). *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. O papel das áreas curriculares não disciplinares (ACND: Formação cívica; Área de Projecto; e Estudo Acompanhado). Escola Superior de Educação de Setúbal, de Portalegre e do Porto. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Correia, M. G.** (1910 Dezembro). A missão do professorado primário na actual conjuntura histórica. *Educação Nacional*, 743, 99.
- Davies, I.; Fulop, M.; Cajani, L.; Nasman, E. & Navarro, A.** (2006). *Researching citizenship: What has been done, what is to be done?* CiCe Children's Identity & Citizenship in Europe. London: CiCe Thematic Network Project.
- Damião, M. H.** (2005). Educação para a cidadania no Ensino Básico: Análise de documentos curriculares vigentes. In C. Vieira; A. Seixas; Matos, A; Lima, M., Vilar & Pinheiro, M. R. (Eds.). *Ensaio sobre o comportamento humano*. Coimbra: Almedina.
- Diaz-Aguado, M. J.** (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice** (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Unidat Europea de Eurydice.
- Lima, A.** (1914). *Educação e ensino. Educação integral*. Lisboa: Guimarães & C.<sup>a</sup> Editores.
- Lima, A.** (1916). *Orientação geral da educação. Educação geral e especial: educação técnica*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- Martins, M. J. D. & Mogarro, M. J.** (2010). A Educação para a Cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 53, pp. 185-202.
- Menezes, I.** (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho; F. Sousa & J. Pintassilgo (Eds.) *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Menezes, I.; Afonso, M.; Gião, J. & Amaro, G.** (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses. Um estudo internacional*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Midosi**, L. F. (1860). *Catecismo constitucional para instrução da mocidade*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei N°6/2001 de 18 de Janeiro. Reorganização curricular do Ensino Básico em Portugal.
- Ministério da Educação (2008). Fórum Educação para a Cidadania. Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de Educação e de Formação para a Cidadania. Disponível em <http://www.oei.es>
- Mogarro**, M. J. (2001). *A formação de professores no Portugal contemporâneo - a Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa/ Universidade da Extremadura, 2 volumes.
- Mogarro**, M. J. (2005). Manuais escolares no Portugal do Estado Novo. In J.-L. Guereña, G. Ossenbach y M. M. Pozo (Dir.). *Manuales Escolares en España, Portugal y America Latina (Siglos XIX y XX)* (pp. 389-406). Madrid: UNED (serie Proyecto MANES).
- Mogarro**, M. J. & **Martins**, M. J. (2008). Valores, educação e cidadania: rupturas e continuidades em manuais escolares portugueses. In F. Sousa & C. Carvalho (Org.). *Educação para a Cidadania. Conferência Ibérica. Actas da Iberian Conference on Citizenship Education*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (CD-Rom).
- Pintassilgo**, J. & **Mogarro**, M. J. (2004). Citizenship education within the process of Portuguese social democratisation. In A. Ross (Ed.). *The Experience of Citizenship* (pp. 481-486). London: CiCe Thematic Network Project / London Metropolitan University.
- Pintassilgo**, J. & **Mogarro**, M. J. (2009). Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário. In M. F. C. Sanches (Org.). *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 51-68). Porto: Porto Editora.
- Pintassilgo**, J. (1998). *República e formação de cidadãos*. Lisboa: Colibri.
- Pintassilgo**, J. (2002a). A componente socializadora do currículo escolar oitocentista. In M. Fernandes et al. (Org.). *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação* (pp. 549-557). Lisboa: Edições Colibri / SPCE.
- Pintassilgo**, J. (2002b). Etiquette school manuals in Portugal in the 19th century. *Paedagogica Historica*, 38 (1), 265-279.
- Reis**, J. (1993). O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 2, Fevereiro, 13-40.
- Roldão**, M. C. (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12, 9-26.
- Ross**, A. (2004). Desiderius Erasmus and the experience of citizenship today. In A. Ross (Ed.) *Proceedings of the sixth conference (Kraków, 2004) of children's identity and citizenship in Europe thematic network*. London: CiCe publication.



- Ross, A.** (2008). Education for citizenship society and identity: Europe and its regions. In F. Sousa & C. Carvalho (Orgs.). *Educação para a Cidadania. Conferência Ibérica. Actas da Iberian Conference on Citizenship Education*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (CD-ROM).
- Schnapper, D.** (1998). Os limites da expressão «empresa cidadã». In E. Morin & I. Proggine (Coords.) *A sociedade em busca de valores. Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vargues, I. N.** (1997). *A aprendizagem da cidadania em Portugal (1820-1823)*. Coimbra: Minerva.
- Veiga, F.** (2007). Os direitos dos alunos jovens: diferenciação e promoção. In M. F. Sanches; F. Veiga; Sousa, F. & J. Pintassilgo (Orgs). *Cidadania e liderança escolar*. Porto: Porto Editora.



# PROJETO DE LAICIZAÇÃO E EDUCAÇÃO CÍVICA ESCOLAR: TRADIÇÃO HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL

Laicização e educação cívica em Portugal:

percursos históricos e questões atuais

por *Maria João Mogarro* .....155

## **Laicización y educación cívica escolar en la España del siglo XX**

por *Juan Manuel Fernández Soria* ..... 181

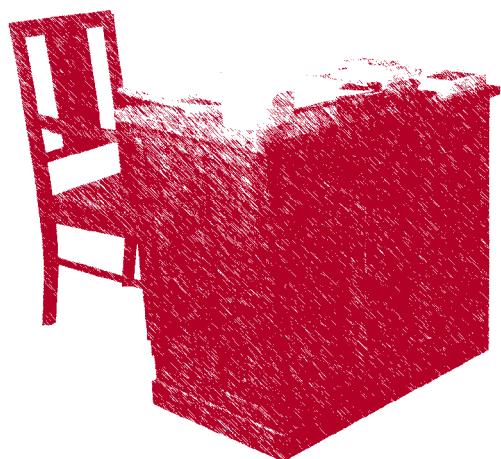
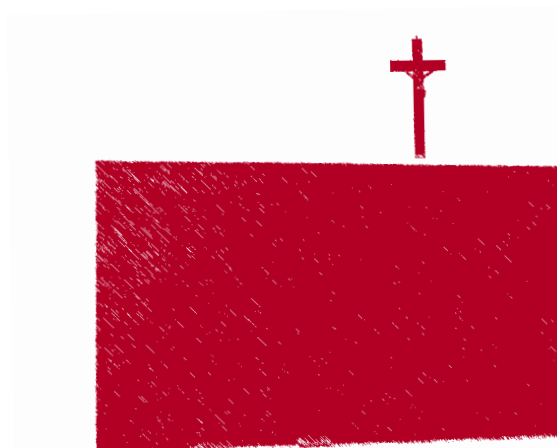
- **Laicización y modernización nacional**
- **Laicización y educación como servicio público y como salvaguarda del régimen**
- **Epílogo. ¿«Laicidad positiva» de la Constitución de 1978 o pérdida de soberanía?**

I Manuali di Educazione Civica nella scuola italiana

por *Luciana Bellatalla* ..... 207

1. L'Educazione Civica tra incertezze e ambiguità
2. Uno sguardo ai manuali
3. Scuola, educazione e cittadinanza

## **Laicización y educación cívica escolar en la España del siglo XX,** *por Juan Manuel Fernández-Soria*





# Laicización y educación cívica escolar en la España del siglo XX

Juan Manuel Fernández-Soria

Universitat de València

Dando por sentada la complejidad del concepto laicización, entiendo por ella el proceso que lleva al Estado y a sus instituciones, a la sociedad y a sus ciudadanos, a organizarse de manera independiente respecto a la autoridad religiosa. En este sentido, la laicización implica la soberanía del poder temporal del Estado y de la sociedad civil frente al poder de la Iglesia en el camino hacia su emancipación. En el caso de España hablar de laicización exigiría remontarse a ese momento ilustrado en el que nace con no pocos titubeos y contradicciones el hombre laico, habitante de una nueva ciudad, la «Ciudad de los Hombres», que discute la primacía a la «Ciudad de Dios», para continuar con la aparición de la civilidad del individuo propiamente dicha y el surgimiento del Estado soberano que decide liberarse de las tutelas que entorpecen la edificación de esa nueva ciudad, la construcción de la nación y su cimentación como Estado cívico. Pero la cronología acordada para V Encuentro Internacional SPICAE obliga a no retroceder tanto en el tiempo; así, pues, abordaré en mi exposición tres momentos que me parece han marcado de una manera singular ese proceso emancipador en España. Por un lado, aludiré a los esfuerzos de modernización que tienen en el poder religioso uno de sus obstáculos más unánimemente identificados; por otro, la concepción de la educación como servicio público y de la escuela como defensa del Estado, cuya consecución exige su laicización; finalmente, y a modo de epílogo, me preguntaré si es predicable la laicidad en el actual ordenamiento jurídico.

## Laicización y modernización nacional

La modernización de España fue uno de los argumentos que más dinamizaron el proceso de laicización. Aunque este fundamento de laicización es antiguo, aludiré a algunas manifestaciones de figuras relevantes del pensamiento y de la política que haré arrancar en los años en los que se enconan las difíciles relaciones entre la ciencia y la fe, y que detendré en los años de la segunda República; esas declaraciones consideran a la Iglesia como un obstáculo para el progreso material y espiritual de España solicitando, de una u otra forma, su alejamiento de los asuntos civiles, particularmente de la educación.

En el progreso del país la ciencia juega un papel principal que la religión obstaculiza a menudo oponiendo la fe a la razón, cuando ésta es el primer requisito de la ciencia y, por ello, del adelanto social. En el impactante discurso que en 1857 pronuncia Sanz del Río en la Universidad Central, señala a la razón como la facultad “más alta” y “soberana” que regula y da dirección y unidad a todas las demás potencias del hombre. A despecho de la doctrina católica, para el filósofo krausista la condición principal de la ciencia es la independencia de la razón y del libre examen, precepto que reiterará poco después en la definición y caracterización que hace del racionalismo armónico, señalando a la razón y su ley como la “fuente y autoridad en el conocimiento científico”, única verdad ante la que se han de inclinar “los fieles de la razón” (Sanz del Río, 1857, p. 215-216). La ciencia, y la razón como su exigencia básica, contribuyen al progreso social, cuya promoción corresponde a la política, “acción legítima del Estado y de los ciudadanos llamados a regir la vida pública”, una finalidad aquella en la que “el Estado no debe ser turbado ni impedido en su acción” por ningún interés ajeno, por lo que –dice Sanz del Río (p. 159) – “rechazamos la intervención del poder eclesiástico, como autoridad, en los negocios públicos”.

Aunque Sanz del Río no declara explícitamente el impedimento que supone la religión para el avance de la ciencia y del progreso, sí estaba diciendo algo que pocos años después condena la encíclica «Quanta Cura» (1864) al rechazar la doctrina que afirma que “la perfección de los gobiernos y el progreso civil exigen imperiosamente que la sociedad humana se constituya y se gobierne sin preocuparse para nada de la religión”. La separación de la religión y de la ciencia, de la moral y de la fe, de la sociedad civil y de la sociedad eclesiástica encuentra en la encíclica reprobación y

condena, porque esa doctrina sustrae la educación de la juventud a la influencia de la Iglesia. Pío IX llama a los católicos a profesar su misma repulsa y a no cejar en la enseñanza de la religión.

Pero hubo católicos, y otros que no lo eran, que siguieron con su crítica a la religión en tanto que freno del progreso. Fernando de Castro, Rector de la Universidad de Madrid, en el discurso leído en la solemne apertura de curso académico de 1868 a 1869, manifiesta su deseo de que la enseñanza y la ciencia fuesen “tan soberanas en su esfera como el Estado y la Iglesia en las suyas”, aunque auxiliadas por el Estado de modo temporal y transitorio (Castro, 1869, p. 25). Otros, no católicos, como el filoinstitucionista Nicolás Salmerón, señalan ya más directamente a la religión como causa del retraso del adelanto social, como dejó escrito en su prólogo al polémico libro del norteamericano John William Draper (1876) *Historia de los conflictos entre la religión y la ciencia*; en él Salmerón imputa a la intolerancia de las religiones positivas haber retardado el progreso y obstaculizado la difusión de la verdad (Draper, 1885, p. VII). Por su parte, la Iglesia continúa en su condena a la razón.

Sendas encíclicas de León XIII, *Libertas* (1888) y *Aeterni Patris Filius* (1879), proporcionan argumentos a los defensores de la fe frente a la razón, condenando el racionalismo una y restaurando la otra la filosofía cristiana de base tomista. La consecuencia es que la teología lo explica todo; de modo que, como dirá años más tarde Antonio Viñals, Presbítero y miembro de la Academia de Jurisprudencia, “toda verdad política o social, se convierte forzosamente en una verdad teológica”, incluida, claro está, la Pedagogía (Viñals, 1903, pp. 279-280). El integrismo católico de base neo escolástica se hace fuerte y radicaliza sus posiciones frente al pensamiento liberal.

Pero el «Desastre» de 1898 puso de manifiesto que el país necesitaba una renovación. Y en esta tarea confluyen quienes buscan la solución en el exterior, en Europa, en un proceso de modernización del que España se había descolgado y quienes vuelven la mirada hacia el pasado pretendiendo encontrar en él la solución a la decadencia española. Con esta oposición se estaba patentizando una vez más que tradición e innovación seguían dissociadas. Para el objeto de nuestra narración interesan los argumentos que condicionan la regeneración de España a su modernización. Naturalmente, ésta alude al progreso económico y social en el cual la ciencia y la razón se consideran claves. Eduardo Vincenti en su enmienda al discurso de la Corona de 20 de junio de 1899, pidió la regeneración social a través

de una escuela positiva y práctica al modo de los Estados Unidos, cuya superioridad técnica, a su parecer, fue lo que le dio el triunfo en Cuba. Pero modernizar es también europeizar, como dijo Ortega y Gasset, para quien Europa era sinónimo de modernidad racionalista. Una idea presente también en Manuel Azaña para quien España está sumida en una crisis producida por “la ineducación e incultura nacionales” fruto, a su vez, “del estancamiento secular de España y de su divorcio de la corriente general de pensamiento europeo”, a la que España ha de incorporarse o perecer (Azaña, 1911, I, p. 156). Pero el contenido de la modernización no se agota en el adelanto técnico y educativo, aunque sea el significado que prime en la generación del 98. Modernizar significará, también y predominantemente, hacer “política” –entendida como transformación a la que está llamado el pueblo elector– y, sobre todo, “ganar las instituciones” y transformarlas –particularmente el Estado– para mejorar el progreso espiritual y material del pueblo (Azaña, 2008, II, p. 310 y 302). En esa tarea modernizadora debía intervenir el Estado –pero un Estado fuerte– a través de una enseñanza reformada, lo que provocaría la oposición de la Iglesia y su entorno. Y aquí se agudiza el problema de las difíciles relaciones que estorban la definición del Estado y de sus competencias en la España anterior a la segunda República. Devolver a su estado civil la vida pública no sólo comportaba frenar la influencia de la Iglesia en los asuntos públicos, sino también, como decía Unamuno, desamortizar el espíritu, porque de nada sirve la desamortización de sus bienes si no se produce la de la doctrina evangélica (Marichal, 1996, p. 144-145). Se tiene la convicción de que la entrada de España en la modernidad pasaba ineludiblemente por un proceso de laicización del Estado y de desacralización de la vida pública, lo que había de provocar fuertes enfrentamientos con el clericalismo dominante.

En efecto; en los inicios del siglo XX liberales y republicanos, y, en general, todo el obrerismo español, no dudan que la Iglesia es un obstáculo para el progreso y modernización de España, sobre todo considerando la debilidad del Estado. El pedagogo Pedro de Alcántara García expresaba en 1902 lo que muchos pensaban: que la Iglesia carecía del crédito suficiente para hacerse cargo de la instrucción popular, a pesar de haber tenido oportunidad de hacerlo, porque “de ella provienen, sin duda, males sin cuento” y porque ha hecho buena “la afirmación, que corre como muy valedera, de que nuestro clero es, como el antiguo régimen, asaz enemigo de las luces y muestra apego al predominio de la ignorancia, lo cual no puede negarse en absoluto” (Alcántara, 1902, p. 480-481). Paralelamente a este convencimiento,



la exigencia de modernización guía las posturas laicizadoras. El diputado Vincenti, en su discurso del 2 de julio de 1903 en contra del mensaje de la Corona, justificaba la negativa a que el Estado privilegiase la educación de la Iglesia y a que ésta supliera la función del Estado en ese asunto, con el argumento de que la educación de la Iglesia, mediatizada por sus dogmas, no podía dar a la sociedad ciudadanos útiles que contribuyeran a su desarrollo; y todavía años después, en su discurso del 6 de julio de 1908, Vincenti critica que la Iglesia siga “pertrechada tras la filosofía de Santo Tomás”, que se resista a marchar “al compás de las ideas, del progreso moderno, que si marchase con el progreso, seguramente no surgirían estos conflictos” (Vincenti, 1916, I, p. 294 y 445). El líder obrero Pablo Iglesias apoya este argumento en 1910 secundando la campaña anticlerical porque entiende que supone “una corriente de progreso que hay que apoyar con todas sus consecuencias” (Iglesias, 1910, p. 56). En fin, un año después Azaña adelanta la postura que sostendrá en 1931, al afirmar que solo un Dios, el Estado, puede obrar el milagro de modernizar el país, de propagar la cultura, de dignificar a los hombres y nivelar la sociedad, pero que eso no sería posible sin recuperar el Estado, sin “arrancar sus resortes de las manos concupiscentes que lo vienen guiando” (Azaña, 2008, I, p. 163). En 1931, ya conocemos que el principal argumento que esgrime el futuro Presidente del Gobierno para prohibir la enseñanza congregacionista es, como veremos luego, que por su dogma la Iglesia solo puede “enseñar todo lo que es contrario a los principios en que se funda el estado Moderno” (Azaña, 2008, III, p. 84).

Así las cosas, el anticlericalismo se erige en el nuevo elemento aglutinante de la izquierda española y la Iglesia en un obstáculo para la transformación y modernización nacional. El anticlericalismo se consolida aún más cuando invoca en defensa de sus posiciones otros contenidos de la modernidad que afectan a las relaciones entre el Estado y la Iglesia. En este punto conviene establecer, siquiera sea a modo de breve apunte, una relación más entre modernización, Estado y educación, tomando como nexo de esa relación la “civilidad” del Estado y la “moral laica” como factor de modernización. En efecto; en la sesión del 22 de mayo de 1895 del Congreso de los Diputados, Nicolás Salmerón planteó el argumento capital que exige la laicización del Estado: la enseñanza moral y laica, distinta a la religiosa, como elemento cohesionante de la ciudadanía que alude a los deberes sociales que conciernen a todos, por lo que el Estado no puede desentenderse de esta enseñanza. Ese mismo año y en el mismo escenario, Vincenti diferenciaba también entre el fin humano o civil que

corresponde al Estado y el fin religioso que atañe a la Iglesia, poniendo ya con ello de manifiesto la contradicción entre el carácter civil o laico de la enseñanza oficial, cuyo contenido y motivo de existencia es “el desarrollo de la razón, el desenvolvimiento de las ciencias y de las letras”, y la enseñanza y moral religiosa que encuentra su espacio de desarrollo más idóneo en el templo, “ante el altar”, o en la escuela pero impartíendola el sacerdote (Vincenti, 1916, I, p. 109-110). Esta defensa de una moral civil se agudiza en los años siguientes y, sobre todo, ya entrado el nuevo siglo.

A principios del XX, en efecto, son muchos los medios desde los que se aboga por la presencia del Estado y la ausencia de la Iglesia en aquello que tendiese a lograr la felicidad en este mundo a la que todos tienen derecho, porque el movimiento de emancipación social y política es civil y no puede, por tanto, someterse al dominio eclesiástico. Consecuencia de este sentimiento serán las reformas secularizadoras del Ministro de Instrucción Pública, Romanones, quien, en el discurso de apertura del curso académico de 1902 a 1903 en la Universidad de Salamanca, asegura saber que sus reformas son combatidas porque se ha interpretado que contenían “el propósito de emancipar la instrucción pública de la tutela de la Iglesia”, una intención que el ministro confirma argumentando que el magisterio de la Iglesia “tiene su esfera propia en las esferas elevadas y sublimes del dogma y la moral, mas no en las disciplinas humanas, que dejó encomendadas el Divino Maestro a las disputas de los hombres” (Figuerola, 1902, p. 117). En fin, el liberalismo español coincide en sostener que el Estado y la Iglesia tienen una distinta moral (civil y religiosa respectivamente) que es consecuencia de misiones diferentes para cuyo desarrollo disponen de ámbitos propios y divergentes que es necesario separar en la práctica de la enseñanza.

Pero además de la civilidad y de la moral laica, convergen otros factores inherentes a la exigencia de modernización del país que avalaban la oportunidad de las políticas secularizadoras. Entre ellos, en efecto, la renovación política como factor que mide el grado de modernización de un país. A finales del XIX y principios del XX, en España se sabía de la importancia que para esa renovación tenía la educación política, eje de la formación del ciudadano y de la moralización del quehacer político. Moralizar la política y ‘civilizar’ el Estado era una aspiración de las fuerzas progresistas españolas que pasó a formar parte del tímido programa de los liberales. Pero a menudo se confundió de manera interesada laicización del Estado y anticlericalismo. Moret denuncia esta tergiversación en el Discurso pronunciado en el Círculo Liberal de

Zaragoza en noviembre de 1908, cuando distingue que una cosa es “la educación de la religión que los padres quieren dar a sus hijos”, en la que podrá intervenir la Iglesia, y otra muy distinta “la educación para los efectos civiles, la educación para formar ciudadanos”, en la que debe intervenir el Estado (Moret, 1909, p. 27-28).

“Formar hombres apropiados a la vida del Estado”, como dijera Gil de Zárate, es la razón que años antes lleva a Romanones, entonces ministro de Instrucción Pública, a defender que durante su mandato hiciera revertir en el poder civil la enseñanza en general y, más concretamente, la inspección de la enseñanza no oficial que se promulga por el decreto del 2 de julio de 1902; argumenta que el ejercicio de los derechos políticos de todos los ciudadanos, necesario en un régimen democrático, requiere de educadores especialmente formados para su desempeño y revestidos de la autoridad y la aptitud que les confiere el Estado soberano y que sólo él puede otorgar (Figuerola, 1902, p. 21). Parecida explicación se verá obligado a dar años después el también ministro de Instrucción Pública Barroso y Castillo –síntoma de la colisión entre el Estado y la Iglesia que se produce en este asunto– cuando reclame en 1910 para el Poder público el derecho de inspección en los centros privados con arreglo a la moral del Estado. Y es que no se podía hablar de una nación moderna sin un Estado civil, es decir, sometido sólo a exigencias cívicas, y sin ciudadanos ‘civilizados’, o sea, formados en el ejercicio de la ciudadanía. Esto implicaba depositar la educación bajo la exclusiva tutela del Estado que para toda la generación de 1914 –aunque, quizá, especialmente para Azaña–, era visto no sólo como un elemento coordinador y director necesario para acometer las propuestas de regeneración y modernización de España, sino también como la única entidad preparada para una acción educadora moderna.

Como en tantos otros aspectos, las ideas van por delante de las prácticas. Así, es difícil encontrar entre las escasas propuestas de enseñanza cívica que conocemos réplicas a los discursos entorpecedores de la modernización. Ciertamente que durante el primer tercio del XX reaparecen en los planes de estudio materias directa o indirectamente relacionadas con la educación cívica, como «Rudimentos de Derecho y Educación Cívica» o «Educación moral y cívica», y que se ordena a la Inspección de Primera enseñanza comprobar si en las escuelas públicas, y especialmente en las privadas, se imparte una educación ética y cívica respetuosa con las leyes del país o contraria a ellas (R. D. de 18 de noviembre de 1907); pero, sin embargo, los instrumentos de mediación de esas enseñanzas (manuales y libros escolares sobre todo), se limitan a una práctica seguidista de las preocupaciones políticas.

Si nos fijamos, por ejemplo, en los libros escolares del primer tercio del siglo XX, simplificando mucho se observa en ellos una pretensión –aunque no generalizada ni uniforme– por divulgar los fundamentos de la ciudadanía y el conocimiento de los derechos y obligaciones cívicas, y no sólo con el fin de aleccionar en derechos y deberes o de crear un sentido de civilidad o de enseñar a vivir en comunidad, sino también de preservar el orden social y de estimular la responsabilidad cívica. Si la mirada la dirigimos hacia los manuales de uso en las Escuelas Normales, sucede algo parecido: los publicados a finales del XIX y principios del XX muestran más el aprendizaje de los deberes – que mantienen el pacto social establecido– que el de los derechos. Lógicamente, los planes de formación para maestros que condicionan los contenidos de los manuales normalistas, no favorecieron en absoluto la presencia de la educación cívica. Habrá que esperar a 1931 para encontrar un cambio de rumbo. Aunque durante la República ninguna asignatura específica aborda la formación cívica del futuro maestro, sí hay una intención cívica claramente manifestada, como se lee en el Decreto de 29 de septiembre de 1931 que reforma las Normales y establece el Plan Profesional: “transformar en ciudadanos conscientes a quienes estaban condenados a no ser sino súbditos”. La formación de ciudadanos competentes sí es una clara apuesta del régimen republicano que hizo que la educación cívica ocupara un lugar en los cuestionarios de formación de maestros, en algunas materias directamente y en otras de forma indirecta.

Sin embargo, la delgadez cívica en los planes de estudio e instrumentos de mediación escolar, contrasta, por un lado, con el debate que sobre este asunto acabo de referir, y, por otro lado, con la discusión sobre la presencia o ausencia de la educación política en la escuela, debate éste último del que sólo recordaré la cuestión de la neutralidad política en la escuela suscitada entre otros por Gumersindo de Azcárate (1884), que puso en el centro de la cuestión el tema de la libertad como un derecho del individuo, porque si la libertad se adquiere, aprende y conquista, la neutralidad política puede ir contra este derecho al negar al escolar la formación necesaria para ganarla. En este sentido, la educación en su acepción de formadora de la libertad y del juicio político, se convierte en un derecho que concierne directamente al Estado.

## Laicización y educación como servicio público y como salvaguarda del régimen

Aunque con una evolución muy lenta, la educación va adquiriendo cada vez más una finalidad de servicio público que aparece incompatible con cualquier rasgo de confesionalidad religiosa. Del mismo modo, la educación es explícitamente convocada a actuar como sostén del régimen político, especialmente del republicano de 1931. Ambos factores avivan el proceso de laicización que alcanzará su significación más acabada en la segunda República.

La Revolución de 1868 prometía que la soberanía del Estado desarrollaría funciones hasta entonces nunca acometidas. En esa dirección se caminaba cuando llega la Restauración que, en opinión de Miguel Martínez Cuadrado, “frena el proceso intervencionista y expansivo del Estado” y detiene “férreamente el deslizamiento hacia un Estado más social y menos liberal”; el Estado liberal de derecho, en el que se instala cómodamente la burguesía conservadora española hasta 1923, se acaba imponiendo (Martínez, 1979, p. 510-511).

A partir de la crisis de fin de siglo se intensifica la opinión liberal de que la creación de un Estado fuerte es una cuestión no sólo de soberanía que conlleva competencias en educación, sino también de una dirección política que señale al servicio de quién o de qué se pone esa soberanía. En la respuesta a este problema reside el núcleo de la laicización de la enseñanza. Dicho en otros términos: si la soberanía del Estado se concibe como instrumento para convertir la educación en un servicio público, eso implica cambios en su gestión, entre ellos rescatar el control de la enseñanza y a los mismos docentes de tutelas caciquiles o clericales y poner la educación al servicio de toda la sociedad; por el contrario, la soberanía del Estado también puede ser instrumentalizada para preservar y mantener posiciones de privilegio ya adquiridas. En el primer caso se estaría más cerca de políticas educativas liberales que conciben la educación como una obligación del poder público, mientras que en el segundo cabría hablar de políticas conservadoras que, sin abandonar la idea de la educación como un derecho, abogarían, sin embargo, por limitarlo apelando a principios como el de subsidiariedad del Estado. Por eso, en el ámbito de la educación, como en otras parcelas de la política general del país, se asiste en el período entre repúblicas a una pugna por la transformación del Estado liberal-burgués de Derecho en un Estado social de Derecho que se hará especialmente visible después de 1917 cuando ya

no se puede ignorar ni por los acontecimientos internos ni externos el protagonismo colectivo de las fuerzas proletarias, y que culminará con mayores enfrentamientos y más resultados en la segunda República (Martínez, 1979, p. 511-512).

Hasta que llega ese momento, se escuchan opiniones autorizadas que reclaman al Estado que haga valer su soberanía para capacitar a los ciudadanos en el ejercicio de sus derechos políticos, como el del sufragio, del jurado y de asociación (Labra, 1902, p. 87), para mostrar a los escolares los perjuicios que se derivan de la indiferencia ante los asuntos comunes y de la escasa o nula importancia que se concede al sufragio y a la moralidad en las relaciones con el Estado (Torres, 1881), algo perentorio dada la mayor presencia de los ciudadanos en los asuntos públicos en los que el derecho al voto puede ser un instrumento tan beneficioso como perjudicial (Alcántara, 1881, p. 421-422). La educación cívica reportaría, pues, considerables beneficios a las naciones llamadas a gobernarse por sí mismas. Esta convicción arraigó en algunos autores de libros escolares del primer tercio del siglo XX que, convencidos de que la educación es un asunto individual pero también social, exponen ante sus jóvenes lectores la función tutelar del Estado en la enseñanza para impedir que nada ni nadie “llegue al extremo de convertir la escuela en semillero de contraciudadanos” por falta de formación en las obligaciones sociales y políticas, en la soberanía ciudadana y en la construcción de la moralidad cívica (Climent, 1920, p. 41-45 y 52-53).

Pero, una vez más, la realidad no reflejó estas inquietudes, y la pasividad de los gobiernos de la Restauración –cuya causa podemos incluso entrever en el temor a educar a una sociedad todavía con más deberes que derechos, o en el miedo a consentir el deslizamiento hacia un Estado social no deseado por la burguesía conservadora– acabaría entregando la educación a la Iglesia, única entidad que podía frenar esa evolución y actuar como instrumento alternativo de cohesión social. Sabemos que la pugna fue intensa. A pesar de aquella prevención y de esta lucha, voces acreditadas reclaman una educación pública atenta a las cuestiones sociales que el país tiene planteadas, sabiendo, claro está, que esa reivindicación implicaría retirar la educación de la Iglesia y residenciarla en el poder público.

Son muchas las funciones que está llamada a ejercer la educación como servicio público, pero a fines del XIX y primer tercio del XX, era primordial la defensa de la educación como instrumento de integración y de cohesión social. Que nadie ajeno a la representación de la sociedad –al Estado– modele el alma nacional, dirá Romanones en abril de 1902 en el Congreso de los Diputados en clara alusión a las

Órdenes religiosas. El liberalismo encuentra en la educación nacional el elemento de cohesión social que necesita y que actúa también como elemento moralizador y actor de una sociedad más justa y cohesionada. Viendo, tal vez, el éxito de la vecina Francia, los liberales quisieron hacer de la educación, además, un medio de unificación administrativa y lingüística al servicio de los intereses nacionales, aunque sin conseguirlo, porque ni disponía de la red escolar pública necesaria ni del consenso y voluntad política suficientes para hacerlo, aparte de que los nacionalismos periféricos, que entonces habían alcanzado gran notoriedad, le opusieron viva resistencia.

Pero España no sólo presentaba síntomas de segregación en lo regional y político, sino también en lo social. La enseñanza que, como hemos dicho, ya no podía seguir siendo sólo un asunto individual sino también colectivo, porque se consideró necesaria para alcanzar fines sociales con incidencia en el bien de la nación, debía estar en manos de quien ostenta la soberanía nacional. Por eso Romanones, entonces ministro de Instrucción Pública, se niega a dejar la enseñanza “en manos de una sola clase, aunque ésta sea tan respetable por muchos conceptos” (Figuroa, 1902, p. 26); hacerlo comportaba un claro riesgo de escisión social, como ya advirtió Canalejas en diciembre de 1900 en sede parlamentaria al expresar la división generada en la sociedad entre quienes son educados en “la intransigencia y el fanatismo (...) con la espalda vuelta al progreso”, y quienes lo son “con el espíritu del siglo, con el sentimiento del derecho, con el amor a la libertad, con vislumbres democráticos”; una separación en la que Canalejas vio premonitoriamente un germen de guerra religiosa y fratricida. Se tuvo la convicción de que el Estado debía atender la educación de las gentes no sólo porque se considerara un derecho, sino también porque era tenida como condición “para facilitar la solución del problema social”, que sin duda comprende las relaciones del capital y el trabajo y el problema obrero, pero también “la cultura de todas las clases, sus mutuas relaciones y el orden moral de la familia y la ciudad” (Labra, 1902, p. 87).

Como sabemos, el problema social lo era para muchos de educación, o mejor, de inhibición del poder en extenderla a todos, lo que favorecía la desigualdad social. Tal inacción es la que denuncia Azaña, para cuya solución propone la reforma de las instituciones, singularmente del Estado, instrumento que hará posible “nuestra transformación” y “órgano propugnador y defensor de la cultura y como definidor de derechos”. Azaña, a quien preocupa el problema social derivado de la infracción



de los derechos humanos y la desigualdad que ello provoca, sabe que la reparación de las seculares injusticias y desigualdades sólo puede proceder del Estado, “único Dios de quien podemos esperar que ese milagro se verifique”. La dispensación de la justicia no vendrá del privilegiado, la mejora de las condiciones de trabajo no procederá de quienes se enriquecen con el sudor ajeno, la propagación de “la cultura niveladora” no será obra de los que “encuentran en la ignorancia del pueblo una defensa de sus privilegios más fuerte que los fusiles”; todo eso es misión del Estado quien, con todos sus defectos, está llamado a ser “el restaurador del alma del pueblo”. Pero el Estado, recordaba más arriba, no podrá cumplir esa misión si no se arrancan “sus resortes de las manos concupiscentes que lo vienen guiando” (Azaña, 2008, p. 163). En 1911, fecha de estas palabras, Azaña no menciona directamente las manos de la Iglesia; luego sí lo hará con claridad manifiesta. En los años de la segunda República el Estado amplía su campo de actuación a costa de otros poderes particulares, principalmente la Iglesia, quizá con el propósito de culminar el proceso evolutivo del Estado liberal al Estado social haciendo realidad los contenidos que informan el Estado social; en opinión de Miguel Martínez Cuadrado (1979, p. 510-512) la culminación de ese proceso la supuso la segunda República, quizá porque los dirigentes republicanos sabían bien que el porvenir del régimen se jugaba en las reformas sociales que la Monarquía, con la adhesión de la Iglesia, obstaculizó.

Algunos libros escolares de civismo escritos durante la segunda República se hacen eco de las dos cuestiones que acabamos de señalar: por un lado, las desigualdades que están en la base del problema social y, por otro, la consideración de la educación como un derecho fundamental del ser humano. Respecto a la primera, Raimundo Torroja, influyente maestro catalán, presenta un programa de moral y civismo destinado a escolares de primera enseñanza en el que se observa un tono políticamente comprometido, aunque sin rebasar los límites del reformismo social; repárese al respecto, por ejemplo, en las sugerencias que hace al docente a la hora de explicar el tema 17 de la parte de Moral, instándole a abordar la justicia del reparto social de la riqueza, la necesidad de una mayor justicia distributiva y la pertenencia de la riqueza a la comunidad; en el bloque de Civismo, entre las recomendaciones para la explicación del tema 52 –“Ciudadanía y democracia”– se pueden leer, por ejemplo, cómo para llegar a ser un buen ciudadano es indispensable poseer cierto nivel de cultura, reflexiones sobre el hombre-sometido y el hombre-



ciudadano; el hombre-esclavo y el hombre-libre, la observación del largo proceso de liberación progresiva en virtud del cual llega el hombre a ser libre, es decir, ciudadano, etc. (Torroja, 1935, p. 92, 108-109).

La consideración como un derecho fundamental del hombre estaba asimismo presente en las enseñanzas recibidas por los niños de las escuelas de la República, aunque no aparece recogido explícitamente como tal derecho en general en los libros escolares,<sup>1</sup> señalándose en otros que el mejor sistema para hacer posible ese derecho es, por su carácter igualitario, el sistema de la escuela unificada, “el camino” –dice Gervasio Manrique (1933, p. 183-187)– para llegar a la “saludable aspiración” de fundamentar la suerte de la democracia.<sup>2</sup> El carácter potencialmente igualador de la escuela unificada les lleva a hacerse eco de la gratuidad de la enseñanza y la coeducación (Franganillo, 1934, p. 126).

La educación como servicio público adquiere otra connotación que el liberalismo progresista y, sobre todo, el republicanismo de 1931, utilizarán: la educación como defensa del régimen. Aunque esto ha sido siempre así, lo novedoso ahora es que se argumente la laicización de la educación como un medio de protección y de salvación del Estado y las instituciones. Porque en los escasos períodos de progreso que conoce España, sus gobiernos sienten y experimentan la fuerza de la Iglesia como un riesgo para su política cuando no para su misma supervivencia. Proteger al Estado de la Iglesia es un objetivo recurrente en los propósitos de los políticos liberales. Eso es lo que sucede cuando Canalejas en su discurso de 14 de diciembre de 1900 en el Congreso de los Diputados afirma que no pretende socavar el poder de la Iglesia sino proteger el del Estado; al invocar Canalejas el respeto y la independencia entre el poder civil y el poder de la Iglesia, estaba manifestando el temor al enfrentamiento entre ambos poderes. Evitar esa polarización no parecía probable porque los liberales, al mismo tiempo que expresan ese propósito, recelan de las intenciones de la Iglesia, como también puso de manifiesto Canalejas algunos meses después en el mismo escenario del Congreso durante su intervención del 23 de julio de 1901, temeroso de que la enseñanza religiosa atentara contra los principios de la Constitución. Como

---

**1** Sí lo encontramos, por ejemplo, en la información que Joaquín Seró Sabaté da a los escolares sobre Dantón –“El coloso de la Revolución Francesa”- cuando reproduce la leyenda que figura en el pedestal de la estatua que se le levantó en el parisino Barrio Latino: “El primer derecho del hombre es el alimento; el segundo es la instrucción” (1932, 140).

**2** Véase también Franganillo (1934, p. 126).

es sabido, esa desconfianza llegó incluso a traicionar la propia filosofía política del liberalismo al oponerse a la libertad de enseñanza y al defender la centralización administrativa escolar.

La importancia de la educación para consolidar el poder político fue asimismo comprendida y expuesta en el Congreso de los Diputados el 16 de diciembre de 1901 incluso por el ministro García Alix quien, aunque valedor del conservadurismo, prefiere la acción del Estado a la libertad de enseñanza, convencido como estaba de que la enseñanza es un resorte demasiado valioso como “para borrarlo de los factores de gobierno y entregarlo, por buenas que sean sus intenciones, a otra sociedad, a otras entidades que no sean el propio Estado”. Su sucesor en el Ministerio, el Conde de Romanones, tampoco puede impedir la colisión del poder civil y el religioso, enfrentamiento que se prolonga en el tiempo con esos reiterados argumentos: la necesidad de proteger los fundamentos mismos del liberalismo puestos en peligro por quienes, como denunció en 1902 en Valencia Melquíades Álvarez en su discurso en la solemne sesión inaugural de la Asamblea de Enseñanza Universitaria, inculcan “cautelosamente” “a niños sin discernimiento” “ideas contrarias a la justicia, a la moral universal, a los sentimientos patrióticos, a lo que es fuente del progreso, a lo que constituye las excelencias de la democracia (...).”<sup>3</sup> Cuando el republicanismo accede al poder político en 1931 con la oposición explícita de quienes abominaron de lo que la República significaba, aquellos temores se acrecientan. Muchos compartían la convicción de que extender la acción del Estado republicano a contenidos y ámbitos más cercanos al Estado social, no había de ser posible manteniendo otros poderes dentro del poder, otros Estados dentro del Estado, sobre todo si, como la experiencia había demostrado, educaban contra los fundamentos del liberalismo y no compartían los valores del Estado republicano. Bastará con recordar al respecto la intervención del sacerdote y diputado Antonio Pildain, en el debate en las Cortes Constituyentes sobre la laicización del Estado del 23 de octubre de 1931, en el que dijo que de acuerdo con la doctrina católica, es legítima la lucha contra leyes injustas, lucha que puede ir desde la resistencia pasiva a la fuerza armada. Motivos había para la desconfianza que se hizo patente en los debates parlamentarios. Tanto que, en la sesión del Parlamento del 1 de septiembre de 1931, el diputado radical-socialista Gordón Ordás expresó el problema e identificó ese otro poder que estaba

---

<sup>3</sup> *El Mercantil Valenciano*, nº 12183 (28, octubre, 1902) p. 1.

en la mente de todos, la Iglesia “en cuanto significa la base fundamental del poder, de la familia, de la propiedad y de la enseñanza”. Indudablemente no se confiaba en que las Órdenes religiosas educaran a favor de la República. Por ello el también diputado de la misma formación, Botella Asensi, en la sesión del 22 de enero de 1932, insiste al Ejecutivo en la necesidad de hacer efectiva la prohibición de enseñar a las Órdenes religiosas porque no se fía de su amor a la República, lamentando que los niños españoles tengan que recibir la enseñanza de los frailes “habiendo como hay en España un gran número de maestros jóvenes, llenos de fervor por la enseñanza y de entusiasmo por la República”.

El más rotundo y claro en el planteamiento de esta cuestión fue Azaña, que, analizando el pasado, vio que la Iglesia, casi siempre en estrecho maridaje con la Monarquía, empleó cuantos medios tuvo a su alcance para atraerse a la infancia y a la juventud no sólo para ganar prosélitos a su doctrina sino también para socavar las bases del liberalismo democrático; de modo que fundamenta su oposición a la Iglesia en la salvación de la República. La realidad del país y el análisis de su historia obligan a Azaña a anteponer la defensa de la República a la libertad de enseñanza; se trataba nada menos que de proteger el régimen no sólo de quienes no colaboraron en su instauración sino también de los que se sabía que tampoco ayudarían a su mantenimiento; esto era para Azaña una cuestión de salud pública, de salvación nacional: la escuela como “escudo de la República” (Azaña, 2008, V, p. 438). Este mismo principio de salud pública justifica para Azaña lo que la Iglesia más temía: desposeer de la enseñanza a las Órdenes religiosas impidiéndoles la captación temprana de las conciencias, que es “la situación política por que España transcurre y que está en nuestra obligación de republicanos, y no de republicanos, de españoles, impedir a todo trance”. En eso Azaña se mostró inflexible: “A mi que no me vengán a decir que esto es contrario a la libertad, porque esto es una cuestión de salud pública”. (Azaña, 2008, III, p. 84). Y ese no era un convencimiento exclusivo de Azaña; en el arco parlamentario de la izquierda arraigó la convicción de que el Estado tenía la obligación de “disciplinar” a aquellos poderes sociales que, fuera del Estado, “perturban o coaccionan a éste en su función”, como todavía en 1934 recordaría Izquierda Republicana.

El proceso de laicización culmina en estos años como resultado de la declaración constitucional que no contempla ninguna religión oficial, que separa la Iglesia y el Estado, prohíbe el ejercicio de la enseñanza a las Órdenes y confesiones religiosas,

declara laica la educación y la contitucionaliza como una atribución esencial del Estado. De estas medidas la más polémica y temida por la Iglesia, fue la declaración del laicismo escolar. Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza, tuvo que explicar, primero a través de una orden ministerial y luego en una especie de libro balance de su tarea al frente de la Dirección General, lo que significaba el laicismo, concluyendo que la República había desembocado en el laicismo sencillamente por “la evolución lógica de un proceso evolutivo”, porque si “la vida, la ciencia y el Estado se han ido independizando de la religión en el curso del tiempo, la escuela ha hecho lo mismo. Y lo propio le ha ocurrido a la moral. Se han secularizado. Se han independizado. Se han «laicizado»” (Llopis, 1933, p. 240).

Y eso es lo que aprendían los niños en las escuelas de la República. En ellas se les explicó por qué el Estado no tiene religión oficial, que el sentimiento religioso es algo íntimo que se impurifica cuando se mezcla con la vida civil y se introduce en las funciones del Estado, y que el laicismo escolar es también un contenido importante y decisivo de la soberanía del Estado. Así, por ejemplo, los escolares pudieron leer en un texto destinado a explicarles la Constitución, que, “al excluir de la escuela la religión no se la excluye de la vida” sino que se le señala el aposento que nunca debió abandonar: el templo y la conciencia de cada uno, y que eso es lo que defiende el laicismo (Terreros, 1932, p. 79).

### **Epílogo. ¿«Laicidad positiva» de la Constitución de 1978 o pérdida de soberanía?**

Tal vez se podría decir que el proceso de laicización terminó con la República de 1931; y que lo hizo en un doble sentido: en el de culminación de lo que el concepto significa, y en el de conclusión de ese proceso que se inició con la Ilustración. Porque, efectivamente, ¿se puede decir que en España, tras la Constitución que actualmente la rige, se ha avanzado en ese proceso de laicización? Veámoslo.

El final de la guerra civil española supuso el triunfo de la restauración católica con sus seculares prerrogativas. Se vuelve al sistema de financiación de la Iglesia a través de una partida para el mantenimiento del culto y clero contemplada en los presupuestos generales del Estado, se entrega la educación a la Iglesia y se renueva la confesionalidad del Estado. La “cuestión religiosa” queda relegada a ciertas tensiones provocadas por algunas rivalidades entre falangistas y católicos. El

*Fuero de los Españoles* (1945), y la *Ley de Principios del Movimiento Nacional* (1958) apuntalan el fervor nacional-católico a la vez que el *Concordato con la Santa Sede* de 1953 asegura los privilegios de la Iglesia.

La dinámica introducida por el Concilio Vaticano II (1962-1965) provoca un giro en la Iglesia española que apuesta por la recuperación de la democracia. Algunos sectores católicos toman ahora posiciones contra el régimen de Franco provocando un nuevo anticlericalismo, esta vez de derechas desconocido hasta entonces en España, profesado en los últimos años del Franquismo. La actitud de parte de la Iglesia española favorable a un cambio político, podría justificar su mención en la Constitución de 1978, tesis que defiende Romina de Carli (2011); pero también influyó que el sector laico de la sociedad mantuviera una actitud de consenso con el fin de evitar la confrontación histórica entre catolicismo y laicismo y lograr un nuevo régimen de libertades. La actitud de unos y otros, añadida al deseo de “no reabrir heridas o hacer surgir pugnas del pasado” (Galeote, 2011, p. 172), propició el consenso que refleja el artículo 16 de la Constitución.

Este artículo, separado del Título Preliminar y acogido en el Título I «De los derechos y deberes fundamentales» está mostrando dos notas de interés: la primera, que se evitó definir al Estado con menciones a la religión, como había hecho la Constitución republicana de 1931 en su artículo 3º, optando por una fórmula quizá más integradora de las «dos Españas» en la que se reconoce, además de la libertad religiosa y de culto, la aconfesionalidad del Estado y su cooperación con la Iglesia (Art. 16.3); la segunda es la consideración precisamente de derecho subjetivo de carácter fundamental que se quiere otorgar al ejercicio de la religión que, como tal derecho, exige para poder ser efectivo la colaboración del Estado con las iglesias, pasando esta cooperación a formar parte de las obligaciones del Estado social y su consiguiente intervención positiva que haga real, y no sólo formal, el derecho de libertad religiosa (Barrero, 2007, p. 146). La Constitución española opta, pues, por un modelo de aconfesionalidad-cooperación, equidistante tanto del modelo confesional de países con Iglesia estatal, como del modelo de separación o laico.

Obviamente, no pretendo profundizar en este asunto, sino concluir mi exposición trayendo a la actualidad el examen del proceso de laicización en España, como pidió el coordinador del Seminario. Pero antes de responder a la pregunta que da inicio a este último epígrafe, quiero establecer algunas consideraciones. La primera, siguiendo la doctrina del Tribunal Constitucional que ha tenido que pronunciarse sobre

esta cuestión varias veces, es la implicación del artículo 16.3. Sintetizando, significa que los poderes públicos han de mantener una absoluta neutralidad en este asunto, pero, habida cuenta que en la sociedad española hay un componente religioso, los poderes públicos están obligados a cooperar con las iglesias (laicidad positiva), sin que haya confusión entre las funciones estatales y religiosas, manteniendo cada una su recíproca independencia, y sin que implique desigualdad o discriminación en el ejercicio de la libertad religiosa. La cooperación con la Iglesia católica se contiene en los cuatro Acuerdos Internacionales entre España con la Santa Sede que, aunque se firman en 1979, son calificados de “preconstitucionales” no sólo porque no mencionan en ningún momento la Constitución, sino también porque entran en conflicto con ella. Pero esta cooperación se predica asimismo de aquellas confesiones que acrediten arraigo en la sociedad española, lo cual obliga al Estado a estar atento a los indicadores que permiten verificar ese arraigo, no sea que, como advierte Pablo Santolaya, ante la evolución del sustrato social, el criterio histórico, del que todo criterio sociológico forma parte, acabe desembocando en un privilegio inconstitucional (Santolaya, 2009, p. 203-204). Es decir, en una sociedad plural, cualquier diferencia de trato en razón de las creencias religiosas o por ausencia de ellas, ha de responder a una necesidad derivada de la realidad social y ser justificable solo desde el punto de vista religioso. En el caso de España, Pablo Santolaya (2006, p. 56-57) no está “en absoluto seguro de que la situación práctica de las relaciones Iglesia y Estado supere en estos momentos esas exigencias teóricas de la igualdad en el ejercicio de la libertad religiosa”. Y –esta es la segunda consideración que quiero hacer– señala los privilegios con que el Estado español distingue a la Iglesia católica, como los desiguales acuerdos establecidos con las confesiones no católicas en lo referente a las clases de religión en los centros educativos, o el problema constitucional que presenta el nombramiento por el Ordinario de la diócesis de los profesores de religión que ejercen una evidente función pública, o la presidencia de la cruz y otros símbolos católicos en actos oficiales y espacios escolares,<sup>4</sup> o la participación de los poderes públicos en los ritos católicos (funerales de Estado, desfiles procesionales...) a cuya visibilidad y relevancia contribuyen; diferencia de

---

**4** Aunque los tribunales se han pronunciado contra la presencia del crucifijo en las aulas y espacios comunes de un centro escolar público por contravenir los derechos fundamentales de igualdad y libertad de conciencia contenidos en los artículos 14 y 16.1 de la Constitución (Sentencia 288/2008 Juzgado de lo Contencioso administrativo nº 2 de Valladolid).

trato también con la Iglesia católica notoria en aspectos tan importantes como la financiación directa a través del impuesto sobre la renta, la financiación pública de la asistencia religiosa a las fuerzas armadas, en los hospitales públicos y centros penitenciarios, la financiación de la enseñanza religiosa en los centros educativos sostenidos con fondos públicos,<sup>5</sup> la financiación a través de entidades asistenciales ligadas a la Iglesia católica (Cáritas, Manos Unidas...)... (Santolaya, 2006, p. 56-58 y 2009, p. 204-208). Ciertamente, estas condiciones inducen a preguntar si este sistema se adecúa a la Constitución o la sobrepasa acercándose a un sistema de “Iglesia estatal que ciertamente no parece querido por el texto constitucional” (Santolaya, 2009, p. 209).

Esta situación, unida a la cada vez mayor presencia de otras confesiones (Islam, Iglesia evangélica...), y la irrupción de la Iglesia católica en la escena pública, son factores que hacen que las relaciones Iglesia y Estado no sean un asunto cerrado. La jerarquía eclesiástica se ha manifestado y hecho oír en temas de gran relevancia como la reforma de la enseñanza, el matrimonio homosexual, el divorcio, la interrupción del embarazo, la investigación con células madre... “En los últimos tiempos –dice Carlos Gómez– la Iglesia se ha posicionado políticamente y ha dejado de ser el lugar de encuentro (...)”. Este magistrado cree que esa renovada intervención de la Iglesia en asuntos públicos de tal calado “ha generado una reacción a favor de la laicidad” (Gómez, 2009, p. 29 y 31). Otros, por su parte, piensan que la paz en las relaciones Iglesia y Estado se está viendo amenazada por el hecho de que, incluso desde instancias gubernamentales, se haya alentado “una reinterpretación de la laicidad del Estado en clave laicista” contraria a la Constitución (Ferrer, 2009, p. 422).

A pesar de lo interesado de los argumentos aducidos, lo cierto es que desde los años noventa ha vuelto a replantearse en España de manera conflictiva la cuestión religiosa, debido, por una parte, a factores novedosos como la presencia de nuevas confesiones religiosas fruto de la inmigración, y, por otra, a “la mayor presencia pública de un catolicismo más conservador que el postconciliar, en torno a las renovadas demandas laicistas de determinados grupos” (Cueva, 2009, p. 197). Sean cuales fueren las razones, desde ciertos sectores se está alertando de lo que consideran el “peligro de involucionismo laicista en que nos encontramos” (Ferrer, 2009, p. 425).

---

**5** Que a partir de 1996 también es posible para la enseñanza de las religiones evangélica y musulmana, aunque en estos casos solo en centros públicos, no en los concertados.



Otro de los elementos significativos de esta controversia que, para algunos, forma parte del conjunto de los desafíos laicistas, es la cuestión de la asignatura «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos», considerada materia curricular por la Ley Orgánica de Educación de 2006, aprobada durante el gobierno socialista de Rodríguez Zapatero. No entraré en esta cuestión que ha provocado ríos de tinta. Aludiendo a esta asignatura sólo quiero señalar la relación que se ha establecido con uno de los principios del artículo 16, la libertad religiosa. Ésta ha sido definida como no adoctrinamiento moral o religioso del poder político, cuya protección exige del poder público no interferir en el proceso de formación de las propias convicciones ni obstaculizar las manifestaciones de la propia ideología o religión (Barrero, 2007, p. 138). Es de sobra conocido que éste ha sido uno de los argumentos esgrimidos por quienes entienden que la asignatura es un mecanismo de adoctrinamiento del Estado del que se vale para transmitir su moral, aparte de que vean en ella un propósito de secularizar la sociedad, un laicismo encubierto –que denota la pretensión de neutralidad con que se reviste a la escuela pública en la formación de la ciudadanía– y otro laicismo más explícito a tenor de la ausencia de referencias evidentes a la religión más allá del respeto a otras religiones. Como digo, no pretendo entrar en el análisis de este debate, sólo quiero indicar que las presiones de la Iglesia católica y de los sectores afines a ella, han conseguido lo que ya había advertido en plena polémica el entonces líder de la oposición y actual Presidente del Gobierno, Mariano Rajoy: su intención de eliminar esta asignatura del plan de estudios cuando estuviera en su mano hacerlo. Ese momento llegó tras las elecciones generales de noviembre de 2011. Poco más de dos meses después de la victoria del conservador Partido Popular, el actual ministro de Educación, José Ignacio Wert, a finales de enero de 2012 anuncia en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados su decisión de substituir aquella asignatura por otra –«Educación Cívica y Constitucional»– exenta de las “cuestiones controvertidas susceptibles de adoctrinamiento ideológico” (diferentes puntos de vista sobre la familia, relaciones interpersonales y humanas, etc.) que, en opinión de los sectores contrarios a la asignatura, convertían al Estado en educador de las conciencias. Que el rediseño de la asignatura se produzca cinco años después, resucitando una polémica que parecía muerta, quizá pueda explicarse como un afán por contentar a sectores políticos y religiosos extremistas que no habrían olvidado la implantación de aquella asignatura y que aplauden el cambio, descontentos, sin embargo, porque la desaparición de aquélla no era entonces



absoluta. Sí lo es en el –hasta el momento– tercer borrador del anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa –LOMCE– (14/02/2013), donde la enseñanza de la Religión vuelve a ocupar un lugar destacado en el curriculum escolar, siendo de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos. La LOMCE prevé para la enseñanza primaria que los alumnos cursen “Religión, o Valores Culturales y Sociales, a elección de los padres o tutores legales”, y para la enseñanza Secundaria Obligatoria “Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres o tutores legales”. En el Bachillerato, la Religión aparece entre las asignaturas optativas. La «educación cívica y constitucional» anunciada inicialmente como sustituta de la «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos», queda como un residuo transversal en el cuarto curso de la Secundaria Obligatoria donde “se trabajará en todas las materias”.

Es legítimo preguntarse si en la decisión de rediseñar esta asignatura en el sentido apuntado, no hay una influencia decisiva de la Iglesia y de los sectores más conservadores en la política nacional; lo que, unido a la lectura constitucional de las relaciones de la Iglesia y el Estado, invita a pensar en la actual pérdida de peso de la laicización en España. José Antonio Souto, partiendo de las características de la laicidad según la doctrina francesa concluye que la laicidad no es predicable en el ordenamiento jurídico español; porque si la laicidad implica neutralidad “incompatible con la enseñanza religiosa en la escuela, es totalmente ajena a nuestro ordenamiento jurídico”, y porque si también conlleva la separación, entendida como prohibición de subvencionar a los cultos, “constituye otra manifestación incompatible con el sistema jurídico español”. Aún más: si laicidad entraña soberanía, independencia y “superioridad” del Estado respecto de cualquier otro poder dentro de su territorio, desde el momento en que la Constitución obliga al Estado a cooperar con la Iglesia –pero no a la inversa– está limitando “la libertad política del Estado español a la hora de mantener relaciones con la Iglesia católica”. Tal cooperación o laicidad positiva, concluye Souto Paz, “ciertamente no es confesionalidad, tampoco laicidad” (2001, 218 y 226-228).

Aunque con diferentes propósitos y planteamientos, acordes con el signo social y político de cada momento histórico, a lo largo del siglo XX el debate sobre la laicización con una singular viveza mostrando un enconado enfrentamiento cívico y escolar. Bien entrado ya el siglo XXI, esa cuestión sigue manifestándose fuertemente polémica y quizá con una recurrencia innecesariamente obstinada.

## Referencias bibliográficas

- Alcántara García, P. de** (1881). *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*. Madrid: Gras y Compañía, Editores. 9 tomos.
- Alcántara García, P. de** (1902). *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza. Curso completo y enciclopédico de pedagogía*. 2ª ed. Madrid: Librería de Hernando y Compañía. T. II.
- Azaña, M.** (2008). *Obras Completas*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales y Ediciones Santillana.
- Azcárate, G. de** (1884). De la política enseñada en la escuela. *BILE*, 184, 289-293.
- Barrero Ortega, A.** (2007). *Modelos de relación entre el Estado y la Iglesia en la historia constitucional española*. Fundación Centro de Estudios Constitucionales 1812. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Carli, R. de** (2011). *El derecho a la libertad religiosa en la transición democrática (1963-1978)*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Castro, F. de** (1869). Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1868 a 1869. *Boletín-revista de la Universidad de Madrid*, 1, 22-30.
- Climent Ferrer, F.** (1920). *Educación cívica. Principios fundamentales de los derechos y deberes de la ciudadanía en la vida social*. Barcelona: Manuales Gallach. Calpe.
- Cueva Merino, J. de la; Montero García, F.** (2009). Catolicismo y laicismo en la España del siglo XX. In E. Nicolás Marín; C. González Martínez (eds). *Mundos de Ayer. Investigaciones contemporáneas del IX congreso de la AHC*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Draper, J. G.** (1885). *Historia de los conflictos entre la religión y la ciencia*. Prólogo de Nicolás Salmerón. Madrid: Est. Tip. de Ricardo Fé. 2ª ed.
- Ferrer Ortiz, J.** (2009). "Aconfesionalidad y laicidad: ¿Nociones coincidentes, sucesivas o contrapuestas?". In *Estado aconfesional y laicidad*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Figuerola y Torres, A., Conde de Romanones** (1902). *Discurso leído en la Universidad de Salamanca en la inauguración del curso académico de 1902 a 1903 por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes...* Madrid: M. Romero Impresor.
- Franganillo y Monge, M.** (1934). *Lecturas cívicas comentadas*. Gerona-Madrid: Ed. Dalmau Carles, Pla.
- Galeote, G.** (2011). Los debates en las Cortes constituyentes de 1978 en torno al hecho religioso y a la no confesionalidad del Estado. In D. Bussy Genevois (ed.). *La laicización a debate. Interpretación, prácticas, resistencias (España, Italia, Francia, América Latina) Siglos XIX-XX*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

- Gómez Martínez, C.** (2009). Aconfesionalidad y laicidad; dos nociones ¿coincidentes, sucesivas o contrapuestas?. In *Estado aconfesional y laicidad*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Iglesias, P.** (1910). *Del excesivo desarrollo de las órdenes religiosas en España*. Madrid: Imprenta de la Revista Archivos.
- Labra y Cadrana, R. M. de** (1902). Los Maestros, la Educación Popular y el Estado. *La Escuela Moderna*, 131, 81-92 y 132, 161-173.
- Llopis, R.** (1933). *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Madrid: M. Aguilar Editor.
- Manrique, G.** (1933). *Educación moral y cívica*. Libro de lectura. Barcelona: Ed. Ruiz Romero.
- Marichal, J.** (1996). *El secreto de España. Ensayos de historia intelectual y política*. Madrid: Taurus.
- Martínez Cuadrado, M.** (1979). *La burguesía conservadora (1874-1931)*. Madrid: Alianza. 5ª ed.
- Moret y Prendergast, S.** (1909). *Propaganda liberal. Discursos*. Madrid: Biblioteca "Ateneo".
- Santolaya Machetti, P.** (2006). Sobre el derecho a la laicidad (libertad religiosa e intervención de los poderes públicos). *Revista catalana de dret públic*, 33, 43-69.
- Santolaya Machetti, P.** (2009). Aconfesionalidad, laicidad y financiación de las confesiones religiosas. ¿Debe financiarse la libertad religiosa? In *Estado aconfesional y laicidad*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Sanz del Río, J.** [1857]. Discurso pronunciado en la Universidad Central por el Doctor D. \_\_\_, en la solemne inauguración del año académico de 1857 a 1858. In *Textos escogidos de Sanz del Río*. Barcelona: Cultura Popular. 1968.
- Seró Sabaté, J.** (1932). *El niño republicano*. Barcelona: Libr. Montserrat de Salvador Santomá.
- Souto Paz, J. A.** (2001). La laicidad en la Constitución de 1978. In D. Llamazares Fernández (ed.). *Estado y Religión. Proceso de secularización y laicidad. Homenaje a Don Fernando de los Ríos*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid y Boletín Oficial del Estado.
- Terreros Sánchez, J. y otros** (1932). *El evangelio de la República. La Constitución de la segunda República española comentada para niños*, Madrid: Instituto Samper.
- Torres Campos, R.** (1881). La instrucción cívica. *BILE*, 98, 38-39.
- Torroja Valls, R.** (1935). *La Educación moral y cívica en la Escuela actual. El fundamento científico. La metodología. Temas y sugerencias. 25 lecciones vividas*. Gerona-Madrid: Dalmáu Carles, Pla S. A. Editores. (2ª ed.).
- Vincenti y Reguera, E.** (1916). *Política pedagógica*. Madrid: Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández. 2 tomos.

**Viñals, A.** (1903). *Estudios filosóficos y sociales sobre enseñanza y educación en la cuestión religiosa*. Madrid: Est. Tip. de A. Haro. Madrid.

## PROJETO DE LAICIZAÇÃO E EDUCAÇÃO CÍVICA ESCOLAR: TRADIÇÃO HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL

Laicização e educação cívica em Portugal:

percursos históricos e questões atuais

por *Maria João Mogarro* .....155

Laicización y educación cívica escolar en la España

del siglo XX)

por *Juan Manuel Fernández Soria* ..... 181

**I Manuali di Educazione Civica nella scuola italiana**

por *Luciana Bellatalla* ..... 207

**1. L'Educazione Civica tra incertezze e ambiguità**

**2. Uno sguardo ai manual**

**3. Scuola, educazione e cittadinanza**

**I Manuali di Educazione Civica nella scuola italiana,**  
*por Luciana Bellatalla*



# I Manuali di Educazione Civica nella scuola italiana

Luciana Bellatalla

Università di Ferrara

## 1. L'Educazione Civica tra incertezze e ambiguità

Fatta l'unità politica dell'Italia, restavano da fare, come si disse, gli italiani, che, provenendo da esperienze culturali e linguistiche delle diverse realtà regionali, dovevano imparare sia a conoscere il nuovo Stato e le sue regole sia a condividere una comune coscienza in quanto appartenenti ad un unico corpo sociale e politico. Alla formazione della coscienza nazionale avrebbe dovuto provvedere la Scuola, ma è noto che la politica scolastica seguente al 1861 non si preoccupò di indirizzarla verso questo compito e che, perciò, ci volle quasi un secolo perché gli italiani imparassero la stessa lingua e diventassero consapevoli di appartenere alla medesima comunità. Un romanzo come *La storia di Tönle* di Mario Rigoni Stern o il "diario" *Cristo si è fermato a Eboli* di Carlo Levi sono testimonianze della lentezza di questo processo che giunse a buon fine grazie a eventi o strumenti in larga misura estranei alla scuola: due guerre sanguinose, nel 1915-18 e nel 1940-45, che avvicinarono soldati di tutte le regioni e li accomunarono nella sofferenza e spesso nella morte e, più tardi, la televisione. Tuttavia, se si guarda alle attuali congiunture politico-sociali, si può, sconsolatamente, concludere che forse, a partire dagli anni Sessanta del Novecento, gli italiani hanno imparato a parlare la stessa lingua e ad omologarsi quanto a comportamenti e valori, ma non sono diventati un popolo fino in fondo coeso ed orgoglioso della propria storia e delle proprie tradizioni.

Ciò è accaduto, non bisogna negarlo, per la mancanza continua di una scuola degna di questo nome, che ha rispecchiato le assenze della politica, la scarsa attenzione dei governi al Paese reale, un progetto di crescita economica e culturale, dettato dalle classi egemoni, alleate tra loro, e poco rispettoso delle classi popolari e medie.

In particolare, la scuola, costretta a soggiacere sempre alle istanze della politica ed ai condizionamenti ideologici, poco ha potuto fare sia per istruire alle regole del nuovo Stato sia per determinare nelle giovani generazioni il senso ed il rispetto per tali regole e, perciò, per la vita comunitaria. E ciò, nonostante la presenza, nel curriculum scolastico, dal momento dell'unità nazionale ad oggi dell'insegnamento dell'educazione civica. Pur con titoli diversi (da "Nozioni dei diritti e doveri del cittadino" a "Educazione civica" tout court, da "Educazione alla cittadinanza" a "Cittadinanza e Costituzione"), questo particolare aspetto del curriculum scolastico, non ha mai raggiunto gli obiettivi che, in via di principio, gli venivano attribuiti. Sul perché di questo fallimento si possono avanzare varie ipotesi:

– innanzitutto, si è spesso ed a lungo confuso il piano della formazione civile con quello della formazione morale tanto che, in alcuni momenti della nostra storia, si è pensato alla Religione come ad una super-disciplina capace di fare degli alunni degli adulti responsabili e adeguati al mondo che li aspettava: le nozioni di diritti e doveri del cittadino finivano così per perdere la loro importanza dinanzi alla trasversalità e pervasività dell'insegnamento religioso;

– in secondo luogo, se l'Educazione civica mira a formare nel giovane una coscienza civile, si dovrebbe aver chiaro che cosa si intenda per "coscienza civile" e che cosa significhi essere cittadino, cioè soggetto in grado di esprimere tale coscienza. Ebbene, tutti i manuali – anche i più lontani nel tempo – parlano di società e di cittadino, ma non sempre definiscono con chiarezza questi termini. A lungo, cittadino e suddito coincidono; per almeno due decenni della storia italiani, il buon cittadino si identificava con il buon fascista, entusiasticamente pronto a "credere, obbedire e combattere" sotto la guida della salvifica parola del Duce; solo dopo la caduta del Fascismo e l'esaltante esperienza della Resistenza, libri e programmi hanno cominciato a legare il concetto di cittadinanza con quello di partecipazione democratica alla vita civile. Ma questo orientamento è durato poco: le recenti titolature attribuite a questo insegnamento ("Educazione alla legalità e/o alla cittadinanza attiva" o "Educazione e Costituzione") mettono in luce come questo insegnamento venga agganciato in genere alle emergenze della vita quotidiana e, insieme, come e quanto rispecchi la fragilità della nostra condizione democratica e civile;

– in terzo luogo, soprattutto in anni recenti, si tenta di formare il cittadino indipendentemente dalla formazione generale dell'uomo, dimenticando che, nell'età contemporanea almeno da Rousseau in poi, è stato chiaro che la formazione dell'uomo



è prioritaria a tutte le altre e che la scissione tra i vari aspetti dell'educazione è destinata a sfociare in risultati poco soddisfacenti, se non addirittura dannosi;

– in quarto luogo, il primato, salvo in preziose e rare eccezioni, della dimensione politica e della dimensione ideologica nella scuola italiana, ha impedito per lo più all'educazione civica di elevarsi dalla fase della conformazione delle giovani generazioni all'ordine esistente ed ai suoi valori;

infine – e lascio per ultima l'ipotesi più interessante e cogente – la politica scolastica, trascurando la formazione docente, gli aspetti materiali della scuola, la lotta alla dispersione ed il confronto dialettico con la Scienza dell'educazione, ha precluso alla scuola ogni possibilità di diventare una palestra di educazione, sia in senso culturale sia in senso civico: insomma, la scuola non è mai riuscita a diventare, secondo gli auspici che già Dewey aveva formulato fin dal 1899 in *Scuola e società*, il centro pulsante di un sistema formativo, inteso come un microcosmo sociale.

## 2. Uno sguardo ai manuali

Per seguire queste particolari vicende e validare le ipotesi formulate, i manuali scolastici sono il documento forse più interessante. Sono più illuminanti più delle indicazioni ministeriali che in genere, lo ricorda di recente anche Ariemma (2011), sono generiche e spesso addirittura ambigue. La genericità dipende in larga misura dal fatto che questa disciplina è sempre presentata come trasversale e rimanda spesso ad una sorta di calderone dai contorni piuttosto imprecisi. Da genericità deriva anche l'ambiguità, rafforzata dalle scelte didattiche e programmatiche: è una materia, ma non ha autonomia; dà una formazione civica, ma non è sottoposta a valutazione; è trasversale, ma di fatto tocca trattarne ai docenti di materie letterarie o di Storia e Filosofia o di Diritto. Dunque, è interdisciplinare e, insieme, è confinata in un ambito culturale ben preciso; è considerata estremamente importante proprio per la sua trasversalità, ma per lo più è lasciata ai margini del lavoro in classe perché sulla disciplina cui si appoggia – per lo più Storia o Diritto - convergono interessi, attenzione e tempo dei docenti.

Ma soprattutto, questa ambiguità emerge sia dalla commistione con la morale sia dalla confusione tra il piano dell'informazione circa questioni giuridiche o statuali e prescrizioni o consigli di tipo comportamentale. Non appare casuale che fino al ventennio fascista, veri e propri manuali di educazione civica manchino. Al loro posto

troviamo “galatei”, specie per giovinette, giacché le donne, retoricamente presentate come l’angelo del focolare ed il perno della prima cellula sociale, cioè la famiglia, sono quelle da preparare per tempo ai loro compiti futuri. De Gubernatis (1887), Vertua Gentile (1899), Fiorentina (1915), Fiducia (1934), si soffermano tutte, sia pure con accenti e toni diversi, più sui doveri che sui diritti degli individui e trascurano in genere gli aspetti civili e sociali a vantaggio delle virtù private, presupponendo che là dove le famiglie funzionano bene e l’ordine è rispettato e perseguito a livello personale, la società tutta ne trarrà vantaggio. Per questo motivo la morale prevale su qualunque altro orientamento. Se non sono libri di buone maniere sono libri di lettura, scolastici ed extrascolastici, per giovinetti e per adulti. Eppure, sia nel caso dell’*Artigianello*, rivolto agli adulti (1861), sia nel caso delle letture educative del canonico Avòli (1906), il quadro che emerge non è troppo difforme da quello dei “galatei”: rispetto, obbedienza (ai superiori, a Dio, alle Leggi, ai più vecchi), amor di Patria, esaltazione dello spirito del lavoro e dell’altruismo, raccomandazione al silenzio ed alla semplicità di costumi (specie per le donne) sono in motivi ricorrenti e persistenti in entrambi i tipi di opere. Anche se l’ideologia di fondo può variare, non varia l’intonazione moraleggiante e parenetica: *L’Artigianello*, mosso da un forte Cattolicesimo e uscito poco dopo l’Unità, non ha i sentimenti filo-sabaudi e filomonarchici dei testi che lo seguono, ma lo sfondo assiologico è il medesimo. Tant’è vero che tale sfondo, con rare eccezioni come quella del manuale di Capodivacca (1905), si ritrova anche nei manuali esplicitamente dedicati all’istruzione civile come quelli del Silvestri (1905), un autore specializzato proprio nelle tematiche dell’educazione civica. Sebbene più complesso dei “galatei” quanto a struttura e più ricco di argomenti specifici attinenti al diritto, tuttavia anche questo breve manuale non fa eccezione. Infatti, lascia convivere temi ed aspetti propri dell’educazione morale con motivi di istruzione civile. Ed anche a questo proposito, emergono le solite raccomandazioni al rispetto, all’obbedienza, all’amor di Patria, all’ossequio al Re e via discorrendo. Per rafforzare questa impostazione, all’inizio ed alla fine di ogni pagina, l’autore pone un proverbio<sup>1</sup>. Ciò mette in luce come, dunque, ci si muova a livello di senso comune, con un taglio implicitamente catechetico e senza alcuna sollecitazione alla riflessione autonoma dell’alunno.

---

**1** Ecco qualche esempio delle 56 esortazioni poste in evidenza nelle varie pagine del manuale: “La famiglia è il porto della vita”; “Amate la giustizia e chi saggiamente l’amministra”; “Chi non obbedisce alla Legge, tradisce la Patria”.

La situazione peggiora con l'avvento del Fascismo e soprattutto dopo il 1934 quando, con i programmi Ercole, entra nella scuola la dottrina fascista, per la quale vengono pubblicati manuali ad hoc redatti da docenti di provata fede. Sono manuali – come quelli di Giussani (1934) o di Mariani (1939) o di Eusebietti (1940) e tutti quelli consimili – in cui, da un lato, si descrive la nuova struttura statale ed amministrativa voluta da Mussolini, con riguardo particolare alla Carta del lavoro ed alle Corporazioni, e, dall'altro, si esalta la rivoluzione fascista, che ha salvato l'Italia dal pericolo del Comunismo ed ha instaurato un ordine sociale, civile e perfino morale nuovo e perfetto di contro alle imperfezioni della società democratica, descritta come non virile, pavida e corrotta. Anche in questi testi, infatti, come nei manuali di Storia a cui, in qualche modo, servono di complemento, la congiuntura storica italiana è descritta come necessaria ed è accompagnata dall'idea di una incontestabile oggettività scientifica<sup>2</sup>: come non credere allora alle parole di Mussolini ed al suo disegno politico, che, in qualche modo, ha compiuto la pienezza dei tempi? Come non rispettare lo Stato che incarna queste parole e come non servirlo, anche in armi?

Al discorso morale si è sostituito quello ideologico, ma l'aspetto dell'indottrinamento e della conformazione resta preminente. Ciò che rende questi manuali continui con quelli precedenti e al tempo stesso peggiori dei vari galatei e dei vari libri di lettura è proprio il modo scientificamente oggettivo, con cui il messaggio è presentato ed illustrato.

Passato il regime, l'orientamento cambia, ma gradatamente, prima in maniera quasi inavvertibile e poi sempre di più fino a raggiungere, negli anni tra il 1960 ed 1975, una condizione di particolare significato. Ma sarà un breve periodo, dopo il quale l'educazione civica tornerà, come nel passato, nelle secche della genericità e dell'ambiguità.

Perché il cambiamento sia lento e graduale è facilmente comprensibile: dopo il 1945, i manuali scolastici si liberano del ciarpame ideologico fascista con fatica, quando, addirittura quelli nuovi non sono opera di autori che avevano, come nel caso di Piero Bargellini, collaborato alla redazione del libro di Stato; gli insegnanti, se non in casi eccezionali e per impegno personale, sono impreparati al nuovo compito e, inoltre, i più giovani tra loro sono usciti dalla scuola del Ventennio, dove hanno appreso

---

<sup>2</sup> Per quanto riguarda il pregiudizio dell'oggettività della Storia, rimando a P. Genovesi (2005), *Una storia da manuale: la storia nel libro unico di stato (1929-1945)*, Parma: Ricerche Pedagogiche, e a P. Genovesi (2009), *Il manuale di storia in Italia: dal fascismo alla Repubblica*, Milano: FrancoAngeli.

comportamenti e linguaggio di cui è difficile liberarsi in un breve volger di tempo; funzionari ministeriali inamovibili da molti decenni, come Nazareno Padellaro, ancora al ministero della P.I. in età repubblicana, dopo aver collaborato, in maniera convinta, con Bottai alla Carta della scuola nel 1938; le stesse basi della nostra democrazia, benché alimentate dallo spirito straordinario della Resistenza, sono fragili, come gli anni a venire mostreranno con tutta evidenza.

Perciò anche l'insegnamento dell'Educazione civica, che solo nel 1958 entrerà a pieno titolo nei programmi scolastici<sup>3</sup>, resta sospeso tra passato e futuro. Non solo spesso gli insegnanti trascurano questa disciplina, dedicandole poche ore in tutto l'anno scolastico, ma anche gli stessi manuali proseguono sulla falsariga di quelli precedenti, cioè sospesi tra moralismo e istruzione nel campo del diritto e della vita costituzionale. Alcuni manuali prediligono la semplice informazione, specialmente se si rivolgono ad alunni particolari, come quelli dei corsi popolari (Bernardi et alii, 1948); altri, specialmente se rivolti ai preadolescenti, sono inclini all'istanza conformatrice a valori e comportamenti, per lo più radicati nella religione, nei buoni sentimenti verso la famiglia (in versione idealizzata), gli altri e nell'etica del lavoro. Si pensi ad esempio ai due manuali rispettivamente di Montanari e Nosengo (1959) e di Manfra e Granella (1960), che fanno capo ad una stessa collana dedicata all'educazione civica, o al testo di De Marchi (1960). È casuale che Gesualdo Nosengo, sacerdote ed autore di manuali di Religione assai diffusi negli anni Sessanta, si affianchi a Montanari per parlare ai giovani delle scuole medie di diritti, doveri e costituzione repubblicana?

Fanno eccezione, per lo più, i volumi per il biennio e per il triennio della scuola secondaria superiore, soprattutto se scritti da giuristi come Alessandro Galante Garrone e Luigi Pestalozza e da giornalisti, come Filippo Sacchi. Questi autori vengono tutti dalla esperienza dell'antifascismo e della lotta resistenziale. In questi casi l'impianto ideologico, ma meglio sarebbe dire ideale, è declinato con chiarezza: la storia recente del Paese è presentata come sospesa tra due poli, quello temuto della dittatura e quello potenzialmente fecondo della conquistata democrazia, che emerge dalla Costituzione del 1948, frutto di quell'afflato e di quella istanza alla

---

**3** Mi riferisco al Decreto ministeriale 585 del 13 giugno 1958, quando, auspice Aldo Moro, l'Educazione Civica viene introdotta con questa specifica denominazione nella scuola italiana come disciplina autonoma, sebbene a carico degli insegnanti di materie letterarie nella scuola media e nel biennio della scuola superiore e dei docenti di Storia e Filosofia o della sola Storia, nel triennio della secondaria superiore.

libertà ed all'autodeterminazione che la Resistenza ha difeso. Ai giovani non si danno prescrizioni o consigli moralistici; ma si lancia l'invito ad accogliere i sentimenti della libertà e della partecipazione alla vita civile sia per evitare ricadute nella illiberalità del recente passato sia per rafforzare le radici del prezioso bene della convivenza democratica, che si sostanzia di rispetto per gli altri, di partecipazione ai meccanismi della società civile e politica e di difesa dei diritti dell'uomo e del cittadino. In questi casi, istruzione giuridica e informazioni sulla struttura amministrativa dello Stato e educazione allo spirito della Costituzione procedono di pari passo.

Questi manuali rappresentano, sia grazie all'impostazione di fondo sia grazie alle letture di cui sono corredati, un esempio irripetibile ed irripetuto nella storia di questa disciplina: vogliono, infatti, prendere per mano le giovani generazioni e guidarle nei meccanismi comunitari e giuridici perché che cosa significa essere cittadino e come si esercita il diritto di cittadinanza. E lo fanno con uno stile asciutto e privo di retorica, ma soprattutto con letture ed esempi tratti dal passato e dalla contemporaneità per favorire approfondimenti e riflessioni personali in modo che si avvii un percorso di consapevolezza civile da proseguire fuori della scuola. Quanto questi autori e questi manuali siano riusciti nel loro progetto è difficile da dirsi. Se i ragazzi degli anni Sessanta maturarono una coscienza politica (in senso lato) e civile così alta da arrivare alla contestazione di un intero sistema sociale e culturale, si potrebbe dare una risposta positiva. Ma bisogna pur sempre ricordare che nella pratica quotidiana – che andrebbe analizzata attraverso interviste ed analisi dei registri dei docenti del tempo –, spesso questi manuali venivano lasciati intonsi sugli scaffali delle librerie o consultati poco e male.

Si può ipotizzare che le classi, indipendentemente dall'ora canonica di Educazione civica, vivessero in altro modo la loro educazione al vivere in società: il clima sociale della classe stessa, le letture consigliate dall'insegnante, ricerche mirate e così via. In alcuni casi – quelli più fortunati – le cose andarono di certo così, ma per lo più gli insegnanti italiani restano chiusi nell'angustia del programma da spiegare, nell'ansia degli esami da fare affrontare e nella mania enciclopedica, a cui raramente fanno rinunciare. L'Educazione civica è un'occasione, dunque non sempre, colta in tutte le sue potenzialità.

Inoltre, a cavallo tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta (anche sull'onda della pratica della Programmazione) entra in classe il quotidiano, che, ancora una volta, tocca all'insegnante di materie letterarie decodificare e commentare con i suoi

alunni, mentre i Decreti Delegati, dal 1974 in poi, sollecitano, nelle scuole superiori, la partecipazione diretta anche degli alunni agli organi di gestione della scuola. Il testo di Educazione civica perde la sua centralità nel confronto con strumenti più diretti ed efficaci di informazione e di formazione. Sulla scorta della lezione di Don Milani e dei suoi ragazzi, pare imporsi, anche se per una breve stagione, un orientamento attivo: la classe e la scuola vanno pensate ed organizzate come una comunità, retta da regole e dal principio della partecipazione secondo un atteggiamento che, da qui, dovrà passare nella vita adulta.

Nel giro di poco tempo la scuola, sia pure meno autoritaria, ma anche meno autorevole perché attaccata da varie parti e “privatizzata” nella sostanza, torna ad arroccarsi, complice l’opinione pubblica abilmente indirizzata a fare queste richieste, sui contenuti disciplinari, mentre la società civile entra in una evidente crisi, con un progressivo distacco dalla politica (intesa nel suo senso più nobile), ammaliata da un progetto neo-liberista, che tutto lega al profitto e tende a sostituire, in maniera frettolosa ed acritica, la dimensione privata ed individuale a quella comunitaria e pubblica.

L’insegnamento dell’Educazione civica risente del clima esterno alla scuola ed i manuali rispecchiano i mutamenti in atto, con poche eccezioni. Prima di tutto si adeguano alle richieste didattiche correnti e, così, si arricchiscono di glossari ed esercizi; dividono la materia in Unità Didattiche completate dalle prove di verifica necessarie e, infine, tendono a sostituire all’impianto ideale del recente passato un impianto espositivo ed informativo. Spesso, anzi, come accade con *Il Nuovo Dizionario del Cittadino* (1999), il manuale è redatto da più autori, che trattano, in qualità di esperti, temi specifici; tutti questi nuovi testi si aprono alla dimensione comunitaria europea, fornendo informazioni e dati sul Parlamento, sulla moneta unica e sulla condizione dell’UE; e, infine, sono molto attenti a richiamare l’attenzione dei giovani sui problemi più scottanti del loro presente, dall’emergenza ambientale alla questione del lavoro, dall’emigrazione agli aspetti dell’istruzione. Si vedano come esempi quello di Vergnano (1994) e di De Juliis et alii (1997).

Se tra il 1950 ed il 1970 i manuali di Educazione Civica, oltre alla commistione con un atteggiamento moralistico, mettevano in evidenza il loro chiaro legame con la Storia, oggi questi libri hanno affinità più evidenti con il Diritto, da un lato, e con la Sociologia, dall’altro. Ormai siamo usciti dal guado che vedeva questa disciplina come un’ambigua appendice o della Religione o delle “buone maniere” o della “Morale”. Bisogna anche riconoscere che gli autori sono accurati e non nascondono

una certa preferenza per una visione progressista o, almeno, *politically correct* del mondo: si schierano per la pace, per la solidarietà, per l'accoglienza, per la difesa dell'ambiente, ma è venuto meno l'afflato ideale ed in larga misura utopistico di testi come quello di Sacchi o di Galante Garrone. Progressisti, sì, ma sempre pragmatici ed attenti all'esistente, si potrebbe dire.

### 3. Scuola, educazione e cittadinanza

Tutto sommato, l'Educazione civica, a scuola, oggi non passa più attraverso i libri di testo. Oggi, infatti, ci sono progetti di educazione alla cittadinanza e/o alla legalità, si parla di cittadinanza attiva, ci si apre al territorio, secondo uno slogan che mai è apparso tanto abusato come in questi ultimi anni. Ad ogni buon conto, questo lavoro per progetti ha cambiato non solo la didattica, ma anche la concezione di questa disciplina e del suo ruolo all'interno del programma e della classe.

Partiamo dai punti deboli di questo nuovo approccio ai problemi.

Innanzitutto, tutti questi progetti, in genere, nonostante le buone intenzioni da cui sono animati, tendono a metter il ragazzo dinanzi a questione di ordine pratico o a problemi contingenti e ad emarginare questioni di ordine generale. Parlando di cittadinanza attiva, ci si è chiesti perché si usa questa espressione? Perché cioè è necessario un pleonasma, visto che il cittadino si distingue dal suddito appunto perché partecipa attivamente e non è eterodiretto?

Se, infatti, concretamente, è di sicuro utile guidare i giovani a districarsi nella vita di tutti i giorni, è altrettanto certo che la domanda più urgente è quella che esamina la presente condizione degli individui: perché il cittadino è sempre meno tale e sempre più vittima di un ingranaggio che ne snatura compiti e competenze? Imparare a gestire la quotidianità è una pre-condizione per la libertà solo se il tema della libertà è chiaro alla mente; in caso contrario serve solo ad essere più efficacemente dominati dal sistema in cui si è calati.

Perciò, in assenza di domande cruciali, questi progetti possono essere informativi ed istruttivi, ma non educativi appieno, a meno che (Aicardi, 2012) non ci sia uno sforzo particolare degli insegnanti, consapevoli delle variabili in gioco.

Ma, per contro, ed eccoci all'aspetto positivo, questa pratica ha esiti educativi sicuri. Innanzitutto, in genere coinvolge docenti di discipline diverse, dal Diritto alla Storia, dalle Scienze Umane alla Religione e mette, perciò, in atto quella trasversalità

e quella interdisciplinarietà che da decenni si auspicavano in questo ambito, senza mai riuscire a realizzarle in maniera efficace e significativa. In secondo luogo, proprio per questi caratteri, i ragazzi non si servono più solo di un manuale, ma di più documenti e di più fonti. In terzo luogo, l'informazione su temi di Diritto o sui meccanismi della comunicazione e della gestione dello Stato e degli Enti locali si inscrivono in un quadro più ampio di ricerca e di riflessione sul mondo circostante. Si può, dunque, concludere che il risvolto educativo va ricercato nel metodo che di cui questi progetti si servono. Infatti, in genere, abitano a lavorare in gruppo, ad applicare metodi di osservazione, di collazione e di interpretazione dei dati. Insomma, ciò che è davvero significativo non è tanto l'oggetto specifico di studio, quanto le modalità che tali progetti sollecitano e l'invito all'autonomia della ricerca tanto che le informazioni sono strumenti e non fini del processo di apprendimento/insegnamento. E ciò che conta davvero non è l'accumulo di nozioni, ma come le conoscenze possono trasformarsi in idee, capaci di guidare nella lettura e nell'interpretazione dell'esperienza.

Pare, dunque, che si sia finalmente compreso che l'Educazione civica non è non può essere una disciplina autonoma: può esistere una istruzione in ambito giuridico e costituzionale, ma la consapevolezza dell'appartenenza ad una comunità e delle relazioni che legano tra loro gli individui, sostanziate di diritti e di doveri, deriva necessariamente da un processo educativo impostato secondo i suoi principi costitutivi e non secondo criteri ideologici. In sintesi, si può dire che l'uomo educato non può che amare la pace, rispettare l'altro e l'ambiente, rifuggire la violenza, se l'educazione è pensata e praticata, per dirla con Kant, come quell'attività che consente di passare dallo stato "animale" allo stato di piena umanità. Ma, purtroppo, bisogna presto ricredersi, perché è venuto il ministro Gelmini ed ha cercato di fare terra bruciata di queste conquiste.

Infatti, il ministro Gelmini, membro di un esecutivo che si è qualificato per i ripetuti attacchi alla Costituzione e per il disprezzo esplicito di una sua parte nei confronti della nazione italiana, ha re-introdotta o rivitalizzato l'insegnamento dell'educazione Civica sotto la denominazione di "Cittadinanza e Costituzione". Siamo, anche in questo caso, come in tutte le decisioni di Gelmini, tornati indietro di decenni, specialmente se si pensa che questa re-introduzione va pensata nel contesto dell'intero piano contro-riformatore del ministro in questione.

La legge 133/08 ha ridotto il numero dei docenti; la riforma della scuola ha ridimensionato programmi, facendo scomparire alcune discipline come Geografia e



Diritto, accorciando l'orario e rendendo, di fatto, impossibile un approccio didattico che non sia meramente disciplinaristico e nozionistico, senza apertura ad attività laboratoriali o per aree di progetto.

Come se tutto questo non bastasse, Gelmini ha anche chiuso la Scuola di Specializzazione per l'insegnamento Secondario, cioè il biennio post-laurea di formazione docente. È stato un ulteriore colpo alla pratica didattica per progetti. Tale pratica, per potersi mettere in moto e per poter manifestare la sua efficacia, presuppone un docente dall'alto profilo professionale alto e dalla cultura generale e disciplinare vasta e solida. All'insegnante, infatti, spetta dare l'orientamento al lavoro, suggerire strumenti e fornire metodi adeguati di raccolta, collazione e interpretazione dei dati in modo da tradurre un'attività didattica in conoscenza e in esercizio autonomo del giudizio. Insomma, per essere veramente educatore, l'insegnante deve abituarsi a pensare tutta la vita della scuola nella prospettiva della trasformazione continua, del legame costruttivo tra scuola ed extrascuola e della relazione feconda tra passato, presente e futuro e non essere costretto a navigare a vista tra sponde culturali ristrette e ancorate solo alle contingenze del presente. In questo senso si può concludere che ogni vera educazione è, implicitamente, anche e sempre civica, in quanto apre ai soggetti gli orizzonti dell'esperienza condivisa e delle regole cui soggiace non come principi dati in maniera eteronoma, ma continuamente ed attivamente costruiti ed interpretati dai soggetti stessi?

## Nota bibliografica

### 1.Saggi sull'insegnamento dell'Educazione Civica

- Aicardi, S.** (2012). Costituzione ed educazione alla cittadinanza. In *Annali della Didattica e della formazione docente*. Università di Ferrara. anno 2, 3, 93-105.
- Ariemma, L.**(2011). *L'educazione del cittadino. Per una cittadinanza partecipata*. Napoli: L'Orientale Editrice.
- Betta, B.** (1976). *Educazione civica e storia nella scuola media*. Firenze: La Nuova Italia.
- Capitini, A.** (a cura di ) (1976). *L' educazione civica nella scuola e nella vita sociale*. Bari: Laterza.
- Capitini, A.** (2012). Problemi di Educazione civica. In G. Mannu. *La lezione filosofico-pedagogica cagliaritano di Aldo Capitini*. Milano: FrancoAngeli, pp. 168-212;
- Formigoni, W.** (2007). *Dalla scienza giuridica romana all'educazione alla convivenza civile: appunti di didattica e laboratorio della storia antica e educazione civica*. Roma: Aracne.
- Santerini, M.** (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma: Carocci.
- Vico, G.** (a cura di) (2007), *Orientamenti per educare alla cittadinanza*, Milano: Vita & Pensiero.

### 2.Manuali presi in esame

- (1999). *Il nuovo dizionario del cittadino*. Milano: Bruno Mondadori.
  - (1939) *Il primo libro del fascista*. Roma: Libreria dello Stato.
- Avòli, A.** (1906). *Letture educative ed istruttive per la 5° classe elementare maschile e femminile già approvato dal Ministero della P. I. e ora riordinati in conformità dei programmi del 29 gennaio 1905*. Torino: Paravia.
- Bernardo, A.;** Manzutto, A. M.; Scaliari, E. (1948). *Braccio e mente, libro per il 1° e 2° corso popolare*. Venezia: Sorteni editore.
- Biloni, V.** (1940). *Tesi di cultura fascista*. Brescia: La scuola editrice.
- Capodivacca, G.** (1912). *Il Costume. Nozioni di educazione morale e istruzione civile per la 6° classe elementare maschile e femminile*, Milano: Vittorio Nugoli Editore.
- Crescioli, G.** (1895). *Fra bambine e giovinette. Letture educative ad uso delle scuole elementari femminili conforme ai vigenti programmi ufficiali*. Milano-Palermo: Sandron, 5° edizione.

- De Gubernatis**, T. V. M. (1887). *Galateo insegnato alle fanciulle col mezzo d'esempi storici e morali*. Torino: Paravia.
- De Luliis**, C.; De Marco, B.; Lacono, P. (1997). *Crescere insieme. Temi di Educazione Civica*. Torino: SEI.
- De Magistris**, L. F.; Pico, G. C. (1942). *L'impero degli italiani, Il libro della V elementare*. Roma: Libreria dello Stato.
- De Marchi**, V. (1960). *Civiltà e civismo. Corso di educazione civica ad uso delle scuole secondarie inferiori*. Milano: Signorelli.
- Di Santafiora**, L. (1923). *Come devo comportarmi: le buone usanze*. Firenze: A. Salani.
- Di Tondo**, F. (1995). *Mondo giovane. Educazione civica e sociale*. Torino: Loescher.
- Eusebietti**, P. (1940). *La dottrina del fascismo*. Torino: SEI, 2° edizione.
- Fiducia** (1934). *A cuor sereno. Consigli di belle maniere per i piccoli*. Torino: SEI.
- Fiorentina**, F. (1915). *Le belle maniere. Nuovo Galateo per le giovinette*. Torino: SEI.
- Galante Garrone**, A. (1965). *Questa nostra repubblica*. Torino: Loescher.
- Giussani**, G. (1934). *Per te Balilla*. Milano: La prora.
- Granello**, A.; Manfra M. (1959). *L'uomo e la società*. Firenze: Le Monnier.
- Mariani**, F. (1939). *Italia fascista. Elementi di cultura fascista*. Milano; Roma: Casa editrice EST.
- Meletti**, V. (1933). *Civiltà fascista per la gioventù, per gl'insegnanti, per il popolo*. Firenze: La Nuova Italia (terza edizione, migliorata e aggiornata).
- Montanari**, M.; Nosengo, G. (1960). *Cittadini di domani*. Firenze: Le Monnier.
- Pestalozza**, L. (1975). *La Costituzione e lo Stato*. Roma: Editori Riuniti.
- Sacchi**, F. (1962). *L'ABC del cittadino. Educazione civica*. Milano: Edizioni scolastiche Mondadori.
- San Pol**, S. (1861). *L'artigianello ossia pagine ricreative per istruzione del popolo*. Firenze: Tipografia Virgiliana.
- Silvestri**, G. A. (n/d.). *Prime nozioni di educazione morale e di istruzione civile, Doveri e diritti per gli alunni della Terza Classe elementare secondo i nuovi programmi ministeriali del 29 gennaio 1905*. Torino: Paravia.
- Vergnano**, I. (1994). *Tutti gli esseri umani nascono liberi ed uguali in dignità e diritto. Educazione civica per il biennio*. Torino: Paravia.
- Vertua Gentile**, A. (1899). *Per essere garbate*. Milano-Palermo: Sandron.



## CONFISSÕES E EDUCAÇÃO RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA: TRADIÇÃO HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL

**Educação, religião e laicidade em Portugal na época contemporânea: o debate acerca da “educação religiosa” na escola pública**

*por Paulo F. de Oliveira Fontes* ..... 223

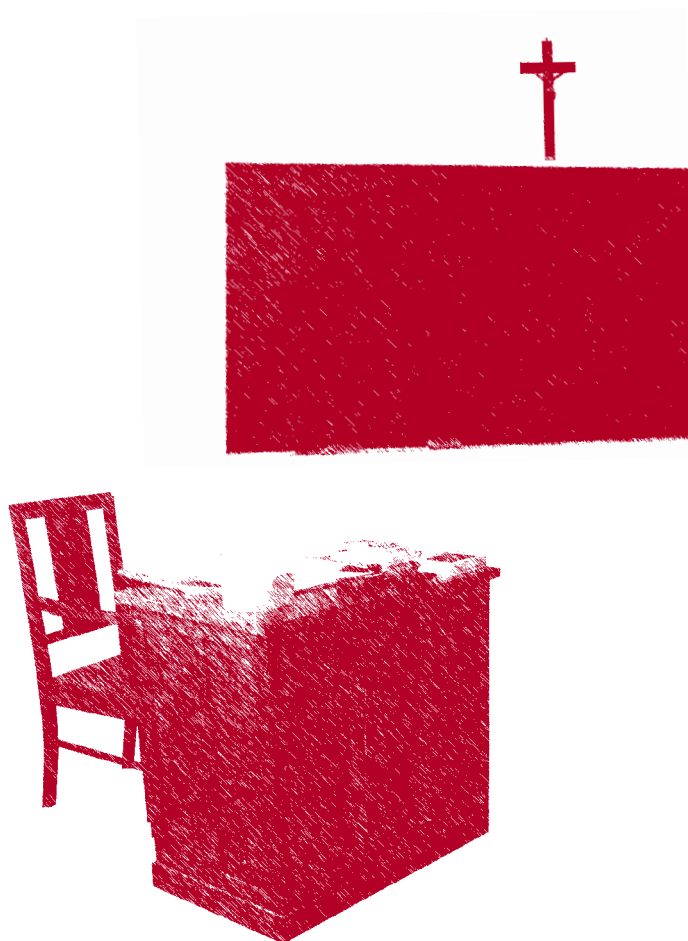
1. Tradição histórica portuguesa
2. Confessionalidade versus laicidade
3. Educação, escola e religião
4. A “educação moral e religiosa” na escola pública
5. Um novo paradigma de laicidade?

Confesiones y educación religiosa en la escuela pública:  
tradiciones históricas y situación actual en España

*por António Viñao* ..... 255

La didattica della religione cattolica in Italia, oggi:  
Riflessioni su contenuti, metodi e finalità

*por Elena Marescotti* ..... 277



**Educação, religião e laicidade em Portugal  
na época contemporânea: o debate acerca  
da “educação religiosa” na escola pública,**  
*por Paulo F. de Oliveira Fontes*



# **Educação, religião e laicidade em Portugal na época contemporânea: o debate acerca da “educação religiosa” na escola pública**

Paulo F. de Oliveira Fontes

Centro de Estudos de História Religiosa

– Universidade Católica Portuguesa

O presente texto visa reflectir sobre o lugar e o papel da educação religiosa na escola pública em Portugal numa perspectiva histórica, analisando especificamente a introdução da disciplina de “educação moral e religiosa” confessional no sistema de ensino português no século XX. A perspectiva de abordagem aqui adoptada é a da história social da educação, isto é, tentaremos analisar e compreender o modo como se forjou, institucionalizou e desenvolveu, em Portugal, a ideia de que era possível e necessário criar uma disciplina específica de educação moral e religiosa no sistema de ensino em geral. Ao inscrever-se num colóquio que tem por tema “A laicização da escola na Europa do sul: um olhar sobre o século XX”, tal reflexão não pode deixar de articular-se com a temática mais geral da laicidade enquanto programa político da democracia contemporânea, historicamente revisitado.

Fá-lo-emos em cinco pontos: num primeiro, identificaremos alguns dos parâmetros históricos da relação da sociedade portuguesa com a religião e a problemática da educação e ensino; num segundo, problematizaremos as noções de confessionalidade e de laicidade no debate político português; em terceiro lugar, abordaremos o trinómio educação-escola-religião, procurando situar o lugar da religião no processo educativo, na perspectiva dos diversos actores sociais; depois, analisaremos o modo como se transitou historicamente da afirmação da neutralidade religiosa da escola para a institucionalização do ensino da moral e religião católica no seu interior; por último, assinalaremos algumas tendências no actual debate cultural acerca do ensino da religião na escola pública, no quadro dos processos de secularização e de afirmação de um novo ideal de laicidade.

## 1. Tradição histórica portuguesa

Sem nos atardarmos numa história do ensino e da educação, a questão do lugar da educação religiosa confessional no seio do sistema de ensino em Portugal, não pode prescindir de algumas observações relativamente à história da sociedade portuguesa, ao desenvolvimento de um sistema de ensino nacional e à relação com a problemática religiosa em geral. Ou seja, consideramos não ser possível reflectir historicamente esta questão a partir exclusivamente do Estado ou das Igrejas, por exemplo, mas – e é essa a perspectiva analítica aqui adoptada – a partir da própria sociedade e dos elementos que a estruturam e permitem compreender quer as mudanças quer as permanências verificadas ao longo do tempo. Assim, três constatações se impõem relativamente ao período convencionalmente designado por *época contemporânea* (séculos XIX e XX).

**1.1.** Em primeiro lugar, uma ideia que sendo recorrente e, por vezes, também usada para legitimar situações de excepção ou privilégio, *não deixa de ser verdadeira*: a constatação sociológica da existência em Portugal de uma maioria da população que se define como católica e se reconhece na tradição histórica do catolicismo<sup>1</sup>. Constatação que esteve na base da consagração constitucional pelo liberalismo oitocentista do catolicismo como «religião da nação» ou «religião do reino»<sup>2</sup>, a qual conduziu à definição de um modelo político-jurídico de confessionalidade do Estado durante a Monarquia Constitucional<sup>3</sup>, a que só a instauração da República veio pôr

---

**1** Tal constatação não significa a assunção de que a maioria da população seja crente ou praticante, conforme ao entendimento doutrinal católico, mas tão só o reconhecimento de um referencial de identidade que os censos populacionais ou os inquéritos estatísticos não deixam de confirmar. Para uma visão geral desta problemática, ver TEIXEIRA, Alfredo, org. – *Identidades religiosas em Portugal: ensaio interdisciplinar*. Lisboa: Paulinas, 2012.

**2** A Constituição de 1822, referindo-se à nação portuguesa, afirma expressamente no seu artigo 17º que a «A sua Religião é a Católica Apostólica Romana»; e a Carta Constitucional de 1826 declara, no seu artigo 6º, que «A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Reino». Textos e comentários em MIRANDA, Jorge – *As constituições portuguesas de 1822 ao texto actual da Constituição*. 5ª edição. Lisboa: Liv. Petrony, 2004.

**3** Sobre esta problemática e período, ver: SANTOS, Luís Aguiar – As condições jurídico-políticas do contexto religioso português: uma contextualização histórica. In TEIXEIRA, Alfredo, org. – *Identidades religiosas em Portugal: ensaio interdisciplinar*. Lisboa: Paulinas, 2012, p. 21-67, em especial p. 55-59; e LEITE, Rita Mendonça – *Representações do protestantismo na sociedade portuguesa contemporânea: da exclusão (1852) à liberdade de culto*. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa -UCP, 2009.



termo com a proclamação da separação do Estado das Igrejas, decretada a 20 de Abril de 1911<sup>4</sup>. Separação que, no entanto, e apesar das mudanças de regimes políticos e de orientações ideológicas diversas, perdurou como princípio constitucional até à actualidade, mesmo durante o período do Estado Novo. Ou seja, a separação do Estado das Igrejas tornou-se num princípio constitucional transversal, como que expressão de uma modernidade política que os diversos regimes – República, Ditadura Militar, Estado Novo e Estado Democrático – procuraram salvaguardar.

**1.2.** Em segundo lugar, a noção de que a criação de um sistema de ensino obrigatório só muito lentamente se materializou no país ao longo da época contemporânea, a partir da criação de escolas públicas e, nalguns casos, privadas, onde os alunos podiam frequentar a designada instrução primária. Tal facto teve consequências na existência de elevadas taxas de analfabetismo que persistiram com valores elevadíssimos, ultrapassando, na transição de Oitocentos para Novecentos, os 75% da população portuguesa<sup>5</sup>. Essa percentagem diminuiria paulatinamente ao longo do século XX, mormente com a escolarização primária generalizada ao conjunto das crianças em idade escolar (isto é, dos 7 aos 11 ou 12 anos de idade), embora a erradicação do analfabetismo em Portugal só fosse um objetivo político relativamente conseguido já no período democrático, após a revolução de 25 de Abril de 1974<sup>6</sup>.

---

**4** V. PINTO, Sérgio Ribeiro – *Separação religiosa como modernidade: decreto-lei de 20 de Abril de 1911 e modelos alternativos*. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa -UCP, 2011.

**5** Relativamente ao período de transição da Monarquia para a República, é possível traçar o seguinte retrato: «A situação do país em 1910 era grave. A taxa de analfabetismo da população era de 75,1%. Havia um número insuficiente de escolas normais primárias. O ensino liceal era frequentado apenas por 8691 alunos. O ensino profissional tinha uma debilíssima expressão: 7153 alunos, no total. O país dispunha apenas de uma universidade – a de Coimbra – com 1262 alunos.» (PATRÍCIO, Manuel Ferreira – *A instrução pública: os limites de uma reforma*. In REIS, António, dir. – *Portugal contemporâneo*. Lisboa: Publicações Alfa, 1990, vol. 3, p. 233). E se, com a Primeira República a percentagem de analfabetismo diminuiu percentualmente, passando para valores de 67,8% da população em 1930, no entanto, com o aumento da população, verificara-se também um crescimento desse mesmo analfabetismo em números absolutos (cf. *Ibidem*, p. 239). As diversas tentativas de reforma da instrução pública a nível do ensino primário não foram capazes de produzir os efeitos desejados e o sistema continuava a ser «uma máquina produtora de analfabetismo».

**6** Para uma visão acerca da evolução geral do ensino até 1974, v. CARVALHO, Rómulo de – *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986. Para uma apreciação das políticas que visaram combater ou, pelo menos, limitar o analfabetismo na sociedade por via do desenvolvimento da escolaridade obrigatória, v. FERNANDES, Rogério – *Escolaridade obrigatória*. In *Dicionário de História de Portugal: Suplemento*. Coord. António Barreto, Maria Filomena Mónica. Porto: Figueirinhas, 1999, vol. 7, p. 643-645.

**1.3.** Em terceiro e último lugar, a verificação de que o peso do ensino particular ou privado, e em especial o ensino promovido pelas várias Igrejas ou confissões religiosas, mesmo pelas congregações religiosas ou seminários católicos, teve sempre, após a extinção das ordens religiosas no século XIX, um papel supletivo na sociedade portuguesa contemporânea – facto significativo quando comparado com outros países europeus<sup>7</sup>. Foi, aliás, em nome da utilidade social das novas congregações religiosas oitocentistas – fosse no campo do ensino e da saúde, fosse no da beneficência ou do trabalho missionário – que muitas delas e outras agremiações religiosas foram paulatinamente permitidas, toleradas ou legalizadas, entre o último quartel do século XIX e o início do século XX, nomeadamente com a legislação de Hintze Ribeiro de 1901. Razões semelhantes haveriam de justificar a sua reinstalação ou reorganização no país após o abalo inicial provocado pela legislação anticongreganista da I República<sup>8</sup>.

---

**7** Conforme resume Sérgio Campos Matos, no seu estudo sobre o debate oitocentista, comparando a evolução da situação portuguesa com o emblemático caso francês, frequentemente tido por modelo: «Ao invés das constituições de 1822 e de 1838, que admitiam o princípio da liberdade de ensino, a Carta Constitucional de 1826 (que, exceptuando curtos períodos, esteve em vigor até 1910), tal como a Carta francesa de 1814, esquecia-o. Em França, país em que a tradição centralizadora e monopolista do Estado também no domínio do ensino é bem conhecida, o quadro legal era, a este respeito, bem diverso. Na verdade, quer na Carta Constitucional revista em 1830 pela monarquia de Louis de Orléans, quer na lei Guizot (1833), quer ainda Constituição de 1848 se estabelecia aquele princípio. [...] Em Portugal, o combate político radicalizara-se com a Guerra Civil (1832-1834), tempo em que foram encerradas as escolas eclesiásticas. [...] desde meados de Oitocentos, a agudização entre clericalismo e anticlericalismo, viria a dificultar a colaboração de largos sectores da Igreja e das ordens religiosas com o Estado na empresa educativa». (MATOS, Sérgio Campos – Escola secular ou escola confessional?: uma polémica oitocentista. *Clio: Revista de História da Universidade de Lisboa*. 8 (2003) 45-64; citação das p. 45-47). Acerca da política regalista aplicada no campo da educação durante o constitucionalismo monárquico, v. NETO, Vítor – Ensino. Época contemporânea (até 1910). In AZEVEDO, Carlos, dir. - *Dicionário de História Religiosa de Portugal*. Vol. 2. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000, p. 123-127. Para uma visão geral da relação religião-sociedade neste mesmo período, cf. NETO, Vítor Parreira – *O Estado, a Igreja e a sociedade em Portugal (1832-1911)*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1998.

**8** A este propósito, veja-se o levantamento das congregações religiosas existentes realizado por VILLARES, Artur – *As congregações religiosas em Portugal (1901-1926)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003. Aí se conclui: «Semiclandestinas até 1910, perseguidas e resistentes até 1926, toleradas durante os primeiros anos do Estado Novo, as congregações religiosas em Portugal viveram neste período, sempre no fio da navalha das conveniências do Estado e da Igreja, mas com uma influência e acção populares, que em muito ultrapassaram a dos seus directos concorrentes. [...] Fica para trás uma história de resistência e influência social inquestionáveis, através de inúmeras obras no campo da educação, da saúde e da acção social» (p.283).

Apesar disso, e já durante o regime salazarista, o Estado procurou sempre tutelar ou controlar o ensino realizado nas escolas privadas através das mais diversas formas, como a obrigatoriedade de critérios gerais no que se refere ao recrutamento e à formação de professores, a definição de programas curriculares oficiais, o não reconhecimento automático dos diplomas e estudos realizados no interior dessas instituições (eclesiásticas ou particulares, quando permitidas), submetendo cada ciclo de ensino a um processo de avaliação dos alunos através de um sistema nacional de exames, entre outros mecanismos<sup>9</sup>.

A convergência destes três aspectos, em particular durante o período posterior à II Guerra Mundial, e ao contrário do que aconteceu na generalidade dos países democráticos na Europa, contribuiu para tolher o efectivo desenvolvimento do ensino não-estatal no país, globalmente confinado ao ensino básico ou secundário, sem grandes apoios financeiros e com um reconhecimento público limitado. De modo correlato, contribuiu também para limitar a problemática religiosa no ensino a uma questão de definição e controlo dos padrões de referência moral da sociedade, em função do jogo das forças sociais e dos interesses políticos imediatos permitido pelo Estado, no caso, um Estado autoritário e corporativo como foi o Estado Novo<sup>10</sup>.

Este período correspondeu, no entanto, também a um certo crescimento e diversificação do ensino em geral ao longo das décadas de 1950 e 1960, visível nomeadamente nos seguintes aspectos: obrigatoriedade do ensino básico alargado de um ciclo inicial de três para quatro anos nos anos 50; paulatino crescimento no acesso ao ensino preparatório, então instituído, e ao ensino liceal e técnico, nos anos 60; mas, também, com a criação de novos pólos universitários, crescimento geral de efectivos no ensino superior, a partir de meados da mesma década de 50, com o consequente aumento das taxas de feminização na frequência universitária<sup>11</sup>.

---

**9** Para uma visão geral da evolução legislativa e do quadro institucional em que se desenvolveu o ensino de iniciativa não-estadual em Portugal, v. COTOVIO, Jorge – *O ensino privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2004, em especial p. 45-90.

**10** A bibliografia existente acerca da caracterização do Estado Novo enquanto sistema político e ideológico é vasta. Para a perspectiva analítica que aqui nos interessa, remete-se para CRUZ, Manuel Braga da – *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Bizâncio, 1998; e ROSAS, Fernando, coord. – *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

**11** Acerca da evolução das tendências referidas, retomamos aqui a síntese feita anteriormente em FONTES, Paulo F. de Oliveira – *Universidade e Estado Novo nos anos 50: a crise académica de 1956-1957 e o movimento estudantil*. In PROENÇA, Maria Cândida, coord. – *Maió de 1968: 30 anos de*

Verificou-se ainda, embora de modo muito incipiente e por iniciativa particular ou privada, o aumento do número de jardins-de-infância e de escolas pré-primárias. Paralelamente, assistiu-se ao desenvolvimento do ensino médio profissional em áreas como a enfermagem ou a assistência social, a par da formação de educadoras de infância, campos onde as diversas correntes de opinião no campo da educação, incluindo as de matriz religiosa, se foram manifestando<sup>12</sup>.

## 2. Confessionalidade versus laicidade

Historicamente, o debate sobre a educação religiosa e a escola fez-se no quadro da construção do Estado moderno e da relação deste com as diversas tradições e instituições religiosas, de modo particular a Igreja católica, estabelecida no país antes mesmo da fundação da nacionalidade. Do ponto de vista do Estado, com o constitucionalismo liberal, o que esteve em causa básica e inicialmente foi a afirmação de uma concepção secular do poder político e a subordinação das estruturas religiosas ao seu poder administrativo, na lógica do reconhecimento de uma Igreja estabelecida, em função de um modelo sociológico de confessionalidade do Estado, que se desenvolveu também em Portugal<sup>13</sup>. Neste sentido, a religião era entendida, antes de mais, como um legado histórico-cultural que conferia identidade

---

*pois: movimentos estudantis em Portugal*. Lisboa: Colibri, 1999, p. 139-170, em especial p. 140 e seguintes. Para maior desenvolvimento do tema, veja-se: NÓVOA, António – Política de educação. In *Dicionário de História de Portugal: Suplemento*. Coord. António Barreto, Maria Filomena Mónica. Porto: Figueirinhas, 1999, vol. 7, p. 591-596; PALMA, José Borges – As políticas relativas ao ensino técnico durante o Estado Novo. In CUNHA, Norberto Ferreira da, coord. – *Pedagogia e educação em Portugal (séculos XX e XXI)*. Vila Nova de Famalicão: Museu Bernardino Machado, 2008, p. 81-99; REIS, António – A política de ensino: do controlo ideológico às exigências da industrialização. In *Portugal Contemporâneo*. Dir. António Reis. Lisboa: Pub. Alfa, 1990, p. 271-278.

**12** Embora esta seja uma problemática que carece de estudos sistematizados, veja-se, a título indicativo, o papel das congregações religiosas femininas na introdução do ensino científico da enfermagem, como aconteceu com a criação da Escola de Enfermagem de S. Vicente de Paulo em Lisboa, em 1937, ligada à Congregação Portuguesa das Filhas da Caridade, ou o papel de alguns sectores das elites sociais católicas na institucionalização do serviço social em Portugal (cf. MARTINS, Alcina de Castro - *Génese, emergência e institucionalização do serviço social português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 1999).

**13** Para uma visão global, cf. NETO, Vítor Parreira – *O Estado, a Igreja e a sociedade*.

à nação e constituía um elemento fundamental de coesão e moralização da vida social<sup>14</sup>. A formação religiosa surgia associada à formação cívica em geral, centrada em dois aspectos: transmissão da doutrina religiosa e instrução moral das crianças e jovens<sup>15</sup>. Em termos gerais, rejeitava-se a laicidade do ensino. «Renunciar ao ensino religioso seria o mesmo que deixar espriar-se a imoralidade e a irreligião»<sup>16</sup>.

No quadro do Estado confessional vigente, compreende-se então que o debate político sobre educação se tenha centrado inicialmente na problemática da liberdade de ensino. O reconhecimento efectivo de maior ou menor liberdade de ensino pressupunha a ideia de que ao Estado competia não apenas definir objectivos e formas de os atingir, tal como a promoção e obrigatoriedade de instrução, mas também a intervenção directa na criação e desenvolvimento dos meios necessários para os atingir, como o era no caso da criação de escolas. Referindo-se à situação portuguesa em meados do século XIX, resume o historiador da educação Rogério Fernandes: «Afirmado por este modo o papel estratégico da instrução pública relativamente ao progresso global do país, defende-se que a ideia de nação abrange a noção de uniformidade cultural. “Uma nação é um corpo moral, que deve ser uniforme no seu pensar e obrar”, escreve-se em 1861, “porque só assim pode conseguir a força e integridade que o tornem considerado no campo das ideais e dos factos”. Entende-se, por isso mesmo, que o ensino público (estatal) deverá ter precedência em relação ao ensino livre (particular). Eis a ideia central expressa nas seguintes palavras: “[...]»

---

**14** Cf. CLEMENTE, Manuel – *Igreja e sociedade portuguesa: do Liberalismo à República*. Lisboa: Grifo, 2002. Aí se percorrem os contextos históricos e debates institucionais ao longo de Oitocentos, onde é possível constatar isso mesmo.

**15** A demonstração desta ideia encontra-se, por exemplo, no estudo dos próprios manuais escolares. Estudo recente indica-o claramente: «A publicação de *Tratados de Formação Cívica*, contendo uma forma ensinável e um reconhecimento social, foi uma das rúbricas que melhor reflectiu a convenção social e a pragmática social. [...] Parte destes *Tratados* tinha a forma de catecismos, contendo as regras de Civilidade e a Doutrina Cristã, mas alguns outros foram organizados e editados como *Compêndios de Formação Cívica*, ajustados ao crescimento dos formandos.» (MAGALHÃES, Justino – *O mural do tempo: manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011, p. 206). Um exemplo desses manuais: Joaquim Lopes Carreira de Mello – *Compêndio de civilidade ou regras de educação civil, moral e religiosa para uso dos alunos das escolas de instrução primaria do 1º e 2º grau* (16º ed.). Lisboa: Typ. Universal, 1882.

**16** FERNANDES, Rogério – *Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910)*. In PROENÇA, Maria Cândida, coord. – *O sistema de ensino em Portugal: séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri; IHC-FCSH-UNL, 1998, p. 39.

o Estado em Portugal toma conta da instrução pública, porque, se o não fizesse, a ignorância seria muito maior (...)»<sup>17</sup>. Retirar a escola do controle dos particulares ou das instituições religiosas, quaisquer que fossem, surge assim como um desiderato onde convergiam diversas visões políticas, do legitimismo ao constitucionalismo, mais moderado ou tradicionalista, progressista ou regenerador.

Paralelamente a esta hegemonização do papel do Estado no sistema escolar, em detrimento de outras instituições sociais, foi-se desenvolvendo entretanto um novo projecto ideológico, de natureza totalizante, no seio das elites letradas portuguesas: a ideia de laicização da escola e do ensino. Laicização entendida, por um lado, como forma de afirmação de uma neutralidade religiosa institucionalmente garantida, de modo a subtrair os cidadãos à hegemonia e autoridade da Igreja católica; e, por outro, como condição de salvaguarda da universalidade no acesso à instrução escolar, fora do que então se passara a considerar serem as “peias da religião”. Deste modo, foi-se enraizando uma concepção de laicidade da escola, identificada esta com a proclamação de uma neutralidade institucional em matéria religiosa, subentendendo-se simultaneamente idêntica neutralidade no campo axiológico do processo educativo em geral, quando não mesmo a assunção, por parte do Estado, de um novo ideal de educação, assente numa visão livre-pensadora, cientista e positivista. Foi esse ideal cívico de “substituição da religião”<sup>18</sup> que esteve na base do ideário educativo da Primeira República<sup>19</sup> e que explica o relevo programático dado à

---

**17** *Ibidem*, p. 39-40.

**18** Esta ideia de que o projecto laicizador, ao procurar a dessacralização do universo, da história e do homem, visava superar e substituir a religião em todas as suas dimensões, encontra-se nos mais diversos autores da historiografia portuguesa sobre a época. Veja-se, por exemplo, para a escola primária, o estudo de PINTASSILGO, Joaquim – *República e formação de cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Colibri, 1998, em especial, p. 83-101.

**19** Cf. PROENÇA, Maria Cândida – A educação. In ROSAS, Fernando; ROLLO, Maria Fernanda, coord. – *História da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Tinta da China, 2009, p. 169-189. Aí se resume: «O pensamento pedagógico republicano, com raras excepções, foi profundamente marcado pela pedagogia positivista.» (p. 170). E mais adiante: «Na sua exaltação da ciência como única manifestação legítima do infinito inalcançável, atribuindo-lhe o papel até então reservado à religião, a pedagogia positivista republicana é de nítida inspiração spenceriana. A ciência passa a ser considerada quase que de uma forma mística, como o único meio de alcançar a verdade absoluta. Deste pressuposto deriva a sua filiação na tendência mais pragmática da pedagogia positivista, que encarava a ciência como fundamento de toda a vida humana nas suas diversas manifestações sociais, políticas, morais e religiosas. [...] As finalidades educativas alcançam deste modo um âmbito mais lato, visando a for-



institucionalização da instrução cívica desde o ensino primário, em contraposição da doutrina cristã, então banida das escolas primárias e normais, através de legislação de 22 de Outubro de 1910. Esta visão do ensino, com os consequentes atropelos à liberdade de educação religiosa de crianças e jovens, terá contribuído, directa ou indirectamente, para minar ou impedir o alargamento da base social de apoio do novo regime político<sup>20</sup>.

Mantendo-se embora a separação constitucional do Estado das Igrejas, cedo se constatou, no entanto e ainda durante a I República, o peso e impacte do fenómeno religioso na configuração da sociedade e, consequentemente, o reconhecimento da importância da educação religiosa na formação das novas gerações<sup>21</sup>. Neste processo, e para além de outras razões, reemergiria o argumento sociológico de afirmação da tradição e maioria católicas da população portuguesa enquanto referente da identidade nacional e imperial, como já acontecera durante o período da Monarquia Constitucional. O Estado Novo veio, aliás, a fazer desse tópico um *leitmotiv* na identificação e propaganda do seu projeto político, traduzido na já famosa trilogia: “Deus, Pátria, Autoridade”<sup>22</sup>. De modo paralelo, o novo regime procurou na referência católica um argumento para a captação e aglutinação de parte das novas elites políticas, assim como uma instância de legitimação do corporativismo como modelo social; corporativismo que se veio a tornar, no entanto, num dos principais pontos de

---

mação do homem, fundamentalmente através da sua vida social, o que, em nosso entender, estará na origem da atenção concedida pelos republicanos à educação cívica e à formação de cidadãos, espinha dorsal do sistema educativo que se iria implantar após a tomada do poder em 1910.» (p. 172).

**20** A chamada “questão religiosa” tem sido objecto de variados estudos e debates, permitindo a revisão de algumas teses ou afirmações historiográficas dadas por adquiridas. Sem nos adentrarmos nesse debate, remetemos para alguns contributos recentes de âmbito e perspectivas diversas: MATOS, Luís Salgado de – *A separação do Estado e da Igreja*. Lisboa: Publ. D. Quixote, 2011; MOURA, Maria Lúcia de Brito – *A guerra religiosa na Primeira República*. Lisboa: Editorial Notícias, 2004; REIS, António – Epílogo: o fim da Primeira República. In ROSAS, Fernando; ROLLO, Maria Fernanda, coord. – *História da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Tinta da China, 2009, p. 569-582.

**21** Como sublinha António Reis, no estudo supracitado: «E, apesar de não terem chegado a aprovar a proposta do ministro Leonardo Coimbra, em 1922, nem a proposta do Partido Nacionalista, em 1926, de autorização da instrução católica no ensino particular, tudo se encaminhava nesse sentido.» (*Op. cit.*, p. 575).

**22** Entre os múltiplos estudos existentes sobre este tópico, v. MEDINA, João – Ideologia e mentalidade do “Estado Novo” salazarista. In CALAFATE, Pedro, dir. - *História do pensamento filosófico português*. Lisboa: Caminho, vol. 5, tomo 2, p. 161-194, em especial p. 169-176.

desencontro, tensão e até conflito, entre a Igreja Católica e o Estado Novo (v. “caso do bispo do Porto”<sup>23</sup>) e, sobretudo, de dissenso prático por parte significativa das elites universitárias e intelectuais do catolicismo relativamente ao Estado Novo<sup>24</sup>. Referimo-nos nomeadamente à conhecida oposição entre “corporativismo de Estado” versus “corporativismo de associação”<sup>25</sup>, com reflexos directos na concepção de escola e de educação: vejam-se as reflexões críticas produzidas na IV Semana Social Portuguesa, realizada em Braga, em 1952, sobre o tema “O problema da educação”<sup>26</sup> ou o posicionamento das organizações católicas relativamente à crise universitária suscitada pelo decreto-lei nº 40.900, em 1956<sup>27</sup>.

Para o magistério católico, e até meados do século XX, antes mesmo da questão das relações Igreja-Estado no campo do ensino, havia a afirmação doutrinal de uma hierarquia de direitos no que se referia à educação, afirmando-se a primazia dos chamados “direitos sobrenaturais de Deus”, de que a Igreja católica se considerava portadora, a que se sucederiam os “direitos naturais da família”, com prioridade relativamente aos da ordem civil, no âmbito da qual se aceitava a intervenção do Estado, que se julgava dever ser limitada. Tal pensamento – aqui resumido de forma muito simplificada – encontra-se claramente expresso na encíclica *Divini Illius Magistri*, da autoria do papa Pio XI, em 1929, contra uma concepção totalitária do Estado, que então se afirmava<sup>28</sup>. Esta reflexão haveria de conhecer posteriores desenvolvimento teológico e doutrinal, assente numa reformulação de princípios e revisão de argumentos, nomeadamente com o II Concílio do Vaticano (1962-1965), onde a Igreja católica veio a reconhecer “a justa autonomia das realidades terrenas”,

---

**23** Cf. FONTES, Paulo F. de Oliveira – *Elites católicas em Portugal: o papel da Acção Católica (1940-1961)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2011, p. 852-877.

**24** Cf. *Ibidem*. p. 833-877.

**25** Cf. *Ibidem*, p. 265- 284.

**26** Cf. *Ibidem*, p. 537-547. V. também CRUZ, Manuel Braga da – *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Bizâncio, 1998.

**27** Cf. FONTES, Paulo F. Oliveira – As organizações estudantis católicas e a crise académica de 1956-1957. In CONGRESSO HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE, Coimbra, 1990 – *Universidade(s). História. Memória. Perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora do CHU, 1991, vol. 5, p. 457-480.

**28** Esta encíclica deve, aliás, ser entendida no quadro da oposição católica à concepção totalitária do Estado, nomeadamente no campo da educação (cf. ACÇÃO SOCIAL CRISTÃ – *A Igreja e a educação da juventude: encíclica «Divini Illius Magistri» e outros documentos pontifícios*. Lisboa: União Gráfica, 1955).



assim como o valor da “liberdade religiosa”, decorrente da reafirmação do princípio irrenunciável da “dignidade humana” e o conseqüente reconhecimento da “liberdade de consciência” como pedra de toque de toda a reflexão ética<sup>29</sup>. Ou seja, afinal, o reconhecimento explícito do processo de secularização da sociedade e a assunção positiva dos valores da laicidade, entendida esta como projecto de abertura à diversidade de posicionamentos no campo religioso e de valorização da pluralidade cultural, distinto portanto do laicismo, definido enquanto projecto político-ideológico de combate e exclusão da religião da vida social<sup>30</sup>.

### 3. Educação, escola e religião

Numa reflexão global sobre educação, escola e religião – seja numa perspectiva histórica, seja numa atenção dedicada aos debates da actualidade –, duas questões se colocam, as quais não podem deixar de ser equacionadas, embora não possam ser aqui desenvolvidas. A primeira prende-se com a ideia de que a educação das novas gerações não deve, nem pode confinar-se à escola e, menos ainda, à instrução – ideia defendida pelos diversos agentes e instituições que actuam neste campo e que a própria sociologia reforça, ao distinguir conceptualmente, por exemplo, o sistema escolar ou de ensino do sistema educativo. Em segundo lugar, a ideia de que, sendo o processo educativo global e multidimensional, ele não pode ignorar ou escamotear a dimensão religiosa, numa perspectiva antropológica aberta e integradora do ser humano.

Uma concepção da educação centrada na instrução e no cultivo das virtudes cívicas esteve na base da valorização da escola pública e da promoção da escolarização das novas gerações como dispositivos educativos principais. Ao invés, uma visão da educação não focada exclusivamente na escola, propiciou o reconhecimento de outras instâncias de socialização – como a família, as igrejas, os clubes ou os partidos – e facilitou o aparecimento de novas sociabilidades, as quais passaram a contribuir activamente para a formação das novas gerações. Neste particular, tiveram lugar de destaque as associações e movimentos de juventude surgidos no seio das diversas

---

**29** Acerca desta problemática, para uma introdução geral v. CAMACHO, Ildefonso – *Doctrina social de la Iglesia: una aproximación histórica*. Madrid: Ediciones Paulinas, 1991.

**30** Cf. FERREIRA, António Matos – Laicismo ideológico e laicidade: entre a ideia de tolerância e a tentação totalitária. *Theologica*. 39:2 (2004) 313-330.

tradições religiosas presentes na Europa entre o último quartel do século XIX e o primeiro quartel do século XX, consubstanciando um novo tipo de dinâmica social, assente no reconhecimento do protagonismo individual e grupal dos seus próprios membros, na valorização de novas formas, lugares e processos de socialização, onde a relação entre pares assume papel de relevo<sup>31</sup>. Em Portugal, no campo religioso e para além dos patronatos festivos, na década de 90 do século XIX podemos assinalar o aparecimento de Associações da Mocidade Católica, em Lisboa e no Porto, assim como as Associações ou Uniões Cristãs da Mocidade, de origem protestante, por exemplo<sup>32</sup>. Tais elementos permitem-nos, por comparação, apontar para um facto significativo: a atenção e valorização relativamente precoce destas novas dinâmicas de sociabilidade por parte das correntes religiosas, numa atitude que se antecipa a outras a outras correntes sociais, culturais e políticas mais centradas na escola, como o republicanismo, por exemplo<sup>33</sup>.

No entanto, a compreensão de que a educação constituía não apenas um processo formal de alfabetização e instrução, mas implicava uma perspectiva global, envolvendo todas as dimensões humanas, foi terreno comum a várias perspectivas filosóficas, políticas e religiosas. Não estamos a referir-nos a um projecto político-ideológico específico, como foi o do integralismo lusitano, por exemplo, mas a visões educativas diversas, incluindo as do ideal seareiro<sup>34</sup>, as quais, de algum modo, vieram a convergir na definição estadonovista de que “educar” é uma tarefa mais ampla e nobre do que simplesmente “instruir” – o que, no entendimento de muitos dirigentes

---

**31** Veja-se o estudo pioneiro de CHOLVY, Gérard - *Mouvements de jeunesse chrétiens et juifs: sociabilité juvénile dans un cadre européen 1799-1968*. Paris: Cerf, 1985.

**32** Cf. FONTES, Paulo – As organizações de juventude e o movimento católico no século XX em Portugal. *História*. 31 (Maio 1997) 16-29.

**33** A este propósito, veja-se a entrada “Juventude” que redigimos para o *Dicionário de História da República e do Republicanismo*. Lisboa: Assembleia da República, no prelo.

**34** Sobre o pensamento e política de António Sérgio enquanto ministro, v. CUNHA, Norberto Ferreira da – Política e pedagogia em António Sérgio. In CUNHA, Norberto Ferreira da, coord. – *Pedagogia e educação em Portugal (séculos XX e XXI)*. Vila Nova de Famalicão: Museu Bernardino Machado, 2008, p. 209-285. Alargando a reflexão ao ideal seareiro, o qual preconizava a ideia de que a educação era a chave da regeneração da sociedade, aí se resume: «Como fins da educação, tanto Faria de Vasconcelos, como Sérgio ou Simões Raposo, eram unânimes em estabelecer que ela devia incutir nas crianças o espírito crítico e experimental, a cultura da personalidade, a formação do carácter, as virtudes sociais, o interesse pelo colectivo, a disciplina da vontade, a organização do esforço produtivo, a disciplina ‘interior’ e o *self-government* [...]» (*Ibidem*, p. 264).

políticos de então, acarretaria consigo o perigo de desassossegar as massas<sup>35</sup>. Segundo tal visão, educar implicava não apenas a dimensão racional do ser humano, mas pressupunha a formação de carácter do educando, com a inculcação de valores e a disciplina da vontade, envolvendo todas as faculdades individuais e horizontes de realização do ser humano, conforme a uma noção abrangente de educação – da educação física à educação cívica, moral e religiosa. Na raiz desta reflexão encontra-se a noção de “educação integral”, transversal a diversas perspectivas<sup>36</sup> – cuja investigação se encontra ainda, em grande medida, por fazer<sup>37</sup> –, muitas delas cruzando os ideais da chamada Escola Nova e também, com matizes diferenciados, a noção do “homem novo” que se quer fazer surgir, por oposição às “massas”, consideradas amorfas ou revoltadas.

Na perspectiva específica do catolicismo, esta problemática educativa deve ser analisada no quadro mais vasto do que o sociólogo Émile Poulat definiu teórica e historicamente como o modelo de “catolicismo integral”. Segundo este autor,

---

**35** Cf. CARVALHO, Rómulo de – *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, p. 737-739.

**36** Conceito em uso em diversos contextos. Em Portugal continua a ser um conceito frequentemente usado pela Conferência Episcopal Portuguesa para se referir a uma concepção global da educação, na perspectiva do catolicismo. No Brasil, por exemplo, é actualmente utilizado a nível governamental, para referenciar um programa de desenvolvimento da educação para todos, num contexto de grandes desigualdades e numa perspectiva de inclusão social (cf. *EDUCAÇÃO integral: texto referência para o debate nacional*. - Brasília: Mec, Secad, 2009) Aí pode ler-se: «No Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da educação integral, tanto no pensamento quanto nas acções de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira [defensor da Escola Nova], que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias.» (p. 15). E mais adiante, procurando integrar os resultados de diversas experiências levadas a cabo nos anos 70 e 80, conclui-se: «Essas experiências e concepções permitem afirmar que a educação integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituíram. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de educação integral, circulantes até ao momento, fundamentam-se em princípios político-ideológico diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de actividades educativas.» (p.16).

**37** Na perspectiva da filosofia portuguesa da educação, v. PATRÍCIO, Manuel Ferreira – A filosofia da educação em Portugal no século XX. In CALAFATE, Pedro, dir. - *História do pensamento filosófico português*. Lisboa: Caminho, vol. 5, tomo 2, p. 71-134.

tal modelo resultou de um conflito triangular definido na centúria de Oitocentos, entre Catolicismo, Liberalismo e Socialismo, através do qual aquele se foi definindo e reformulando<sup>38</sup>. Partindo de um “intransigentismo” doutrinal diante do ideário político-filosófico liberal – em função da oponência entre os princípios da verdade e da autoridade, por um lado, e os da liberdade e da consciência individual, por outro –, e como alternativa à resposta socialista – que preconizava o fim da propriedade privada como resposta geral para a questão social, resultante do conflito capital-trabalho –, o catolicismo apresenta-se marcadamente com um rosto social que o próprio movimento católico protagoniza através do chamado “catolicismo social”. O catolicismo integral valoriza assim tudo aquilo que advém deste novo terreno social, em detrimento imediato da esfera política, da qual se pretende diferenciar e na exacta medida em que esse terreno lhe oferece ocasião para contribuir para a regeneração moral da sociedade, fortalecendo a perspectiva de uma nova “reconquista cristã da sociedade” – conforme aos ideias dos anos 20-30 –, avançando para uma “nova cristandade espiritual”, à maneira maritainiana de um ideal histórico concreto<sup>39</sup>. Tal modelo de catolicismo, que visava integrar todas as esferas da vida e oferecer uma resposta para todos os campos da vida social, acabou por levar à reconfiguração do campo católico, em função dos embates travados ao longo do século XX com os mais diversos sectores da modernidade, em especial o operariado, a nova condição social da mulher, a emergência da juventude, a profissionalização e a formação de quadros técnicos, a par do pensamento contemporâneo.

Sem nos atardarmos na história da relação do catolicismo com a educação neste período<sup>40</sup>, refiram-se dois dossiês que ilustram bem este entendimento integral e global que a Igreja católica desenvolveu acerca da educação, para além da complexidade de posicionamentos sociais e quadros ideológicos a que a análise histórica deve atender. O primeiro resulta do modo como certos sectores católicos se assumiram

---

**38** Cf. POULAT, Émile – *Église contre bourgeoisie: introduction au devenir du catholicisme actuel*. Tounai: Casterman, 1977, em especial p. 173-205.

**39** A este propósito, e numa perspectiva de avaliação crítica desse ideal, v. SCOPPOLLA, Pietro – *La «nuova cristianità» perduta*. Roma: Ed. Studium, 1985.

**40** A este propósito, veja-se a síntese apresentada em FONTES, Paulo F. de Oliveira – O catolicismo português no século XX: da separação à democracia. In *HISTÓRIA Religiosa de Portugal*. Dir. de Carlos A. Moreira Azevedo. [S.l.]: Círculo de Leitores, 2002, vol. 3, p. 200-214.

como cultores ou defensores do ideal da “Escola Nova”, tal qual foi apreendido, estudado e divulgado no I Congresso dos Professores Católicos, realizado em Fátima, em 1948, pela Liga Escolar Católica (LEC) e pela Liga Escolar Católica Feminina (LECF)<sup>41</sup>. É também à luz de uma concepção global sobre a educação, integrando a dimensão religiosa, e em nome da defesa da prevalência dos direitos da família e da Igreja sobre os do Estado, que deve compreender-se a intransigência do cardeal Cerejeira contra a germanização – ou seja, a nazificação – da Mocidade Portuguesa, aquando da sua instituição em 1936, defendendo a sobrevivência de iniciativas e organizações católicas destinadas às crianças e à juventude, ao contrário do que acontecera em Itália, ou seja, contra uma concepção totalitária da sociedade<sup>42</sup>.

A concepção de educação, o papel atribuído à escola e o lugar concedido à religião na esfera pública, tornaram-se assim num trinómio fundamental relativo às lógicas de reprodução social na sociedade contemporânea, isto é, atendendo ao modo como se procura intervir nos processos de transmissão cultural, socialização e integração das novas gerações<sup>43</sup>.

#### 4. A “educação moral e religiosa” na escola pública

A assunção pelo Estado Novo, após a revisão constitucional de 1935, de que o ensino ministrado pelo Estado passaria a ser orientado pelos «princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais no país»<sup>44</sup>, resultou de um processo de negociação política entre os diversos sectores ideológicos que marcaram a configuração do novo regime saído da ditadura instalada em 1926, e da necessidade do Estado afirmar um substrato histórico-cultural comum. Substrato ou argumento que permitisse não só unir sectores politicamente antagonistas na aceitação da nova ordem constitucional – monárquicos e republicanos conservadores, por

<sup>41</sup> Cf. FONTES, Paulo F. de Oliveira – *Elites católicas em Portugal*, p. 563-581, em especial p. 570-571.

<sup>42</sup> Cf. *Ibidem*, p. 242.

<sup>43</sup> Cf. FONTES, Paulo F. de Oliveira - *Jovens, menos jovens e a educação das novas gerações: algumas notas sobre a condição juvenil*. *Communio. Revista Internacional Católica*. 13:6 (1995) 503-514.

<sup>44</sup> O texto completo da nova redacção do nº 3 do art. 42º da Constituição declarava que «O ensino ministrado pelo Estado, visa, além do revigoreamento físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais, orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do país».

exemplo –, assim como legitimar interna e externamente o novo regime<sup>45</sup>. Tal orientação, já designada como uma confessionalização prática ou funcional do Estado, viria, aliás, a ser reafirmada no artigo 21º da Concordata assinada entre o Estado português e a Santa Sé em 1940<sup>46</sup>. E, se a ideia de uma separação jurídica com colaboração moral assentou em 1940 numa perspectiva ideológica conservadora, nacionalista e imperial, no entanto, a sua fundamentação foi feita através do recurso a argumentos histórico-sociológicos, que subsistem. De facto, a tradição histórica nacional e a aceitação sociológica de uma maioria católica da população portuguesa permanecem como factos sociais e argumentos políticos que haveriam novamente de ser invocados para justificar a necessidade de uma nova Concordata entre o Estado português e a Santa Sé, já em 2004, embora no quadro constitucional democrático e com um enquadramento jurídico distinto, mormente a Lei da Liberdade Religiosa de 2001<sup>47</sup>.

Do ponto de vista do Estado Novo, a afirmação do princípio histórico-sociológico da tradição católica do país e o reconhecimento prático de que a religião católica constituía um referencial para a maioria da população portuguesa fez-se, no entanto, no respeito formal pelo regime jurídico de separação das Igrejas e pelo respeito tácito de outras identidades religiosas, ao salvaguardar-se no mesmo texto constitucional de 1935 a afirmação de que o ensino ministrado pelo Estado «é independente de qualquer culto religioso»<sup>48</sup>. Do ponto de vista da Igreja católica, a nova situação concordatária foi entendida sobretudo como o justo reconhecimento de uma realidade, assim como uma modalidade para o desenvolvimento de um mais alargado projecto nacional de recatolicização da sociedade portuguesa. No entanto, e como foi já sublinhado por outros autores, se a nova situação é sentida «como uma conquista nos meios católicos, [ela] não deixará porém de apresentar alguns escolhos, uma vez que doravante incumbirá também ao Estado

---

**45** Cf. CARVALHO, Rita Almeida de – *A Concordata de Salazar*. Lisboa: Temas e Debates; Círculo de Leitores, 2013.

**46** Cf. GOMES, Manuel Saturino da Costa, coord. científica – *Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa (1940)*. Coimbra: Liv. Almedina, 2001.

**47** Cf. CONCORDATAS Santa Sé – Portugal, 18 de Maio 2004, 7 de Maio 1940, Lei da Liberdade Religiosa, outros diplomas legais, Texto inédito do Professor António Sousa Franco. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2004.

**48** Para a consulta e interpretação dos diversos textos constitucionais, cf. MIRANDA, Jorge – *As constituições portuguesas de 1822 ao texto actual da Constituição*. 5ª edição. Lisboa: Liv. Petrony, 2004.

a “educação religiosa” dos alunos, reforçando o controlo ideológico e mitigando assim o protagonismo que a Igreja poderia alcançar neste campo»<sup>49</sup>.

A transformação do ministério da Instrução Pública em ministério da Educação Nacional, operada pelo ministro Carneiro Pacheco, em 1936, traduziu de modo visível a nova concepção programática para a escola pública: privilegiar a noção de educação, em detrimento da instrução. Dessa perspectiva global, mas monolítica – com programa nacional e manuais únicos aprovados pelo Estado – fazia parte a promoção da então designada «educação moral e cívica», mas também da «educação física», ao mesmo tempo que se garantia que em todas as salas de aula do ensino primário existiria, «por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Educação»<sup>50</sup>. Na prática, levava-se assim um pouco mais longe o princípio constitucional de 1935, com a valorização da simbólica cristã nas escolas públicas, isto enquanto o ensino não estatal – fossem as escolas de matriz católica ou as de carácter laico – permanecia fortemente condicionado no seu desenvolvimento pelo Estado, em função de uma concepção supletiva, conforme ao Estatuto do Ensino Particular, nas suas sucessivas versões desde 1931.

Como se sublinha noutro estudo acerca do ensino particular neste período, «O Estado, ao arvorar-se em defensor laico das virtudes morais e cívicas orientadas segundo “os princípios da doutrina e moral cristãs” e dentro de um nacionalismo imperial (“Tudo pela Nação, nada contra a Nação”) [...] reforçou ideologicamente a sua imunidade às críticas que poderiam vir do sector confessional maioritário, antepondo-se assim às instituições particulares [de ensino] até nesta missão (espiritual), ao mesmo tempo que definia um modelo estatal de educação e se instituiu como verdadeiro educador político das massas (em que as escolas desempenhariam a função de agentes militantes da doutrinação política e religiosa), recolocando cada um no seu lugar na estrutura social e profissional, fortalecendo simultaneamente a sua legitimidade para o uso da força no domínio político e institucional»<sup>51</sup>.

---

**49** Cf. COTOVIO, Jorge – *O ensino privado nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX: o contributo das escolas católicas*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2, 2012, p. 579-580.

**50** Apud CARVALHO, Rómulo de – *História do ensino*, p. 756.

**51** Aí se cita Carlos Estêvão, um outro autor que numa obra de 1998 acerca da evolução do ensino privado confessional conclui: «O Estado, ao arvorar-se em defensor laico das virtudes morais e cívicas orientadas segundo “os princípios da doutrina e moral cristãs” e dentro de um nacionalismo imperial (“Tudo pela Nação, nada contra a Nação”) que implicava também uma vertente religiosa, sem dúvida alguma que reforçou ideologicamente a sua imunidade às críticas que poderiam vir do sector confes-



Por seu lado, a estratégia da Igreja católica parece ter sido no sentido de privilegiar o ensino da religião nas escolas estatais relativamente à problemática da escola católica. Afirma Jorge Cotovio, na sua extensa investigação sobre este tema: «Consequentemente, e mau grado as boas relações institucionais [da Igreja católica] com o poder, a sua actuação na defesa e formação da Escola Católica foi tardia e discreta, não evitando que [ao longo dos anos], por falta de meios ou por défice de eficácia, muitas das suas escolas encerrassem»<sup>52</sup>. Deste modo, compreende-se melhor a importância que a disciplina curricular de Religião e Moral veio a assumir no quadro do sistema de ensino em geral, nomeadamente nas escolas do ensino básico e secundário, assim como nas escolas médias do magistério primário.

A disciplina de Educação Moral e Cívica, que desde 1928 vinha sendo leccionada no ensino primário e secundário, com carácter de obrigatoriedade, manteve-se até 1947, com programas oficiais decretados pelo Estado, visando assegurar um conteúdo doutrinal e moral cristão. Só a partir de então, sete anos após a Concordata e conforme ao estatuto do ensino liceal, é que surgiu a disciplina de Religião e Moral; disciplina que para além de uma nova designação, passou a ser leccionada segundo manuais assumidamente confessionais, devidamente autorizados pela Igreja<sup>53</sup>, iniciando assim uma tradição de educação religiosa católica no interior da escola pública. Mesmo no consulado de Marcelo Caetano, com a aprovação da Lei 4/71 sobre a liberdade religiosa – a qual procurou alargar horizontes na compreensão do tema –, manteve-se a anterior orientação educativa, isto é, segundo os princípios da doutrina e moral cristãs.

Em síntese, durante o Estado Novo, num quadro constitucional de separação concordatada, verificou-se no país um certo grau de confessionalização funcional do ensino público, coexistente com um apertado controlo sobre o ensino particular, muito

---

sional maioritário, antepondo-se assim às instituições particulares até nesta missão (espiritual), ao mesmo tempo que definia um modelo estatal de educação e se instituíu como verdadeiro educador político das massas (em que as escolas desempenhariam a função de agentes militantes da doutrinação política e religiosa), recolocando cada um no seu lugar na estrutura social e profissional, fortalecendo simultaneamente a sua legitimidade para o uso da força no domínio político e institucional» (Apud COTOVIO, Jorge – *O ensino privado*, p.580, nota 792).

**52** *Ibidem*, p. 31.

**53** Para um resumo geral da legislação, consulte-se MARTINS, José Manuel Sevivas – Enquadramento histórico / legal do ensino religioso nas escolas públicas. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, D.L. 2005, p. 61-82.



minoritário e, especialmente, o não reconhecimento oficial do ensino realizado nos seminários eclesiais<sup>54</sup>. É certo que essa prática de confessionalidade no ensino foi acompanhada por uma outra prática e princípio jurídico de não imposição religiosa da educação católica à totalidade dos alunos, ao poder solicitar-se expressamente a isenção ou dispensa daquelas aulas de Moral e Religião, reconhecendo-se deste modo, de forma indirecta e enviesada, a liberdade religiosa devida aos indivíduos. No entanto, e na prática, a excepcionalidade concedida ao ensino religioso católico no sistema público de ensino persistiu no país, mesmo no período posterior à revolução de Abril de 1974 e durante o período de estabilização democrática.

De facto, e apesar da nova Constituição de 1976 – a qual determinava a proibição do Estado programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes religiosas, estabelecendo também a não confessionalidade do ensino público –, foi necessário aguardar pela reforma educativa de 1986 para se alterar a situação relativa ao ensino da Moral e Religião, nomeadamente com o alargamento às mais diversas confissões religiosas das prerrogativas anteriormente concedidas à Igreja católica, no que ao ensino religioso nas escolas públicas se refere. Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, foi aprovado o Decreto-Lei nº 286/89, o qual passou a considerar três disciplinas de frequência alternativa, integradas na nova *área de Formação Pessoal e Social: a Educação Moral e Religiosa Católica, a Educação Moral e Religiosa de outras Confissões* e a disciplina de *Educação Pessoal e Social*. Como foi já sublinhado, «Pela primeira vez, a Educação Moral e Religiosa Católica deixou de ser, legalmente, uma disciplina facultativa e foi-lhe concedido o carácter de alternativa a outras disciplinas, de modo a assegurar o respeito pela não confessionalidade do ensino público e pelas opções dos pais e dos alunos maiores de 16 anos, conformes às suas convicções»<sup>55</sup>. Na prática, e de modo agora conforme aos valores da liberdade religiosa – reconhecidos pela própria Igreja católica após o II Concílio do Vaticano – e no respeito pelo pluralismo da sociedade democrática, a nova legislação significou também a consagração de uma trajectória específica no que se refere à articulação do trinómio educação - escola – religião em Portugal: o reconhecimento da legitimidade

---

**54** Tal política teve consequências significativas duradora, por exemplo, a nível da não profissionalização dos professores de Moral e Religião até à década de 80, a maioria dos quais padres ou antigos seminaristas, detentores de estudos e graus académicos não reconhecidos pelo Estado.

**55** SILVA, Albertino – A educação religiosa escolar: debates no Portugal democrático. *Communio. Revista Internacional Católica*. 23 (2006/4) 455-464; citação da p. 459.

do ensino confessional da religião no interior da escola portuguesa, pública ou privada.

Não cabe aqui analisar as virtualidades e limites deste modelo relativamente a outros, mas tão só registar o facto. E perspectivá-lo à luz da emergência de um novo paradigma de laicidade da sociedade, enquanto condição para o exercício democrático, assente não apenas nos princípios da separação de poderes civis e religiosos e na afirmação da neutralidade religiosa das principais instituições sociais, como a escola pública, mas, ao invés, partindo do reconhecimento da importância do fenómeno religioso e do seu estudo. Tal paradigma implica uma concepção aberta de educação, assente não já numa visão antropológica redutora do ser humano e do processo educativo, mas antes numa perspectiva ampla, onde se reconhece a dimensão religiosa da própria educação, que só a aceitação e valorização positiva da liberdade religiosa permite.

## 5. Um novo paradigma de laicidade?

Numa perspectiva conclusiva e com a preocupação de aproximação ao actual debate cultural, que esteve na origem deste colóquio internacional – debate porventura demasiado incipiente entre nós, comparativamente ao que acontece noutros países europeus<sup>56</sup> –, há que aprofundar a reflexão em curso sobre o lugar e importância da religião na sociedade. Reflexão na qual se tem estabelecido um certo consenso europeu em torno da necessidade de se reforçar o conhecimento e ensino das religiões na escola pública<sup>57</sup>.

No entanto, este debate deve ser situado no quadro mais geral de análise dos processos de secularização e de construção de uma laicidade no interior das

---

**56** Veja-se, por exemplo a reflexão desenvolvida por STILWELL, Peter – Que estudo das religiões no sistema de ensino? In *Religiões, identidade e violência*. Lisboa: Faculdade de Teologia; Alcalá; 2003, p. 341-355.

**57** Como sublinha o sociólogo francês Jean-Paul Willaime, referindo-se à recomendação 1720 da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, adoptada a 4 de Outubro de 2005, há hoje «um consenso na Europa sobre a necessidade de reforçar o conhecimento das religiões na escola pública» (WILLAIME, Jean-Paul – Escola pública e religiões na escola de hoje. *Communio: Revista Internacional Católica*. 23:4 (Out-Dez. 2006) p. 403). E, analisando os diversos modelos de ensino no interior da escola pública, sistematiza três tipos de resposta existentes nos países europeus: um ensino confessional da religião; um ensino não confessional das religiões; e um ensino transdisciplinar do facto religioso.

sociedades<sup>58</sup>. Entendida como processo de autonomização da compreensão do ser humano e da sociedade relativamente a uma qualquer (afirmada, suposta ou pressuposta) ordem sacral ou divina, a secularização da sociedade e das consciências em Portugal fez-se acompanhar de um processo social de conflitualidade crescente, que pode ser analisado a dois níveis:

**a)** Em primeiro lugar, a nível da definição do próprio espaço do Estado moderno, com a afirmação da sua legitimidade através do recurso à ideia de nação e o desenvolvimento de mecanismos de controlo e enquadramento da população nos mais diversos sectores da vida social, com a conseqüente disputa com os poderes anteriormente já estabelecidos. A intervenção directa do Estado nos processos de socialização e no desenvolvimento de formas de sociabilidade, nomeadamente através da escola e da educação em geral, conduziu a enfrentamentos com as Igreja estabelecidas, no caso, a Igreja católica<sup>59</sup>.

**b)** Em segundo lugar, essa conflitualidade verificou-se também entre os diversos actores sociais, resultante da concorrência verificada não já apenas entre o Estado e a Igreja católica, mas entre esta e as demais confissões e instituições religiosas presentes no país, as quais, embora minoritárias, não deixaram de desempenhar um papel significativo na diferenciação social e cultural da sociedade ao longo da época contemporânea, com conseqüências directas no campo da escola e do ensino em Portugal<sup>60</sup>.

Na perspectiva da história social e da educação, ambas estas dinâmicas se afiguram extraordinariamente relevantes, quer do ponto de vista da realidade

---

**58** Acerca da noção de secularização e laicização como processos históricos de longa duração, remete-se para RÉMOND, René – *Réligion et société en Europe: essai sur la sécularisation des sociétés européennes aux XIX et XXèmes siècles (1789-1998)*. Paris: Éditions du Seuil, 1998. Em língua portuguesa, ver: CATROGA, Fernando – *Entre deuses e césores: secularização, laicidade e religião civil: uma perspectiva histórica*. Coimbra: Almedina, 2006; FERREIRA, António Matos – *Laicidade; Secularização*. In *DICIONÁRIO de história religiosa de Portugal*. Dir. Carlos Moreira Azevedo. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000-2001, vol. 3, p. 58-65; vol. 4, p. 195-202.

**59** Esse enfrentamento verificou-se nos mais diversos planos da vida social, podendo falar-se em políticas efectivas de laicização das mais diversas instituições sociais, como o casamento (v. CATROGA, Fernando – *A laicização do casamento e o feminismo republicano*. In *COLÓQUIO “A MULHER NA SOCIEDADE PORTUGUESA”, 1985 – Actas*. Coimbra: Coimbra Editora, 1986).

**60** Acerca do papel do protestantismo no desenvolvimento do ensino no país, ver MORENO AFONSO, José António Martín – *Protestantismo e educação: história de um projecto pedagógico alternativo em Portugal na transição do século XIX*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2009.

jurídica e institucional do Estado – com o reconhecimento da liberdade religiosa e a delimitação das condições concretas para o seu exercício no actual ordenamento jurídico português<sup>61</sup> –, quer do ponto de vista da construção de mundividências e de articulação de referencialidades simbólicas no seio de uma sociedade plural<sup>62</sup>. Num quadro de maior diversidade de tradições e sociabilidades religiosas presentes no país, assim como no âmbito do processo de recomposição das esferas religiosa e secular da sociedade portuguesa contemporânea<sup>63</sup>, tal problemática tornou-se num dos lugares inevitáveis do actual debate cultural e político<sup>64</sup>, onde a própria questão da instrução e educação dos jovens relativamente às diversas tradições religiosas, a realizar no interior da escola pública, se coloca, à semelhança do que acontece noutros países<sup>65</sup>. A situação de efectiva pluralidade no campo religioso,

---

**61** A este propósito, veja-se o estudo de SILVA, António E. Duarte – A liberdade de consciência, de religião e de culto no actual direito português. *Revista do Ministério Público*. 115 (2008) 43-87.

**62** É interessante constatar como a revisão das teorias sociológicas da secularização dos anos de 1960 e 70 acabam por valorizar esse papel da religião na estruturação das sociedades (cf. CASANOVA, José – Rethinking secularization: a global comparative perspective. In BEYER, Peter; BEAMAN, Lori, ed. – *Religion, globalization and culture*. Leiden; Boston: Brill, 2007), p.101-1209.

**63** Cf. DIX, Stephen – As esferas seculares e religiosas na sociedade portuguesa. *Análise Social*. 194 (2010) 5-27.

**64** Num colóquio recente realizado na Fundação Calouste Gulbenkian para reflectir a relação entre arte, política e pensamento no quadro da globalização com a consequente necessidade de repensar o sentido do que é comum, afirmava-se relativamente ao lugar da religião: «Como mostra J.-L. Nancy em todo seu trabalho em torno da comunidade, a política e tudo o que na arte ou na religião há de uma certa *arquipolítica* foi historicamente pensado como o encaminhamento para a assumpção ou a culminação na identificação do *ser-comum* ou a sua *autoprodução*, que poderia ser realizada tanto quanto ele estivesse identificado como a destinação entrelaçada de todos e de cada um intimamente numa substância comunal. As operações do *pôr-em-comum* sempre foram abismadas pela substancialização, pela apropriação, pela *mimesis identificatória*. As artes – ou as políticas, ou as religiões – podem ser as instâncias de uma assumpção do comum, da sua confiscação identificatória, mas podem ser também o lugar onde se resiste á sua apropriação por qualquer particularismo, por qualquer “clã” ou “tribo”.» (SILVA, Rodrigo – Apresentação (elegia do *comum*). In DIDI-HUBERMAN, Georges [et al.] – *A República por vir: arte, política e pensamento para o século XXI: conferências no âmbito da exposição Res Pública, 1910 e 2010 face a face*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p. 33). Em suma, a religião, tal como a arte ou a política, surge como um lugar ambivalente, favorecendo quer a emergência de certas noções do comum, mais ou menos substancializadas, quer a resistência à sua apropriação num quadro particularista.

**65** Veja-se, por exemplo, o debate e o trabalho realizado em França desde o final da década de 1980 (cf.: BOESPFLUG, François; MARTINI, Evelyne, dir. – *S’initier aux religions: une expérience de formation continue dans l’enseignement public (1995-1999)*. Paris: Les Éditions du Cerf, 1999; NOUAILLAT, René – *Enseigner le fait religieux: un défi pour la laïcité*. Paris: Nathan, 2004).

paralelamente à valorização dessa mesma pluralidade nos campos político e cultural, próprio da democracia, aí nos conduz.

No actual contexto sociocultural e político – de marcada individualização, por um lado, e de reconhecida globalização, por outro, no momento em que a democracia é questionada e o debate público traz ao de cima os limites das respostas até agora existentes no quadro de uma “sociedade de mercado” e da proclamada “crise do Estado social”<sup>66</sup> – torna-se urgente repensar a cidadania e os tradicionais modelos de pertença<sup>67</sup>, assim como as formas de articulação política da sociedade. Neste quadro, também a religião surge como campo de emergência de novas dinâmicas que interessa avaliar e reflectir, com especial atenção às derivas sectárias resultantes do fechamento do religioso em si mesmo<sup>68</sup>. Tal deriva, frequentemente potenciada por uma redutora compreensão da laicidade, apostada em acantonar socialmente a religião a um espaço politicamente pré-definido, limita efectivamente o seu potencial contributo social desta. Quando afastada ou expulsa do debate cívico e cultural, a religião vê-se limitada pela inexistência ou desvalorização de instâncias críticas externas às suas próprias dinâmicas e instituições específicas, enquanto a sociedade fica privada do seu potencial criativo em ordem à definição de novas referências simbólicas e éticas, na procura de um quadro de valores democrática e civicamente assumidos; quadro de valores para que todo o processo educativo necessariamente remete.

A laicidade surge, assim, como um novo horizonte político em que as diversas correntes religiosas e não-religiosas se poderão encontrar e reconhecer no espaço público<sup>69</sup>, permitindo a sua participação no debate cultural alargado, na definição

---

**66** V. SILVA, Filipe Carreira da – *O futuro do Estado social*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.

**67** A este propósito, veja-se a reflexão desenvolvida por CATROGA, Fernando – *Ensaio republicano*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2011, em especial p. 126-137.

**68** Uma das vias mais estimulantes para pensar o lugar e papel da religião nas sociedades contemporâneas é-nos sugerida pela obra da socióloga francesa HERVIEU-LÉGER, Danièle - *La religion pour mémoire*. Paris: Éditions du Cerf, 1993; *La religion en mouvement: le pèlerin et le converti*. Paris : Flammarion, 1999.

**69** Da vasta produção bibliográfica existente, cite-se, por exemplo, o filósofo italiano Giovanni Boniolo que, partindo do pressuposto de que a liberdade de consciência constitui o elemento prioritário na definição da laicidade, aponta para três características distintas como critério de aferição dessa laicidade no conseqüente exercício dessa mesma liberdade: liberdade de crença, liberdade de conhecimento e liberdade de crítica (cf. BONIOLO, G., ed. – *Laicità: una geografia delle nostre radici*. Turim: Ei-

e afirmação de um *ethos* comum, no âmbito do que Habermas, designou como uma “racionalidade comunicacional”<sup>70</sup>. Deste modo, a laicidade apresenta-se como hipótese de mediação política ou modalidade da vida em comum e prática da razão, que diz respeito tanto à esfera privada como à esfera pública, onde a afirmação da necessidade de uma “cultura religiosa” surge como condição de aprofundamento da própria cidadania democrática<sup>71</sup>.

Num outro plano, mas numa perspectiva convergente com esta problemática, o teólogo alemão Hans Küng tem trabalhado no projecto de uma ética mundial, partindo da ideia de que a humanidade não sobreviverá sem paz e que, no futuro, não haverá paz entre os povos e as nações, sem haver paz e diálogo entre as religiões<sup>72</sup>. De que modo os direitos humanos poderão constituir um ponto de partida para uma nova gramática civilizacional, para além da diversidade de tradições religiosas, históricas e culturais, no respeito comum pelo valor da dignidade humana, eis uma questão que os diversos projectos educativos não poderão ignorar e com qual são, de algum modo, já confrontados no imediato. Da resposta teórica e prática dada dependerá também, em última análise, a configuração social do nosso futuro em comum.

---

naudi, 2006, p. IX-XXVI). Esta mesma noção de laicidade surge como uma possibilidade de configurar a articulação fé-razão a nível da reflexão teológica e modo de repensar criticamente a própria religião.

**70** Para uma introdução geral ao seu pensamento, veja-se HABERMAS, Jürgen – *O discurso filosófico da modernidade*. Alfragide: Texto Editores, 2010, em especial p. 283-315. Numa reflexão extremamente actual, veja-se do mesmo HABERMAS, Jürgen – *Um ensaio sobre a constituição europeia*. Lisboa: Edições 70, 2012.

**71** Como sublinha Alfredo Teixeira, no epílogo de *Identidades religiosas em Portugal*: «Os contextos políticos caracterizados por uma laicidade mediadora, como é o caso português, dão conta de uma exigência: a necessidade de uma “cultura religiosa” como condição de aprofundamento da cidadania democrática. De entre os contextos sintomáticos que poderiam ser referidos, recorde-se o debate nas últimas duas décadas, na Europa e na América do Norte, sobre o lugar da religião na escola. Data do final dos anos oitenta o alargamento do interesse, na cena pública, pelo problema do acesso educativo a uma cultura religiosa. As preocupações nasceram da interrogação sobre se a Escola, enquanto instituição que tem um papel crucial nos processos de transmissão cultural, poderia e deveria integrar, com estratégias próprias, a questão religiosa nos itinerários religiosos que é chamada a gerir. Os diferentes ensaios de resposta dependem das trajectórias históricas e das dinâmicas sociais que caracterizam os diversos contextos nacionais (tendo em conta, em particular, a articulação dos subsistemas educativo e religioso nessas sociedades), mas também da leitura que os vários universos intelectuais fazem do lugar da simbolicidade e expressividade religiosas nas culturas.» (*Op. cit.*, p. 335-336)

**72** Cf. KÜNG, Hans – *Projecto para uma ética mundial*. Lisboa: Piaget, 1996.

## Bibliografia

- ACÇÃO SOCIAL CRISTÃ** – *A Igreja e a educação da juventude: encíclica «Divini Illius Magistri» e outros documentos pontifícios*. Lisboa: União Gráfica, 1955.
- ADRAGÃO**, Paulo Pulido – *Levar a sério a liberdade religiosa: uma refundação crítica dos estudos sobre direito das relações Igreja-Estado*. Coimbra: Edições Almedina, 2012.
- BOESPFLUG**, François; MARTINI, Evelyne, dir. – *S’initier aux religions: une expérience de formation continue dans l’enseignement public (1995-1999)*. Paris: Les Éditions du Cerf, 1999.
- BONIOLO**, G., ed. – *Laicità: una geografia delle nostre radici*. Turim: Einaudi.
- CAMACHO**, Ildefonso – *Doctrina social de la Iglesia: una aproximación histórica*. Madrid: Ediciones Paulinas, 1991.
- CARVALHO**, Rita Almeida de – *A Concordata de Salazar*. Lisboa: Temas e Debates; Círculo de Leitores, 2013.
- CARVALHO**, Rómulo de – *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- CASANOVA**, José – Rethinking secularization: a global comparative perspective. In BEYER, Peter; BEAMAN, Lori, ed. – *Religion, globalization and culture*. Leiden; Boston: Brill, 2007. p. 101-120.
- CATROGA**, Fernando – A laicização do casamento e o feminismo republicano. In COLÓQUIO “A MULHER NA SOCIEDADE PORTUGUESA”, 1985 – *Actas*. Coimbra: Coimbra Editora, 1986.
- CATROGA**, Fernando – *Ensaio respublicano*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2011.
- CATROGA**, Fernando – *Entre deuses e césores: secularização, laicidade e religião civil: uma perspectiva histórica*. Coimbra: Almedina, 2006.
- CHOLVY**, Gérard - *Mouvements de jeunesse chrétiens et juifs: sociabilité juvénile dans un cadre européen 1799-1968*. Paris: Cerf, 1985.
- CLEMENTE**, Manuel – *Igreja e sociedade portuguesa: do Liberalismo à República*. Lisboa: Grifo, 2002.
- CLEMENTE**; Manuel; FERREIRA; António Matos, coord. – *Religião e secularização*. [S.l.]: Círculo de Leitores, 2001. (*História religiosa de Portugal*. Dir. Carlos Moreira Azevedo; vol. 3).
- CONCORDATAS Santa Sé – *Portugal, 18 de Maio 2004, 7 de Maio 1940, Lei da Liberdade Religiosa, outros diplomas legais, Texto inédito do Professor António Sousa Franco*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2004.



- COTOVIO**, Jorge – *O ensino privado nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX: o contributo das escolas católicas*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2, 2012.
- COTOVIO**, Jorge – *O ensino privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2004.
- CRUZ**, Manuel Braga da – *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Bizâncio, 1998.
- CUNHA**, Norberto Ferreira da – Política e pedagogia em António Sérgio. In CUNHA, Norberto Ferreira da, coord. – *Pedagogia e educação em Portugal (séculos XX e XXI)*. Vila Nova de Famalicão: Museu Bernardino Machado, 2008, p. 209-285.
- DICIONÁRIO de história religiosa de Portugal*. Dir. Carlos Moreira Azevedo. [Lisboa]: Círculo de Leitores, 2000-2001, 4 vol..
- DIDI-HUBERMAN**, Georges [et al.] – *A República por vir: arte, política e pensamento para o século XXI: conferências no âmbito da exposição Res Pública, 1910 e 2010 face a face*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- DIX**, Stephen – As esferas seculares e religiosas na sociedade portuguesa. *Análise Social*. 194 (2010) 5-27.
- EDUCAÇÃO integral: texto referência para o debate nacional*. - Brasília: Mec, Secad, 2009
- ESCOLA (A) perante o desafio das religiões. *Communio: Revista Internacional Católica*. 23:4 (Out-Dez. 2006).
- FERNANDES**, Rogério – Escolaridade obrigatória. In *Dicionário de História de Portugal: Suplemento*. Coord. António Barreto, Maria Filomena Mónica. Porto: Figueirinhas, 1999, vol. 7, p. 643-645.
- FERREIRA**, António Matos – Laicidade; Secularização. In *DICIONÁRIO de história religiosa de Portugal*. Dir. Carlos Moreira Azevedo. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000-2001, vol. 3, p. 58-65; vol. 4, p. 195-202.
- FERREIRA**, António Matos – Laicismo ideológico e laicidade: entre a ideia de tolerância e a tentação totalitária. *Theológica*. 39:2 (2004) 313-330.
- FONTES**, Paulo – Juventude. In *Dicionário de História da República e do Republicanismo*. Lisboa: Assembleia da República, no prelo.
- FONTES**, Paulo F. de Oliveira – *Elites católicas em Portugal: o papel da Acção Católica (1940-1961)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2011.
- FONTES**, Paulo F. de Oliveira – O catolicismo português no século XX: da separação à democracia. In *HISTÓRIA Religiosa de Portugal*. Dir. de Carlos A. Moreira Azevedo. [S.l.]: Círculo de Leitores, 2002, vol. 3, p. 129-351.
- FONTES**, Paulo F. de Oliveira – Universidade e Estado Novo nos anos 50: a crise académica de 1956-1957 e o movimento estudantil. In PROENÇA, Maria Cândida, coord. – *Maior de 1968: 30 anos depois movimentos estudantis em Portugal*. Lisboa: Colibri, 1999, p. 139-170.

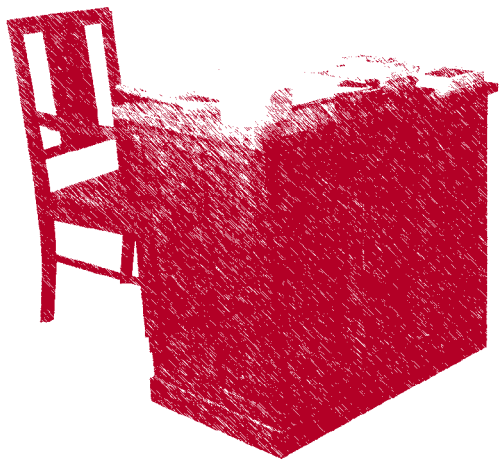
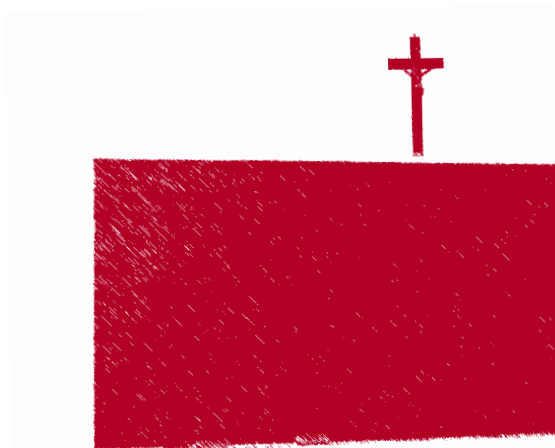


- FONTES**, Paulo F. de Oliveira – Jovens, menos jovens e a educação das novas gerações: algumas notas sobre a condição juvenil. *Communio. Revista Internacional Católica*. 13:6 (1995) 503-514.
- FONTES**, Paulo F. Oliveira – As organizações estudantis católicas e a crise académica de 1956-1957. In CONGRESSO HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE, Coimbra, 1990 – *Universidade(s). História. Memória. Perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora do CHU, 1991, vol. 5, p. 457-480.
- FONTES**, Paulo – As organizações de juventude e o movimento católico no século XX em Portugal. *História*. 31 (Maio 1997) 16-29.
- MARTINS**, José Manuel Sevivas – Enquadramento histórico / legal do ensino religioso nas escolas públicas. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, D.L. 2005, p. 61-82.
- GOMES**, Manuel Saturino da Costa, coord. científica – *Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa (1940)*. Coimbra: Liv. Almedina, 2001.
- HABERMAS**, Jürgen – *Um ensaio sobre a constituição europeia*. Lisboa: Edições 70, 2012.
- HABERMAS**, Jürgen – *O discurso filosófico da modernidade*. Alfragide: Texto Editores, 2010.
- HERVIEU-LÉGER**, Danièle – *La religion pour mémoire*. Paris: Éditions du Cerf, 1993.
- HERVIEU-LÉGER**, Danièle – *La religion en mouvement: le pèlerin et le converti*. Paris : Flammarion, 1999.
- KÜNG**, Hans – *Projecto para uma ética mundial*. Lisboa: Piaget, 1996.
- LEITE**, Rita Mendonça – *Representações do protestantismo na sociedade portuguesa contemporânea: da exclusão (1852) à liberdade de culto*. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa -UCP, 2009.
- MAGALHÃES**, Justino – *O mural do tempo: manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.
- MARTINS**, Alcina de Castro - *Génese, emergência e institucionalização do serviço social português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 1999.
- MATOS**, Luís Salgado de – *A separação do Estado e da Igreja*. Lisboa: Pub. D. Quixote, 2011.
- MATOS**, Sérgio Campos – Escola secular ou escola confessional?: uma polémica oitocentista. *Clío: Revista de História da Universidade de Lisboa*. 8 (2003) 45-64.
- MEDINA**, João – Ideologia e mentalidade do “Estado Novo” salazarista. In CALAFATE, Pedro, dir. - *História do pensamento filosófico português*. Lisboa: Caminho, vol. 5, tomo 2, p. 161-194.

- MIRANDA, Jorge** – *As constituições portuguesas de 1822 ao texto actual da Constituição*. 5ª edição. Lisboa: Liv. Petrony, 2004.
- MORENO AFONSO, José António Martín** – *Protestantismo e educação: história de um projecto pedagógico alternativo em Portugal na transição do século XIX*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2009.
- MOURA, Maria Lúcia de Brito** – *A guerra religiosa na Primeira República*. Lisboa: Editorial Notícias, 2004.
- NOUAILLAT, René** – *Enseigner le fait religieux: un défi pour la laïcité*. Paris: Nathan, 2004.
- NÓVOA, António** – Política de educação. In *Dicionário de História de Portugal: Suplemento*. Coord. António Barreto, Maria Filomena Mónica. Porto: Figueirinhas, 1999, vol. 7, p. 591-596.
- NETO, Vítor** – Ensino. Época contemporânea (até 1910). In AZEVEDO, Carlos, dir. - *Dicionário de História Religiosa de Portugal*. Vol. 2. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000, p. 123-127.
- NETO, Vítor Parreira** – *O Estado, a Igreja e a sociedade em Portugal (1832-1911)*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1998.
- NÓVOA, António** – Política de educação. In *Dicionário de História de Portugal: Suplemento*. Coord. António Barreto, Maria Filomena Mónica. Porto: Figueirinhas, 1999, vol. 7, p. 591-596.
- PALMA, José Borges** – As políticas relativas ao ensino técnico durante o Estado Novo. In CUNHA, Norberto Ferreira da, coord. – *Pedagogia e educação em Portugal (séculos XX e XXI)*. Vila Nova de Famalicão: Museu Bernardino Machado, 2008, p. 81-99.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira** – A filosofia da educação em Portugal no século XX. In CALAFATE, Pedro, dir. - *História do pensamento filosófico português*. Lisboa: Caminho, vol. 5, tomo 2, p. 71-134.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira** – A instrução pública: os limites de uma reforma. In REIS, António, dir. – *Portugal contemporâneo*. Lisboa: Publicações Alfa, 1990, vol. 3, p. 233-252.
- PINTASSILGO, Joaquim** – *República e formação de cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Colibri, 1998.
- PINTO, Sérgio Ribeiro** – *Separação religiosa como modernidade: decreto-lei de 20 de Abril de 1911 e modelos alternativos*. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa -UCP, 2011.
- POULAT, Émile** – *Église contre bourgeoisie: introduction au devenir du catholicisme actuel*. Tounai: Casterman, 1977.
- PROENÇA, Maria Cândia** – A educação. In ROSAS, Fernando; ROLLO, Maria Fernanda, coord. – *História da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Tinta da China, 2009, p. 169-189.

- PROENÇA**, Maria Cândida – A republicanização da educação e da escola. In CUNHA, Norberto Ferreira da, coord. – *Pedagogia e educação em Portugal (séculos XX e XXI)*. Vila Nova de Famalicão: Museu Bernardino Machado, 2008, p. 163-189.
- PROENÇA**, Maria Cândida, coord. – *O sistema de ensino em Portugal: séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri; IHC-FCSH-UNL, 1998.
- REIS**, António – Epílogo: o fim da Primeira República. In ROSAS, Fernando; ROLLO, Maria Fernanda, coord. – *História da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Tinta da China, 2009, p. 569-582.
- REIS**, António – A política de ensino: do controlo ideológico às exigências da industrialização. In *Portugal Contemporâneo*. Dir. António Reis. Lisboa: Pub. Alfa, 1990, p. 271-278.
- RÉMOND**, René – *Réligion et société en Europe: essai sur la sécularisation des sociétés européennes aux XIX et XXèmes siècles (1789-1998)*. Paris: Éditions du Seuil, 1998.
- REPÚBLICA e religiões: imagens da convivência interconfessional no primeiro século da República Portuguesa*. Lisboa: Museu da Presidência da República, 2011.
- ROSAS**, Fernando, coord. – *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Editorial Presença, 1992. (*Nova História de Portugal*. Dir. de Joel Serrão, A. H. de Oliveira Marques; vol. 12).
- ROSAS**, Fernando; ROLLO, Maria Fernanda, coord. – *História da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Tinta da China, 2009.
- SCOPPOLA**, Pietro – *La «nuova cristianità» perduta*. Roma: Ed. Studium, 1985.
- SILVA**, António E. Duarte – A liberdade de consciência, de religião e de culto no actual direito português. *Revista do Ministério Público*. 115 (2008) 43-87.
- SILVA**, Albertino – A educação religiosa escolar: debates no Portugal democrático. *Communio. Revista Internacional Católica*. 23 (2006/4) 455-464
- SILVA**, Filipe Carreira da – *O futuro do Estado social*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.
- STILWELL**, Peter – Que estudo das religiões no sistema de ensino? In *Religiões, identidade e violência*. Lisboa: Faculdade de Teologia; Alcalá; 2003, p. 341-355.
- TEIXEIRA**, Alfredo, org. – *Identidades religiosas em Portugal: ensaio interdisciplinar*. Lisboa: Paulinas, 2012.
- WILLAIME**, Jean-Paul – Escola pública e religiões na escola de hoje. *Communio: Revista Internacional Católica*. 23:4 (Out-Dez. 2006) 403-410.
- VILLARES**, Artur – *As congregações religiosas em Portugal (1901-1926)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.





## CONFISSÕES E EDUCAÇÃO RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA: TRADIÇÃO HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL

Educação, religião e laicidade em Portugal na época contemporânea: o debate acerca da “educação religiosa” na escola pública

por Paulo F. de Oliveira Fontes ..... 223

### **Confesiones y educación religiosa en la escuela pública: tradiciones históricas y situación actual en España**

por **Antonio Viñao** ..... 255

- **Religión y educación pública: una cuestión históricamente controvertida**
- **La Religión en la enseñanza primaria (1812-1936)**
- **La Religión en la enseñanza secundaria (1813-1936)**
- **El apogeo de la Religión católica en el franquismo (1936-1975)**
- **La enseñanza de la Religión en un Estado constitucionalmente no confesional pero confesional de hecho**
- **Posiciones ideológico-políticas y propuestas sobre la enseñanza de la religión**
- **La normativa legal: de la Constitución de 1978 a las disposiciones reguladoras de la enseñanza de la Religión**
- **Algunas reflexiones finales**

La didattica della religione cattolica in Italia, oggi:  
Riflessioni su contenuti, metodi e finalità

por Elena Marescotti ..... 277

## **Confesiones y educación religiosa en la escuela pública: tradiciones históricas y situación actual en España,** *por Antonio Viñao*



# Confesiones y educación religiosa en la escuela pública: tradiciones históricas y situación actual en España

Antonio Viñao

Universidad de Murcia

Este trabajo no constituye una síntesis de una historia completa de la Religión, como materia, en el mundo escolar. Se centra sobre todo en su lugar y estatus como disciplina en el sistema educativo, y en las diferentes concepciones ideológicas que conforman dichos lugar y estatus.

## Religión y educación pública: una cuestión históricamente controvertida

Si hay un tema recurrente en la historia contemporánea de España, éste es precisamente el de las difíciles relaciones entre religión y escuela en el ámbito de la esfera pública [...] estamos ante un problema que, hasta el momento, no ha encontrado una solución satisfactoria para las ideologías e intereses de uno y otro signo (Puelles, 2006, p. 521).

Estamos, en efecto, ante una cuestión históricamente controvertida y no resuelta. Una cuestión además que, como se verá, ofrece a lo largo de su historia, varias tradiciones y un modelo predominante —la presencia de la Religión católica como disciplina exclusiva y excluyente, por lo general con carácter obligatorio, al menos en la enseñanza primaria— que alcanza su paroxismo durante el franquismo. De un modo u otro, dos cuestiones contextuales será necesario tener en cuenta: el carácter confesional católico, no confesional o laico del Estado y demás poderes públicos, y el estatus político, legal y social de la Iglesia católica en cada momento.

## La Religión en la enseñanza primaria (1812-1936)

El modelo predominante, antes referido, ha sido el tradicionalmente vigente en la enseñanza primaria. Sólo ha conocido, en los años indicados, tres excepciones y alguna variante interna en su contenido y denominación.

En cuanto al contenido y denominación, la Constitución de 1812 ordenaba (artículo 366) que en las escuelas de primeras letras se enseñara el catecismo de la Iglesia católica con “una breve exposición de las obligaciones civiles”. Este mandato constitucional se recogería en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 al establecerse, en su artículo 12, la enseñanza en dichas escuelas de “un catecismo que comprenda brevemente los dogmas de la religión, las máximas de buena moral y los derechos y obligaciones civiles”.

Esta combinación de religión, moral y civismo desaparecería en 1823 con la reacción absolutista y, de modo específico, en el Reglamento de Escuelas de Primeras Letras de 1825 en cuyo artículo 15 se definía la materia como Doctrina y moral cristiana, dándole la preeminencia sobre cualquier otra. Una preeminencia que, bajo el nombre de Principios de religión y moral—católica, por supuesto—, mantendrían los liberales cuando, tras su vuelta al poder, se aprobara el Plan General de Instrucción Pública de 1836 y dos años más tarde, en 1838, la Ley y el Reglamento de Instrucción Primaria. Dicha denominación sería sustituida en la Ley de Instrucción Pública de 1857 por la Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada. La preeminencia, por otro lado, hay que entenderla en un contexto en el que el Concordato de 1851 establecería la obligatoria conformidad de toda enseñanza pública o privada con la doctrina católica, y el derecho de inspección y vigilancia de la jerarquía eclesiástica sobre el cumplimiento de dicha conformidad.

Dos de las tres excepciones al modelo predominante tienen el mismo signo: abrían la posibilidad de eximir de la enseñanza de la Religión católica a los alumnos de aquellas familias que lo pidieran. La primera fue obligada consecuencia de las libertades de culto y enseñanza declaradas en la Constitución de 1869. Una Orden de 4 de octubre de 1870 autorizaba la exención de la enseñanza de la Religión católica a los hijos de aquellas familias de “culto evangélico” que habían reclamado que no se les enseñara en la escuela “religión positiva alguna”.

La Constitución de 1876 convirtió de nuevo la religión católica en religión del Estado. Al mismo tiempo, sin embargo, declaró la libertad de culto privado, lo que



obligaba a plantearse el carácter obligatorio o voluntario de la enseñanza de la Religión en las escuelas. Sin embargo, habría que esperar hasta 1913 para que un Real Decreto de 25 de abril de dicho año exceptuara de su enseñanza a los hijos de los padres que así lo desearan por profesar otra religión. Las consecuencias prácticas de ambas disposiciones, la de 1870 y la de 1913, fueron mínimas.

La única excepción a la utilización de la escuela como un espacio público para el adoctrinamiento y el proselitismo católico fue la adoptada en 1931 durante la II República (1931-1939). En efecto, pocos días después de proclamarse la república, se aprobaba el Decreto de 6 de mayo de 1931 que declaraba voluntaria, a petición de los padres, la enseñanza de la Religión católica, indicándose además que, cuando los maestros no desearan impartir esta enseñanza, debía de hacerse cargo de ella un sacerdote. La posterior declaración, en la Constitución de 1931, de la no confesionalidad estatal y del carácter laico de la enseñanza, sería el origen de la Orden de 12 de enero de 1932 por la que se suprimían las enseñanzas, prácticas y signos confesionales en la escuela.

### **La Religión en la enseñanza secundaria (1813-1936)**

A diferencia de los que sucedía en la enseñanza primaria, las propuestas iniciales del primer liberalismo en relación con la presencia de la Religión en la naciente segunda enseñanza, situaban esta materia en el ámbito académico y secular de las ciencias morales y sociales. La Religión, como tal disciplina, se diluía en la Filosofía Moral, la Ética o incluso el Derecho Natural hasta el punto de desaparecer. Así, en el *Informe Quintana* de 1813 sólo se mencionaba, como disciplina afín, la Ética o Filosofía Moral, una materia incluida en el campo de las “ciencias sociales”. Por su parte, el Reglamento de 1821 establecía una cátedra de Moral y Derecho Natural en la segunda enseñanza. Una materia a la que, como se decía en el Dictamen del proyecto de decreto de 1814 en el que se basaba el citado Reglamento, le correspondía, entre otras cosas, “el conocimiento de las obligaciones del hombre respecto de su Criador, a sí mismo y a sus semejantes”.

Esta versión católica, pero secularizada y académica, de lo religioso, sería modificada en la primera disposición general aprobada por los liberales tras su vuelta al poder, al disponer, en el artículo 28 del ya mencionado Plan de 1836, que dicha denominación sería la de Religión, Moral y Política. Una rectificación acorde

con el cambio en los contenidos y la primacía de lo religioso, que sería reforzada en el Plan de 1845 al recibir el nombre de Principios de Moral y Religión, denominación sustituida por la de Religión y Moral en 1849, Doctrina cristiana e Historia del Antiguo Testamento en 1852, por las de Doctrina cristiana e Historia sagrada y Religión y Moral cristiana en la Ley de Instrucción Pública de 1857 y, en el neocatólico plan de 1866, por las de Catecismo y Nociones de Historia Sagrada y Ética y Fundamentos de Religión. Sería a finales del siglo XIX, en 1895, cuando pasaría a denominarse Religión sin más, al ser repuesta como tal disciplina en la segunda enseñanza tras su desaparición en 1868 del currículum de la misma. Una denominación que por lo general conservaría hasta su segunda desaparición del plan de estudios bajo la II República, al suprimirse por Decreto de 12 de marzo de 1932 la asignatura de Religión en todos los planes de estudio.

Más allá del análisis de los cambios de denominación de la materia, puede afirmarse que, pese a declaraciones más o menos grandilocuentes sobre su elevada importancia y preeminencia, efectuadas en algunas exposiciones de motivos de los planes de estudio, el hecho es que, a diferencia de lo sucedido en la enseñanza primaria, la Religión siempre fue en la segunda enseñanza una materia controvertida —no figuró en los planes de 1868 y 1873; repuesta en el de 1895, unas veces tendría carácter voluntario y otras obligatorio, y en ocasiones no sería objeto de examen y calificación, siendo eliminada en 1932—, de bajo estatus académico y reservada, cuando figuraba en el plan de estudios, a los dos primeros cursos, es decir, a los alumnos de 10 y 11 años.

Sólo bajo gobiernos de un conservadurismo exacerbado gozaría de un elevado número de horas, figuraría, con carácter obligatorio, en un número de cursos similar al de aquellas disciplinas plenamente asentadas en la segunda enseñanza, y sería considerada como una más de ellas. En los demás casos sería una asignatura académicamente devaluada, que incluso podía desaparecer del plan de estudios o tener un carácter voluntario. Eso sí, siempre que se impartió se trataba de religión católica. Sólo en un caso su enseñanza sería sustituida por la del estudio de la religión o religiones en un sentido general o no confesional: en el plan de estudios de 1873, de inspiración krausista y aprobado —sin que llegara a estar vigente— durante la I República, figuraba una materia, Cosmología y Teodicea, que se definía como “ciencia del mundo y ciencia de Dios, comprendiendo asimismo los principios universales de la Religión”.

## El apogeo de la Religión católica en el franquismo (1936-1975)

Frente al laicismo de la II República, el nuevo régimen, nacido del golpe de Estado del 17/18 de julio de 1936, adoptó, como señas de identidad política, la defensa de la religión católica en su versión nacionalista española y ultraconservadora, y la persecución, represión u ostracismo social de quienes no pertenecieran a ella. El resultado sería lo que se conoce con el nombre de nacional-catolicismo y, en el ámbito de la enseñanza, como educación nacional-católica.

Desde el punto de vista de las leyes llamadas “fundamentales”, ello significó la vuelta a la confesionalidad estatal, la prohibición de todas las ceremonias o manifestaciones externas de culto no católicas, la “protección oficial” de la religión católica, y el compromiso de que la “doctrina” de la Iglesia católica inspiraría la legislación (artículos 6 del Fuero de los Españoles de 1945 y 2 de los Principios del Movimiento Nacional de 1958).

Las consecuencias de este nuevo marco político-legislativo afectaron profundamente al estatus de la Religión católica como disciplina. No sólo pasó a ser obligatoria y excluyente de cualquier otra, evaluable y con efectos académicos similares a los de otras materias, sino que ello se produjo en todos los niveles y modalidades educativas, y fue acompañado de un claro incremento de su peso e influencia en el currículum, así como de la introducción, sobre todo en la enseñanza primaria, de actividades y prácticas religiosas.

Así, en el plan de estudios del bachillerato de 1938 la Religión figuraba en los siete cursos de que constaba dicha enseñanza, una situación mantenida en el plan de 1953 que estaría vigente hasta la aprobación de la Ley General de Educación de 1970.

Cinco años más tarde, en 1943, se aprobaba la Ley de Ordenación de la Enseñanza Universitaria. En ella se creaba una Dirección de formación religiosa universitaria (artículo 31) a la que correspondían, entre otras tareas, la dirección de los “cursos de cultura superior religiosa”, obligatorios y evaluables, que, como el resto de las materias, debían aprobarse para la obtención del título de licenciado (artículos 32 y 48).

Por último, la Ley de Educación Primaria de 1945 ponía “la escuela al servicio de la religión”. Y lo hacía hasta el punto, en palabras del ministro del ramo, de no haber “Código ni Concordato ni legislación escolar alguna de cuantas se han dictado en los países civilizados modernos en los últimos cien años, que [la] aventaje, por su fidelidad a la doctrina católica” (Ibáñez, 1945, p. 5). Su presencia, además, no se limitaba a

unas horas de clase de unos días concretos, sino que impregnaba toda la vida y el currículum escolar desde que el niño o niña entraba en el recinto de la escuela hasta que salía del mismo e incluso fuera de él.

En la enseñanza primaria la Religión corría a cargo del cuerpo del magisterio. En el resto de las enseñanzas la situación sería diferente. El modelo vendría marcado por la regulación que, desde los primeros meses de la guerra civil, se dictó en relación con el profesorado de Religión de la segunda enseñanza. Una Orden de 26 de septiembre de 1936 reponía, con carácter obligatorio, las enseñanzas de Religión y Moral en dicho nivel educativo. Otra Orden de 7 de octubre de 1937 establecía que los profesores de esta disciplina “en situación de excedencia forzosa” tras la disposición de 1932 que había suprimido su enseñanza, volvieran al “servicio activo” con los haberes que les correspondieran. Al mismo tiempo, se modificaba el carácter estable de sus nombramientos. Tanto en su caso, como en el de los nuevos eclesiásticos que se nombraran para hacerse cargo de la enseñanza de la Religión, se facultaba a los Ordinarios correspondientes para retirarles la “venia docendi” de “conformidad con las disposiciones canónicas”; es decir, “por motivos de religión y costumbres” de acuerdo con lo dispuesto en el párrafo tercero del canon 1.381 del Código de Derecho Canónico de 1917.

Este carácter no estable, sujeto a remoción por los Ordinarios, de los profesores de Religión de los Institutos de segunda enseñanza, sería reforzado por una Orden de 27 de julio de 1939 al dar a sus nombramientos una validez anual e indicarse que el Estado acataría y tendría por suya cualquier medida disciplinaria, relativa a la función docente, que le impusiera el Ordinario de la diócesis donde radicara la cátedra (Cardenal y Hierro, 2008, pp. 212-216).

El Concordato de 1953 vendría a recoger lo esencial de la legislación vigente sobre el tema. En cuanto a la Religión, el artículo XXVII establecía su enseñanza obligatoria en todos los centros docentes “de cualquier orden o grado”, introduciendo por primera vez, desde los orígenes de la dictadura franquista, la posibilidad de una dispensa para “los hijos de los no católicos cuando lo soliciten sus padres o quienes hagan sus veces”. Asimismo, en la educación primaria delegaba dicha enseñanza en los maestros bajo la supervisión del Ordinario y, en definitiva, del párroco que también podía impartir lecciones catequéticas en el ámbito escolar. En los centros estatales de enseñanza media, la enseñanza de la Religión se atribuía a “sacerdotes o religiosos”, y solo subsidiariamente a “profesores seculares”, siendo nombrados unos y otros por el Ministerio competente, a propuesta del Ordinario de la diócesis, de entre quienes

hubieren superado unas pruebas específicas de acceso, si bien podía ser removidos por dichos Ordinarios “por alguno de los motivos” contenidos en ya citado canon 1.381 del Código de Derecho Canónico de 1917.

La situación descrita experimentó dos variaciones, más legales que de hecho, en los últimos años del franquismo. La primera sería consecuencia de la aprobación en 1965 por el Concilio Vaticano II del derecho a la libertad religiosa. En 1967 una Ley sobre el derecho a la libertad religiosa reconocía a los docentes el derecho a no enseñar una confesión que no se profesaba —disposición solo aplicable a la enseñanza primaria— y, a los alumnos, el de no recibir la enseñanza de la Religión católica si no la profesaban y sus padres y tutores así lo solicitaban. La posibilidad de impartir enseñanzas de otras confesiones religiosas no era mencionada.

La segunda modificación se produjo con la aprobación en 1970 de la Ley General de Educación y, en 1973, de tres disposiciones que regulaban, respectivamente, la enseñanza de la Religión católica en la educación preescolar, la general básica y el bachillerato, en la formación profesional y extensión educativa, y en la universidad. En la educación preescolar y en la general básica, la Religión sólo aparecía como materia independiente en el segundo ciclo de esta última —es decir, para el alumnado de 10 a 13 años— aunque también debía impartirse, de modo global, en los cursos anteriores. Su enseñanza correspondía al magisterio primario. En cuanto a la formación profesional y el bachillerato, la regulación se remitía a lo dispuesto en el Concordato, sin alusión alguna a las pruebas de acceso o habilitación previa, en desuso desde hacía tiempo. Se incluía a quienes la impartían en la categoría de “profesores especiales” y, aunque se les equiparaba formalmente al resto del profesorado, se especificaba que podían ser removidos por el Ordinario de la diócesis de acuerdo con lo dicho en la norma concordataria. En el ámbito universitario, por último, regía una normativa similar a la anterior con la única salvedad de que los profesores debían ser eclesiásticos.

### **La enseñanza de la Religión en un Estado constitucionalmente no confesional pero confesional de hecho**

La situación actual no se entiende al margen de la tradición predominante en la enseñanza primaria y, sobre todo, del exacerbamiento de la misma durante el franquismo. En su exposición distinguiré dos aspectos relacionados entre sí: el ideológico-político y el legal-constitucional.

## Posiciones ideológico-políticas y propuestas sobre la enseñanza de la religión

Desde posiciones laicistas, se mantiene que la enseñanza confesional debería llevarse a cabo en el ámbito familiar y en los lugares de culto de cada confesión religiosa. El fenómeno religioso o irreligioso, y sus manifestaciones, podría ser expuesto y analizado en aquellas disciplinas relacionadas con el mismo o, como mucho, en una disciplina científica específicamente dedicada al tema. De un modo u otro, el Estado debería denunciar los Acuerdos con el Estado de Vaticano de 1979 sobre Enseñanza y Asuntos Culturales —a los que luego se aludirá—. Dichos Acuerdos, se argumenta, se oponen a la no confesionalidad estatal declarada en el artículo 16-3 de la Constitución de 1978, así como a lo dispuesto en sus artículos 16-2 —“nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias”— y 14 que, al establecer el derecho de igualdad ante la ley de todos los españoles, “sin que pueda prevalecer discriminación alguna” por razón de religión, entre otras causas, prohíbe cualquier tipo de discriminación negativa o positiva —es decir, de privilegio legal— por razones religiosas.

La posición de quienes defienden la presencia de la Religión confesional como disciplina, en igualdad de condiciones que el resto de las materias, parte de la distinción entre no confesionalidad constitucional y confesionalidad histórico-sociológica. Ninguna confesión religiosa, según el artículo 16-3 de la Constitución, “tendrá carácter estatal”, pero, cómo se dice a continuación, “los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia católica y las demás confesiones”. Esas relaciones de cooperación deberán articularse, se añade desde quienes defienden el estatus privilegiado de la Religión católica, en función del arraigo social de cada confesión o creencia. Además, el artículo 27-3 de la Constitución establece que “los poderes públicos” garantizarán el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones”. Un derecho que sólo puede ser garantizado, se argumenta, mediante la inclusión de la Religión como materia de oferta obligatoria por los centros docentes y voluntaria para el alumnado en condiciones equiparables al resto de las materias fundamentales —es decir, evaluable y con calificaciones que sean tenidas en cuenta a todos los efectos académicos—, impartida en el horario escolar por profesores designados y removidos por el Ordinario de la diócesis de acuerdo con las disposiciones canónicas, pero nombrados y retribuidos

por el Estado como empleador y con un estatus académico similar al del resto de profesores. Al mismo tiempo, los alumnos que no hubieran optado por ella deberían cursar obligatoriamente otra materia, asimismo evaluable, de contenido religioso.

Entre ambas posiciones caben, como es obvio, una amplia diversidad de opciones y propuestas que van desde el modelo del libre acceso —posibilidad de que las confesiones religiosas utilicen los centros docentes fuera del horario escolar para este fin, con profesores a su cargo— hasta quienes sólo ponen en cuestión algún punto concreto, por ejemplo el que las evaluaciones tengan efectos académicos. O quienes propugnan la introducción de una disciplina científica de Educación religiosa para todos.

### **La normativa legal: de la Constitución de 1978 a las disposiciones reguladoras de la enseñanza de la Religión**

“La Constitución española no contiene ninguna referencia a la obligación del Estado de impartir la enseñanza de la religión en las escuelas públicas” (Celador, 2009, pp. 87-88). Al mismo tiempo, sin embargo, la presencia de la “religión en la escuela pública no es contraria a la Constitución” (Barrero, 2006, p. 446). En síntesis, la Constitución de 1978 establece que los poderes públicos son aconfesionales y que establecerán relaciones de cooperación con las distintas confesiones sin que, por ello, se discrimine a ningún individuo o comunidad por razones religiosas. Esa es la teoría constitucional, por decirlo así, pero ¿qué diferencia implica la no confesionalidad frente a la confesionalidad? ¿Cómo interpretar en la práctica ese tener “en cuenta” las creencias religiosas de la sociedad española y esas “relaciones de cooperación” a mantener con “la Iglesia católica y las demás confesiones”?

El término aconfesional supone la doble exigencia de neutralidad frente a la religión —no tomar partido ni intervenir en materias religiosas—, y la separación entre los poderes públicos y las distintas confesiones religiosas, es decir, la no confusión de sujetos, funciones y fines entre los poderes públicos y las confesiones religiosas (Llamazares, 2008, pp. 58-59; Rodríguez, p. 117). A su vez, la obligación de establecer relaciones de cooperación con dichas confesiones significa, según interpretación del Tribunal Constitucional efectuada en la sentencia 46/2001, de 15 de febrero, que no estamos ante una laicidad negativa o agresiva, que no tiene cabida en la Constitución, sino “positiva”.



El problema radica en cómo entender esta laicidad positiva y, en definitiva, el principio de cooperación. Para la jerarquía eclesiástica y la mayoría de los tratadistas católicos que se han acercado al tema, tanto la referencia explícita a la Iglesia católica en el texto constitucional como el mandato de que se tengan en cuenta por los poderes públicos las creencias religiosas de una sociedad como la española, mayoritariamente católica, exigen que la cooperación se entienda como una actividad no meramente facilitadora, sino promotora e incentivadora de lo religioso, lo que implica un deber prestacional, incluso protector; y que dicha labor de promoción, y apoyo tenga en cuenta el arraigo social y cultural de cada confesión religiosa. De ahí la especial mención constitucional a la Iglesia católica, y el que los Acuerdos de 1979 sean plenamente constitucionales, a su juicio, aunque supongan un diferente trato legal entre los ciudadanos españoles en función de sus creencias religiosas.

Esta interpretación ha sido incorporada en mayor o menor medida por el Tribunal Constitucional en algunas sentencias, lo que nos llevaría a concluir que estamos ante un Estado no confesional o laico “demediado” (Ruiz, 2008, pp. 161-162). Otros tratadistas prefieren hablar, como se dijo, de reminiscencias o restos del pasado confesional. La cuestión es que no cabe decir que un Estado es al mismo tiempo no confesional y confesional. Podrá ser muy poco, poco, algo, bastante o muy confesional, pero aún en el supuesto de que fuera muy poco o poco confesional, es obvio que no podríamos decir que estamos ante un Estado no confesional.

Los mencionados Acuerdos de 1979 con el Estado del Vaticano y los tres Acuerdos de Cooperación suscritos en 1992 entre el Estado y, respectivamente, la Federación de Entidades Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Israelitas de España y la Comisión Islámica de España, y en 1996 sobre “designación y régimen económico de las personas encargadas” de la enseñanza de estas tres religiones “en los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria”, así como lo dispuesto en las distintas disposiciones legales en materia de educación aprobadas desde la Constitución de 1978, son las normas que desarrollan los preceptos constitucionales sobre la enseñanza de la Religión en el ámbito escolar.

Negociados en pleno proceso constitucional, y aprobados casi un mes después de que la Constitución fuera promulgada, los Acuerdos con el Vaticano ofrecen una calculada ambigüedad abierta a distintas interpretaciones. En relación con la enseñanza de la Religión católica, su artículo 2 establece que figurará en todos “los planes educativos” y “Centros de educación” de lo que hoy serían la educación infantil,



la primaria y la secundaria, así como en los estudios de formación del magisterio primario, hoy grados universitarios de Magisterio de educación infantil y primaria (artículo 4), “en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales”. Se configura como una materia voluntaria, sin que deba suponer “discriminación alguna en la actividad escolar” el que se reciba o no. Dicha enseñanza iría acompañada de “otras actividades complementarias de formación y asistencia religiosa” (artículo 2), y sería impartida por “personas [...] designadas para cada año escolar” por “la autoridad académica” —el Estado o poderes públicos— a propuesta de los Ordinarios diocesanos, pasando a formar parte, “a todos los efectos, del Claustro de Profesores de los respectivos Centros” (artículo 3). En el caso de la educación infantil y primaria, solo se nombrarían profesores en el supuesto de que ninguno de los destinados en el centro pidiera impartirla y fuera considerado idóneo por el Ordinario de la diócesis (artículo 2). Por último, los contenidos, libros de texto y material didáctico de la disciplina así configurada, serían señalados por la jerarquía eclesiástica (artículo 6), quedando pendiente de concertación entre la “Administración Central y la Conferencia Episcopal Española” la “situación económica” de los profesores (artículo 7).

La primera regulación de esta nueva disciplina tras la Constitución de 1978 y los Acuerdos de 1979, tendría lugar en 1980 bajo el gobierno de centro-derecha de la Unión de Centro Democrático. Dos Órdenes Ministeriales de 16 de julio regularon la enseñanza de la Religión y Moral Católicas en los centros de preescolar y educación general básica y en los de bachillerato y formación profesional, y otra Orden de 19 de mayo la de “la doctrina católica y su pedagogía” en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica. Dicha regulación repetía lo ya dicho en los Acuerdos de 1979, ampliaba su ámbito de aplicación a los centros de educación especial y de educación de personas adultas, y concretaba que sus “condiciones pedagógicas y materiales” serían “iguales” —no ya equiparables, sino idénticas— a las de las demás disciplinas fundamentales, y su evaluación asimismo similar. En el bachillerato y la formación profesional se establecía, además, que la evaluación debía figurar en el expediente académico y en el Libro de Calificación del alumno, y que la materia debería ser impartida en todos los cursos. En cuanto a los alumnos que no optaran por recibir esta enseñanza en la educación preescolar y en la general básica, sólo se decía que se les debía prestar “la debida atención y cuidado”. Sin embargo, en el bachillerato y en la formación profesional se introducía una materia alternativa —Ética y Moral— para quienes no cursaren Religión, salvo que el número de

alumnos fuera inferior a 20, en cuyo caso quedaban exentos de la misma. Con esta disposición se iniciaba un debate —Religión con o sin alternativa y, caso de haberla, de qué tipo, con qué carácter y con qué consecuencias académicas—, todavía no cerrado, que afloraría en cada una de las posteriores regulaciones.

La llegada del Partido Socialista al poder en 1982 sería el comienzo de una larga etapa —concluida en 1996 con el triunfo electoral del Partido Popular— de disensiones, controversias y recursos judiciales presentados por la Conferencia Episcopal o por organizaciones católicas contra las disposiciones que regulaban la enseñanza de la Religión. Las disposiciones aprobadas por el gobierno socialista, a partir de 1983, sobre las reformas experimentales en el ciclo superior de la educación general básica y en las enseñanzas medias, trajeron consigo la supresión de la Ética como materia alternativa, su posible sustitución por “actividades de estudio asistido”, la reducción del horario de Religión en un 50 % y su impartición en franjas horarias no aceptables para la jerarquía eclesiástica, cuatro cuestiones que provocaron los primeros desacuerdos y enfrentamientos entre el gobierno y dicha jerarquía.

Abierto en 1987 por el gobierno socialista un proceso de reforma del sistema educativo, la propuesta efectuada al Ministerio de Educación por la jerarquía eclesiástica —y no aceptada— fue la de “establecer un área específica de saber religioso diversificada en dos modalidades: una de carácter confesional, determinada por las confesiones religiosas, y otra de tipo cultural, establecida por la Administración, que abordaría el hecho religioso como fenómeno generador de Cultura” (Palma, 2006, p. 553). La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, no sólo no incluyó la enseñanza de la Religión entre las áreas o materias a cursar en los niveles educativos en que debía impartirse, sino que sólo se refirió a ella, y de un modo general, en la disposición adicional segunda, para remitirse a los Acuerdos de 1979 con el Vaticano, indicar que sería de oferta obligatoria por los centros y voluntaria para los alumnos, y dejar para un momento posterior su regulación concreta.

La normativa que desarrollaría la enseñanza de la Religión se aprobaría en 1991 al fijarse las enseñanzas mínimas de los distintos niveles educativos. Los dos puntos más conflictivos, objeto de recursos judiciales, serían el establecimiento con carácter obligatorio de “actividades de estudio” sobre las materias y contenidos establecidos, no evaluables y asistidas u orientadas por un profesor, para los alumnos que no cursaren Religión, y que se dijera que las calificaciones de esta disciplina no serían tenidas en cuenta “en las convocatorias que, dentro del sistema educativo y a los

efectos del mismo, realicen las Administraciones públicas y en las cuales deban entrar en concurrencia los expedientes académicos de los alumnos”.

En 1994 cuatro sentencias del Tribunal Supremo declararon nulos los preceptos relativos al “estudio” alternativo y a la no consideración académica de las calificaciones de Religión católica, por entender que, al versar dicho “estudio” sobre las llamadas “enseñanzas mínimas”, se favorecía a quienes lo elegían y se discriminaba a quienes cursaban la asignatura de Religión católica, lo que motivó una nueva disposición ministerial—Real Decreto de 16 de diciembre de 1994— en la que, entre otros aspectos, se establecía:

- Que la enseñanza de la Religión católica figuraría “entre las áreas o materias de los diferentes niveles educativos”.
- Que las “actividades de estudio alternativas” tendrían “como finalidad facilitar el conocimiento y apreciación de determinados aspectos de la vida social y cultura, en su dimensión histórica o actual, a través del análisis y comentario de diferentes manifestaciones literarias, plásticas y musicales”, sin versar “sobre contenidos incluidos en las enseñanzas mínimas y en el currículo de los respectivos niveles educativos”.
- Que durante dos cursos de la educación secundaria obligatoria y otro del bachillerato las actividades de estudio versarían “sobre manifestaciones escritas, plásticas y musicales de las diferentes confesiones religiosas, que permitan conocer los hechos, personajes y símbolos más relevantes, así como su influencia en las concepciones filosóficas y en la cultura de las diferentes épocas”.
- Que las actividades de estudio no serían evaluables ni constarían en los expedientes académicos de los alumnos.
- Que la evaluación de la disciplina de Religión católica se haría del mismo modo que en el resto de las áreas o materias, haciéndose constar en el expediente académico las calificaciones obtenidas, si bien en el bachillerato no se computaría en la obtención de la nota media para el acceso a la universidad y en la obtención de becas y ayudas al estudio.

Esta nueva regulación fue recurrida de nuevo por diversos colectivos católicos, si bien, en este caso, el Tribunal Supremo la dio por legalmente ajustada a derecho. No obstante, la jerarquía eclesial manifestaría una vez más su desacuerdo con

lo legislado por entender que se discriminaba a quienes cursaban Religión católica al obligárseles a aprobar una asignatura evaluable más que al resto de los alumnos.

Todo indicaba que, con la llegada al poder del Partido Popular en 1996, una de las primeras medidas a adoptar por el nuevo gobierno sería la modificación del Real Decreto de 1994. Así al menos se decía en su programa electoral y así aseguró la nueva ministra de educación que se haría. De hecho, no fue posible. Algunas sentencias judiciales pondrían de manifiesto las dificultades que entrañaba una modificación que debía hacerse no mediante un decreto gubernamental, sino en una ley que derogara, en este punto, lo establecido en 1990 por la LOGSE. La propuesta de la jerarquía eclesiástica y del gobierno del Partido Popular tendría todavía que esperar cuatro años para alcanzar rango legal con la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE) de 23 de diciembre de 2002.

La LOCE incluía, en efecto, una nueva área curricular denominada Sociedad, Cultura y Religión en cada uno de los niveles educativos en los que debían impartirse las enseñanzas religiosas. Su disposición adicional 2ª establecía, al regular dicha área, que comprendería dos opciones de oferta obligatoria por los centros entre las que los alumnos debían elegir una. Una de las asignaturas tendría “carácter confesional, acorde con la confesión por la que opten los padres o, en su caso, los alumnos, entre aquéllas respecto de cuya enseñanza el Estado tenga suscritos acuerdos”. La otra asignatura, de “carácter no confesional”, versaría sobre el hecho o fenómeno religioso en sus dimensiones histórica, social, cultural, artística y política. La nueva regulación supuso, en todo caso, un incremento del número de horas dedicado a la nueva área. Un incremento que, como se ha señalado, en la educación secundaria obligatoria hacía que Sociedad, Cultura y Religión tuviera más peso en el horario escolar que las Ciencias Naturales, la Biología, la Tecnología, la Educación Física o la Educación Artística y Musical, casi el mismo que la Geografía y la Historia, o seis veces más que la Ética (Puelles, 2006, p. 532; Tiana, 2006, p. 574).

La nueva regulación de esta enseñanza en el bachillerato sería a su vez objeto de un recurso interpuesto por la Junta de Extremadura —gobernada por el Partido Socialista— por entender que la obligatoriedad exigida iba en contra del derecho de aquellos padres que deseaban que sus hijos fueran educados sin recibir ningún tipo de enseñanza religiosa, que sería resuelto por el Tribunal Supremo el 25 de enero de 2005. Si antes, en la sentencia de 31 de enero de 1997 contra el Real Decreto de 1994, este alto organismo había desestimado el recurso de varias organizaciones

católicas indicando que no existía un derecho fundamental que exigiera establecer una asignatura alternativa a la de Religión con carácter obligatorio, tal y como pretendían los recurrentes, en este caso también se desestimó el recurso por entenderse que el estudio académico del hecho o fenómeno religioso con carácter obligatorio era “una opción política a nivel legislativo o de gobierno que [...] no puede reputarse inconstitucional”. En síntesis, tanto la regulación de 1994 como la de 2002, aún siendo opciones políticas diferentes, se consideraban plenamente constitucionales.

El acceso al gobierno central del Partido Socialista en el año 2004 supondría, primero, la suspensión de la implantación de la LOCE y con ella del área de Sociedad, Cultura y Religión, y en consecuencia la vuelta a la regulación del año 1994. Dos años después, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 3 de mayo de 2006 no incluía las enseñanzas religiosas entre las áreas o materias del currículo y, como ya se había efectuado en la LOGSE, las mencionaba en la disposición adicional 2ª, de forma en este caso más escueta, para remitirse, sin más, a los acuerdos de 1979 con el Vaticano y a los suscritos con las religiones evangélicas, judía e islámica, así como a los que en el futuro pudieran suscribirse con otras confesiones religiosas, indicando que dichas enseñanzas serían de oferta obligatoria por los centros y voluntarias para los alumnos.

Los Reales Decretos aprobados en diciembre de 2006 sobre establecimiento de las enseñanzas mínimas en desarrollo de la LOE, seguían, con ligeras variantes, la regulación de 1994:

- No inclusión de la Religión entre las áreas curriculares.
- Prestación de la “debida atención educativa” en la enseñanza primaria y en la secundaria obligatoria a los alumnos que no cursaren Religión católica, sin que ello comportara el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier área o materia de la etapa.
- No cómputo de las calificaciones “en las convocatorias en las que deban entrar en concurrencia los expedientes académicos”, en la “obtención de la nota media a efectos de admisión de alumnos” cuando hubiere que realizar “una selección entre los solicitantes”, y, en el caso del bachillerato, “a efectos de acceso a la Universidad” o para “la obtención de becas o ayudas”.
- Establecimiento con carácter opcional, en la educación secundaria obligatoria, de la enseñanza de una nueva materia denominada Historia y Cultura de las Religiones para quienes no cursaren la Religión confesional o las actividades de “atención educativa”.

Esta nueva regulación merecería un juicio negativo por parte de la jerarquía eclesiástica y de la revista del profesorado de Religión católica, *Religión y Escuela*, en especial en relación con el tratamiento dado a la “alternativa” y a las calificaciones, la reducción horaria de las enseñanzas religiosas en comparación con la establecida en los años 2003 y 2004, y la situación laboral del profesorado.

La aprobación de la Constitución de 1978 y de la posterior Ley de Libertad Religiosa de 5 de julio de 1980, planteaba la necesidad de regular dicha educación o formación escolar en relación con las confesiones religiosas no católicas. Sin embargo, habría que esperar catorce años para que mediante tres leyes, de fecha 10 de noviembre de 1992, se aprobaran los Acuerdos de Cooperación respectivos con solo tres confesiones religiosas: la Federación de Entidades Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Israelitas de España y la Comisión Islámica de España.

De acuerdo con lo indicado en el artículo 10 de dichas leyes, similar en lo esencial en los tres casos, los poderes públicos garantizaban el mencionado derecho en los centros públicos y privados concertados de educación infantil, primaria y secundaria siempre y cuando, en estos últimos, su ejercicio “no entre en conflicto con el carácter propio del centro”, lo que sucedía, como es evidente, con todos los centros concertados de ideario católico. Cada una de las tres confesiones religiosas designaría los profesores encargados de impartir su enseñanza. Asimismo, les correspondería fijar los contenidos y libros de texto. Por su parte, los centros docentes se limitarían a “facilitar los locales adecuados [...] en armonía con el desenvolvimiento de las actividades lectivas”.

El sistema fijado no era, pues, el establecido en los Acuerdos con el Vaticano de 1979, sino el del “libre acceso” a los locales del centro docente al margen del horario lectivo. De lo que se deduce que dicho sistema es plenamente constitucional, y que el existente en relación con la Iglesia católica no deriva, como exigencia ineludible, de la Constitución sino de los Acuerdos de 1979, a no ser que se entienda que la Iglesia católica ha de tener, según el párrafo tercero del artículo 16 de la Constitución, un trato privilegiado en comparación con otras confesiones religiosas.

Con independencia del contexto normativo, las posiciones de las tres confesiones indicadas, sobre cómo habría que regular la enseñanza religiosa en los centros docentes, difieren notablemente. La Federación de Entidades Religiosas Evangélicas aboga por la existencia en los planes de estudio de una única asignatura aconfesional

de Religión como corresponde a un Estado constitucionalmente neutral (Abad, 2006). Las Comunidades judías entienden que la neutralidad de los poderes públicos exige, por el contrario, sacar la enseñanza de la religión de las aulas y situarla en el ámbito de las familias y lugares de culto propios de cada confesión (Israel, 2006). Por su parte, la Comisión Islámica española defiende la enseñanza escolar de la Religión islámica con un régimen o sistema similar para todas las confesiones religiosas que, al parecer, se aproximaría en algunos aspectos al actualmente vigente en relación con la enseñanza de la Religión católica (Andújar, 2006).

### **Algunas reflexiones finales**

El predominio, como tradición, de la presencia exclusiva y por lo general obligatoria de la Religión católica como disciplina escolar requiere varias matizaciones. La situación actual no es consecuencia de dicha tradición, sino de la posición privilegiada y protegida de la Iglesia Católica bajo el franquismo, y de la política restrictiva, cuando no persecutoria, practicada durante el mismo en relación con otras confesiones y creencias religiosas o irreligiosas. El paso desde el franquismo a la Constitución de 1978 no se hizo, como en 1931 con la II República, bajo el signo de la ruptura sino, en este punto, de la persistencia de rasgos confesionales, propios del régimen precedente, en un Estado constitucionalmente no confesional. Los Acuerdos con el Vaticano de 1979 son preconstitucionales en cuanto al contenido y posconstitucionales en su aprobación. Constituyen una cuña de difícil encaje en la Constitución, en especial con lo dispuesto en sus artículos 16-2 —“nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias”— y 14, que establece el derecho de igualdad ante la ley prohibiendo cualquier tipo de discriminación por razones religiosas. La referencia a una confesionalidad histórico-sociológica de índole católica que, según se dice, habría que tener en cuenta por los poderes públicos legalmente y de hecho, vacía de contenido el principio de no confesionalidad. La situación actual de la enseñanza de la Religión es, en suma, consecuencia de la exclusión y el privilegio en favor de la Iglesia católica que caracterizó el régimen político precedente, no de una tradición, no siempre clara ni definida, que fue dejada a un lado por la II República llevando a sus últimas consecuencias otras tradiciones: la progresista del liberalismo —al menos por lo que a la segunda enseñanza se refiere—, la republicana y progresista del sexenio



democrático (1868-1874) y la laicista que se extendió por la sociedad española durante los primeros treinta años del siglo XX hasta culminar con su acceso al poder en 1931.

En síntesis, pues, esta evolución muestra la existencia de varias tradiciones en relación con la enseñanza de la Religión en el ámbito escolar. Desde el punto de vista académico, han existido dos tradiciones claramente diferentes en su evolución y planteamientos: la de la educación primaria y la de la segunda enseñanza. Es cierto que, desde un punto de vista ideológico-político, la II República y el franquismo fundieron en parte, desde direcciones opuestas, ambas tradiciones. En el primer caso, desde el laicismo y la supresión de la enseñanza religiosa, y en el segundo, desde la confesionalidad estatal y el exclusivismo nacional-católico. Los Acuerdos de 1979 con el Vaticano siguieron la práctica de unificar en parte el tipo de presencia de la Religión católica en el currículo de lo que eran entonces la educación general básica y las enseñanzas medias: una materia equiparable al resto de las disciplinas fundamentales, de obligatoria oferta por los centros docentes y de asistencia voluntaria para los alumnos. Restos diferenciadores de dichas tradiciones persistirían, no obstante, en la designación de los profesores —en la educación primaria pueden serlo los docentes de este nivel educativo, algo no posible en la educación secundaria— y, como es obvio, en los contenidos y enfoques de la materia.

Asimismo, entrecruzadas con las anteriores han existido, y existen, dos tradiciones ideológico-políticas con sus correspondientes versiones extrema y moderada. La tradición católico-conservadora, la más extendida temporalmente, alcanzó su versión extrema con el exclusivismo excluyente del nacional-catolicismo franquista. Su versión moderada sería la actual: el mantenimiento de una situación privilegiada legalmente —es decir, con una discriminación positiva a su favor— en base a los Acuerdos de 1979, y la idea de una confesionalidad sociológico-histórica de obligatorio reconocimiento, según sus defensores, por mandato constitucional. La tradición laicista alcanzaría su versión extrema durante la II República. La moderada sería asimismo la constitucionalmente actual: no confesionalidad estatal efectiva y mantenimiento de acuerdos con las confesiones religiosas para la enseñanza de la religión de cada una de ellas.

Queda otra tradición hasta ahora más fallida que aplicada, pero que cada vez goza de más argumentos a su favor en una sociedad multirreligiosa y multicultural. Me refiero a la tradición científico-académica; es decir, a la enseñanza científica de las



religiones o del hecho religioso e irreligioso en el ámbito, hasta ahora, de la segunda enseñanza. La historia de la educación española ofrece tres intentos, de los que solo el último, hoy en vigor, ha tenido cierta aplicación. El primero en el tiempo de dichos intentos —muy tímido, por tratarse de una enseñanza confesional, pero abierto a otros planteamientos religiosos— es el del liberalismo gaditano que incluía la enseñanza de la Religión católica entre las Ciencias Morales y Sociales. El segundo intento fue el del no aplicado plan de estudios de segunda enseñanza de 1873, en el que figuraba una materia, la Cosmología y Teodicea, de inspiración filosófica krausista, definida como “ciencia del mundo y ciencia de Dios, comprendiendo asimismo los principios universales de la Religión”. El tercer intento es el de las materias denominadas Sociedad, Cultura y Religión en su versión como alternativa voluntaria (1995) u obligatoria para quienes no cursaren Religión confesional (2003), e Historia y Cultura de las Religiones (2007) como alternativa voluntaria.

## Referencias bibliográficas

- Abad, A.** (2006). Enseñar religión en la escuela protestante: un nuevo 'colportado' ecuménico. *Bordón*, 58 (4-5), 629-636.
- Andújar, N.** (2006). La enseñanza religiosa islámica en la escuela. *Bordón*, 58 (4-5), 641-646.
- Barrero, A.** (2006). *La libertad religiosa en España*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Cardenal, M.**; Hierro, F. J. (2008). La evolución histórica de la regulación de los profesores de religión y moral católica como recurso para el juicio sobre la constitucionalidad de la vigente (A propósito de la STC 38/2007, de 15 de febrero). *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 73, 205-246.
- Celador, O.** (2009), "Derecho a la educación, libertad de enseñanza y laicidad del Estado". In *Estado aconfesional y laicidad* (pp. 45-109). Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis (1981). *Documentos colectivos del episcopado español sobre formación religiosa y educación, 1969-1980*. Madrid: EDICE.
- Ibáñez Martín, J.** (1945). Presentación de la Ley de Educación Primaria a las Cortes Españolas por el excelentísimo señor Ministro de Educación Nacional (discurso de 14 de julio de 1945). In *Ley de Educación Primaria* (pp. 5-15). Madrid: Editorial Magisterio Español.
- Israel Garzón, J.** (2006). La educación religiosa desde el punto de vista de las comunidades judías. *Bordón*, 58 (4-5), 637-639.
- Llamazares, D.** (2008). Libertad religiosa, aconfesionalidad, laicismo y cooperación con las confesiones religiosas en la Europa del siglo XXI. In *Estado y religión en la Europa del siglo XXI* (pp. 13-114). Madrid: Tribunal Constitucional y Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Palma Valenzuela, A.** (2006). La enseñanza religiosa escolar en los gobiernos del PSOE y del PP. *Bordón*, 58 (4-5), 521-535.
- Puelles, M. de** (2006). Religión y escuela pública en nuestra historia: antecedentes y procesos. *Bordón*, 58 (4-5), 521-535.
- Rodríguez, J. M.** (2008). El Estado aconfesional o neutro como sujeto 'religiosamente incapaz'. Un modelo explicativo del artículo 16.3 CE. In *Estado y religión en la Europa del siglo XXI* (pp. 115-146). Madrid: Tribunal Constitucional y Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ruiz, A.** (2008). Para una interpretación laica de la Constitución. In *Estado y religión en la Europa del siglo XXI* (pp. 147-178). Madrid: Tribunal Constitucional y Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Tiana, A.** (2006). La enseñanza religiosa escolar: los planteamientos del Ministerio de Educación y Ciencia. *Bordón*, 58 (4-5), 569-582.

## CONFISSÕES E EDUCAÇÃO RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA: TRADIÇÃO HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL

Educação, religião e laicidade em Portugal na época contemporânea: o debate acerca da “educação religiosa” na escola pública

por Paulo F. de Oliveira Fontes ..... 223

Confesiones y educación religiosa en la escuela pública: tradiciones históricas y situación actual en España

por António Viñao ..... 255

**La didattica della religione cattolica in Italia, oggi: Riflessioni su contenuti, metodi e finalità**

por Elena Marescotti ..... 277

**1. Considerazioni preliminari**

**2. Alle origini delle “anomalie” dell’IRC: una disciplina scolastica a “statuto speciale”**

**3. I programmi scolastici: contenuti e finalità dell’insegnamento della Religione Cattolica**

**4. La “realtà” dell’insegnamento della Religione Cattolica: libri di testo, materiali didattici, attività ed esperienze**

**5. Per concludere: insegnamento della Religione Cattolica vs scuola pubblica**

**La didattica della religione cattolica in Italia, oggi:  
Riflessioni su contenuti, metodi e finalità,**  
*por Elena Marescotti*



# La didattica della religione cattolica in Italia, oggi: Riflessioni su contenuti, metodi e finalità

Elena Marescotti

Università degli Studi di Ferrara

## 1. Considerazioni preliminari

Questo mio contributo intende offrirsi come una riflessione sul significato e sul ruolo dell'insegnamento della Religione Cattolica nella scuola pubblica italiana, riservando particolare attenzione ad alcune questioni che, soprattutto nella prospettiva di una teoria della scuola scientificamente fondata, ma nondimeno alla luce del suo impianto normativo e curricolare, si presentano con un alto grado di problematicità. L'accento, dunque, sarà posto sul risvolto contemporaneo della questione, guardando alla legislazione scolastica attualmente in vigore, al dibattito pedagogico più recente e, per entrare nel merito delle questioni più specificatamente didattiche, ai libri di testo in uso e alle attività che gli insegnanti di Religione Cattolica propongono; tuttavia, non si potrà prescindere da alcuni riferimenti sia di carattere storico sia di portata più generale, ovvero da una ricostruzione delle principali vicende che hanno caratterizzato la "questione" dell'insegnamento della Religione Cattolica nella scuola italiana.

Tale ricostruzione, non intende ricalcare pedissequamente l'evoluzione della normativa al riguardo e del relativo, spesso controverso, dibattito che, sul piano culturale in senso lato, ha assunto in Italia prevalentemente le forme della polemica e del contrasto ideologico-politico. Piuttosto, essa cercherà di porre in primo piano uno degli aspetti che si è stati e si è ancora soliti marginalizzare, ovvero l'apporto della teoria della scuola e dell'educazione ad una migliore comprensione, ed alla risoluzione dei relativi problemi, di una disciplina che, da più punti di vista, costituisce una "anomalia" del curriculum scolastico difficilmente sostenibile sul piano squisitamente pedagogico.

Per questo, ho voluto puntare l'attenzione prevalentemente sugli aspetti didattici dell'Insegnamento della Religione Cattolica (in Italia, abbreviato con la sigla IRC), quelli cioè che riguardano la scelta di contenuti e metodi in vista delle finalità da perseguire, per valutare se vi sia – se vi possa essere – coerenza, in primo luogo, tra l'impianto didattico su cui, nel suo complesso, si fonda la scuola pubblica e, quindi, la professionalità dei suoi docenti e l'impianto didattico con cui vengono veicolati i contenuti dell'IRC; in secondo luogo, sarà altresì interessante concentrarsi sulle possibili aporie che intervengono laddove la didattica dell'IRC tende ad essere meno “catechetica” e “dogmatica”, e quindi più attiva, mentre la “natura” intrinseca dei saperi cui si riferisce continua ad essere confessionale. In effetti, nonostante alcune pseudo-aperture più o meno ufficiali e condivise di questo insegnamento al “senso religioso” e alla “storia della religione” o delle “religioni”, esso è e rimane ufficialmente e sostanzialmente agganciato alla confessione cattolica.

Infine, devo preliminarmente rendere conto anche del fatto che, nei miei intendimenti, questa ricerca prevedeva di poter contare sulla collaborazione di diversi insegnanti di Religione Cattolica attualmente in servizio, da me contattati al fine di ottenere “materiale vivo” valido soprattutto sul piano didattico. Una fase cruciale del mio lavoro riguardava, in origine, la somministrazione agli insegnanti di Religione Cattolica di un questionario costruito in modo tale da fare emergere le loro autorappresentazioni circa il proprio ruolo e le attività effettivamente svolte a scuola, allo scopo di appurare quali fossero le concezioni che gli stessi insegnanti pongono a fondamento dell'attività scolastica, e le implicazioni che tali concezioni ingenerano sul piano didattico: scelta dei contenuti, utilizzo di testi, gestione della lezione in classe, modalità di verifica e di valutazione degli apprendimenti. Purtroppo, alla mia richiesta di collaborazione, più volte reiterata nell'arco degli ultimi mesi, e salvo un solo caso positivo, non ho ricevuto nessun riscontro o mi sono imbattuta nella esplicita indisponibilità a fornire il proprio punto di vista, giacché le indicazioni curriculari stabilite d'intesa tra il Ministero dell'Istruzione dello Stato italiano e la Santa Sede basterebbero a chiarire in modo esaustivo la questione della funzione educativa e della didattica dell'IRC. Ciò, se da una parte senza dubbio “impoverisce” il materiale a mia disposizione per valutare l'impianto didattico “reale” dell'IRC, per altro verso rappresenta una ulteriore e rilevante spia di come questa “disciplina” faticosi ad amalgamarsi al curriculum scolastico, non condividendo con le altre discipline che lo compongono il fatto di essere un sapere autonomamente interpretabile

dall'insegnante e ponendosi, piuttosto, come un sapere sottoposto ad una autorità, tra l'altro esterna alla scuola pubblica e al settore della Pedagogia e della Didattica, che ne disciplina e controlla la funzione formativa e la trasmissione in ambito scolastico. L'impressione che ne ho ricavato è non solo quella, più generale e a monte, di una "mancanza di fiducia" di questa autorità nei confronti dei "suoi" insegnanti, ma anche di una mancanza di fiducia degli insegnanti di Religione Cattolica in se stessi, in quanto non hanno saputo e/o voluto e/o potuto, in questo frangente, di fronte ad un Ricercatore universitario di Pedagogia, attribuire, in autonomia, un senso al proprio ruolo di docente all'interno di una scuola pubblica e di comunicarlo ai fini della riflessione che avrei presentato in questo contesto.

In ragione di questa situazione, solo più indirettamente, mediante l'analisi dei libri di testo e di siti internet che mettono pubblicamente a disposizione materiali didattici vari, dispense, unità didattiche, prove di verifica già in uso o da poter utilizzare nella scuola, nonché *blogs* gestiti e frequentati da insegnanti di Religione Cattolica, ho potuto ricavare indicazioni utili al mio scopo.

## **2. Alle origini delle "anomalie" dell'IRC: una disciplina scolastica a "statuto speciale"**

Il sistema scolastico italiano, sin dalle sue origini, prevedeva l'obbligatorietà dell'insegnamento religioso nella scuola elementare, così come stabilito dalla Legge Casati (Legge n. 3725 sul Riordinamento dell'istruzione pubblica del 13 novembre 1859) estesa poi, ad unificazione avvenuta, a tutto il territorio nazionale<sup>1</sup>.

Di qui, si innesca un dibattito assai acceso sulla questione, che recede periodicamente sullo sfondo, ma in verità mai del tutto, per riacutizzarsi in occasione di proposte e di provvedimenti legislativi e riforme del sistema scolastico: è il caso, ad esempio, della Legge Coppino (Legge n. 3961 del 15 luglio 1877) che non menziona più la presenza dell'insegnamento religioso nel corso elementare<sup>2</sup>; dei Programmi redatti da Aristide

---

<sup>1</sup> Così recita l'art. 315: "L'istruzione elementare è di due gradi, inferiore e superiore. L'istruzione del grado inferiore comprende: l'insegnamento religioso, la lettura, la scrittura, l'aritmetica elementare, la lingua italiana, nozioni elementari sul sistema metrico".

<sup>2</sup> Così recita l'art. 2: "L'obbligo di cui all'articolo 1 rimane limitato al corso elementare inferiore, il quale dura di regola fino ai nove anni, e comprende le prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadi-

Gabelli per la Scuola elementare del 1888, che testimoniano le contraddizioni dei positivisti in merito alla questione<sup>3</sup>; e, ovviamente, della Riforma Gentile che pone la Religione Cattolica a fondamento e coronamento dell'istruzione elementare<sup>4</sup>.

Già questi riferimenti sono sufficienti a fare intuire come “mettere mano” alle sorti della scuola, in Italia, abbia sempre significato confrontarsi con la questione – spinosa, perché rivelatrice del livello di tensione politica tra Stato e Chiesa, e “fluttuante” nei suoi assetti a seconda delle forze politiche dominanti – dell'insegnamento della Religione Cattolica.

E, in effetti, non è un caso che si cerchi di dare stabilità alla questione, ovvero una soluzione univoca e duratura, attraverso un accordo giuridico formale e vincolante, come fu appunto il Concordato dell'11 febbraio 1929 tra l'Italia e la Santa Sede, con cui l'insegnamento religioso, già impartito nelle scuole pubbliche elementari, si estende anche alle scuole medie, ponendosi sia a “fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica” sia come disciplina curricolare a sé stante a tutti gli effetti, ovvero per mezzo di insegnanti *ad hoc* e di altrettanto specifici sussidi didattici<sup>5</sup>.

---

no, la lettura, la calligrafia, i rudimenti della lingua italiana, dell'aritmetica e del sistema metrico; può cessare anche prima se il fanciullo sostenga con buon esito sulle predette materie un esperimento che avrà luogo o nella scuola o innanzi al delegato scolastico, presenti i genitori od altri parenti. Se l'esperimento fallisce obbligo è protratto fino ai dieci anni compiuti”.

**3** Tali programmi non forniscono indicazioni di contenuto relativamente all'insegnamento della religione che, tuttavia, non è di fatto espunta dalla scuola elementare.

**4** Così recita l'art. 3 del R.D. n. 2185 del 1 ottobre 1923: “A fondamento e coronamento della istruzione elementare in ogni suo grado è posto l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica. All'istruzione religiosa sarà provveduto, nei giorni e nelle ore stabilite a norma del regolamento, per mezzo di insegnanti delle classi, i quali siano reputati idonei a questo ufficio e lo accettino, o di altre persone la cui idoneità sia riconosciuta dal R. provveditore agli Studi, sentito il Consiglio Scolastico. per l'idoneità ad impartire l'istruzione religiosa così dei maestri come delle altre persone, il R. Provveditore si atterrà al conforme parere della competente Autorità Ecclesiastica. Sono esentati dall'istruzione religiosa nella scuola i fanciulli i cui genitori dichiarano di volervi provvedere personalmente”.

**5** Così recita l'art. 36 della Legge 27 maggio 1929, n. 810, *Esecuzione del Trattato, dei quattro allegati annessi, e del Concordato, sottoscritti in Roma, tra la Santa Sede e l'Italia, l'11 febbraio 1929*: “L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. E perciò consente che l'insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie, secondo programmi da stabilirsi d'accordo tra la Santa Sede e lo Stato. Tale insegnamento sarà dato a mezzo di maestri e professori, sacerdoti e religiosi approvati dall'autorità ecclesiastica, e sussidiariamente a mezzo di maestri e professori laici, che siano a questo fine muniti di un certificato di idoneità



Oltre cinquant'anni dopo, con gli accordi di revisione di tale Concordato del 1985 e, successivamente, con le modifiche portate all'intesa nel 1990, si delinea quello che ancora oggi è il quadro di riferimento principale per valutare, anche dal punto di vista più squisitamente didattico, le caratteristiche che l'insegnamento della Religione Cattolica assume nell'ambito della scuola pubblica.

La Legge n. 121 del 25 marzo 1985, *Ratifica ed esecuzione dell'accordo con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modifiche al Concordato lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica italiana e la Santa Sede*, infatti, non pone più l'insegnamento religioso "a fondamento e coronamento" dell'attività scolastica, bensì – aspetto non marginale – attesta che la Repubblica Italiana riconosce il valore della cultura religiosa e tiene conto del fatto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano (art. 2). Pertanto, la Repubblica Italiana continuerà ad assicurare, nel "quadro delle finalità della scuola", l'insegnamento della Religione Cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado.

Che l'orizzonte di senso di questa disciplina, come del resto di tutte le discipline del curriculum, sia il "quadro delle finalità della scuola", è un aspetto cruciale, riconfermato dal D.P.R. n. 202 del 23 giugno 1990, che rende esecutiva la revisione del marzo 1985 e le ultime modifiche apportate nel giugno del 1990. Tuttavia, ribadendo una linea già adottata in passato, è riconosciuto, agli alunni, ovvero alle famiglie, il diritto di avvalersi o non avvalersi di tale insegnamento<sup>6</sup>.

Ciò rappresenta una prima incongruenza a livello educativo e didattico, poiché se l'insegnamento della Religione Cattolica fosse inteso unicamente come espressione

---

da rilasciarsi dall'ordinario diocesano. La revoca del certificato da parte dell'ordinario priva senz'altro l'insegnante della capacità di insegnare. Pel detto insegnamento religioso nelle scuole pubbliche non saranno adottati che i libri di testo approvati dalla autorità ecclesiastica".

**6** Come ha acutamente sottolineato Antonio Santoni Rugiu, con la "trappola" dell'avvalersi o non-avvalersi, il governo italiano ha "perso l'occasione per mettere bene in risalto che non solo è veramente facoltativo seguire l'insegnamento religioso ma che è a pieno titolo e diritto concepibile e realizzabile una moderna forma di educazione scolastica che prescindendo dall'insegnamento religioso". E, prosegue, "Se è vero che il primo requisito della laicità è la tolleranza verso tutti e tutto, quindi anche verso i religiosi e l'insegnamento della religione, è altrettanto vero che requisito non meno importante è che la laicità non rinneghi la tolleranza quando si tratti delle convinzioni non religiose e proprio sul terreno dell'educazione" (A. Santoni Rugiu, *Dal falso "fondamento" all'illusoria facoltatività*, in E. Catarsi (1989), pp. 131-132, *passim*, corsivo nel testo).

di una componente forte ed innegabile del patrimonio storico-culturale italiano e come occasione per perseguire con coerenza, unitamente alle altre discipline, le finalità della scuola, non dovrebbe essere sottoposto ad alcuna opzione di scelta sulla base della libertà di coscienza degli alunni e della responsabilità educativa dei genitori. Quella, cioè, che, di primo acchito, è sembrata e sembra ancora una conquista e una garanzia in termini di laicità della scuola, si configura, piuttosto, come il segnale che comprova l'avvenuto ingresso nella scuola pubblica italiana di un'attività formativa che, proprio perché incide sull'orientamento confessionale dell'alunno, si differenzia inequivocabilmente da tutte le altre sul piano educativo e didattico. È oltremodo evidente, nonostante le dichiarazioni di principio, che, a monte, tale attività si dimostra estranea alle finalità della scuola che, sia sul piano istituzionale sia su quello pedagogico, possono tendere anche alla maturazione di un senso religioso (così come alla maturazione di un senso politico), ma non certo di una confessione o di un'ideologia stabilita a priori. Al riguardo, è stato notato che:

Un discorso sulla congruità dell'insegnamento religioso con le finalità della scuola pubblica... può essere avviato senza equivoci solo a partire dalla consapevolezza che tale insegnamento resta confessionale sia nella forma catechistica sia in altre forme, se assume la religione non come oggetto di studio, ma come strumento di conoscenza della realtà. In questo caso, tale insegnamento è del tutto estraneo alle finalità della scuola, mentre può non esserlo la conoscenza dei fatti religiosi proposta al di fuori di qualsiasi pregiudizio ideologico".(Marenco A. M.; Vigli M., 1984, p. 66).

In seconda battuta, la questione porta con sé, inevitabilmente, il problema della valenza formativa delle attività didattiche alternative previste per coloro che non si avvalgono dell'insegnamento della Religione Cattolica. Per la scuola dell'infanzia, è infatti previsto, in modo assai generico, "lo svolgimento di attività educative nel quadro degli orientamenti in vigore" (C.M., n. 128, 3 maggio 1986); per la scuola elementare si parla di attività "che devono concorrere al processo formativo della personalità degli alunni" e che "saranno particolarmente dirette all'approfondimento di quelle parti dei programmi più strettamente attinenti ai valori della vita e della convivenza civile" (C. M., n. 129, 3 maggio 1986); per la scuola media è previsto l'approfondimento "di quelle parti dei programmi di storia e di educazione civica

più strettamente attinenti alle tematiche e ai valori fondamentali della vita e della convivenza civile” (C. M. n. 130, 3 maggio 1986); infine, per la scuola superiore, potranno svolgersi attività culturali, tenendo conto anche delle proposte degli alunni stessi, rivolte “all’approfondimento di quelle parti di programmi, in particolare di storia, di filosofia, di educazione civica, che hanno più stretta attinenza con i documenti del pensiero e della esperienza umana relativa ai valori fondamentali della vita e della esperienza umana”, fermo restando che la partecipazione a tali attività culturali “non è obbligatoria e agli studenti che non se avvalgono è assicurata dalla scuola ogni opportuna disponibilità per attività di studio individuale” (C. M. n. 131, 3 maggio 1986).

È chiaro, dunque, che l’opzionalità dell’insegnamento della Religione Cattolica ingenera nella scuola un ulteriore paradosso, dando vita a un ambito formativo non-disciplinare e a sua volta non-obbligatorio, anche se presentato come agganciato all’educazione civica, alla storia e alla filosofia, o sostituibile con lo studio individuale o addirittura con la scelta di allontanarsi o di assentarsi dall’edificio della scuola (C. M. n. 9, 18 gennaio 1991), con tutto ciò che una simile offerta formativa, “inafferrabile” sul piano degli insegnamenti/apprendimenti, può comportare sul piano degli obiettivi educativi e della loro verifica e valutazione.

Una seconda incongruenza, di grande rilevanza, riguarda l’*iter* formativo degli insegnanti di Religione Cattolica, che presenta significative differenziazioni a seconda del grado scolastico e, non ultimo, alcune eccezioni, comprensibili forse sul piano politico ma difficilmente sostenibili sul piano sostanziale.

Infatti, per la scuola dell’infanzia e per la scuola elementare, l’insegnamento della Religione Cattolica può essere impartito dagli insegnanti del Circolo Didattico “che abbiano frequentato nel corso degli studi secondari superiori l’insegnamento della religione cattolica o comunque siano riconosciuti idonei dall’ordinario diocesano”, oppure da sacerdoti e diaconi; mentre per le scuole secondarie di primo e di secondo grado, a partire dall’anno scolastico 1989-90, si richiedono ai docenti specifici titoli di qualificazione professionale (un titolo accademico in teologia o in altre discipline ecclesiastiche, conferito da una Facoltà approvata dalla Santa Sede; un attestato di compimento del regolare corso di studi teologici in un Seminario maggiore; un diploma accademico di Magistero in Scienze Religiose; un diploma di laurea, unitamente ad un diploma rilasciato da un istituto di Scienze Religiose riconosciuto dalla Conferenza Episcopale Italiana). Con l’eccezione che, sino all’anno scolastico

1989-90, l'insegnamento della Religione Cattolica può essere affidato anche a chi non è ancora in possesso dei titoli richiesti, ma risulta iscritto alle facoltà o ai corsi indicati.

Non ultimo, pur ribadendo che gli insegnanti incaricati di Religione Cattolica abbiano “gli stessi diritti e doveri degli altri insegnanti”, in sede di scrutinio finale la normativa stabilisce che, laddove sia richiesta una deliberazione a maggioranza, “il voto espresso dall'insegnante di religione cattolica, se determinante, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale” (D.P.R. n. 202, 23 giugno 1990). Una misura eccezionale, questa, per la quale non sono a mio avviso adducibili spiegazioni logiche, se non a riprova del fatto che l'insegnamento della Religione Cattolica, anche sul piano della verifica e della valutazione degli apprendimenti, si presenta come atipico e “sfuggente”.

Come si vede, dunque, non vigono criteri di uniformità per la formazione professionale degli insegnanti di Religione Cattolica rispetto a tutti gli altri insegnanti<sup>7</sup>, né per il loro reclutamento, giacché alle prove di concorso per l'accesso ad un pubblico impiego si sostituiscono procedure di idoneità governate dall'autorità ecclesiastica. Ma al di là di tali questioni, di natura anche politica e sindacale, preme sottolineare altresì come la formazione degli insegnanti di Religione Cattolica non preveda necessariamente ed obbligatoriamente un approfondimento contenutistico mirato (soprattutto per la scuola primaria) e una preparazione pedagogica e didattica trasversale.

A questo proposito, nella prospettiva della Scienza dell'educazione, non si può non essere sollecitati a pensare all'insegnante non come ad un mero disciplinarista o trasmettitore-ripetitore di conoscenze immutabili, ma come ad un intellettuale che, tramite la sua materia, guida gli alunni ad un metodo di apprendimento, di riflessione e di esercizio del giudizio in forme critiche ed autonome e, pertanto, a considerare in netta contrapposizione il modello di insegnante incarnato dal docente di una religione rivelata che,

in quanto tale, non può ammettere che l'adesione a dogmi: il *credo ut intelligam* cui fa da contraltare l'*intelligo ut credam* consente certamente un percorso apprezzabile dell'interiorità personale, ma

---

**7** Si ricorda che essi sono esclusi, per la scuola dell'infanzia ed elementare, dal canale del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e, per la scuola secondaria, dal canale della SSIS – Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (in vigore dal 1999 al 2010) e da quello del TFA – Tirocinio Formativo Attivo, che “sostituisce” la SSIS e che sarà avviato nell'a. a. 2011/12.

sempre verso una meta già data. L'ambito della fede e della scienza sono diversi e procedono paralleli; la scienza mira ad approfondire i domini conoscitivi attraverso strumenti d'indagine principalmente logici e con la convinzione necessaria di procedere per ipotesi e non per certezze e, soprattutto, mai con la speranza di attingere la verità definitiva; la fede ha come strumento principale l'intuizione, fa leva sul sentimento, ha la certezza di attingere il piano dell'Assoluto e della Verità. Se entrambe mirano alla conciliazione di sentimento e ragione, la Scienza controlla il sentimento attraverso l'esercizio della ragione, mentre la fede controlla l'intelligenza attraverso il sentimento. Si tratta di due dimensioni dell'esperienza inconciliabili, soprattutto se ci poniamo sul piano dell'educazione e della sua scienza. (L. Bellatalla, 2011, p. 31)

### **3. I programmi scolastici: contenuti e finalità dell'insegnamento della Religione Cattolica**

Per comprendere come queste indicazioni normative generali, che riguardano l'impianto dell'insegnamento della Religione Cattolica nella scuola pubblica italiana, si traducano in pratica didattica si rende necessaria un'analisi dei programmi scolastici in vigore e, unitamente a questi, dei libri di testo in uso, al fine di fare emergere i contenuti affrontati in classe e le finalità formative da perseguire. Ovviamente, non sarà possibile, qui, entrare dettagliatamente nel merito di tutte le indicazioni programmatiche e, pertanto, procederò per nuclei tematici significativi e paradigmatici del modo di intendere i saperi oggetto di didattica scolastica. Con una precisazione: che non è affatto facile orientarsi nella produzione normativa e stabilire con certezza quali provvedimenti e linee guida sia ancora effettivamente in vigore e quali invece siano definitivamente superate e non più, integralmente o parzialmente, applicabili. Ciò è in buona parte dovuto al rapido avvicinarsi, in Italia, dei Ministri preposti all'istruzione e degli schieramenti politici di cui sono espressione, e quindi anche di riforme e pseudo-riforme scolastiche (basti pensare, dal 1996 ad oggi, agli interventi dei Ministri Berlinguer, De Mauro, Moratti, Fioroni, Gelmini e, ora, Profumo e alle ricadute che una simile successione ha avuto per la scuola nel suo complesso, ossia per tutte le discipline); in aggiunta a ciò, nel caso specifico dell'insegnamento

della Religione Cattolica, non è da trascurare il ruolo che l'intreccio con la Conferenza Episcopale Italiana (CEI) ha avuto nell'ingenerare ulteriori circolari ministeriali che vanno via via a modificare le direttive cui attenersi.

a) Per quello che riguarda la scuola dell'infanzia, la questione è attualmente disciplinata dalla Circolare Ministeriale n. 45 del 22 aprile 2008, approntata in vista dell'attuazione delle "Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione" (Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007). Nel testo programmatico, infatti, ci si limitava ad affermare soltanto che "l'insegnamento della Religione Cattolica è disciplinato dagli accordi concordatari in vigore. I traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento saranno definiti d'intesa con l'autorità ecclesiastica, come da disposizione concordataria". Tre allegati della menzionata circolare, dunque, recepiscono ed esprimono le proposte della CEI. L'Allegato n. 1, in particolare, si presenta come una vera e propria integrazione *ad hoc* delle *Indicazioni nazionali*, distribuendo i traguardi relativi all'IRC nei vari campi di esperienza previsti; vediamone alcuni aspetti che testimoniano, al fondo, la volontà di permeare tutti i settori di attività educativa e didattica della scuola dell'infanzia, talora con alcune forzature.

– *Il sé e l'altro*: il bambino "scopre nel Vangelo la persona e l'insegnamento di Gesù, da cui apprende che Dio è Padre di ogni persona e che la Chiesa è la comunità di uomini e donne unita nel suo nome" allo scopo di "iniziare a maturare un positivo senso di sé e sperimentare relazioni serene con gli altri, anche appartenenti a differenti tradizioni culturali e religiose" (ma, a questo proposito, non si vede bene come a questa finalità di integrazione sociale e culturale si possa rispondere mediante la proposta di interiorizzare il dogma del Dio cattolico come Padre di ogni persona... un dogma evidentemente ed insanabilmente in conflitto con i dogmi di altre confessioni o con posizioni a-confessionali o anti-confessionali<sup>8</sup>).

– *Il corpo in movimento*: il bambino "esprime con il corpo la propria esperienza religiosa per cominciare a manifestare adeguatamente con i gesti la propria interiorità, emozione ed immaginazione"

---

**8** Vale la pena ricordare quanto sottolineava Lamberto Borghi, nella prospettiva di una religiosità aconfessionale intesa come mutuo legame tra l'individuo, gli individui e il mondo: "La scuola, lungi dal trasmettere certezze, promuova l'amore e il metodo della ricerca, il confronto delle idee, la loro verifica attraverso l'esperienza e l'apertura di sempre nuovi campi d'indagine" (L. Borghi (1958), p. 211).

– *Linguaggi, creatività, espressione*: il bambino “riconosce alcuni linguaggi simbolici e figurativi tipici della vita dei cristiani (feste, preghiere, canti, spazi, arte) per esprimere con creatività il proprio vissuto religioso”

– *I discorsi e le parole*: il bambino impara alcuni termini del linguaggio cristiano, ascoltando semplici racconti biblici, ne sa narrare i contenuti riutilizzando i linguaggi appresi, per sviluppare una comunicazione significativa anche in ambito religioso”

– *La conoscenza del mondo*: il bambino “osserva con meraviglia ed esplora con curiosità il mondo, riconosciuto dai cristiani e da tanti uomini religiosi come dono di Dio Creatore, per sviluppare sentimenti di responsabilità nei confronti della realtà, abitandola con fiducia e speranza”.

b) Per quello che riguarda la scuola del primo ciclo, ovvero la scuola elementare e la scuola media inferiore, va sottolineato sia come la Religione Cattolica venga a configurarsi come disciplina a se stante, collocata però nell’area linguistico-artistica-espressiva, sia come, a più riprese, si ponga l’accento sulla questione della convivenza, del dialogo e del confronto tra confessioni religiose diverse, ossia ci si riferisca in modo esplicito e ricorrente a quella situazione di melting-pot sempre più presente e composita nella scuola pubblica italiana. Se, per un verso, questa impostazione rispetta in maniera più coerente le affermazioni concordatarie secondo cui la Religione Cattolica costituisce un aspetto significativo del patrimonio culturale italiano e il suo insegnamento deve inserirsi nel quadro delle finalità della scuola, per altro verso e proprio in virtù di questa coerenza, solleva ulteriori questioni problematiche. In effetti, non si può negare il fatto che collocare l’insegnamento della Religione Cattolica in una dimensione di rapporto e confronto con altre religioni (tra l’altro, solo così genericamente indicate) richiede, da parte dell’insegnante, una padronanza contenutistica assai ampia e approfondita che, come si è visto, non è contemplata nei rispettivi percorsi di formazione iniziale.

c) Infine, per quello che riguarda la scuola media superiore, il documento di riferimento più recente è la Circolare Ministeriale n. 70 del 3 agosto 2010 che fornisce le proposte aggiornate della CEI da avviare a partire dalle classi prime dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali. L’allegato A di tale circolare, infatti, riporta sia il “Profilo generale” dell’IRC per la scuola secondaria superiore, sia l’indicazione delle competenze da far maturare sia, infine, l’indicazione delle conoscenze (ovvero i contenuti) e delle abilità attese, suddivise per segmenti: primo biennio, secondo biennio e quinto anno. Rispetto alle disposizioni immediatamente precedenti (gli



“Obiettivi Specifici di Apprendimento propri dell’insegnamento della Religione Cattolica nell’ambito delle Indicazioni Nazionali del secondo ciclo”, siglati d’intesa tra il Presidente CEI, Cardinale Ruini, e l’allora Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Letizia Moratti il 13 ottobre 2005), questi programmi si presentano meno dettagliati e quindi maggiormente snelli sul piano squisitamente contenutistico e più orientati ad affrontare aspetti riflessivi che concernono gli interrogativi perenni dell’uomo, le relazioni interpersonali, il rispetto per le altre fedi confessionali, il rapporto fede/scienza, le scelte etiche e morali. Come per la scuola del primo ciclo, anche se in modo meno marcato, ci si sofferma sul dialogo interreligioso ma, come ebbe modo di chiarire Don Giosuè Tosoni, Responsabile del Servizio Nazionale IRC della CEI, se “è inevitabile che l’insegnante di religione accenni anche agli “altri” (prendendo atto della “ricerca religiosa” dell’uomo e delle “espressioni religiose dell’umanità”)... questo deve avvenire dentro la presentazione della confessione cristiana cattolica (con la sua “pretesa di Verità”), per il contributo culturale è chiamata a dare in vista di un’adeguata interpretazione della storia in Italia”<sup>9</sup>.

Viene del tutto a cadere, quindi, la possibilità di dar vita ad un insegnamento della Religione Cattolica come Storia della Religione (o delle Religioni), così come per lungo tempo, soprattutto ed evidentemente sul versante laico del dibattito, si è cercato di “risolvere” parte della questione in riferimento alla scuola pubblica. In effetti, considerare l’insegnamento della Religione Cattolica non come insegnamento confessionale ma come insegnamento di carattere storico e storiografico, consentirebbe di rispettare quei requisiti di carattere pedagogico e didattico che sino ad ora e stando così le cose paiono disattesi, unitamente ad altri requisiti inerenti la formazione iniziale, il reclutamento e l’aggiornamento in servizio degli insegnanti.

Infine, è da rilevare una differenziazione di ruolo dell’IRC a seconda dei tre “canali” del sistema di istruzione superiore vigenti in Italia: il canale liceale, il canale tecnico e il canale professionale. Per il primo, si specifica che l’IRC “offre un contributo specifico sia all’area metodologica (arricchendo le opzioni epistemologiche per l’interpretazione della realtà) sia nell’area logico-argomentativa (fornendo strumenti critici per la lettura e la valutazione del dato religioso)” e che sul piano contenutistico interagisce con l’area storico-umanistica e si collega con l’area scientifica, matematica e tecnologica. Di minore

---

<sup>9</sup> Don G. Tosoni, *Commento sugli obiettivi specifici di apprendimento dell’insegnamento della religione cattolica per la scuola secondaria di secondo grado*, 15 marzo 2006, p. 10, in [www.chiesacattolica.it](http://www.chiesacattolica.it), sito ufficiale della Conferenza Episcopale Italiana, consultato in data 05.03.2012.



“impatto” formativo, invece, risulterebbe il ruolo per l’IRC nell’ambito degli istituti tecnici, con un riferimento mirato al “rapporto tra dimensione etico-religiosa e dimensione tecnico-scientifica nella lettura della realtà”. Infine, per ciò che riguarda gli istituti professionali, ci si limita a suggerire che i contenuti dell’IRC dovranno essere declinati “in obiettivi specifici di apprendimento e articolati in conoscenze e abilità, come previsto dalle linee guida per questo tipo di percorsi”<sup>10</sup>. Si può notare, pertanto, un differente “peso culturale e formativo” dell’IRC in relazione alla “gerarchia” educativa posta in essere dal legislatore sulla base di criteri politici ed utilitaristici e non certo pedagogici.

#### **4. La “realtà” dell’insegnamento della Religione Cattolica: libri di testo, materiali didattici, attività ed esperienze**

Se dal piano istituzionale e normativo ci spostiamo sul piano della vita reale, pulsante e, anche, variegata nelle forme e nelle scelte didattiche, della scuola e, quindi, delle attività formative che si svolgono in concreto per mezzo degli insegnanti e del loro modo anche soggettivo di porsi in relazione al ruolo educativo che rivestono, emergono ulteriori spunti di riflessione.

Come accennavo in apertura, purtroppo non è stato possibile “far parlare” i docenti di Religione Cattolica e, quindi, riflettere sulle loro auto-rappresentazioni professionali e sulle loro testimonianze dirette in merito alle finalità perseguite, alle metodologie didattiche, ai contenuti effettivamente veicolati. Tuttavia, è possibile cogliere elementi utili in questo senso dai vari *blogs*, dai numerosi siti internet di documentazione e dalle numerose pagine web personali create e gestite in autonomia da insegnanti di Religione Cattolica che esprimono e condividono, pubblicamente, problemi, idee, esperienze e materiali di lavoro scolastico. Incrociando queste informazioni con i libri di testo adottati ed utilizzati è quindi possibile farsi un’idea della prassi didattica e dei contenuti veicolati nel tempo scolastico dedicato all’insegnamento della Religione Cattolica.

Di là di una ricognizione descrittiva ed esaustiva di questo tipo di fonte documentaria, che proprio per la sua particolare natura cambia anche molto velocemente, qui interessa focalizzare l’attenzione su alcuni esempi, al fine di fornire uno spaccato delle questioni più significative sul versante didattico.

---

**10** Indicazioni per l’insegnamento della religione cattolica nelle scuole secondarie superiori, C. M. n. 70 del 3 agosto 2010.

Una prima tendenza riscontrabile a partire proprio dai materiali resi disponibili sul web è quella di voler rendere il più possibile accattivante e stimolante l'approccio ai temi religiosi, sia mediante l'individuazione di temi e problemi che si ritengono particolarmente vicini al vissuto di bambini e adolescenti, sia mediante la proposta di attività che vogliono essere ludiche e creative, coinvolgenti e non "noiose".

Anche i libri di testo di più recente pubblicazione tendono a seguire questa impostazione, integrando le modalità più tradizionali e pressoché catechetiche di presentazione dei contenuti fondanti la Religione Cattolica con la proposta, per citare una tra le tante modalità suggerite, della visione di alcuni film alla quale far seguire discussioni e lavori di gruppo guidati da schede di analisi predisposte *ad hoc* che portano progressivamente il *focus* interpretativo sui binari delle risposte, degli insegnamenti e dei valori che la Religione Cattolica fornisce ai problemi sollevati. È il caso, ad esempio, del noto film "Stand by me" (R. Reiner, USA, 1986): alcuni episodi diventano il pretesto per guidare gli allievi alla comprensione del senso dei comandamenti (come "onora il padre e la madre") o per spiegare il preoccupante aumento dei suicidi nella fascia adolescenziale in collegamento alla crisi della religione<sup>11</sup>.

Ma è sul web che si possono rintracciare i casi più significativi: come, ad esempio, la trasposizione in cartone animato della vita di San Paolo di Tarso; le visite virtuali ai luoghi-simbolo del cattolicesimo, dal Santo Sepolcro in Gerusalemme alla Basilica di San Pietro in Vaticano<sup>12</sup>; i cruciverba sui temi biblici o sul monachesimo<sup>13</sup>; i *puzzles* sulle icone di Gesù Cristo o della Trinità<sup>14</sup>; i suggerimenti relativi a modalità interattive e divertenti per condurre le lezioni in classe<sup>15</sup>; i disegni da colorare relativi ad episodi narrati

---

**11** Cfr. C. Laim (2009), pp. 26-27. Il libro fa parte della collana "Strumenti per l'IRC", unitamente ad altri testi fra cui spicca, in questa prospettiva, quello di G. Marchioni che si intitola *Animare l'ora di religione*.

**12** Cfr. [www.religionecattolica.it](http://www.religionecattolica.it)

**13** Cfr. <http://digidownload.libero.it/altromond/cruciverba.htm>

**14** Cfr. <http://digidownload.libero.it/altromond/puzzle.htm>

**15** Così scrive un'insegnante di religione nel suo blog: "*Lunedì 12 settembre 2011. Nelle classi terze quest'anno inizio così... Buonasera a tutti, cari colleghi! Com'è andato il primo giorno di scuola? Io comincio domani... e poiché ho pensato alle attività di inizio anno per le classi prime, ma domani ho tre terze (quando uno cerca di organizzarsi per tempo e poi l'orario ti spiazza...), devo pensare a cosa fare con i miei alunni più "vecchi". Dopo averli salutati e chiesto se hanno qualcosa di carino e simpatico da raccontarmi (quando arrivo io in classe, di solito hanno già raccontato almeno a 5 colleghi cosa hanno fatto nelle vacanze, quindi visto che pure i muri sono stanchi di sentirlo, non lo domando più...), metterò sulla cattedra il mio zaino della GMG di Madrid che ho appena riempito di oggetti in ricordo di quei giorni memorabili. Chiamandoli a turno, farò estrarre un oggetto per volta dallo zaino del pellegrino, cercando*

nella Bibbia<sup>16</sup>; le mappe concettuali e le schematizzazioni<sup>17</sup>. E gli esempi potrebbero continuare numerosi, attestando la volontà degli insegnanti di Religione Cattolica di “fare gruppo”, di aggiornarsi reciprocamente tramite lo scambio e la condivisione di idee e di sperimentazioni didattiche e testimoniando in maniera assai marcata la necessità di rendere tale insegnamento il più possibile accattivante e gradito anche e soprattutto attraverso l’utilizzo delle tecnologie informatiche. Come scrive un insegnante, che ha realizzato un sito che a sua volta rimanda a diversi links in argomento,

La domanda che mi sono posto è questa: si può insegnare religione attraverso l’uso di questi strumenti innovativi? Io credo che la risposta sia sì, anche per quanto riguarda la religione, il web 2.0 può offrire molto. Cito ad esempio “Bible Map”, un chiaro esempio di come le nuove tecnologie possono offrirci ottimi strumenti per insegnare in modo nuovo e appassionante, che sicuramente sarà gradito ai nostri alunni. Ho pensato allora che come insegnante di religione potevo sfruttare questo nuovo corso della rete e offrire le mie “scoperte” anche ad altri colleghi. Il blog è ovviamente aperto a proposte e collaborazioni<sup>18</sup>.

A questa volontà di “rinnovamento” risponde, non ultimo, anche la scelta degli argomenti da trattare in chiave religiosa: il lavoro<sup>19</sup>, la tossicodipendenza, la sessualità, il volontariato, la pena di morte, l’etica, il razzismo, le coppie di fatto ecc<sup>20</sup>. Argomenti che, evidentemente, nella loro specificità, esulano dai contenuti propri della Religione Cattolica.

---

di trasmettere in pillole ai miei ragazzi lo spirito della Giornata Mondiale della Gioventù di questa estate. Quindi, se avanza tempo, vorrei consegnare loro questo modellino di chiesa (suggerito dal collega Luca), sul quale dovranno segnare alcune domande o riflessioni sul tema della fede, di Gesù, della Chiesa, delle religioni... Potranno poi essere condivise e rappresentare una buona traccia per avviare le varie Unità didattiche del nuovo anno. Domani sperimento...” (in <http://idrperpassione.blogspot.it/2011/09/nelle-classi-terze-questanno-inizio.html>).

**16** Cfr. <http://www.scuola-da-colorare.it/religione.html>

**17** Cfr. <http://www.biblemap.org>

**18** Cfr. <http://www.religione20.net>

**19** Cfr. [http://www.atuttascuola.it/materiale/religione/temi\\_di\\_discussione.htm](http://www.atuttascuola.it/materiale/religione/temi_di_discussione.htm)

**20** Cfr. <http://www.corsodireligione.it>

## 5. Per concludere: insegnamento della Religione Cattolica vs scuola pubblica

L'impressione che si ricava dall'analisi pedagogico-didattica di questi documenti è, evidentemente, quella di una "disciplina" dai contorni indefiniti, a più livelli, giacché le istanze che l'insegnamento della Religione Cattolica si propone di conciliare sono sostanzialmente disallineate rispetto al quadro delle finalità della scuola pubblica in cui esso deve, per legge oltre che per logica, coerentemente inserirsi.

L'opzione di considerare tale insegnamento come Storia della Religione (o delle Religioni) – che potrebbe soddisfare sia l'esigenza di accomunare tale materia a tutte le altre del curricolo, dotandola dell'apparato scientifico-metodologico (con evidenti ricadute didattiche) proprio della storiografia sia l'esigenza di porsi, per tutti gli allievi, come occasione di conoscenza di uno spaccato indubbiamente significativo e rilevante del patrimonio culturale italiano – non è un'opzione perseguibile, per via delle determinanti e vincolanti indicazioni della Conferenza Episcopale Italiana in merito. Al riguardo, vale la pena ricordare che mentre ambiti disciplinari come la Storia della Religione, la Storia delle Religioni e la Filosofia della Religione sono presenti nei percorsi di formazione universitaria, ovvero specialistica e metodologicamente sostenibile in ottica scientifica, la Religione Cattolica non ha mai fatto parte, non possedendo tali requisiti, dei *curricula* universitari pubblici.

Ma neppure la via proposta ed adottata da un numero consistente di insegnanti, di lasciare più sullo sfondo i saperi e le verità confessionali della dottrina cattolica per privilegiare la discussione di temi di stringente attualità soprattutto con gli adolescenti, può costituire una soluzione accettabile, giacché rischia di rendere l'insegnamento della Religione Cattolica un contenitore di informazioni e di opinioni, sicuramente anche interessanti sul piano del confronto e del dialogo, che però nulla hanno a che fare con il mandato cui debbono essere ricondotte, poiché l'illustrare, ad esempio, le varie tipologie e gli effetti delle sostanze stupefacenti o il funzionamento dei diversi metodi contraccettivi costituisce un'attività di informazione o di sensibilizzazione a certi problemi che non sta certo all'insegnante di Religione Cattolica condurre.

In estrema sintesi, allora, emerge da più prospettive di analisi, e in particolare da quella pedagogico-didattica, l'estraneità dell'insegnamento della Religione Cattolica rispetto al *corpus* scolastico, e le stesse "innovazioni" messe a punto dagli insegnanti dimostrano come esso, tanto nella sua concezione "tradizionale" quanto

in quella, ancora più delicata e pericolosa perché tendente ad uscire dai confini della confessionalità per avventurarsi nell'etica e nella morale *tout court* (anche in questo caso senza competenze specifiche e robuste) sia un'attività formativa da collocarsi *al di fuori* della scuola pubblica.

Esattamente il contrario di quanto avviene: il paradosso più evidente, a conferma prima e ultima delle tesi che ho cercato di argomentare in questa mia analisi, è che, proprio per via di queste sue caratteristiche, la presenza dell'insegnamento della Religione Cattolica *fa uscire* dalla scuola pubblica una parte dei suoi allievi e di indottrinare ideologicamente tutti gli altri. Solo quando e se l'insegnamento della Religione Cattolica uscirà dalla scuola pubblica, renderebbe quest'ultima davvero, cioè pienamente, senza eccezione alcuna, scuola *di tutti e per tutti*. Liberandosi esso stesso dai compromessi che subisce – invero minori di quelli che impone, ma comunque presenti – per cercare di soddisfare, senza peraltro potervi riuscire, le istanze di laicità su cui si fonda, almeno di principio, lo Stato Italiano. Ma su cui si fonda anche, a monte, una teoria dell'educazione, della scuola e della didattica scientificamente legittimata.

## Riferimenti bibliografici e bibliografia minima di approfondimento

- Aa.,** Vv. (1983). *Società civile, scuola laica e insegnamento della religione*. Brescia: Queriniana.
- Angori,** S. (a cura di) (1997). *La religione cattolica nella scuola materna ed elementare: problemi educativi e didattici*. Brescia: La Scuola.
- Barca,** A. (2010). *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola che cambia*. Bari: Giuseppe Laterza.
- Bellatalla,** L. (2011). La questione degli insegnanti di religione in Italia. *Ricerche Pedagogiche*, a. XLV, 178-179, pp. 25-32.
- Betti,** C. (1992), *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bissoli,** C. (a cura di) (1997). *Religione e comunicazione: aspetti significativi di contenuto e metodo nell'insegnamento della religione cattolica nella scuola elementare*. Rivoli: EllediCi.
- Borghi,** L. (1958). *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi,** E. (a cura di) (1989). *L'insegnamento della religione nella scuola italiana*. Milano: Franco Angeli
- Cominotti,** L. (1993). *Religione e Scuola: storia di un insegnamento contestato*. Chiari (BS): Nordpress.
- Damiano,** E.; Morandi, R. (a cura di) (2000). *Cultura religione scuola: l'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica, in prospettiva europea*. Milano: Franco Angeli.
- Di Franco,** L. (1991). *L'insegnamento di religione nella storia della scuola italiana: storia ed ermeneutica di una controversia sull'educazione*. Caltanissetta: Krinon.
- Genovesi,** G. (2010), *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Genre,** E.; Pajer, F. (2005). *L'Unione Europea e la sfida delle religioni: verso una nuova presenza della religione nella scuola*. Torino: Claudiana.
- Giachi,** G. (1993). *Pedagogia e religione, scuola e vita*. Brescia: La Scuola.
- Giorda,** M.; Saggiaro, A. (2011). *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*. Bologna: EMI.
- Laim,** C. (2009). *Cinescuola. Proposte di film per interrogarsi, per incontrarsi, per maturare insieme*. Torino: ELLEDICI.
- Marenco,** A. M.; Vigli, M. (1984), *Religione e scuola*. Firenze: La Nuova Italia.

**Michelon, R.** (1996). *L'insegnamento della religione cattolica nella legislazione della scuola statale italiana e nella legislazione canonica*. Roma: Pontificia Università Lateranense.

**Quaglia, R.; Ferro, L. & Fraire, M.** (a cura di) (2008). *Religione, scuola, educazione e identità*. Lecce: Pensa Multimedia.





## O ENSINO PRIVADO LAICO: INSTITUIÇÕES, CULTURAS, IDENTIDADES

**A difícil e frágil emergência de um ensino privado não confessional em Portugal (final do século XIX e primeira metade do século XX)**

*por Margarida Louro Felgueiras* ..... 299

- **Introdução**
- **A (s) herança (s) do século XIX**
- **A tímida emergência do ensino laico no século XIX**
- **A República e a laicidade no ensino (1910)**
- **A emergência do ensino privado laico**
- **A retração do ensino privado laico com a Ditadura**
- **A Ditadura e o regresso do ensino privado religioso**
- **O ensino privado à imagem do público ou o improvável ensino laico**

La enseñanza privada laica en la España contemporánea: instituciones, culturas e identidades

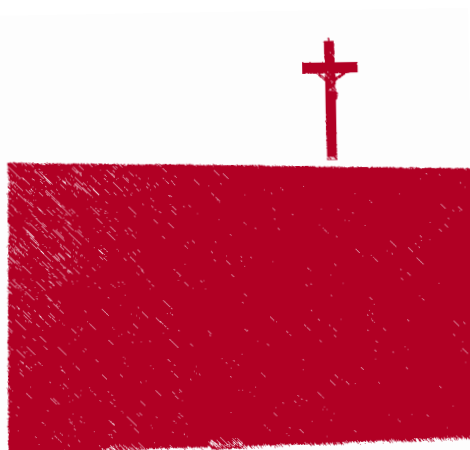
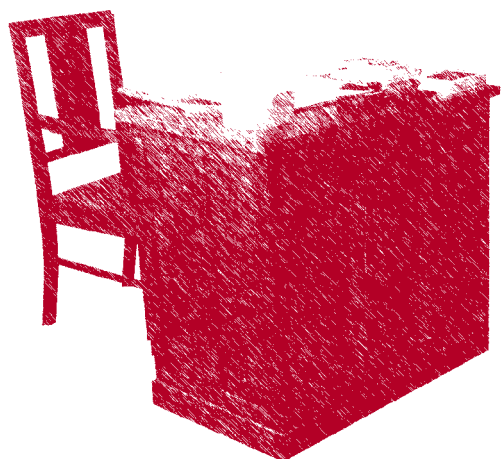
*por Pablo Celada Perandones* ..... 321

Dalla «schola europaea» ad una scuola per l'Europa

*por Alessandra Avanzini* ..... 243

**A difícil e frágil emergência de um ensino privado não confessional em Portugal (final do século XIX e primeira metade do século XX),**

*por Margarida Louro Felgueiras*





# **A difícil e frágil emergência de um ensino privado não confessional em Portugal (final do século XIX e primeira metade do século XX)**

Margarida Louro Felgueiras  
Centro de Investigação e Intervenção  
Educativas da FPCE-UPORTO

## **Introdução**

Falar de ensino privado laico em Portugal é quase uma impossibilidade, que advém da fragilidade das estruturas da sociedade civil, do pouco relevo que o liberalismo deu à instrução e do peso histórico e sociológico da Igreja Católica e sua secular ligação ao poder, apesar de todas as ações empreendidas desde o século XVIII contra as congregações religiosas. Considerar o ensino laico é, por isso, identificar um campo marginal dentro do sistema educativo português.

Neste artigo pretendemos, com base em recensão bibliográfica, em alguns regulamentos de colégios, em depoimentos de antigos alunos, mostrar a limitadíssima expansão de um ensino de características laicas em Portugal, desde o século XIX até aos anos 60 do século XX. Poderemos mesmo concluir da sua quase inexistência, como uma das características do ensino privado em Portugal.

O primeiro problema com que nos debatemos diz respeito à identificação de fontes, que nos permitam uma análise mais profunda do ensino privado, que conhecemos por listagens ou elementos estatísticos, mas que pouco nos dizem sobre as orientações pedagógico-filosóficas destas escolas. Um dos elementos informativos importantes são os almanaques e os anúncios na imprensa, que igualmente nos dão informações restritas sobre a orientação dos colégios. Uma fonte importante são os regulamentos dos colégios ou folhetos informativos para

as famílias, que algumas vezes foram impressos. Mas estes são em muito menor número. Nos arquivos distritais, autárquicos ou do Ministério da Instrução/Educação por vezes encontramos alguma documentação esparsa. As inspeções ao ensino particular, que dão informações úteis sobre o funcionamento e aproveitamento dos alunos não têm sido objeto de investigação. Acresce que estas instituições, com origem na ação individual ou familiar têm muitas vezes uma duração limitada no tempo, perdendo-se os arquivos, que ficam geralmente dispersos pelos familiares dos proprietários. Os colégios que perduram não têm, por vezes, uma política cuidadosa de arquivo ou não dão facilmente acesso a quem pretenda estudá-los.

### **A (s) herança (s) do século XIX**

É necessário remontar ao iluminismo português do século XVIII para percebermos que a opção da elite ilustrada e governativa não foi a educação do povo, da qual não via vantagem. A educação popular alargada era vista como um perigo quer sob o ponto de vista económico quer do ponto de vista ideológico e da manutenção da estrutura social. A educação, de carácter elementar ou técnico, gratuita, ficou a cargo do Estado mas dirigida apenas aos estratos considerados úteis ao desenvolvimento da economia mercantilista. O ensino privado-doméstico, em instituições religiosas por mestres, obedecia às mesmas orientações do ensino régio e um dos elementos do currículo era ensinar os deveres para com Deus e para com o soberano.

O século XIX português foi marcado pela expansão das conceções liberais nos domínios jurídico, económico, social e cultural, que se traduziram em ações visando o fim dos constrangimentos ao desenvolvimento de uma economia de tipo capitalista e à afirmação de uma ordem social burguesa e secular. O processo foi lento e sinuoso estruturado numa aliança aristocrático-burguesa significada na ordem jurídica pela Carta Constitucional. Este movimento foi acompanhado por uma forte reação anti-congregacionista, que levou à expulsão de ordens religiosas e nacionalização dos seus bens, como forma de secularização da economia e da sociedade, diminuindo o peso da Igreja Católica. Os antigos/as religiosos/as das congregações foram proibidos de exercer o ensino, limitando a ação da Igreja Católica neste campo, até aí considerado uma frente fundamental da evangelização.

É, particularmente na segunda metade do século XIX, que se verifica um florescimento de colégios, femininos e masculinos a cargo de seculares ou de sacerdotes diocesanos. A ausência do ensino congregacionista e a liberdade de ensino, consignada na Constituição de 1822 possibilitaram o seu desenvolvimento.

Este ensino privado, aberto à mundanidade, dava relevo à civilidade, ao estar em sociedade, ao conhecimento das línguas vivas, ao canto, à dança, ao exercício físico, mas permanecia ligado à matriz cristã, que o liberalismo não alterou. O ensino da religião católica era parte integrante da educação de meninas e meninos. Os colégios privados tinham muitas vezes nomes religiosos, como por exemplo, no Porto, Colégio Nossa Senhora da Estrela, Colégio da Nossa Senhora da Divina Providencia, Colégio da Nossa Senhora da Boavista, Colégio da Nossa Senhora da Glória, etc. Poderíamos indicar muitos outros, masculinos ou femininos no país, quer no passado quer na atualidade, em que a designação indica logo a sua filiação religiosa. Contudo, na segunda metade do século XIX e século XX assiste-se também a outras designações, com base em topónimos (Grande Colégio da Boavista, Colégio Villanovense, Colégio Elvense, Colégio-Liceu de Sintra, Colégio Académico Figueirense); em figuras nacionais (Colégio Almeida Garrett, João de Deus, Vasco da Gama) ou pretendendo assinalar o seu carácter de modernidade pedagógica (Novo Colégio Progresso, Grande Colégio Universal, Colégio Pestalozzi, Jardim e Escola Froebel, Colégio Novo, Instituto Moderno, Escola Académica, no Porto; Colégio Moderno, em Lisboa), outros ligam o nome ao seu fundador como a Escola Prática Comercial Raul Dória ou o Colégio Araújo Lima no Porto, o Colégio Valsassina em Lisboa. Sob todas estas diferentes designações e diferentes formas de organização ou de pedagogia adotada, mantem-se uma orientação de carácter católico. A generalidade dos seus proprietários são padres diocesanos ou famílias católicas, que mantêm o ensino da religião e moral católica e a prática religiosa de festas, frequência da missa, etc. Com a expulsão das ordens religiosas durante o liberalismo e na República muitas congregações acabam por se reinstalar, a coberto de famílias católicas, atuando na área social e na educação. Em algumas dessas famílias, um dos membros assume a compra de propriedades e a direção das instituições, como foi o caso do Colégio Van Zeller no Porto do liberalismo.

Se a secularização empreendida no período liberal libertou algumas práticas sociais das limitações impostas pela religião, do ponto de vista simbólico o Estado manteve-se confessional, pouco aberto à liberdade religiosa. A educação estava, pois, enquadrada nessa ordem simbólica e cultural dos deveres dos súbditos para

com Deus e para com o Rei, que deveria reproduzir através do ensino. Apesar da Constituição de 1822 assegurar a liberdade de ensino e ter constituído a instrução como espaço económico aberto à iniciativa privada, reiterando a secularização iniciada com o Marquês de Pombal, não avançou na laicidade. A prová-lo estão o ensino da religião entre os conteúdos curriculares obrigatórios e a necessidade dos atestados de bom comportamento moral, passados pelos párocos, a quem pretendesse exercer a docência.

Estes colégios particulares, muitas vezes em regime de internato ou com internato e externato, eram instituições orientadas por concepções católicas, que incluíam a participação nos atos litúrgicos. Algumas destas escolas estavam ligadas a irmandades e a Casas da Misericórdia. No Porto, devido à presença de uma forte colónia inglesa, vai surgir uma escola protestante, a Escola do Torne, mas com uma expansão fortemente condicionada pela posição hegemónica do catolicismo como religião oficial do estado.

### **A tímida emergência do ensino laico no século XIX**

Um ensino de carácter laico aparece indiciado em movimentos sociais, que procuravam germinar uma alternativa sociopolítica: nos centros republicanos, nas associações culturais que no final do século XIX integram operários, maçons, socialistas ou anarquistas. São geralmente cursos noturnos, dominicais, de existência instável ou muito limitada. Neste movimento se integram as Escolas Móveis, criadas por Casimiro Freire e João de Deus em 1882. Contudo, João de Deus é um espírito católico. E esta é outra marca do liberalismo português: será possível estabelecer a laicidade sem espíritos laicos, num país rural e atravessado por profunda crise global? Apesar de todo o anticlericalismo, qual o lugar das crenças profundas dos sujeitos na vida social? A questão vai tornar-se pertinente no eclodir da República.

A relação entre fé, ciência e educação era discutida, quer ao nível dos movimentos alternativos, quer no âmbito universitário. Referenciámos, na Universidade de Coimbra, uma lição *de sapientia*, na abertura do ano letivo de 1884 sobre “Religião e Ciência”<sup>1</sup>. Francisco Martins, lente de Teologia, procura demonstrar que ciência

---

<sup>1</sup> Martins, F. (1894). *Religião e Ciência. Sermão que na solemnidade inaugural do anno lectivo de 1884-1885, e juramento dos lentes da Universidade de Coimbra pregou*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

e religião não são antagónicas e que os “obreiros do progresso” “reconheceram o carácter religioso das sciencias”. Desta premissa vai defender o respeito pelos direitos da ciência mas também o respeito pela religião (Martins, 1894, p.13). No campo oposto, a Universidade também difundia o positivismo, que tinha ganho a “geração de 70”, e que perpassa com ironia na obra literária de Eça de Queirós. Em alguns casos há mesmo um ataque militante a uma conceção teísta do mundo, como é a poesia de Guerra Junqueiro ou a tese de Afonso Costa “A Igreja e a Questão Social”, de 1896. Podemos concluir que o século XIX deixou como herança uma educação orientada por princípios da moral católica, tolerando a existência de pequeninas bolsas, marginais, de ensino de outras formações cristãs ou agnósticas, que começam a ser estudadas (Afonso, 2009). Simultaneamente, viu germinar e expandir-se nas novas gerações uma conceção republicana positivista, agnóstica, anticlerical, para quem a secularização da sociedade e a laicidade da educação eram a tarefa urgente.

### **A República e a laicidade no ensino (1910)**

A 20 de Outubro de 1910 o recém-estabelecido Governo Provisório decreta a separação entre a Igreja e o Estado e proíbe o ensino da religião nas escolas (públicas ou privadas) assim como todos os símbolos religiosos. Esta orientação é reafirmada na Reforma do Ensino promulgada em Março de 1911 e na Constituição. Além da expulsão das ordens religiosas é proibida a atividade de ensino aos antigos membros que permanecessem em Portugal. Contudo, a partir de 1920 começou a verificar-se um certo abrandamento desta posição. Pode-se afirmar que a separação entre o Estado e a Igreja Católica só vigorou em Portugal entre 1910 e 1926, apesar de a Concordata só ter sido assinada em 1940.

Até que ponto o ensino foi neutral em matéria religiosa? Que aceitação teve esta decisão entre os professores? O que poderia ser um ideário laicista no campo da educação? Que possibilidades tinha de se afirmar e perdurar no ambiente social do século XX em Portugal? Laicismo e neutralidade significariam o mesmo para os republicanos? Principiaremos por tentar caracterizar o que se entendeu por ensino laico em Portugal.

A filosofia do positivismo estava presente no ideário republicano, com toda a sua carga de fé no Progresso e a procura de justiça e felicidade social. Para o conseguir,

a educação revelava-se como o instrumento e o combate maior. Num país com uma altíssima taxa de analfabetismo, o debate em torno dos métodos de ensino teve lugar de destaque. Mas a instrução era apenas uma parte do processo educativo, onde sobressai um conjunto de princípios norteadores que a deverão guiar, como alicerces da democracia. A educação não podia ficar confinada à escola, devia formar a consciência dos futuros cidadãos, afirmar uma moral laica baseada num ideal de justiça tolerância, alicerces da liberdade e no valor do trabalho, base do progresso. A Escola seria o lugar do ensino da ciência, das verdades estabelecidas, da liberdade, da racionalidade capaz de fomentar a paz e o progresso, porque fundada na observação das leis naturais e no respeito da individualidade humana. Este discurso, fundado no iluminismo e renovado com o positivismo, caracteriza o laicismo e será acompanhado de medidas legislativas tendentes ao estabelecimento da neutralidade e da laicização da educação. Contudo, em muitos dos discursos da época há uma defesa de um agnosticismo militante, que visa sobretudo a oposição e o combate às posições religiosas. O que só se pode compreender tendo em conta o peso excessivo do catolicismo na sociedade portuguesa.

Estes princípios vão servir um leque variado de posições, que vão desde aqueles que consideram compatível o ensino racional, científico e a formação do cidadão republicano com o sentimento religioso, como João de Deus Ramos, à incompatibilidade do ensino da ciência com o da religião, à impossibilidade racional de uma neutralidade em matéria de ensino e à defesa da laicidade como princípio absoluto, como Tomás da Fonseca. Para este autor, um ensino neutro como abstenção de tomar partido, indiferença do professor, que se deve manter estranho a qualquer discussão sobre religião é tão improvável como negativa. Como poderia um professor não comparar, analisar, criticar, corrigir, concluir de um ensino neutro como abstenção de tomar partido?” (Fonseca, 1923, p.30).

As posições mais radicais advogaram uma laicização de toda a educação, pública ou privada, que se traduziu na legislação inicial da República. A lei de 22 de Outubro de 1910 declara “que o ensino dos dogmas é incompatível com o pensamento pedagógico que deve regular a instrução educativa das escolas primárias”, pelo que extingue o ensino da doutrina cristã. Posições mais moderadas defenderam a liberdade de escolha do ensino particular e a neutralidade no ensino público, que servia o ponto de vista das Igrejas e uma terceira, ainda, defendia a laicidade da escola pública em paralelo com a possível confessionalidade das escolas privadas.



Na realidade, o que se vai verificar nos anos 20 é a cedência progressiva à posição do sector católico, retraindo-se a afirmação da laicidade.

Tomás da Fonseca (1923, p. 68), professor da Escola Normal de Lisboa, resume assim os fundamentos do laicismo:

Resumindo, temos que a moral religiosa, cuja finalidade reside no infinito, opera, sobretudo, pelo receio dum castigo *post mortem*.

Pelo contrário, a moral laica, cujo fim primeiro e último reside na própria humanidade, opera, não coagida pelo terror de quaisquer punições, mas unicamente para dar satisfação à consciência, que criou a necessidade imperiosa de praticar o bem.

É a moral da Razão, tão combatida pelas religiões, e da qual, ainda há pouco, muitos espíritos esclarecidos duvidavam.

Vale a pena sumariar e observar a sequência de algumas medidas tomadas pelo Governo Provisório da República durante o primeiro mês de governação, que visavam criar um Estado laico e uma educação enquadrada pelo mesmo espírito. O Governo Provisório a 8 de outubro de 1910 repõe as leis de 1759, 1767, 1834 relativamente às congregações religiosas; a 22 de outubro extingue nas escolas primárias e normais primárias o ensino da doutrina cristã; no dia seguinte é abolido o juramento do reitor e mais funcionários e alunos da Universidade de Coimbra e anula as matrículas efetuadas no 1.º ano da Faculdade de Teologia da Universidade de Coimbra; a 26 é decretado que sejam dias úteis e de trabalho os dias anteriormente considerados santificados, com exceção dos domingos; a 29 é reorganizada a instrução primária, declarando-se a neutralidade do ensino em matéria religiosa. A 28 de novembro, as Forças Armadas são proibidas de participar em cerimónias religiosas e a 31 de dezembro de 1910 é regulamentado o decreto de outubro sobre as congregações. O ano de 1911 ainda se inicia com medidas laicistas: a 15 de fevereiro passa a ser considerada desobediência civil a prática do culto de qualquer religião fora dos templos ou dos recintos fechados a esse fim destinados, no âmbito da Lei de Defesa da República. A Lei de 29 de Março de 1911, que reorganiza os serviços de instrução primária, reafirma a laicidade da instrução.

Esta sequência legislativa mostra que para os republicanos a questão da neutralidade religiosa era fundamental e prioritária, pois marcava a orientação das políticas setoriais. A instrução pública, em particular, era considerada a base de

construção de um espírito racionalista e positivo e um meio privilegiado de difusão dos ideais republicanos, o que explica a atenção com que foi encarada.

### **A emergência do ensino privado laico**

A referência ao ensino privado advém do primeiro decreto que expulsa as ordens religiosas, por ser um campo de atuação a que geralmente se dedicavam. De resto a liberdade de ensino é mantida, o que significa que o campo educativo permaneceu aberto ao investimento de particulares e de beneméritos. No período da República são criados ou desenvolvem-se muitos colégios, e surge também, neste período, por iniciativa de grupos profissionais, novas instituições, que configuram experiências de apoio sócio educativo e de laicidade na educação, como foi o caso do Instituto do Professorado Primário Oficial Português.

Grande parte dos colégios era em regime de internato ou adotavam também o regime de semi-internato e de externato. E é neste período que podemos encontrar alguns exemplos de ensino particular laico, com projetos mais progressistas, como o Instituto Moderno, a Escola Prática Comercial Raul Dória, a Escola Oficina n.º1, o Colégio Moderno, Escola Comercial António da Costa em Oliveira do Hospital. Mas ao lado destes, são criados outros dirigidos por padres diocesanos, como o Colégio Almeida Garrett, ou de inspiração católica, como o Colégio Universal, no Porto e o Colégio Valsassina, o Jardim Colégio, em Lisboa. Assiste-se, em alguns casos, a uma adaptação ao novo contexto, com a alteração da designação dos colégios, como no caso do Colégio Nossa Senhora da Estrela, no Porto, que passa a designar-se Colégio da Estrela, apenas, sem que possamos afirmar inequivocamente que isso correspondeu a uma mudança de orientação interna.

Conhecemos a existência de algumas dezenas de colégios em todo o país, por referências na publicidade de periódicos diversos e apenas alguns por pequenas brochuras, com caráter publicitário também, dirigido às famílias dos estratos sociais alvo. Nestes casos dispomos de mais dados sobre o funcionamento e o projeto educativo. Apesar da informação ser muito lacunar, algumas monografias têm sido realizadas sobre colégios, na maioria religiosos.

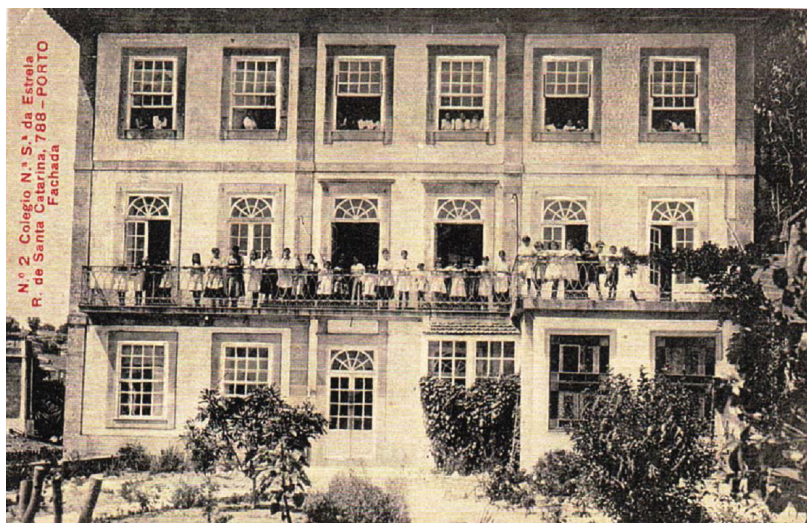


Fig. 1. Colégio de Nossa Senhora da Estrela  
 [Fachada sul, 1917 (?). Fotografia pertencente ao espólio  
 do Colégio de João de Deus, na Escola E.B. 2,3 Augusto Gil]

Um desses casos é o Colégio da Estrela, cujo estudo orientámos<sup>2</sup>. O seu trajeto, quanto o conhecemos, é elucidativo quer da mudança em curso na educação feminina na segunda metade do século XIX quer do momento republicano e da transição para a ditadura.

Funcionava em regime de internato, semi-internato e externato desde meados do século XIX, com entrada pelo n.º 200 da Rua da Alegria e posteriormente, também, pelo n.º 788 da Rua de Santa Catarina, da cidade do Porto. Em 1928 converteu-se num colégio masculino, o Colégio João de Deus, transformando-se, em 1973, na Escola Preparatória Augusto Gil, a atual Escola E.B. 2,3 Augusto Gil (Costa, 2007, p.28). Durante o século XIX encontramos várias referências no currículo às disciplinas de Educação Religiosa e Moral, Doutrina cristã, Moral e religião e História Sagrada, de acordo com o estipulado na Reforma da Instrução Primária, de 16 de Agosto de 1870, assinada por D. António da Costa (Nóvoa, 1991, doc.3, p.8). O Colégio é elogiado na imprensa pela sua situação

(...) em lugar salubre, e instalado em edifício amplo hygienico, com uma direcção intelligente e maternal, e um corpo docente escolhido

<sup>2</sup> Costa, M. L. P. (2007). *O ensino feminino da burguesia na cidade do Porto (1840-1928).O colégio de nossa senhora da Estrela*. Porto: FPCEUP [Dissertação de mestrado].

e competentíssimo, **observando-se com escrupulo todos os ensinamentos moraes**, este colégio cujo conceito está feito, deve ser preferido pelos que desejarem que suas filhas tenham uma educação esmerada.” (*Jornal A Pátria*, 1917, 9 de Novembro)<sup>3</sup>

Os ensinamentos morais devem ser aqui entendidos como meios de preparação “para ocuparem na sociedade um lugar elevado e dominante que está destinado à mulher, para desempenhar a nobre mas difícil missão de esposa e de mãe” (*Jornal de Notícias*, 1914, 26 de setembro)<sup>4</sup>. A educação incorporava um conjunto de saberes inerentes à burguesia e seus afazeres, que se traduziam no currículo dos colégios e que terão, em parte, transitado para o ensino liceal, ainda que de forma mitigada.

Em 29 de Janeiro de 1919 assiste-se a um novo registo de propriedade do Colégio. Este foi inscrito com o nº 2532, na Direção Geral do Comércio, nos termos da carta de lei de 21 de maio de 1896, com a designação de “Colégio da Estrela-Porto”, em nome de Manoel da Cunha Neves, proprietário estabelecido na Rua de Santa Catarina nº 788, no Porto. Esta nova designação visa sobretudo adaptar-se à orientação política republicana, no que toca à neutralidade da escola e sua laicidade. Na mesma época há uma notícia na imprensa, relativa ao Colégio, que afirma que nele se aplica o que Emília Pardo Bazán definia como devendo ser a educação feminina, no livro *Esclavitud Feminina* (Costa, 2007, p.132). Independentemente da análise que se possa fazer sobre se há correspondência entre a organização do colégio e as propostas dessa feminista, o facto de a referir como fonte de inspiração/orientação é de si significativo. Pressupõe, para ser publicitado na imprensa, que isso agradaria à sua potencial clientela. E neste sentido, a defesa da liberdade da mulher, da sua formação e da possibilidade de ocupar postos de trabalho na esfera pública, indiciam uma perspetiva mais progressista e mais próxima, também, de uma conceção laica de educação. Contudo, a presença de imagens religiosas e um oratório no espólio, do que restou do colégio, na posse de familiares das últimas diretoras, indicia que as práticas religiosas permaneceram durante a República.

---

<sup>3</sup> Collegio Nossa Senhora da Estrela. (1917, 9 de novembro). *Jornal A Pátria*.

<sup>4</sup> Collegio de Nossa Senhora da Estrela”. (1914, 26 de setembro). *Jornal de Notícias*.



Fig. 2- “A última ceia”. Trabalho realizado por uma aluna



Fig.3- Oratório que pertenceu ao colégio

No início da Ditadura a sociedade que detém o colégio passa para uns padres diocesanos, das relações do anterior proprietário, que o transformam em colégio masculino. Acaba a vida de um colégio feminino que tivera início em meados do século XIX, para dar lugar a um colégio masculino claramente confessional. Representa o fim do curtíssimo interregno de educação laica, da qual desconhecemos a verdadeira amplitude efetividade nas práticas.

Ao nível da iniciativa de grupos profissionais, como os professores, surgem instituições educativas, que configuram experiências de ensino laico. Foi o caso do Instituto do Professorado Primário Oficial Português, fundado pela professora primária Amália Luazes, para educação de filhas de professores, que funcionava em regime de internato. Pautou-se por uma educação laica, em que as meninas tinham

liberdade de praticar os atos de culto se os pais assim o indicassem por escrito à direção. A instituição, enquanto tal, abstinha-se de qualquer orientação religiosa mas garantia a todos/as os/as encarregados de educação, a liberdade de poderem orientar as opções religiosas das filhas. Esta situação altera-se completamente com o advento da Ditadura, sentindo mesmo a diretora necessidade de se defender da acusação de impedir a prática da religião (Felgueiras, 2008).

No período republicano foram criados alguns colégios, instalados em edifícios construídos de raiz, localizados em áreas com vistas amplas, com jardins e campos adjacentes, para possibilitar aos alunos o contacto com a natureza e um ambiente saudável. Será neste âmbito que se desenvolveram colégios modelo, segundo uma conceção laica da educação. Os seus fundadores aliavam os conhecimentos de higiene e medicina a um conhecimento dos movimentos progressistas em educação, como as escolas de Reddie, Demolins e de Faria de Vasconcelos, em Bierge-les-Wavres. Muitos destes estabelecimentos de ensino foram organizados segundo o ideário das “escolas novas” e integravam nas suas rotinas muitos tempos para atividades de exploração livre, com grande ênfase no contacto com a natureza e no trabalho em laboratório, de que estavam equipados e que publicitavam. Consideravam que todo o ambiente que cercava a escola devia constituir um convite à exploração e ao desenvolvimento integral dos alunos, concretizando a orientação de Reddie de que “a escola com tudo o que a cerca, seja um livro sempre aberto de ciência, de arte e de moralidade” (Lima, 1915, p.30). A educação era entendida como desenvolvimento intelectual, físico, estético, moral e devia fortalecer o carácter e a vontade dos jovens. Privilegiavam o ensino de 2 ou 3 línguas estrangeiras, a educação física através da ginástica sueca mas também ginástica médica, para correção de posições viciosas ou melhorar insuficiências e pela prática do desporto e do escotismo (Lima, 1915, p.32). Os *ateliers* tinham um papel central e eram extremamente variados, incluindo desde trabalhos manuais educativos a alguns trabalhos na quinta (horticultura e jardinagem) e de oficinas, como tipografia, carpintaria e fotografia.

Encontramos no tão efémero quanto extraordinário Instituto Moderno, no Porto, o melhor exemplo destes projetos educativos. Fundado pelo professor da Faculdade de Medicina, Dr. José de Oliveira Lima e antigo reitor do Liceu Central da 2.<sup>a</sup> zona, foi construído de raiz na Quinta da Bela Vista, no monte de São Roque da Lameira, projeto do Arq. José Teixeira Lopes e obteve o Prémio da Cidade, conferido pela Câmara, para melhor edifício em 1914. Recebeu a visita do Ministro da Instrução, Dr. Sobral Cid



e, segundo a comitiva do Ministro, foi considerado “um verdadeiro sanatório” dado encontrar-se “a doze minutos da Praça da Liberdade de electrico (...) gosa d’ uma situação tal que os alunos podem considerar-se em pleno campo, respirando sempre ar puríssimo(..)” (*Diário de Notícias*, 1915, 30 de junho). Este instituto começou a funcionar em 1914 e fechou em 1918. O edifício foi requisitado para Hospital, por ocasião de uma epidemia de tifo, em 1919 e posteriormente adquirido pela Guarda Nacional Republicana para quartel, função que ainda hoje tem.



Fig. 4- Instituto Moderno. Porto.

Fachada dos dois pavilhões principais - internato, ginásio e aulas.

Não encontramos no Programa do Instituto Moderno do Porto, editado em 1915, qualquer referência a atos litúrgicos, pelo que Oliveira Lima respeitaria a neutralidade religiosa no seu colégio. Porém, o Programa apresenta um capítulo sobre “Educação Moral e Cívica”, onde o diretor explicita o sentido e a forma de proceder que defende: conceder ao aluno uma liberdade progressiva, numa atmosfera de confiança, para que o aluno organize por si próprio a sua vida moral, estabelecendo uma linha de conduta. A aquisição da moralidade resultará da “experiência pessoal e natural da criança”, sem imposições, respeitando a sua dignidade e desenvolvimento, no quadro de toda a possível liberdade, para que experimente o bem e o mal e as consequências do que faz. Os professores desempenham um papel preponderante “porque a melhor disciplina moral é a que tem por base uma boa disciplina intelectual”, devendo exercer a sua influência no espírito dos alunos, criando a convicção de que “é sempre transitória e deprimente a disciplina que se baseia no castigo” (Lima, 1915, pp. 36-44). A educação moral devia fortalecer o carácter, a coragem, a capacidade de decisão, a firmeza da vontade e o sentimento de individualidade ao mesmo tempo

que nas relações com companheiros e professores despertariam o sentimento de pertença a uma comunidade e estabeleceriam laços de sociabilidade, expressos no auxílio mútuo, no sacrifício e no cumprimento de deveres. Tudo isto por processos naturais, de que a prática do escotismo seria o modelo (Idem, pp.45-46).

Um programa educativo bem delineado não nos parece ter sido prática corrente, pelo que este revela uma certa exemplaridade como proposta de colégio modelo e não apenas um meio de publicidade. Contudo, até que ponto esta proposta teria aceitação por parte da burguesia a quem se dirigia? O opúsculo editado transcreve cartas, artigos de jornais e saudações do Livro de Visitantes, que recomendam o colégio como entidade modelar, comparando às escolas de Reddie, de Faria de Vasconcelos. As opiniões representam vários estratos e profissões da burguesia nacional e não só portuense – médicos, advogados, engenheiros, políticos, jornalistas, professores - que dão claro apoio à obra iniciada. Mas em uma delas destacamos a crítica à École des Roches, que o autor, um antigo professor do Instituto de Agronomia, Luís de Castro rotula de “perigosíssima” e “ter feito mal a muita gente”, pelo uso do princípio educativo de “chacun vivre sa vie”. Nessa carta insinua que a higiene moral que os jovens necessitam se encontraria na formação cristã do fundador e sua família, no seu espírito refletido e ponderado, que saberia “temperar” com harmonia a aplicação desse princípio. Este posicionamento, sendo único num conjunto diversificado, assinala a dificuldade de implantação da ideia laica tal como de projetos de educação nova, de orientação menos diretiva.

De um modo geral, os colégios não enveredaram pela coeducação, e em particular os que tinham regime de internato. Excetua-se a Escola Oficina nº 1 (Candeias, 1987), onde se fundia uma orientação mais libertária com os preceitos da Escola Nova. Em alguns casos existia ensino misto, como na Escola Raúl Dória, com cursos comuns a ambos os sexos mas com cursos dirigidos também só a raparigas. Muito deste ensino privado laico tinha uma vertente profissionalizante, instituindo-se como crítica a um ensino oficial de carácter humanista e teórico. Assim, encontram-se nestes colégios, além do Curso Geral e Complementar dos liceus, o ensino técnico comercial, ministrado numa vertente muito prática. A Escola Raúl Dória é um exemplo de ensino prático de comércio, com a recriação do ambiente de banco, comércio e armazém em salas próprias para as aulas práticas (Figueira, 2004, p.66-78).





Fig. 5- Praça do Comércio. Escola Prática Comercial Raul Dória, Porto

### **A retração do ensino privado laico com a Ditadura**

Esta emergência dos colégios de orientação laica não resistiram ao fim da 1.<sup>a</sup> República, pelo que a Ditadura representou o retorno a concepções conservadoras quer no campo social, quer religioso e pedagógico, acompanhadas de medidas repressivas e de vigilância sobre professores e escolas. Outros já não tinham resistido ao impacto da 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial e às carências terríveis que originou, como o Instituto Moderno, no Porto.

Entre os casos acima referenciados excetuam-se a Escola Raúl Dória, pelo seu carácter de formação profissional e o Colégio Moderno em Lisboa, não sem terem passado por dificuldades, que a nova ordem política ocasionou. Estas instituições não previam o ensino da religião ou a prática do culto, mas os alunos eram livres de o praticar, se as famílias assim o desejassem. Contudo, com a Ditadura vai existir pressão política e social para o retorno ao ensino da religião e moral católica. Foi o caso do Instituto do Professorado Primário, que após as acusações iniciais à fundadora, aguardaram a sua jubilação em 1935 para imprimir uma nova orientação. A nova diretora vai pressionar as alunas à prática da religião, independente da vontade dos pais. Assim, se alguns colégios laicos persistiram como estabelecimentos de ensino, tiveram contudo de mudar de orientação pedagógica e religiosa com a Ditadura, acabando por ficar integrados no que se designa por “escolas de matriz católica” (Cotovio, 2011, p. 75).

O recente trabalho de Jorge Ferreira Cotovio estabelece a distinção entre escolas católicas e “escolas de matriz cristã”, definindo estas como “escolas privadas com acentuada inspiração religiosa, que na prática procuram educar os alunos em todas as dimensões, mormente na espiritual, segundo os cânones da Igreja Católica” (Ibidem). O autor, que estudou o período do pós 2.ª Guerra Mundial, acrescenta que “a maioria do ensino privado de nível liceal existente nas décadas em estudo [50,60,70] está direta ou indiretamente ligado à Igreja Católica”. Esta afirmação é largamente documentada com relatos de entrevistas a alguns diretores de colégios da época. A influência da Igreja far-se-ia sentir de forma indireta pela adesão dos diretores dos colégios aos princípios da religião católica, fortemente implantada na sociedade portuguesa e imposta pelo poder central, ao longo de séculos. Em muitos casos era uma adesão de circunstância, tendo em conta o contexto, pouco convicta e esclarecida, baseada numa tradição popular e absorvida por impregnação cultural, em que o místico e o pagão conviviam.

Como se deu esse processo de retorno ao ensino de matriz confessional? Que papel desempenhou o Estado? Como se compreende o comportamento da sociedade civil, na pessoa dos diretores e diretoras de colégios?

### **A Ditadura e o regresso do ensino privado religioso**

Após o golpe militar de 28 de Maio de 1926 foi promulgado a 15 de Junho o Decreto n.º 11887, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas de ensino particular (art.º 17) não ficando sujeito à fiscalização por parte do Estado. Esta medida também pretendeu marcar, desde início, o corte com o ideário laico da República e dar resposta às exigências do sector católico. Segundo Sérgio Grácio, o “Estado Novo favoreceu poderosamente a afirmação do ensino privado” (Grácio, p.138), que atinge na década de 1930 a mesma frequência do público, sendo em ambos os casos diminuta. Este desenvolvimento do ensino privado deveu-se em parte à feminização do ensino liceal. Os colégios religiosos para raparigas voltaram a ser extremamente populares nas classes altas (Ibidem), ao contrário do que se verificava em meados do século XIX (Fernandes, 1994, p.211).

A Ditadura legislou regularmente sobre o ensino particular. Após afirmar a liberdade de ensino religioso faz um primeiro regulamento, em 16 de Janeiro de 1931, através do Decreto n.º 19 244 (Cotovio, p.115), que visou harmonizar num só documento

a legislação sobre o sector, à luz da nova orientação política (Dec. n.º 20613, de 5 Dez.1931, da Inspeção Geral do Ensino Particular). Esta legislação vai estabelecer uma homogeneidade entre os programas adotados no ensino público e privado, submetendo o segundo ao primeiro e coartando a possibilidade de autonomia de experimentação no campo curricular (Idem, art.19). Nesta época desenvolve-se toda uma retórica sobre uma pretensa pedagogia nacional, que recusa, como estranhas à índole portuguesa, todos os contributos da pedagogia europeia. Simultaneamente, são feitas exigências ao nível das habilitações literárias, para a abertura e direção de colégios e a necessidade do seu registo. Talvez por isso se encontre nas estatísticas, na década de 1940, um aumento muito significativo de oferta de ensino privado, tanto mais que em 1936, com o fecho das escolas normais, diminuía a oferta educativa para as raparigas. A assinatura da Concordata entre o Estado e o Vaticano, em 1940, veio legitimar o ensino religioso nas escolas públicas, tornando-o para todos os efeitos práticos confessional: aulas de religião e moral católicas obrigatórias, professores/as de moral nomeados diretamente pelos bispos, cerimónias e festejos religiosos nas escolas, com a celebração de atos litúrgicos.

Segundo Grácio, as décadas de 50 e 60 terão sido o período de franca expansão do ensino privado, “pelo papel supletivo que teve face ao ensino público” (Idem, p.139). Contudo, considera que só parcialmente realizou essa função, porque grande parte da potencial procura escolar não o podia pagar. Uma vez que o Estado tinha uma visão restritiva do acesso das camadas populares ao ensino não criou políticas de apoio aos alunos carenciados, que permitisse condições de desenvolvimento quer do ensino liceal ou técnico, quer público quer privado. Só a partir de 1970/71, o Ministério da Educação Nacional iniciou o pagamento regular de financiamento ao ensino privado, exigindo como contrapartida a frequência gratuita, quando os estabelecimentos estivessem localizados em zonas onde não existia oferta de ensino público (Idem, p.139).

### **O ensino privado à imagem do público ou o improvável ensino laico**

O desenvolvimento do ensino privado de “matriz católica” deu-se pela estagnação da oferta do ensino público mas as suas possibilidades de crescimento foram limitadas, dado que se dirigia a uma classe média muito frágil. Ao mesmo tempo o Governo adotou medidas que visaram a subordinação real e simbólica ao ensino

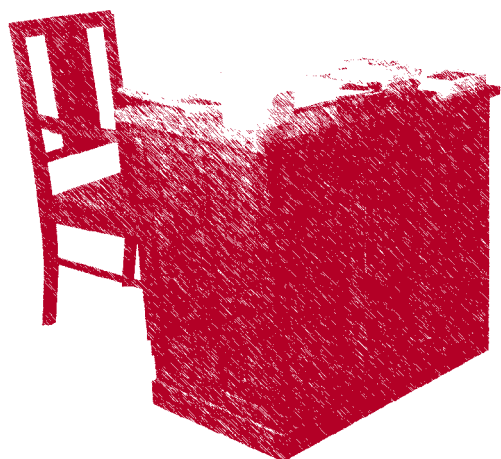
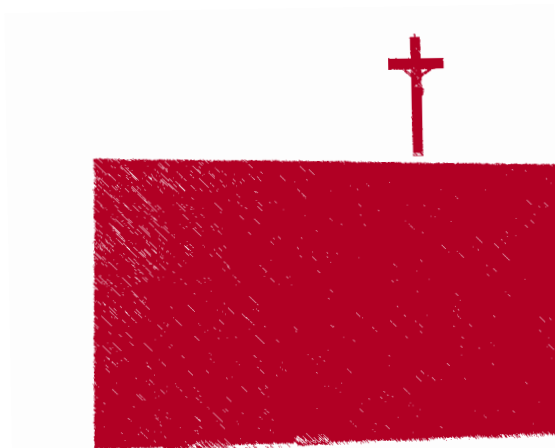
público. O Decreto-Lei n.º 23:447, de 5 dezembro de 1934 estabelecia que a Inspeção Geral elaborasse a lista dos estabelecimentos particulares, que vistoriados pelas suas condições de organização e pelos resultados da sua ação pedagógica, merecessem **“a singular referência de recomendados pela Inspeção Geral de Ensino Particular”** (art. 10, ponto 3). Simultaneamente, proibia o exercício da docência a quem não tivesse o respetivo diploma (art. 47) passado pela Inspeção-Geral (art. 49), o que dificultava a constituição do corpo docente, uma vez que as habilitações dos seminários não eram reconhecidas. Além disso todos os alunos do ensino particular tinham de estar inscritos no ensino oficial como alunos externos, onde faziam os exames finais de ciclo e o ensino devia obedecer aos mesmos programas das escolas do Estado (art.º 19). As classificações dos alunos do ensino particular eram lançadas em livro próprio nos estabelecimentos de ensino oficial em que os alunos estivessem inscritos, e só daí poderiam passar para outros cadernos (Art.º 24, §4). Com programas iguais, normas estritas impostas e fiscalizadas através da Inspeção Escolar, não haveria muita possibilidade de inovação e diferenciação entre o público e o privado, tanto mais que a formação de professores nesta época era quase inexistente. Por sua vez, como poderiam os diretores/as de colégios afirmar claramente um projeto pedagógico laico, progressista sem ficar na mira das autoridades inspetivas e repressivas? Como captariam as famílias, num ambiente em que pensar ou fazer diferente constituía um risco social? Como defender um projeto de escola laica onde florescia o fenómeno de Fátima e onde a imagem da Virgem percorria as mais recônditas aldeias de um país pobre, onde a fome era uma realidade?

O interesse dos privados em investir no comércio da educação, que se verificara no início da República, foi reduzindo, não se encontrando no condicionado sector industrial investimento em centros de formação nas empresas, para o operariado. O ensino privado será sobretudo liceal, em detrimento de um ensino profissionalizante e prático. Desta forma, o ensino particular torna-se uma imagem esbatida, sem brilho, muitas vezes sem qualidade, do ensino oficial e, como ele, de inspiração cristã. O projeto republicano de neutralidade religiosa da escola esteve intimamente ligado às conceções de renovação pedagógica, que passavam pela ligação à natureza, fosse sob a forma de escotismo, ginástica, prática do desporto ou de atividades ao ar livre, de exploração e prática de agricultura, práticas oficinais. Uma educação baseada na descoberta, no trabalho laboratorial, em pequenos grupos e de trabalho colaborativo.

Uma educação que visava o desenvolvimento físico e intelectual, tendo em conta os contributos da medicina e da higiene, que levaria ao fortalecimento da vontade e de um espírito livre, racional, fundamento de uma moral laica, que busca o bem e a justiça. O desaparecimento da proposta laica em Portugal é concomitante com o afundamento do pensamento livre e de todas as propostas de renovação pedagógica, que estruturaram a escola nova em Portugal, e com a afirmação da Ditadura.

## Referências

- Afonso**, J. A. M. (2009). *Protestantismo e Educação. História de um projecto pedagógico alternativo na transição do séc. XX*. Braga: Universidade do Minho.
- Arquivos Nacionais da Torre do Tombo [ANTT]. *Inspeção de 1875 ao distrito do Porto (escolas particulares do 1.º círculo)*. “Quesitos a que os inspectores devem responder com relação às escolas primárias não mantidas pelo Estado - Colégio de N. S. da Estrella”. Ministério do Reino [MR], lv. 1080, pp.1-2.
- Candeias**, A. (1987) A Escola Oficina n.º 1. Esboço de análise de uma escola alternativa. In *Análise Psicológica*. 3 (V).
- Colégio Nossa Senhora da Estrela (1917, 9 de novembro). *Jornal a Pátria*.
- Costa**, M.de L. P. (2007), *O ensino feminino da burguesia na cidade do Porto (1840-1928).O colégio de nossa senhora da estrela*. Porto: FPCEUP [Dissertação de mestrado].
- Cotovio**, J. F. (2011). *O debate em torno do ensino privado nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX. Um olhar particular das escolas católicas*. Universidade de Coimbra: FPCEUC [Dissertação de Doutoramento].
- Felgueiras**, M. L. (2008). *Para uma História Social do Professorado Primário em Portugal no século XX. Uma nova família: O Instituto do Professorado Primário Oficial Português*. Porto: Campo das Letras/FPCEUP.
- Fernandes**, R. (1994). *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora.
- Figueira**, M. H. (2004). *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal, Escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fonseca**, T. da (1923). *Ensino Laico. Educação racionalista e acção confessional*. Coimbra: Lumen.
- Grácio**, S. (1998), Ensino Privado em Portugal. Contributos para uma discussão. *Sociologia – Problemas e práticas*, 27, pp. 129-153.
- Lima**, J. O. (1915) *Instituto Moderno*. Porto.
- Nóvoa**, A. (1991). *Reformas do Ensino em Portugal, 1870-1889*. Tomo I, vol. II. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria- Geral, doc. 3, p. 8.



## O ENSINO PRIVADO LAICO: INSTITUIÇÕES, CULTURAS, IDENTIDADES

A difícil e frágil emergência de um ensino privado não  
confessional em Portugal (final do século XIX  
e primeira metade do século XX)

por Margarida Louro Felgueiras ..... 299

**La enseñanza privada laica en la España  
contemporánea: instituciones, culturas e identidades  
por Pablo Celada Perandones ..... 321**

- **Etapa de implantación (1850-1880)**
- **Etapa de floración (1880-1910)**
- **Etapa de maduración (1910-1936/39)**
- **Etapa de marginación (1936/39-1959)**
- **Etapa de recuperación (1960-1989)**
- **Etapa de revitalización (1990-2000)**

Dalla «schola europaea» ad una scuola per l'Europa

por Alessandra Avanzini ..... 343

**La enseñanza privada laica  
en la España contemporánea:  
instituciones, culturas e identidades,**  
*por Pablo Celada Perandones*





# La enseñanza privada laica en la España contemporánea: instituciones, culturas e identidades

Pablo Celada Perandones

Universidad de Burgos

En la España contemporánea, al amparo de las libertades proclamadas por las cartas magnas, se permite a la iniciativa privada la creación de establecimientos de enseñanza de todo color ideológico. De manera que, paralelamente a la configuración de un sistema nacional de enseñanza pública, se desarrolla la enseñanza privada como una poderosa vía educativa con el marchamo de confesional, frente a la que se asoma otra alternativa posible, independiente y guadanésca, el laicismo escolar; es decir, las escuelas laicas surgen por la ineficacia de las públicas y como réplica a las religiosas, desde sus postulados seculares de neutralidad, racionalidad y sobre la base de una moral natural/universal.

Conceptualmente, bajo la denominación de escuelas laicas se pretende agrupar un puñado de centros aconfesionales que comparten el rechazo de cualquier tipo de injerencia eclesiástica en su organización y programas escolares. Así, la enseñanza privada laica comporta un fenómeno pedagógico plural –instituciones educativas imbuidas de planteamientos ideológicos distintos- y diverso –sin referencia exclusiva a la idea tradicional de escuela incluyendo otras instituciones de carácter educativo-, que, enarbolando la bandera de la ciencia y la cultura, adopta diferentes versiones, a tenor del discurso ideológico que sustentan los respectivos responsables más que por sus propios contenidos programáticos.

Transformar la sociedad española requería, en cualquiera de sus tentativas, de la institución escolar donde cultura y enseñanza se hacen tareas prioritarias; es este un tema de hondo calado educativo en torno al cual afloraba el debate cultura de elites-cultura de masas. Lógicamente, no faltaran intentos de promoción cultural de los ciudadanos menos favorecidos, pero unidos a una discusión que no encontrará solución: escuela pública –que refiere escuela de pobres-, y escuela privada –escuela

para ricos-; discordia que presenta dos frentes significativos y con connotaciones socioeconómicas diferenciadas, a lo cual se añadía el acendrado espíritu laicista y anticlerical, elemento diferenciador de una escuela pública –denominada neutra- o privada –en referencia a la confesional-. Estamos ante una historia de la educación reconocidamente polémica, con las formulaciones pedagógico-educativas que cada grupo esgrimirá a la hora de sus realizaciones, que se convierte también en comprometida.

Por tanto, parece oportuno segmentar en etapas el largo periodo que abarcan estas dos centurias. En su desarrollo histórico-educativo, el laicismo escolar privado emerge a mediados del XIX, conoce una época de floración intersecular, llega a fructificar y madurar al tiempo que atraviesa diversas vicisitudes condicionado por la evolución política del país, entrando en crisis antes de mediar el XX al ser reprimidas las obras de los grupos patrocinadores, salpicando las medidas coactivas a instituciones sostenidas por anarquistas, librepensadores, masones, republicanos y socialistas, empolvando su rico legado cultural y tratando de aniquilar su verdadera identidad; de aquí que, superada esa etapa de marginación, se procure su recuperación por los pocos resquicios que el sistema permite y, en los epígonos de la pasada centuria, asentado ya el estado democrático, reaparezca con nueva vitalidad.

### **Etapa de implantación (1850-1880)**

El movimiento de escuelas laicas tiene sus precedentes. Entre ellos, la Velada de artistas, artesanos, jornaleros y labradores (1847) recomienza sus trabajos en 1859 como el Fomento de las Artes. Destinada especialmente a la formación del trabajador, tiene en sus inicios un espíritu exclusivista de clase, pero más tarde es la clase media-baja quien la alimenta y revitaliza (Villacorta, 1980, pp. 59 y 62). A mediados de siglo existen noticias sobre la experiencia del fourierista Antonio Cervera, quien abre en Madrid una escuela para impartir clases nocturnas gratuitas a obreros. En Barcelona se constituye el Ateneo Catalán de Clase Obrera (1862), dirigido por simpatizantes de los progresistas antes que por los internacionalistas (Termes, 1977, p. 27). Pero el más claro tal vez sea el Colegio Internacional, fundado por Salmerón en 1866, antecedente inmediato de la ILE, y fundamentado en una ideología liberal-progresista de acentuada influencia krauso-positivista (Capellán, 2003, pp.185-186).

Durante el sexenio, los decretos zorrillistas y la Constitución de 1869 posibilitan a la iniciativa privada la creación de centros de enseñanza, favoreciendo así el fenómeno de las escuelas laicas. La masonería intenta crear algunas escuelas para niños, aunque sus esfuerzos no obtienen mucho éxito. Son los casos de la logia madrileña Caridad y de tres logias de Cádiz en 1871, entre ellas Hijos de Jehovah que en 1873 pretende fundar una escuela práctica de agricultura, o de las barcelonesas Moralidad, Silencio y Porvenir de la Humanidad en 1872. Mediada la década de 1870, al menos en Aranjuez, Alicante –Eleuterio Maisonnave, institucionista miembro de la logia Alona 44, propone crear una escuela gratuita para niños (1877-78), Cádiz, Madrid, Málaga, Santander, La Orotava, Valencia y Zaragoza, distintas logias intentan unas veces y logran otras poner en marcha escuelas laicas neutrales.

Por el lado anarquista, las primeras organizaciones obreras concedieron notable importancia a la educación dentro de su estrategia política. A modo de ejemplo, pueden recordarse los debates mantenidos en los congresos de la Federación Regional Española y el dictamen sobre educación integral aprobado en el de Zaragoza (1872). Ya desde entonces el anarcosindicalismo fue especialmente sensible a la consideración de la educación como elemento de táctica revolucionaria, recogiendo así la tradición de los pensadores anarquistas (Álvarez, 1976). En efecto, entre 1872 y 1874 al menos cuatro federaciones locales, integrantes de la AIT, proyectan crear escuelas internacionalistas en Alcoy, Carmona, Palma de Mallorca y Sanlúcar de Barrameda, donde funciona desde 1872, otra en Sevilla (Delgado, 1979, p. 36) y una tercera en Valencia (Piqueras, 1983, p. 172), y se tienen vagas referencias de otros establecimientos dedicados a la instrucción popular en Madrid, Cádiz, Montilla y Barcelona. Con todo, el número de escuelas laicas es reducido, tal vez por corresponder esta etapa a una época de fermentación de la idea por parte de los distintos sectores ideológicos. Su rechazo frontal del Estado determinará la desconfianza hacia los sistemas educativos nacionales y la preferencia por canales de auto-instrucción obrera.

La ILE se impone como institución estelar de este periodo. Fue el ejemplo de Bruselas el que inspiró a Giner su creación en 1876, pero ésta no logró su propósito inicial de convertirse en una universidad libre y laica. El artículo 15 de sus Estatutos refleja el cariz fundacional: ajena a todo espíritu de escuela filosófica, creencia religiosa o partido político. Desde sus inicios, el rector Montero Ríos apoya la neutralidad de la enseñanza –lejos de extremismos y radicalismos- frente a quienes presentan la enseñanza religiosa como la única legítima, pero también frente a quienes defienden

una enseñanza laica que –“arrastrada por su aversión a toda religión positiva”- produce sentimientos de hostilidad ante los principios e instituciones religiosas, refiriéndose a la enseñanza laica que “descansa sobre el sagrado derecho que el hombre tiene, cualquiera que sea el culto que profese [...], a difundir entre sus semejantes los conocimientos con que haya enriquecido su inteligencia” (Montero, 1877). Para Giner, no se daba incompatibilidad entre religión y ciencia, ya que toda religión debía asimilar las verdades que el conocimiento científico y el pensamiento moderno aportaban a la comprensión de la vida (Suárez, 2007).

La concepción pedagógica del institucionismo atesora una cultura polivalente (Suárez, 2011): por un lado, la complementariedad entre educación e instrucción; por otro, la concepción global, moral y científica que representa la tarea educativa. Los institucionistas se preocuparon mucho más de educar que de instruir: la primera meta de la escuela era formar hombres antes que sabios. La ILE se convirtió en un instrumento básico de la renovación pedagógica, en un ideario completo de reforma del hombre y de la sociedad que hizo de la educación el medio imprescindible para la reforma social, viendo en la moral y en la ciencia los ingredientes que reclamaba la sociedad española para su desarrollo (Millán, 1983).

No es de sorprender cierta simbiosis entre el proyecto educativo institucionista y las propuestas que en este campo hicieron muchas logias masónicas, preocupadas por la educación del obrero o la formación de escuelas laicas (Ferrer, 1988). El racionalismo del librepensamiento rechazaba con fuerza los dogmas de las religiones positivas, se opuso con virulencia al clericalismo y se comprometió con diversas propuestas laicistas. Los masones, más moderados, se conformaron con proclamar su fervor por la libertad y la democracia y, en su defensa de una moral universal, evitaron el debate sobre las cuestiones religiosas.

### **Etapa de floración (1880-1910)**

El panorama cambia durante la Restauración, al abrigo del artículo 12 de la Constitución (1876), convirtiendo los tímidos intentos anteriores en realidades patentes, de manera que se va tejiendo una tupida y heterogénea red de establecimientos de enseñanza que, bajo la máxima “la razón basada exclusivamente en la ciencia”, adoptan distintas denominaciones: laicos, neutrales, racionalistas, libres, etc. Esta floración del laicismo escolar privado entra en crisis en 1896 por

la represión antianarquista, de igual modo que se verá afectada por la campaña antilaicista posterior al atentado de Morral (1906), sufrirá los acontecimientos de la Semana Trágica o el proceso de Ferrer.

De un lado, las organizaciones masónicas reemprenden su obra socioeducativa, detectándose una auténtica fiebre por crear escuelas gratuitas, obligatorias y laicas, y escuelas para obreros, aunque cargadas de un fuerte anticlericalismo. De manera que redoblan esfuerzos, sembrando de centros educativos para niños y adultos todo el país (VV.AA., 1986), entre ellos el ambicioso Colegio del Gran Oriente Nacional de España que el vizconde de Ros proyecta para Getafe (1888). En estrecha relación con la masonería y con diversas células espiritistas, liberales, republicanas, socialistas e incluso anarquistas se hace patente desde 1880 un vigoroso y variado movimiento librepensador que muestra predilección por el quehacer educativo (Ferrer, 2011).

Entre sus realizaciones cabe destacar la Liga contra la Ignorancia, creada en Valencia en 1880; la Sociedad Catalana de Amigos de la Enseñanza Laica (1880), con sede en Barcelona, llamada Centro Cosmopolita de Enseñanza Libre Popular de Cataluña (1885), que logra sostener nueve escuelas dirigidas por una Junta de Escuelas Laicas, y organiza con la Sociedad de Obreros Tipógrafos el *Congreso de Amigos de la Enseñanza Laica* en 1888; la Sociedad Protectora de la Enseñanza Laica, fundada en Zaragoza en 1885; la madrileña Sociedad Amigos del Progreso, que patrocina varias escuelas de ambos sexos, al igual que la Sociedad Protectora de los Niños (Rodríguez, 2011), el Círculo La Paz de Alicante, etc. Merece también resaltarse la obra de Bartolomé Gabarró (Solá, 1978a, pp. 173-192; Delgado, 1979, pp. 42-44), enfrentado con la masonería, alma de la Unión Española de Librepensadores e impulsor de la Confederación Española de Enseñanza Laica, antagónica de la Confederación Autónoma de Enseñanza Laica, fundada por Miguel Vives en Barcelona en 1880; ésta cuenta en 1884 con 38 escuelas laicas, de las que 31 son catalanas.

Por otra parte, hay que señalar el fuerte incremento que experimentan los ateneos obreros, los casinos republicanos y otras instituciones recreativo-educativas, o exclusivamente instructivas, auspiciadas específicamente por socialistas, anarquistas o republicanos de distintas tendencias. Se trata de una reacción contextualizada en el proceso global de secularización emprendida desde el liberalismo decimonónico y de una Iglesia que no cejará en su esfuerzo por conservar espacios de influencia de entre los cuales el de la enseñanza ocupa un lugar central (Lázaro, 2012).

El PSOE insistirá más en los aspectos organizativos de la actuación obrera que en los educativos y culturales; sin embargo, en los años de cambio de siglo aumenta su receptividad hacia las cuestiones educativas, desarrollando una amplia y diversificada actuación a partir de 1898. El movimiento obrero confía en la educación de las clases trabajadoras como uno de los canales de la acción revolucionaria. Por un lado, se abren a la burguesía republicana y reformista, participando en el IRS, cediendo sus locales para la realización de actividades de extensión universitaria y universidades populares, y ofreciendo las páginas de sus periódicos a firmas de relevancia: Altamira, Azcárate, Cossío, Posada, etc. En 1903 acuerdan con la Delegación Regia de Primera Enseñanza de Madrid la apertura de clases nocturnas para sus afiliados en algunas escuelas públicas, al tiempo que crean escuelas profesionales o primarias en sus propios locales, organizan asociaciones y actividades artístico-culturales en las casas del pueblo y realizan una tarea de difusión de la educación laica en las sociedades obreras. Ejemplos de ello son la Escuela de Aprendices Tipógrafos creada en 1905 por la Asociación del Arte de Imprimir, las abiertas en la casa del pueblo y círculos de Madrid desde 1906 por la Sociedad Obrera de Escuelas Laicas Graduadas, o las clases nocturnas de adultos mantenidas por el Grupo de Educación y Cultura de las Juventudes Socialistas a partir de 1909 (Guereña, 1985).

Destaca la figura de Francisco Ferrer i Guardia, un personaje controvertido, que se propone sustituir en su programa escolar el “estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales”, calificando su enseñanza de racional y científica. Frente a los principios de neutralidad defendidos por la ILE respetando la conciencia del educando, Ferrer pretendía un adoctrinamiento específico, buscando formar en sus alumnos una mentalidad “anti”, en contradicción con el respeto que predicaba a la espontaneidad del niño. La enseñanza racionalista se caracteriza también por su vocación universalista. Su ideal educativo se materializó en la Escuela Moderna, institución escolar en consonancia con algunos adelantos de la moderna pedagogía y cuyo material didáctico propiciaba una metodología activa, abierta en la calle Bailén de Barcelona en 1901, y que funcionó hasta 1906 (Delgado, 1979, pp. 89-141; Ferrer, 2009; Solà, 1978a).

La EM ejerció notable influencia desde su casa editora, en la que se publicaron diferentes libros de texto apropiados a su sistema educativo, utilizados además por otras escuelas laicas peninsulares. La labor editorial se completó con el *BEM*, donde se insertaban programas, noticias interesantes, estudios pedagógicos de sus profesores,

datos del progreso de la enseñanza racionalista en España y otros países, traducciones de artículos, etc. A través de la biblioteca y del *BEM* se fue difundiendo la enseñanza racionalista por España y después por Europa y América; numerosas escuelas adoptan sus libros de texto y algunas fueron subvencionadas (Velázquez, 2009).

Clausurada por el gobierno Maura, Ferrer supo reponerse y orientó sus esfuerzos a la fundación de la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, con sedes primero en Bruselas y después en París. Quedó constituida en 1908 con él como presidente, y publicó un boletín, portavoz oficial, *L'École Renovée*, que sería secundado por el *BEM* y por *La Scuola Laica* de Roma. Desde aquí, el racionalismo ferrerista se enriqueció identificándose con el movimiento de la Escuela Nueva (Delgado, 1979, 214-215), con lo que consiguió que Europa aceptase sus planteamientos educativos; por otro lado, la bandera de la enseñanza racionalista fue recogida posteriormente por sectores sindicalistas y anarquistas como su prototipo de enseñanza, sirviendo de enseña y orientación a muchas de las escuelas laicas y racionalistas que crean por estos años.

En un recorrido por el país, la iniciativa privada laica catalana mantuvo sus propias escuelas al margen y a veces en oposición a las más elementales normas vigentes: higiene, titulación de maestros, etc. En Valencia, el republicanismo blasquista dirigió la política educativa hacia la escuela laica (en obstinada lucha con el elemento clerical), y utilizó el periódico *El Pueblo* como vocero para su defensa a ultranza; con idéntico objetivo aparece su empeño editorial Sempere-Prometeo. Desde el consistorio se apoyaron escuelas laicas, pero su apuesta coincidió con el movimiento anarquista, aunque con planteamientos metodológico-didácticos diferentes, tales como la clonada Escuela Moderna abierta en 1907 en la plaza Pellicers, o la Casa del Pueblo, con su Biblioteca Popular Casa Vestuario (1903), vinculada al centro federativo de Sociedades Obreras (Lázaro, 1982-1983). En Galicia tiene influencia la institución difusa, por ej., en Betanzos (1902) o el Centro Valle Miñór sostenido por emigrantes, la asociación La Antorcha Galaica del Libre Pensamiento iluminando distintas experiencias urbanas y rurales siguiendo el sendero ferrerista, o algunos establecimientos privados de la burguesía en La Coruña y Pontevedra. Las huellas en Castilla y León son escasas y poco representativas, si acaso, la Fundación Sierra Pambley.

Desde el principio se aprecia la confluencia de dos sectores que constituirán la plataforma político-social del movimiento laicista. De un lado, la pequeña burguesía republicana, que adoptará un papel activo en la promoción de este tipo de enseñanza.



Si bien no es frecuente encontrar a las grandes figuras detrás de estas escuelas, suelen ser agrupaciones, casinos o círculos sus principales promotores; también colaboran algunos masones –a título individual y/o colectivo- y muchos librepensadores. De otro lado, hallamos entre sus impulsores a individuos, sociedades y grupos de obreros, casi siempre anarquistas, aunque sabemos de algunas escuelas laicas creadas por militantes socialistas (Guereña, 2012; Plaza, 2011), pero no dejan de ser una excepción.

Hasta 1910, el movimiento adopta unas características de cierta unidad, aún dentro de su variabilidad. En lo que hace a su organización pedagógica, estabilidad e incidencia social, estas escuelas presentaron notable diversidad (Sanfeliu, 2011). Pero el laicismo que las animó –a menudo derivado hacia un franco anticlericalismo- constituyó un importante rasgo distintivo. Estrechamente conectada con él, adoptaron una actitud científicista que tuvo reflejo directo en el currículo escolar; currículo que, a excepción de la enseñanza religiosa y un cierto énfasis en la ciencia natural y positiva, fue similar al del resto de las escuelas de la época.

La tónica general de estas escuelas fue la precariedad y limitación de medios. El hecho de estar promovidas o apoyadas por grupos sociales poco poderosos, de no contar con el apoyo de los poderes públicos y si con la enemistad de las clases superiores y de la Iglesia, de sufrir muchas veces la represión directa, determinaron su vida precaria y/o efímera, su carencia de profesorado bien formado y, en definitiva, su inestabilidad. Su carácter en buena medida marginal les hizo quedar fuera de las estadísticas escolares, por lo que es difícil conocer su difusión real. Así, la estadística escolar de 1908 recoge la cifra de 107 escuelas laicas, que no debían constituir sino una fracción de las existentes (MIP, 1909-1910, p. 1057).

### **Etapa de maduración (1910-1936/39)**

1910 marca una cierta inflexión en el desarrollo de estas escuelas, debido a dos acontecimientos. El primero es la represión antilaicista desatada tras la condena de Ferrer. La radicalización política y social provocada por la Semana Trágica llevaría a muchos republicanos y librepensadores a distanciarse de Ferrer y las escuelas por él inspiradas. Seguirían manteniendo y promoviendo sus propias escuelas, pero cuidando mucho de denominarlas solamente *laicas* o incluso *neutras* para evitar su confusión. Por otra parte, este distanciamiento permitiría la apropiación del ideario educativo ferreriano por el anarquismo, de manera que sus escuelas



reciben usualmente el calificativo de *racionalistas*. El segundo acontecimiento es la aparición de la CNT, que, desde su congreso fundacional, plantea la necesidad de crear escuelas en los centros obreros inspiradas en el modelo de la Moderna.

A partir de 1910, las escuelas laicas y anarquistas llevan una vida divergente, aunque no faltan puntos de contacto entre ellas. Las laicas, vinculadas a los partidos republicanos, la masonería y las organizaciones librepensadoras, continúan en una línea similar a la anterior, toda vez que atemperando al máximo la crítica social. Por su parte, sindicatos y grupos anarquistas mantienen creciente el número de escuelas racionalistas. Entre éstas cabe destacar la del Ateneo Racionalista de Sants, dirigida por J. Roigé, la del sindicato fabril La Constancia del Clot, la Escuela Horaciana de Sant Feliu o la Escola Natura, llevada por Puig Elías (García, 2011) en tierras catalanas. También en otras regiones, como Andalucía (Núñez & Rebollo, 2011). Pero con ellas coexistirían otras escuelas mantenidas por organizaciones obreras, de menor importancia e incidencia, pero no menos reveladoras del valor concedido por los anarquistas españoles a la educación racionalista de la infancia.

Así, el obispo Pere Joan Campins Barceló organizó en 1910 un multitudinario mitin contra las escuelas laicas, y la fuerza del conservadurismo católico dio al traste con el Congreso Pedagógico Nacional de 1920 en Palma; la incidencia de la pedagogía obrera, socialista o anarquista fue escasa, pero debe citarse la Escuela de la Agrupación Socialista de Lluçmajor, vivificada por Juan Montserrat Parets, o la Associació per la Cultura de Mallorca desde 1923. En Menorca, la influencia racionalista fue más importante, y siguieron funcionando durante la etapa republicana algunas escuelas laicas que se crearon a principios de siglo: Alaior, Ciudadela, y Mahón (Alzina, 2009), y también ateneos (Motilla, 2008). En Galicia, la Unión Mugardesa de Instrucción (Rubia, 2011), la “escuela” laica de Devesos<sup>1</sup>, o la de Ortigueira.

La historia de estos centros, especialmente los de fuera de Cataluña, está todavía mayormente por hacer; hasta 1994 consta la existencia de más de 160 escuelas anarquistas, aunque de algunas tan sólo se conozca el nombre. En lo pedagógico, siguen en gran medida las directrices establecidas por la EM. Interesa destacar especialmente su laicismo, su actitud militante, la coeducación, el rechazo de los premios y castigos y su cientificismo. Por lo que hace a los métodos pedagógicos,

---

<sup>1</sup> *Revista Galega de Educación*, 53 (2012) [número monográfico “As escolas dos americanos: a luz que chegou de América”], donde se recoge la celebración de las VI Jornadas sobre Escuela Rural, convocadas por Nova Escola Galega, haciendo así el homenaje del centenario.

ofrecieron una gran diversidad, oscilando entre la aplicación de una pedagogía casi tradicional y la adopción de los métodos de la nueva educación.

Tampoco se han de olvidar las instituciones orientadas a la formación militante, entre las que destaca la Escuela Nueva (1911), animada por Núñez de Arenas, que tenía “un carácter mixto de universidad popular y de escuela graduada”; fue lugar de encuentro y discusión, erigiéndose en símbolo del acercamiento de intelectuales al socialismo y de éste en colaboración hacia el republicanismo. Iniciativa semejante fue la Escuela Societaria creada en 1912 por las Juventudes Socialistas. O también el intento promovido en 1913 de una Central de Educación Obrera, similar a las existentes en Bélgica o Suiza, capaz de coordinar todas las “obras de cultura proletaria”.

Tal conjunto de experiencias no aglutinó un proyecto educativo específicamente socialista, llevando una vida independiente entre sí, sin llegar a ofrecer una alternativa al sistema escolar. Más bien al contrario, porque con el paso de los años y la influencia de institucionistas fue arraigando la convicción de que la instrucción pública era responsabilidad del Estado, al que se debía exigir la provisión de una red escolar moderna (Tiana, 1986; Guereña, 2012). A partir de 1918, con las *Bases para un programa de instrucción pública*, obra de L. Luzuriaga, presentadas por la Escuela Nueva y aprobadas en el XI Congreso, el énfasis socialista en la organización de canales educativos propios irá derivando hacia la reivindicación de un buen sistema escolar público, abierto a todos, con una selección basada en criterios de mérito y no de procedencia social. La idea de la escuela única, tomada del socialismo europeo, constituirá una orientación duradera para el socialismo español.

En buena medida, puede considerarse al Instituto-Escuela el centro señero de esta etapa. Creado en mayo de 1918, arranca en octubre con 173 alumnos, marcado por la penuria económica, salvo el amparo de la JAE. Los encargados de sacarlo adelante fueron J. Castillejo y M<sup>a</sup> de Maeztu, para quienes tolerancia y libertad eran principios básicos. Como decía aquel, la meta era educar a las personas sin ningún calificativo político, ideológico o religioso, porque “una vez que sean adultos ellos decidirán ese calificativo” (Palacios, 1988). Curiosamente, desde el principio se imparten clases de religión, asignatura voluntaria, que trataba de conseguir formar el espíritu religioso en un sentido amplio, sin adscripción a ninguna creencia concreta. No había misa diaria, pero el catecismo servía como texto de referencia; su objetivo era profundizar en los principios fundamentales del catolicismo y las relaciones entre hombre y Dios.

Son réplicas el Institut-Escola de Barcelona (1931), la Escuela Cossío (1931-39), el Instituto-Escola (1932-39) o la Universidad Popular de la FUE en Valencia, el Instituto-Escola de Sevilla, etc.

Asimismo adquieren notoriedad los congresos: en el regional de Sants (1918) se considera primordial el establecimiento de “escuelas racionalistas para la más rápida emancipación integral del proletariado”, y en el nacional del Teatro de la Comedia de Madrid (1919) se indica que “sería conveniente que aquellos sindicatos que contaran con fuerzas y medios próximos fueran inmediatamente a la implantación de dichas escuelas”. Es un momento expansionista de las actividades educativas anarquistas, de creación de gran número de escuelas racionalistas y organismos culturales propios. La insistencia cenetista de transformar radicalmente la sociedad renunciando a la organización estatal determinará el énfasis puesto en la creación de canales educativos alternativos capaces de formar al nuevo hombre revolucionario.

Con la dictadura, el socialismo entró en un periodo de escasa vitalidad que duraría esos siete años. No obstante, el plan de 1918 constituye una base obligada de referencia para los programas educativos posteriores, como el aprobado en el congreso de 1928. También supuso un obstáculo para la expansión de organizaciones obreras, sobre todo para la CNT, dada su oposición frontal al régimen primorriverista, en tanto que la UGT adoptó una postura más posibilista (De Luis & Arias, 2006). Fruto de la radicalización política de sectores cenetistas fue la creación de la FAI en 1927. La problemática política general tuvo repercusión sobre la vida de las instituciones educativas obreras, de manera que, aunque los anarquistas consiguieron mantener algunas de sus escuelas y ateneos, la mayoría se vio abocada al cierre.

La IIª República significó la ocasión de una nueva expansión; el número de las creadas sobrepasó con creces al de periodos previos (Solà, 1975, 1978/79). La proclamación republicana hizo despertar las fuerzas adormecidas en años anteriores, evidenciando las diferencias entre sus planteamientos políticos generales y los específicamente educativos. Los socialistas participaron activamente en el diseño y aplicación de la reforma educativa republicana desde el Parlamento (art. 48 de la Constitución) y el gobierno: R. Llopis y F. de los Ríos ocuparon cargos relevantes en la política educativa; la FETE se convirtió en una fuerza sindical; los congresos del PSOE y UGT (1932) aseguraron las esperanzas depositadas por los socialistas en la reforma. Fue un momento de intentar aplicar sus ideas acerca de la escuela única, lo que no consiguieron sino parcialmente (Hontañón & Rico, 2011).

El gobierno republicano asumió que la educación pública era una función del Estado –aunque aceptaba la existencia de la escuela privada- y que debía ser laica y gratuita, con práctica de la coeducación y configurada en un sistema unitario. Una de sus primeras decisiones fue suprimir la enseñanza de la religión en las escuelas. La concreción de esta redistribución de poder provocó la protesta inmediata de la Iglesia, interesada en conservar el control de la educación y en transmitir el mensaje evangélico no en la parroquia sino en las aulas. La aprobación de tales medidas mediante decretos y leyes fue respondida por aquélla en lo que se conoce como guerra escolar.

Durante este periodo, CNT y FAI mantienen una aptitud de oposición, a veces condescendiente y otras beligerante. El congreso de Zaragoza (1936) demostró que consideraban ya alcanzable la tan anhelada revolución social. Y en estas circunstancias preconizaron una organización educativa autogestionaria y federalista basada en la idea legendaria del comunismo libertario. Además, los anarcosindicalistas eligieron la independencia absoluta, mientras que los socialistas escogieron una vía de colaboración con los partidos republicanos. Muestras de ello son el Congreso Teosófico Internacional celebrado en Barcelona en 1934 (Soler, 2011), la Escola del Treball, la Escola Professional por la Dona, o el Consell de l'Escola Nova Unificada.

La sublevación de 1936 dio a unos y otros la ocasión de aplicar sus propias ideas sobre la organización social y política. Pero en ese momento habían surgido ya nuevos grupos políticos obreros, algunos de los cuales, caso del Partido Comunista, alcanzarían gran importancia, aunque en medio de grandes dificultades, en el periodo bélico. Muchas agrupaciones anarquistas tuvieron ocasión de poner en práctica sus ideas iniciando una importante actividad educativa en el seno del movimiento colectivista y en los organismos revolucionarios (Tiana, 1987), en particular el compromiso libertario (Ruiz, 2010; Ruiz & Siles, 2011). También es razonable destacar la acción de las Milicias de la Cultura (Gómez, 2011).

### **Etapa de marginación (1936/39-1959)**

Declarado el conflicto, desde los primeros momentos de la incivil contienda se detectan actuaciones significativas en la zona nacional de euforia filototalitaria; esto es, da comienzo la destrucción sistemática de la enseñanza republicana y la implantación de una enseñanza tradicional de corte confesional católico; en consecuencia, se procede a la sustitución de una ética laica por otra ultracatólica.

Estamos, por tanto, ante una etapa de clara involución educativa: en el año y medio que Sainz Rodríguez fue ministro se ocupó de dismantelar todo el aparato educativo de la etapa anterior, aunque sería Pemán desde la sombra quien dirigía realmente la política educativa, por ej., ley de 20-09-1938. El final de la guerra supuso el inicio de una cultura imperial totalitaria forjada por el Nuevo Estado; lógicamente, la cultura oficial implantada defendía la ortodoxia religiosa y política. El laicismo, sabedor de que le habían robado esa cultura imprescindible para vivir con dignidad y lucidez, entrará en horas bajas, en un estado de marginalidad e indefensión; son tiempos de zozobra, de sufrimiento, de persecución y hasta de lágrimas. El miedo y el terror se apoderan de instituciones y personas por causa de la represión; la depuración no sólo es física sino también ideológica.

Ahora bien, en el gris y mediocre panorama educativo español de los años 40, una época en la que había que esconder la inteligencia debajo de la alfombra, irrumpe el Colegio Estudio (Castilla, 2002, p. 39), un espléndido centro docente heredero directo del Instituto-Escuela, éste, paradójicamente, apenas se produjo el estallido, hubo de trasladarse a un convento de la calle Rafael Calvo-; colegio propio de Jimena Menéndez Pidal, Ángeles Gasset y Carmen G<sup>a</sup> del Diestro, quienes recurrieron a una pequeña argucia legal que les canalizó un cuñado franquista, para poder abrir sus puertas el 29-01-1940 en dos chalets de la calle Oquendo.

Los primeros años renunciaron obligadamente a la oficialidad, lo que condujo a los alumnos a examinarse libres en los centros estatales; en ocasiones, incluso se renunció a la coeducación, uno de sus principios pedagógicos esenciales. En 1950 llega la primera crisis de crecimiento y el primer cambio de domicilio, trasladándose al nº 8 de la calle Miguel Ángel, un local cedido por el Instituto Internacional de Boston, el cual, como ya hiciese con el Instituto-Escuela, acudía en ayuda de la educación laica y la libertad, donde se impartieron clases durante casi 20 años, hasta que las fundadoras decidieron embarcarse en la construcción de un macro colegio ubicado en Aravaca.

La ILE fue declarada ilegal por D. de 17-05-1940 del MEN y se le aplicó el decreto 108 de la JDN sobre agrupaciones sociales contrarias al Movimiento Nacional. Los locales de Martínez Campos 14 fueron arrasados por desconocidos e incautados sus bienes. La hecatombe española había dañado seriamente su espíritu, pero, pese al mazazo que supuso pensar que había franquismo para rato, muchos no se dieron por vencidos y las ideas *insti* siguieron moviéndose en la clandestinidad interior y en el exilio. El espíritu de una educación en libertad, de considerar al alumno como

un hombre en formación al que se le deben potenciar sus atributos creadores y la capacidad crítica y analítica inherente a toda persona siguió prevaleciendo, de forma subterránea, en quienes no habían optado por el exilio, e intrépidos, sin adocenar, comenzaron a reunirse discretamente en domicilios particulares, y en los 50, reforzando los lazos de amistad y compartiendo ideario progresista, en las tertulias que celebraban en el café Gijón (De Luis, 2009).

### **Etapa de recuperación (1960-1989)**

Aún en plena dictadura, pero con ciertos aires de flexibilidad, en octubre de 1959 se pone en marcha el Colegio Estilo (Castilla, 2002), inspirado en la ILE y sus principios educativos. Este centro modelo, fundado por Josefina Aldecoa (Claremont, 1993; Dupláa, 2000) y Rosario Correa, que arrancó con tan solo 20 alumnos, responde a la necesidad de una escuela libre, moderna y europeísta, y en su seno acogió a hijos de una burguesía ilustrada –artistas, escritores, intelectuales, profesionales liberales, profesores represaliados o políticos- y, en general, a todos los que deseaban una educación diferente a la que entonces era habitual; es decir, en cuanto los padres conocieron la existencia de un colegio laico –“la religión no es un asunto de la escuela, sino de la familia y de la Iglesia”, decía Josefina-, donde la educación se basaba en el respeto al niño y en el libre desarrollo físico y mental de los alumnos, lo que implicaba una educación individualizada, fueron matriculando a sus hijos en el centro.

Ubicado en la calle Sil 7, en la colonia de El Viso, para luego trasladarse al nº 183 de la calle de Serrano (nº 155 en 1963 para los pequeños); más tarde, después de 1970, se adquirió otro chalet en la calle Arga para los preescolares. Posteriormente (1999), se adquirirán dos chalets en la intersección de las calles Miño y Serrano. En cualquiera de sus emplazamientos, el Colegio Estilo se convirtió en un lugar en donde proteger a los hijos de las correosas enseñanzas de los curas, un espacio suficientemente libre para respirar a gusto, un refugio intelectual y laico. El colegio era tan pequeño, tan privado y tenía tan poca trascendencia pública que los dirigentes franquistas no veían un peligro de difusión de sus creencias a las grandes masas y, al principio, pasó un poco desapercibido; en muchos aspectos, funcionó con un centro piloto. Los alumnos se examinaban en el Instituto Ramiro de Maeztu y las alumnas en el Beatriz Galindo. El laicismo del colegio no levantó ampollas entre aquellos tribunales.

A raíz de la LGE, paulatinamente, en ciudades iban surgiendo colegios de orientación más innovadora dirigidos por seculares. El reclamo comercial de colegio laico donde se potenciaban idiomas, deportes y la modernidad en planes educativos inundó el panorama. Se ensayaron centros de orientación absolutamente libre que, en algunos casos, y a pesar de ser proyectos bien intencionados, rozaron el desorden.

La llegada de la democracia parecía el momento para que la escuela pública retomara el hilo de la educación perdido en 1936. La necesidad de transformar lo preciso por parte del Estado para adaptarse a los tiempos presentes y reforzar el talante liberal y laico de la escuela quedó en un intento fallido; el primer empeño ideológico de los progresistas se iba a sustanciar en la Constitución (1978) y particularmente en el art. 27. Sin embargo, el peso de los funcionarios heredados del régimen y el miedo a la tremenda fuerza de la Iglesia acabaron ganando una nueva batalla ante los encargados de renovar la escuela. La Transición no es solo un tránsito sino un canje profundo de la sociedad, dinámica que propicia la aparición de nuevos hábitos de libertad civil (Jiménez, 2011; Sevilla, 2011). La Constitución establece que los poderes públicos (Estado, CCAA y administraciones provinciales y locales) son aconfesionales, lo que implica neutralidad frente a religión –no tomar partido ni intervenir en cuestiones religiosas- y separación entre poderes públicos y las distintas confesiones religiosas. En esta tesitura adquieren protagonismo los movimientos de renovación pedagógica (Costa, 2011; Luengo & Rittaco, 2011; Simó & Soler, 2011).

Por otra parte, en 1979 la ILE recupera la legalidad perdida; tras más de treinta años de penuria y oscurantismo, el MEC, en respuesta a las gestiones de la Fundación Giner de los Ríos, dictó la orden que reconoce su legalidad, inscribiéndola en el Registro de Fundaciones. Después de múltiples gestiones administrativas, incluso un pleno municipal presidido por Tierno Galván, se restituyeron los bienes incautados. Ese año se creó de nuevo la Corporación de AA, brazo ejecutivo del Patronato de la Fundación ginerista, pero hasta 1982 no le fueron devueltos los primeros locales. Las actividades de la ILE se fueron retomando poco a poco, reiniciándose sin local, en casas particulares o en dependencias del Instituto de Boston, que una vez más les sacó del atolladero. En agosto de 1989 se celebró la primera Colonia Escolar de Vacaciones de la nueva etapa en Villablino (León).

## Etapa de revitalización (1990-2000)

La última etapa de este recorrido histórico-educativo por la enseñanza privada laica se centra no tanto en el resarcimiento institucional, que también, cuanto a la recuperación de identidades, en orden a conferir nuevo dinamismo a los centros y a potenciar las iniciativas laicistas, detectándose puntualmente brotes aconfesionales en algunos colegios. El Estilo, cuya propiedad pertenece a la **Fundación Estudio**, inscrita el 5-09-1994 como institución benéfica docente de naturaleza permanente, sigue siendo un centro peculiar, aunque no son tan diferentes los padres que optan ahora por una educación liberal para sus hijos. A las puertas del siglo XXI imparte clases en Aravaca, en la zona de Valdemarín, junto a las tapias de El Pardo, y cuenta con cerca de dos mil alumnos.

La situación en el tercer milenio es bien diferente al del segundo, comparativa y cuantitativamente hablando; la religión ya no ocupa un lugar destacado en el programa educativo. Todos los principios y finales de siglo se parecen, al menos en lo que supone de periodos de reflexión de cara al futuro y de mirar hacia el pasado para corregir errores. El XX se inició con la lucha de mentalidades entre los que defendían la coeducación y la neutralidad religiosa y los partidarios de mantener las tradiciones más ancestrales. Pese al tiempo transcurrido y a las vicisitudes pasadas, sus secuelas todavía persisten.



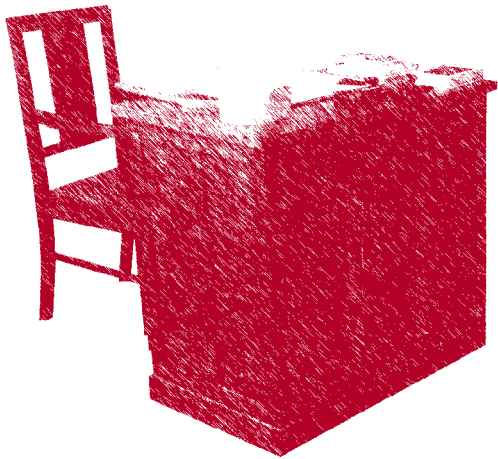
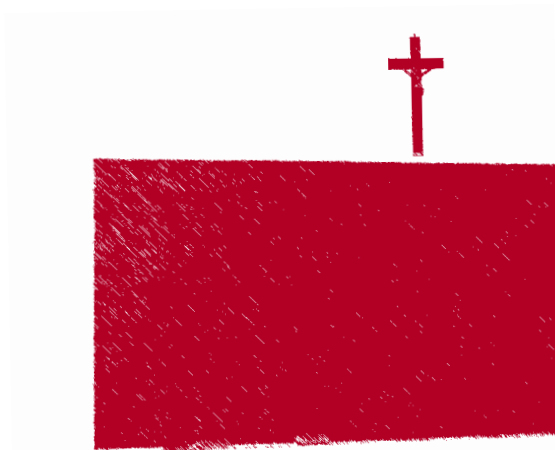
## Referencias bibliográficas

- Álvarez Junco, J.** (1976). *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*. Madrid: Siglo XXI.
- Alzina Seguí, P.** (2009). *Teoria i pràctica educativa obrerista a Menorca: Joan Mir i Mir i les escoles laiques*. (Tesis doctoral). Menorca: Universitat de les Illes Balears.
- Capellán de Miguel, G.** (2003). El primer krausismo en España: ¿moderado o progresista? En M. Suárez Cortina (Ed.). *Las máscaras de la libertad. El liberalismo español 1808-1950* (pp. 169-201). Madrid: Marcial Pons.
- Castilla, A.** (2002). *Memoria de un colegio. "Estilo", una experiencia de educación en libertad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Claremont de Castillejo, I.** (1993). *La Enseñanza. Hablando con Josefina Aldecoa*. [Madrid]: Acento.
- Costa Rico, A.** (2011). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la reforma de la educación en España. En P. Celada (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. II, pp. 89-92). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.
- Delgado i Criado, B.** (1979). *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*. Barcelona: CEAC.
- De Luis Martín, F., Arias, L.** (2006). *75 años con la enseñanza FETE-UGT (1931-2006)*. Madrid: FETE-UGT.
- De Luis Martín, F.** (2009). *La FETE (1939-1982). De la represión franquista a la transición democrática*. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S. A.).
- Dupláa, Ch.** (2000). *Memoria sí, venganza no en Josefina R. Aldecoa*. [Madrid]: Icaria.
- Ferrer Benimeli, J. A.** (1988). La escuela laica, lugar de enfrentamiento entre la masonería y la Iglesia en España (1868-1930). En *École et église en Espagne et en Amérique latine. Aspects idéologiques et institutionnels* (pp. 195-220). Tours: CIREMIA.
- Ferrer Benimeli, J. A.** (2011). El krausoinstitucionismo, la masonería y el librepensamiento. En M. Suárez Cortina (Ed.). *Libertad, armonía y tolerancia. La cultura institucionista en la España contemporánea* (pp. 311-347). Madrid: Tecnos.
- Ferrer i Guardia, F.** (2009). *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. [Estudio introductorio de Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solà]. Madrid: Biblioteca Nueva. (Edición facsimilar de Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1912).
- García Farrero, J.** (2011). El movimiento libertario educativo desde la figura de Joan Puig Elías (1898-1972). En P. Celada (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. II, pp. 645-653). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.

- Gómez Naranjo, J. A.** (2011). Enseñar en la trinchera: Alfabetización, cultura material e ideología en las Milicias de la Cultura. En P. Celada (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. I, pp. 335-343). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.
- Guereña, J-L** (1985). Les socialistes madrilènes y l'éducation au début du XXe siècle. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 3-4, 43-46.
- Guereña, J-L** (2012). Les « Maison du Peuple » et l'éducation ouvrière en Espagne au début du XXe siècle. En J. PRÉVOTAT (Ed.): *Éducation populaire: Initiatives laïques et religieuses au XXe siècle* (pp. 149-160). Lille: Revue du Nord/Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- Hontañón González, B. & Rico Gómez, M. L.** (2011). La reforma educativa laica en el periodo constituyente de la Segunda República Española. En P. Celada (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. II, pp. 163-173). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.
- Jiménez Abadías, O. A.** (2011). Apuntes sobre el discurso pedagógico en la España de la Transición (1975-1982). En P. Celada (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. II, pp. 185-192). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.
- Lázaro Llorente, L. M.** (1982-1983). Movimiento obrero y educación: Las escuelas laicas y racionalistas en Valencia (1880-1914). *Anales del centro de Alzira de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 3, 141-169.
- Lázaro Llorente, L. M.** (2012). Con Barrabás o con Cristo. El acoso a la escuela laica en España, 1880-1910. *Historia de la Educación*, 31, 209-230.
- Luengo Navas, J. & Ritacco Real, M.** (2011). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la educación compensatoria en la Transición democrática española en el barrio de La Cartuja de Granada. En P. Celada (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. II, pp. 203-212). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.
- Millán, F.** (1983). *La revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a las Escuelas de la República*. [Madrid]: Fernando Torres editor S. A.
- MIP** (1909-1910). *Estadística Escolar de España en 1908* (v. I). Madrid: Ministerio de Instrucción Pública.
- Montero Ríos, E.** (1877). Discurso leído por el Excmo. Sr. D. Eugenio Montero Ríos [...] en la apertura del curso académico de 1877-1878. *BILE*, 17, 65-68.
- Motilla Salas, X.** (2008). *Projecció cultural i educativa dels ateneus a Menorca (1905-1939)*. (Tesis doctoral). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Núñez Gil, M. & Rebollo Espinosa, M. J.** (2011). Ciencia, libertad y educación: José Sánchez Rosa, un obrero de la Pedagogía. En P. Celada (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. II, pp. 437-446). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.

- Palacios Bañuelos, L.** (1988). *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid: MEC.
- Piqueras Arenas, J. A.** (1983). *El taller y la escuela en la Valencia del siglo XIX*. Valencia: Ayuntamiento de Valencia.
- Plaza Plaza, A.** (2011). Rafael Martínez López, maestro y propagandista obrero (1872-1940). En P. Celada (Ed.): *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. II, pp. 747-754). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.
- Rodríguez Pérez, J. F.** (2011). Los educadores y la Sociedad Protectora de los Niños (1878-1936). En P. Celada (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. I, pp. 411-420). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.
- Rubia Alejos, I.** (Coord.) (2011). *A Unión Mugardesa de Instrucción (1910-2010)*. Ferrol: Deputación de A Coruña.
- Ruiz Eugenio, L.** (2010). *Mujeres libres (free women). Voices and memories for a libertarian future*. Boston: Sense Publishers.
- Ruiz Eugenio, L. & Siles Molina, G.** (2011). Historias de vida, la experiencia pedagógica de las mujeres del movimiento libertario 1931-1939. En P. Celada (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. II, pp. 789-797). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.
- Sanfeliu Gimeno, M. L.** (2011). Amalia y Ana Carvia Bernal, maestras laicas y educadoras cívicas. En P. Celada (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. II, pp. 807-816). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.
- Sevilla Merino, D.** (2011). Políticas y profesorado. Algunas notas del periodo de la Transición. En P. Celada (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. II, pp. 257-262). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.
- Simó Gil, N. & Soler Mata, J.** (2011). Renovación pedagógica y reforma política en el ideario educativo de Marta Mata Garriga (1926-2006). En P. Celada (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. II, pp. 263-272). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.
- Solà i Gussinyer, P.** (1975). La escuela y la educación en los medios anarquistas de Cataluña, 1909-1939. *Convivium*, 44-45, 35-54
- Solà i Gussinyer, P.** (1978/79). *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona: Tusquets.
- Solà i Gussinyer, P.** (1978a). *Francesc Ferrer i Guardia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial.
- Soler Mata, J.** (2011). Pedagogía contemporánea y teosofía en Cataluña durante el siglo XX: de los principios a las prácticas educativas. En P. Celada (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (t. I, pp. 647-656). El Burgo de Osma (Soria): SEDHE-CEINCE-UVA.

- Suárez Cortina, M.** (2007). Religión, Iglesia y Estado en la cultura institucionista. De Francisco Giner a Manuel Azaña. En J. de la Cueva y F. Montero (Eds.). *La secularización conflictiva. España (1898-1931)* (pp. 73-99). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Suárez Cortina, M.** (2011). El institucionismo: una cultura polivalente. En M. Suárez Cortina (Ed.). *Libertad, armonía y tolerancia. La cultura institucionista en la España contemporánea* (pp. 11-50). Madrid: Tecnos.
- Termes, J.** (1977). *Anarquismo y sindicalismo en España. La Primera Internacional (1864-1881)*. Barcelona: Crítica.
- Tiana, A.** (1986). Los programas y la práctica educativos del socialismo español (1879-1918). En *Jornadas de Educación: Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo* (pp. 111-126). Ciudad Real: Diputación.
- Tiana, A.** (1987). *Educación libertaria y revolución social. España 1936-1939*. Madrid: UNED.
- Velázquez Vicente, P.** (2009). *La Escuela Moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920)*. (Tesis Doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- Villacorta Baños, F.** (1980). *Burguesía y cultura. Los intelectuales españoles en la sociedad liberal (1808-1831)*. Madrid: Siglo XXI.
- VV.AA.** (1986). *Maçoneria i educació a Espanya*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions.



## O ENSINO PRIVADO LAICO: INSTITUIÇÕES, CULTURAS, IDENTIDADES

A difícil e frágil emergência de um ensino privado não  
confessional em Portugal (final do século XIX  
e primeira metade do século XX)

por Margarida Louro Felgueiras ..... 299

La enseñanza privada laica en la España contemporánea:  
instituciones, culturas e identidades

por Pablo Celada Perandones ..... 321

**Dalla «schola europaea» ad una scuola per l'Europa  
por Alessandra Avanzini ..... 343**

**1. Dalle scuole nazionali ad una scuola universale?**

**La nascita delle scuole europee**

**2. Il Syllabus**

**3. Multiculturalità, multilinguismo, laicità**

**4. Disabilità/iperabilità**

**5. Pansofia**

**6. Conclusioni: prospettive e ostacoli concreti**

**Dalla «schola europaea» ad una scuola per l'Europa,**  
*por Alessandra Avanzini*



# Dalla «schola europaea» ad una scuola per l'Europa

Alessandra Avanzini

Università di Ferrara

## 1. Dalle scuole nazionali ad una scuola universale? La nascita delle scuole europee

Nel secolo XVII Comenio illuminava l'Europa con una potente utopia educativa: quella di una scuola universale aperta a tutti, nessuno escluso. Il mondo che Comenio aveva davanti era un'Europa devastata dalle guerre di religione e il suo sogno era portarvi la pace attraverso la partecipazione di tutti alla comune cultura; l'unico modo, riteneva Comenio, era farlo attraverso un sistema scolastico capace di offrire un sapere per tutti. Nella sua idea solo il rispetto per la cultura avrebbe portato al rispetto per l'uomo. Ma questo rispetto sarebbe potuto crescere solo sulla base di una conoscenza comune, condivisa e diffusa del sapere considerato come un *unicum*, una base comune necessaria per portare avanti un sogno universale.

Siamo ancora ben lontani dal realizzare un simile obiettivo, seppur in presenza di spinte unificatrici significative quale risulta essere il progetto di un'Europa unita.

Attualmente le scuole in Europa, infatti, sono di norma scuole inserite in un sistema nazionale e rispondono a leggi e programmi elaborati a livello nazionale e non europeo. Quindi non esiste una pansofia, un sapere "universale europeo", ma ogni Stato fa caso a sé.

Eppure qualcosa si sta muovendo per modificare questo stato di cose. Per esempio il Report of the group of eminent persons of the Council of Europe (2011), *Living together in 21st-century Europe*, in una prospettiva paneuropea afferma con decisione che "education is the main tool ... against misleading information and stereotypes about specific groups... education is indispensabile to individual and societal welfare and cultural development, without which democracy, human rights and the rule of law lose their foundations. The capacity to be open to and value diversity is highly dependent on quality of education" (<http://book.coe.int/ftp/3667.pdf>).

Insomma inizia a sentirsi la concreta esigenza di un'educazione capace di creare una nuova cittadinanza, europea e in prospettiva cosmopolita: è l'occasione per tornare a riflettere sul fatto che senza educazione non esiste società civile. Dunque l'educazione diviene punto di partenza per costruire un mondo migliore, prospettiva, anche questa, di eco comeniana.

La consapevolezza delle radici storico-culturali viene presa in considerazione come aspetto centrale dell'educazione, ma anche la formazione dei docenti inizia a divenire aspetto su cui lavorare e riflettere a fondo. Questo fa pensare per il futuro a cambiamenti, che certo non potranno essere immediati, ma che iniziano per lo meno a far volgere lo sguardo verso l'idea di un mondo nuovo. Dopo un'Europa economicamente unita, insomma, si delinea la possibilità di un'Europa unita da un punto di vista culturale e sociale.

In questo quadro possiamo collocare il progetto e la nascita delle Scuole europee, in stretta connessione con i processi dell'unificazione europea. All'indomani dell'avvio della CECA, la sperimentazione parte nel 1953 e nel 1957 la scuola di Lussemburgo diviene ufficialmente la prima «Schola Europaea». Attualmente le scuole europee sono 14 (Alicante, Bergen, Bruxelles I, Bruxelles II, Bruxelles III, Bruxelles IV, Culham, Frankfurt, Karlsruhe, Luxembourg I, Luxembourg II, Mol, München, Varese), presenti in sette Paesi (Belgio, Germania, Inghilterra, Italia, Lussemburgo, Olanda, Spagna). In questo caso si tratta delle Scuole cosiddette di tipo I, nate laddove esistono istituzioni europee e rivolte ai figli dei funzionari che in queste istituzioni lavorano.

La scuola europea nasce, dunque, come istituzione che possiamo definire sostanzialmente per pochi, per un circuito ristretto, anzi ristrettissimo, e questo, dal punto di vista delle caratteristiche educative ne farebbe una realtà poco interessante. Tuttavia ci sono in questa esperienza alcuni elementi che, specialmente negli ultimi anni, permettono di farcela apparire non solo come interessante, ma addirittura come un modello al fine di costruire la scuola per l'Europa del futuro. Una scuola appunto che, comenianamente, non sia più legata alla singola nazionalità, ma faccia capo a quell'entità ancora molto astratta e vaga che è l'Europa. Con programmi comuni in tutta Europa, con le stesse finalità, gli stessi obiettivi, lo stesso sogno in comune.

Tutto questo, però, sarà veramente possibile se avverrà un mutamento istituzionale, che, come vedremo, andrebbe a sanare tra l'altro la vistosa incongruenza che intercorre tra i principi educativi enunciati, la stessa struttura data ai programmi, da una parte, e la connotazione 'privata' (incentrata sui capisaldi del carattere esclusivo e degli alti costi di frequenza) che la tipologia I ha di fatto assunto, dall'altra.



Nella prospettiva di un superamento di queste modalità di fruizione che smorzano decisamente le potenzialità delle Scuole Europee, i cui aspetti sono al centro di questo intervento, non vi sono solo degli auspici ma vi è anche un'occasione concreta. In tempi recenti, infatti, alle Scuole di tipo I se ne sono aggiunte altre, di tipo II e III, che vanno sempre di più nella direzione di essere scuole nazionali, dislocate e soggette alla legislazione scolastica dello Stato in cui sorgono, ma con l'impegno a seguire gli stessi programmi delle scuole europee. Per di più una parte delle scuole di tipo II è strutturata esplicitamente nella forma di scuola statale, pubblica, gratuita e aperta a tutti.

Nel 2005 lo stesso Board of Governors ha provveduto a classificare le scuole europee in tre tipi: oltre a quelle di tipo I, dunque, ci sono quelle di tipo II, che possono sorgere laddove vi sia un'agenzia europea, ma non sono emanazione della Commissione europea bensì legate allo Stato in cui sorgono, e quelle di tipo III, che possono sorgere per il solo motivo di voler dare forma ad un curriculum europeo, indipendentemente dalla presenza di agenzie europee sul territorio.

Questa classificazione apre a prospettive inedite di estremo interesse; e che gli spazi ci siano è testimoniato di fatto dagli stessi problemi nella definizione, organizzazione e gestione dei nuovi istituti, problemi che creano al momento uno stato di grande confusione operativa in questo tipo di scuole, ma che hanno aperto una vivace discussione progettuale.

Quale legge seguire? Ad esempio nel caso della scuola europea di tipo II di Parma (Italia), che è statale e pubblica e segue i programmi europei, sono in corso discussioni su alcuni punti fondamentali: se è statale, dunque pubblica e gratuita, come ogni scuola statale italiana, come può essere chiesta una retta? E ancora, se risponde alla legge italiana, come mai la politica relativa alla disabilità non viene applicata e si seguono le regole delle scuole europee di tipo I? E ancora: a chi spetta la valutazione di questa scuola, affinché anch'essa rientri in una logica di monitoraggio nazionale e internazionale, dimostrando appieno le proprie potenzialità educative? Spetta agli ispettori Invalsi (l'Istituto Nazionale per la valutazione del sistema di formazione e di educazione)? Ma come fa l'Invalsi a valutare le sezioni linguistiche non italiane? È necessario aprire una sperimentazione per valutare questa scuola e farla rientrare a tutto tondo nel sistema scuola?

Tante domande, anche sostanziali, che evidenziano l'ambiguità, vero e proprio limbo, in cui vive questa scuola, che ha bisogno di profondi chiarimenti relativi alla propria identità, ai propri obiettivi, alla propria natura di scuola – dunque laica,

universale, per tutti, rispettosa della diversità, capace di spingere verso il dialogo, verso una formazione autentica e culturalmente profonda dei propri allievi. Al momento la scuola di Parma fa fatica a far propria l'identità di scuola statale pubblica, dunque gratuita, che segue i programmi delle scuole europee, prospettiva invece pienamente rivendicata da altre scuole di tipo II, come quella di Strasburgo.

Si può dire che le Scuole europee costituiscono una realtà in transizione, a metà ancora tra sogno e realtà e che all'interno di questa transizione, le scuole di tipo I rappresentano una tipologia superata, non soltanto per una questione normativo-finanziaria, il fatto cioè che ad oggi non se ne possano/vogliano più istituire, ma perché la forma stessa assunta fino ad ora costituisce una gabbia per sviluppare le potenzialità che possiedono, impedendo, addirittura, di poter parlare – da un punto di vista educativo – a pieno titolo di scuole.

Dico così perché le scuole di tipo I non si basano sul concetto di universalità dell'educazione, ma su una concezione prettamente elitaria ed esclusivista, non solo perché rivolte ai soli figli dei funzionari, ma anche per il fatto che le cospicue rette previste per i pochi esterni ammessi attuano una selezione a carattere censitario.

In questo modo, il meritorio slancio verso un'unione delle diversità europee, si materializza in una formula che separa i ricchi europei da tutti gli altri.

L'esistenza di una divisione di questo tipo è tra gli aspetti che impediscono di poter parlare di vera e propria scuola. E, paradossalmente, la stessa applicazione del *Syllabus* finisce con l'essere contraddittoria rispetto al tipo di istituzione che così prende vita. Come si può parlare di diritti umani, di costruzione di un'identità europea, di rispetto per le diversità ecc. se tutto questo è riservato ad una piccolissima porzione di popolazione selezionata attraverso l'appartenenza istituzionale della famiglia e il censo?

Le scuole europee di tipo II, invece, e ancora di più le *freeschool* di tipo III hanno tutte le potenzialità di proporsi come scuole europee a pieno titolo, scuole europee per tutti. È a un modello di questo tipo che è utile guardare, un modello di scuola aperto a tutti, dunque gratuita, garantita dallo Stato e al contempo sovranazionale, capace di proporsi progressivamente in alternativa alle scuole nazionali, aprendo la possibilità concreta di una formazione europea e dunque anche di uomini che si possano percepire individui, cittadini italiani, francesi o altro e al contempo cittadini europei.

Si tratta di un'opportunità senza precedenti: avere la gestione legata al singolo Stato (statale, dunque gratuita e per tutti) e al contempo avere programmi sovranazionali è un'opportunità unica che salvaguarda la libertà dell'insegnamento, che non può

essere ‘governativo’ o piegato a logiche nazionalistiche, in quanto costruito su una logica che trascende l’idea di nazione. Al tempo stesso, con un risvolto rilevante sul piano della riformulazione dei rapporti istituzionali, questo superamento in ottica sovranazionale delle incrostazioni nazionalistiche mai del tutto sopite, vede proprio nei vari Stati nazionali – che indubbiamente restano ancora oggi un tassello fondamentale nell’organizzazione politica europea – i principali garanti.

## 2. Il Syllabus

A questo punto, sullo sfondo delle situazioni e delle dinamiche istituzionali, per comprendere le potenzialità del modello preso in esame, è necessaria un’analisi del *Syllabus* delle scuole europee. Si tratta, in realtà, di un enorme insieme di documenti in cui sono raccolte le indicazioni sui programmi, sulle modalità di insegnamento, la valutazione ecc., ed è disponibile sul sito web delle scuole europee ([www.eurisc.eu/index.php?id=2](http://www.eurisc.eu/index.php?id=2)). Tale documento costituisce la “Carta costituzionale” di tutte le scuole europee, che siano di tipo I, II o III.

L’analisi che qui propongo non può essere esaustiva, vista la vastità del *Syllabus* e quindi procederò per analisi-campione di alcune parti dei vari documenti reperibili *on line*. Prendo avvio da una domanda fondamentale: possiamo effettivamente, nell’ottica della scienza dell’educazione, parlare di scuola in relazione a questo progetto?

Per poter rispondere è necessario, seppur schematicamente, elencare alcune caratteristiche che da un punto di vista educativo definiscono il concetto di scuola. Ecco:

- valorizzazione della multiculturalità e della diversità;
- dimensione della laicità e della universalità;
- centralità dei saperi nel duplice versante nozionistico/strutturale;
- preminenza della dimensione critico-cognitiva;
- centralità del soggetto come interprete e dunque come costruttore del sapere.

Tengo separata la questione dell’eticità in quanto essa, così come la ‘buona educazione’ – tradizionalmente intesa come capacità di comportarsi adeguatamente – costituisce non una carattere fondante, ma una conseguenza: non è possibile insegnare ai ragazzi ad essere onesti, ma è possibile – attraverso un processo educativo incentrato sulla valorizzazione dell’individuo, della sua capacità di gestire il diverso e il molteplice insieme a il sé, sulla capacità di gestire il mondo in comune ecc.- supportare l’eticità dei loro comportamenti.

### 3. Multiculturalità, multilinguismo, laicità

Seguendo dunque la griglia sopraindicata, partiamo dai concetti di multiculturalità/multilinguismo, laicità. Si tratta di parole chiave alla luce del concetto di relazione educativa, che prevede una triangolazione tra almeno due soggetti e un mondo in comune (ho elaborato questo concetto nei miei volumi *Apologia della pedagogia*, 2003 e *L'educazione attraverso lo specchio, Costruire la relazione educativa*, 2008). Questo mondo in comune è una costruzione ardua, ma è anche la vera possibilità che l'educazione – la scuola – ci deve offrire: mettere a confronto differenti identità e, attraverso la costruzione di un terreno in comune, aprire lo spazio al dialogo e al confronto, portando ad un reciproco arricchimento; aprire alla centralità del soggetto non in quanto prevaricatore, ma come interprete consapevole del mondo, capace di fare del mondo veramente un'entità-altra senza la quale la sua stessa identità non ha modo di costruirsi e sostanzarsi.

La multiculturalità è di fatto un 'imperativo categorico' nel *Syllabus*. La multiculturalità, infatti, costituisce una sorta di basso continuo, di stimolo e di obiettivo che non può mai essere perso di vista in questo tipo di scuola. Il rispetto della diversità culturale, elemento di base di una concezione scientifica sull'educazione, che in queste Scuole assume in primo luogo la forma del multilinguismo, finisce con l'essere la precondizione senza la quale un tipo di scuola di questo tipo non potrebbe nemmeno essere concepita. Per le Scuole Europee, infatti, la multiculturalità e il multilinguismo non sono solo uno scopo da raggiungere, ma una condizione con cui confrontarsi anche istituzionalmente fin da subito.

Dunque per una sua caratteristica che potremmo definire 'naturale', il *Syllabus* assume in sé 'al quadrato' una caratteristica scientifica dell'educazione: pone come precondizione, come modalità di apprendimento/insegnamento e come obiettivo di formazione il rispetto della diversità culturale, sia nei confronti dei singoli, sia nei confronti della specifica identità nazionale, sia nei confronti di una identità comune a tutti, garanzia di un 'mondo in comune' che permetta il dialogo, e questo viene ad essere incarnato dall'idea di Europa.

Prima di scendere più nel dettaglio, è necessario avere presente la struttura generale della scuola europea: essa si divide su tre cicli d'insegnamento, quello materno (dai 4 anni), quello primario (dai 6 anni) e quello secondario (dagli 11 anni). Il ciclo secondario dunque non prevede una spaccatura come in Italia in due,

tra ciclo secondario inferiore e ciclo secondario superiore, ma si sviluppa come un unico percorso, che va dalla prima alla settima e termina con il Baccalaureat. Viene così spazzata via ogni differenza tra scuola tecnica, liceo, indirizzo scientifico, umanistico ecc., perché qui è lo studente che costruisce il proprio piano di studio, che costituisce un insieme di varie scelte, di cui la base scientifica è invariata per ogni tipo di indirizzo.

Detto questo, partiamo dal *Syllabus* dedicato alla scuola dell'infanzia, dal quale emerge distintamente la volontà di costruire uno spirito europeo, dove il bambino deve acquisire la consapevolezza di appartenere a una cultura sovranazionale, che lo accomuna a bambini differenti da lui per tradizioni, lingue, costumi eppure uguali a lui, in quanto esseri umani, i cui diritti sono universali e devono essere rispettati, e che abitano lo stesso luogo, il pianeta terra, per il quale è necessario costruire e coltivare rispetto e interazione.

In tutto questo viene messo in gioco il rispetto di ogni identità, strutturando un'idea di educazione che non si basa su un'identità culturale monolitica, ma su un delicato intreccio di tante poliedriche identità, ognuna facente capo alla stessa persona:

- a) l'identità individuale (il rispetto dei diritti individuali);
- b) l'identità nazionale (che si concretizza nell'uso della lingua materna);
- c) l'identità europea (che si concretizza nell'apprendimento di programmi comuni a tutti i bambini di tutte le sezioni linguistiche e nell'interazione durante le ore di scuola tra le varie sezioni linguistiche).

Per ogni persona dunque almeno tre identità. Ma a dire il vero ne possiamo aggiungere una quarta, quella familiare, anche alla luce del ruolo che viene affidato ai genitori nel progetto educativo di queste scuole, che hanno tra gli organismi che le rappresentano l'Associazione genitori.

Questa multi-identità è un passo in avanti verso la costruzione di una mente che non ragiona per aut-aut ma per et-et, dove si lascia spazio alla possibilità che la logica non sia soltanto una e che la conoscenza si costruisca solo se c'è una condizione base, il dialogo, basato sul rispetto di sé e dell'altro.

Dal punto di vista dell'organizzazione concreta, oltre a dover rispettare tutte lo stesso *Syllabus*, le sezioni linguistiche hanno anche dei momenti curricolari in comune: alla materna, nello specifico, sono previste delle ore d'intersezione, in cui le maestre delle varie sezioni coordinano e organizzano un lavoro che dura tutto l'anno e che prevede il coinvolgimento di tutti i bambini di ogni lingua.

Nella scuola primaria sono previste, a partire dalla terza elementare, le ore europee, che prevedono lo svolgimento di un progetto interculturale, nel rispetto delle identità dei singoli bambini, e mettono come condizione la sperimentazioni di “approcci pedagogici innovativi”. Si tratta di 3 ore settimanali che svolgono progetti di vario tipo. Ecco alcuni esempi: “Un viaggio in Europa, La musica nel mondo, Le fiabe per i bambini in Europa ecc”.

Nel ciclo secondario non sono previste ore europee, ma è previsto un progressivo mescolamento delle classi di ogni sezione linguistica, azione che risponde di fatto alla stessa filosofia di fondo. La scuola secondaria europea, infatti, non prevede un unico indirizzo di studio, ma una molteplicità estremamente diversificata di possibilità, che lo studente inizia a costruirsi da solo, e con l'aiuto di un adeguato supporto di orientamento che la scuola dovrebbe fornire, a partire dal secondo anno. È previsto già dalla prima media che alcune discipline (arte, musica, ginnastica, religione/morale, L2, cioè la prima lingua straniera) siano organizzate mescolando le sezioni linguistiche. Ciò in teoria; nella pratica, purtroppo, esigenze concrete di organizzazione del calendario ostacolano, in alcuni casi, questa possibilità; che tuttavia ci sono e vanno sviluppate.

Dopo la prima media comunque queste possibilità aumentano in quanto già in seconda bisogna scegliere una seconda lingua straniera; in terza media queste scelte sono un po' più complesse (è questa di fatto la prima vera scelta) in quanto si può optare per l'introduzione del latino nel curriculum. Laddove l'alunno scelga il latino dovrà sacrificare una parte delle materie artistiche, ma avrà comunque la possibilità di conservare una disciplina artistica. Dal quarto anno poi le scelte si fanno sempre più complesse: è possibile introdurre il greco, un potenziamento della matematica, una L4, economia ecc.... andando a costruire un vero e proprio piano di studio personalizzato, che ha come conseguenza pratica immediata quella di scomporre il gruppo classe, che si divide in più gruppi multilinguistici basati sulla scelta delle discipline e degli indirizzi di studio.

Questo multilinguismo è rafforzato anche dalla modalità dell'insegnamento: a partire infatti dal terzo anno del secondario scienze umane (che poi si scomporrà con il quarto anno in storia e geografia) verrà insegnata da un docente madrelingua di L2. L2 così inizia a diventare per i ragazzi una lingua in cui esprimersi in maniera più continua e strutturale. Ci si avvia verso un bilinguismo curricolare di grande interesse.

A conferma di questo spirito, leggiamo nell'introduzione al *Syllabus* di scienze umane: “la sezione secondaria delle scuole europee deve ottenere il doppio scopo di

provvedere ad un'educazione formale, basata sul soggetto e di incoraggiare lo sviluppo personale dei ragazzi in contesto socio-culturale più ampio... Questi due obiettivi di fondo devono essere sviluppati in un contesto di illuminata consapevolezza della realtà europea, la cui caratteristica principale è la ricchezza delle culture europee. Questa consapevolezza e l'esperienza acquisita come risultato di una vita europea condivisa dovrebbero condurre allo sviluppo nei ragazzi di un comportamento che mostri chiaro rispetto per le tradizioni di ogni singola nazione in Europa, permettendo al tempo stesso loro di conservare la propria personale identità”.

Anche qui centrale è la necessità di saper tenere insieme dimensioni diverse, il rispetto per l'Europa e per la singola nazione, ma anche rispetto per il singolo soggetto, per quell'insieme originale e unico che necessariamente si distacca sia dall'Europa, sia dalla singola nazione, in quanto essere umano libero, indipendente, capace di pensiero autonomo.

È importante ribadire questa triplice identità (io, nazione, Europa) perché questa sottolineatura offre a questi programmi una pregnanza educativa, fondata sul concetto del rispetto per l'uomo. Da rimarcare il fatto che questo punto rimanda ad una concezione marcatamente democratica dell'educazione: l'educazione del cittadino infatti è un'espressione in sé contraddittoria del punto di vista educativo, perché implica la riduzione dell'uomo all'identità più allargata della propria nazione di appartenenza; precisare l'idea di 'conservare la propria personale identità' non è una frase buttata lì *en passant*, ma si tratta proprio di esplicitare la differenza fra un'educazione intesa come educazione universale, scientifica, uguale per tutti, e un'educazione che laddove parla solo di cittadino nasconde un'idea insidiosa: il potenziale condizionamento con cui, una necessità strettamente delimitata, ostacola lo sviluppo del pensiero autonomo e universale. Va rimarcato che rispetto a questo quadro, decisamente positivo, giocato attorno alla gestione di fatto di un'identità molteplice, la versione italiana del *Syllabus* di L1 purtroppo omette proprio questo versante, limitandosi ad affermare “da tale consapevolezza scaturirà necessariamente una atteggiamento in cui il senso dell'identità nazionale convivrà con il rispetto per le tradizioni di ciascun paese europeo”. La dimensione individuale in altre parole è omessa. Forse una traduzione superficiale, oppure l'abitudine a un'educazione civica mirata più alla formazione del cittadino che a quella dell'individuo.

Il tema della multiculturalità si completa, infine, con quello della laicità. La scuola europea, infatti, è una scuola che promuove l'insegnamento laico delle discipline:

“l’educazione nelle differenti discipline è non religiosa ed è incorporata negli obiettivi e nei contenuti dell’educazione infantile per supportare una vita quotidiana responsabile, felice e salutare”.

Le discipline dunque non possono essere piegate a finalità ideologiche, di stampo religioso o politico, ma devono essere insegnate in modo scientifico. Lo scopo è una vita responsabile, sana felice; lo scopo insomma è la felicità del bambino, che diviene il centro non perché i suoi bisogni sono al centro, secondo la concezione della scuola attiva, ma perché l’obiettivo è dargli gli strumenti per costruire una vita di cui egli sia il responsabile attore, una vita che solo così può diventare felice e sana.

Dunque, una scuola laica. E la religione?

Il *Syllabus* della scuola materna non parla di educazione religiosa. Però già dalla scuola primaria la contraddizione si fa evidente: la religione entra nella scuola europea addirittura con due ore a settimana fino al terzo anno del secondario, per poi calare ad un’ora, ma rimanendo nell’arco delle discipline obbligatorie. Come mai questo obbligo, in un contesto che difende e proclama la laicità dell’insegnamento?

Due ore di religione a settimana sono addirittura di più di quanto viene fatto nella scuola italiana. La scelta poi è fra religione cattolica, ortodossa e morale. Va detto che questo è un aspetto che nel *Syllabus* rimane ambiguo, mescolando aspetti diversi: la religione come contenuto specifico e la religione come atteggiamento profondamente radicato nella natura umana. Il *Syllabus* mostra, da un lato, il rifiuto del primato di un contenuto religioso e la difesa, anche in questo ambito, di un approccio multiculturale, ma lo risolve non nella prospettiva di arrivare al cuore delle dinamiche che connotano in modo universale la dimensione religiosa (il senso del divino, del sacro, dell’eterno, delle ‘alleanze’, della salvezza ecc.), ma nell’ottica di una giustapposizione dell’offerta: religione cattolica, protestante, ortodossa, oppure l’opzione della morale ecc.

#### **4. Disabilità/iperabilità**

A differenza dell’articolata concezione multiculturale fin qui vista, la posizione delle Scuole europee in relazione alla diversità, intesa come disabilità, è a dir poco imbarazzante.

È vero che in apparenza le cose sembrano tranquille, tanto che nel *Syllabus* del primario leggiamo che quando un bambino non fa sufficienti progressi, il docente



può avvalersi di un insegnante di sostegno, strumenti di apprendimento particolari provvisti dalla scuola e anche percorsi individualizzati d'insegnamento.

Sempre in questo *Syllabus* leggiamo, poi, che esiste una politica in relazione ai bambini con disabilità e che include disabilità temporanee e permanenti, motorie, sensorie o comportamentali o l'essere intellettualmente iperdotati. Una prima considerazione deve essere fatta: l'essere intellettualmente iperdotati viene messo sullo stesso piano di una disabilità (fisica, motoria o altro) con la conseguente necessità di percorsi individualizzati (addirittura si ipotizza il salto di un anno di studio, se l'insegnante ne vede l'esigenza).

Un bambino ipodotato intellettualmente, dal punto di vista motorio o comportamentale, così come un bambino intellettualmente iperdotato sono classificabili come disabili, dunque da trattare con modalità particolari. La scuola allora, nonostante difenda un'idea d'individualità e d'identità molteplice sembra entrare in un vortice di totale incompetenza laddove questa individualità comincia a prendere forma più concreta; e di fronte al bambino che non è più il bambino medio il discorso prende forme molto differenti, al punto che "the School may declare itself incompetent to admit a pupil whose special educational needs are such that it is unable to offer the support required. In that case, the School may refuse admission or continuation of integration into a mainstream school environment".

Il non sapersi/volersi confrontare con le indubbie complicazioni che l'inserimento di un diversamente abile comporta è un grave limite al fine di una piena connotazione quale istituzione educativa.

Insomma le scuole europee dichiarano la propria potenziale incapacità di affrontare e gestire la scolarizzazione di bambini speciali e per questo si autoleggitimano a non accoglierli e anche ad espellerli, laddove la situazione incontri delle difficoltà.

È un atto gravissimo di peggioramento di quei livelli che in Italia sono peraltro una conquista da anni: l'integrazione del disabile nel normale percorso formativo con tutti i diritti di socializzazione e – se le possibilità intellettuali lo consentono – anche di effettiva scolarizzazione.

La logica che si cela dietro questa strutturazione del problema disabilità è la logica che si lega su un ferreo dualismo normalità/anormalità, ricorrendo evidentemente ad un parametro medio dove il bambino non dimostra particolari eccellenze e nemmeno particolari cedimenti.

Al di là allora delle bellissime e condivisibili dichiarazioni d'intenti sulle identità e sul rispetto dell'individuo, sembra celarsi un'idea di uomo medio, che è sano, felice, ha successo, non si pone troppi problemi e proviene da una famiglia agiata.

Questo è il primo obiettivo che troviamo aprendo il Syllabo della scuola dell'infanzia: "prepare children for a happy, healthy, responsible, and successful life", preparare i bambini per una vita felice, responsabile, sana e di successo.

Il successo, però, è un parametro ambiguo specie laddove si persegue un ideale educativo. Specie quando trapela in modo abbastanza insistente l'idea che il successo nella vita debba riflettersi nel raggiungimento di posizioni agiate e di potere. Ma questo tipo di successo non dà la misura dell'umanità che si è sviluppata e della persona che si è diventati. E, ancora, come può un bambino disabile o diversamente abile, con tutti gli ostacoli che si trova davanti, ad avere una vita in quest'ottica sicuramente 'felice, sana, di successo'?

Su questo versante insomma il *Syllabus* – che di fatto anticipa la 'risoluzione' del problema chiudendo fuori ciò che non corrisponde alla 'norma' – deve lavorare ancora molto; forse il contributo del confronto con le varie realtà nazionali potrebbe essere proficuo.

## 5. Pansofia

Per Comenio pansofia rimanda ad un sapere universale, diffuso, costruito e continuamente ridiscusso nel Collegio della Luce, luogo utopico dove tutti gli uomini di cultura di tutta Europa si confrontano ed elaborano le strutture di fondo dei propri saperi per poterle diffondere e condividere con tutti. Un sapere dunque educativamente fondato perché filtrato dalla riflessione dell'uomo su questo stesso sapere, che gli offre senso, direzione, umanità. Si tratta di una prospettiva ben lontana dall'aver, ancora oggi, una sistematica realizzazione; anzi, specie oggi quando l'iperspecializzazione dei saperi ha dato forma a pericolose derive: innanzitutto l'idea che vi siano esperti e che tutti gli altri si debbano a loro totalmente affidare, senza possibilità di coltivare uno sguardo critico; e poi che l'esperto del sapere specifico sia in automatico legittimato a trasmettere questo sapere, come se il portato educativo di questo stesso sapere non necessitasse di specifiche riflessioni.

Ecco, il *Syllabus* costituisce a livello di concetto e di strutturazione un passo in avanti di una certa importanza nella direzione del superamento di questi limiti.

Innanzitutto il *Syllabus*, proprio come la pansofia comeniana, è sovranazionale e questo fatto – che sia, cioè, un documento che prevede il confronto con docenti/uomini di più nazionalità – gli conferisce già un carattere di universalità e di laicità

(intesa non nella forma limitativa di difesa dall'invasione delle fedi – religiose o politiche che siano -, ma nella sua accezione costruttiva di luogo del dubbio critico quale fondamento della libertà) che è fondamentale garanzia educativa.

A guardare poi più nel dettaglio, notiamo un'impostazione dei programmi piuttosto differente rispetto ad esempio all'impostazione che vede i programmi della scuola italiana, marcatamente mirati ad un accumulo nozionistico in relazione alle varie discipline. Qui il discorso è mirato piuttosto ad individuare delle strutture di fondo per offrire ai ragazzi degli strumenti di pensiero tali da costruire in loro le basi per una gestione autonoma del sapere. Non c'è la schizofrenica scissione tra accumulo di nozioni, a livello di sapere specifico, e introduzione educativo/didattica generale per ammantare il tutto di una pseudo consapevolezza educativa. Qui la riflessione sui saperi si snoda su uno sforzo evidentemente strutturale che individua degli aspetti concettuali portanti che mirano non a riempire di nozioni, ma a costruire delle griglie per sapere usare queste nozioni e saper dunque utilizzare il sapere specifico per avere una propria capacità di analisi e comprensione del mondo.

Prendiamo per esempio i programmi di storia e geografia a partire dalla scuola primaria. Nel *Syllabus* le dizioni specifiche 'storia e geografia' appaiono solo al quarto anno del secondario. Nel primario, infatti, la parola è sostituita da *Discovery of the world* (Scoperta del mondo) e nei primi tre anni del secondario da *Human sciences* (che completano il quadro delle scienze insieme a *Scienze integrate*, una prima base di fisica, chimica, biologia con forte carattere sperimentale). In linea generale si tratta di un insieme di discipline che hanno uno scopo fondamentale, quello di strutturare uno sguardo scientifico, di offrire un metodo di osservazione della realtà.

*Discovery of the world* inizia già al primo anno del primario e ha lo scopo di offrire all'alunno la possibilità/capacità di giocare un "ruolo attivo nel proprio processo di apprendimento e di sviluppo". Dunque questa disciplina, che di fatto è un intreccio di discipline, ha il preciso obiettivo di fare del bambino un essere attivo, consapevole che –comenianamente – conosce e utilizza il mondo da protagonista. A livello strutturale questo modo di costruire conoscenza pone tra gli obiettivi lo "sviluppo del metodo e del pensiero scientifico dal punto di vista dell'approccio biologico, tecnologico, geografico, storico e socio culturale". Un'occasione di grande apertura si offre al lavoro dei docenti: si tratta infatti di utilizzare un approccio interdisciplinare che sappia offrire all'alunno la consapevolezza che il metodo scientifico struttura tutto il pensare e non solo alcuni saperi, instaurando immediatamente la connessione tra pensiero e

mondo, tra conoscenza e realtà. In questa visione vi è l'idea che non è tanto il sapere-contenuto ad essere centrale, quanto lo sviluppo – grazie ai saperi, certo, con il ruolo però di strumenti e non di fini del processo educativo – della capacità di pensare, di dare forma a quegli stessi saperi e di usarli consapevolmente nel mondo. E infatti un obiettivo recita: “prendere consapevolezza che il bambino può giocare un ruolo attivo nell’ambiente circostante e nel mondo del futuro”.

Insomma la centralità del momento interpretativo è immediatamente messa in luce, ma non nel senso di abbandonare il bambino ad un selvaggio e improduttivo relativismo, piuttosto nell’ottica di saper costruire un confronto con la cultura e con l’ambiente del mondo attuale, nella prospettiva di strutturare attivamente le premesse per un mondo futuro.

Non si tratta allora di subire la conoscenza, come sterile insieme di nozioni da mandare a memoria per chissà quale motivo, ma di capire subito, fin dalle elementari, che si sta facendo qualcosa d’importante, che il mondo c’è e va osservato e che per portare avanti queste osservazioni bisogna avere un pensiero e un metodo scientifico e che questa capacità di osservazione e di conoscenza ci permetterà di cambiare il mondo.

Sono obiettivi che rimandano al bambino per forza di cose un’alta concezione di sé.

Ma torniamo all’inquadramento disciplinare *Discovery of the word*: di fatto possiamo dire che la logica interdisciplinare viene abbracciata a livello strutturale e che il docente è, per così dire, spronato a ragionare in modo trasversale, individuando i punti di connessione nel metodo e nel pensiero scientifico dei vari approcci (dunque non solo storia e geografia, ma anche biologia, tecnologia, elementi socioculturali). Bisogna costruire un pensiero scientifico insieme ad un corretto approccio cognitivo e per fare questo i saperi devono trovare il proprio senso nell’educazione e condurre ad un vero e proprio processo formativo.

Dal livello strutturale, si passa poi a delineare anno per anno i contenuti di queste aree di saperi tra loro fortemente correlate con un’evidente sottolineatura dell’importanza di andare a formare nel ragazzo un atteggiamento scientifico, trasversale a tutti gli approcci (tecnologico, storico, geografico, socioculturale, ecc.). I contenuti, poi, di per sé non sono tantissimi, ma tra loro ben correlati.

Ad esempio in seconda elementare per quanto riguarda la storia si prevede:

Alla voce ‘rappresentare’: - 1. una linea del tempo che vada indietro quattro generazioni; 2. Il passato il presente, il futuro; collegarli a lavori e professioni,

generazioni (in parallelo nella sezione geografica leggiamo ‘piantina della scuola e dei suoi dintorni’ e anche ‘piantina della camera da letto del bambino e della casa’- nella parte tecnologica ‘differenti tipi di conteggio del tempo: meridiane ed orologi ecc.’)

Alla voce ‘trasformazioni’: - 1. metodi di misura usati nel passato: clessidra, orologio ad acqua, meridiana, pendolo (riprendendo così la parte tecnologica ipotizzata per la prima parte del lavoro dell’anno scolastico)

Alla voce ‘interazioni’: - 1. Albero genealogico-generazioni; 2. Un giorno di scuola trascorso come un bambino nel passato

Mi soffermo su quest’ultimo punto, evidenziando l’indubbia efficacia dell’idea di far passare una giornata come un bambino del passato, innanzitutto perché stimola varie capacità cognitive nel bambino:

a) fa perno principalmente sul ‘far finta che’, strumento educativo fondamentale nonché chiave di lettura del mondo del bambino;

b) trasforma il ‘far finta che’ in strumento consapevole di comprensione della realtà;

c) porta il bambino a concretizzare la distanza, nel vissuto, tra sé e altro;

d) lo mette nelle condizioni di cogliere la lontananza spazio/temporale, e dunque a ragionare su tempo e spazio diversi.

Per un altro verso però questo richiede da parte del docente un lavoro di preparazione molto profondo e progressivo, sia proprio, sia della classe. Non si può buttare il bambino da un giorno all’altro dentro un altro tempo: il rischio è quello di improvvisare un’anacronistica festa di carnevale; bisogna invece portare il bambino pian piano a prendere coscienza della diversità temporale e spaziale.

Per quanto poi riguarda i contenuti dei programmi, rimando all’esempio della storia. A differenza della scuola italiana, la linea del tempo è lasciata abbastanza a discrezione del docente; qualche indicazione più precisa appare a partire dalla terza elementare e progressivamente sempre di più in quarta, quando il bambino deve iniziare a mettere a fuoco le specifiche epoche.

L’obiettivo esplicito infine è l’uso autonomo di tutti questi saperi.

Con il secondario l’aspetto contenutistico si fa più consistente, ma sempre organizzato su una logica strutturale; è un fatto importante da sottolineare perché la logica strutturale è quella che offre la possibilità al ragazzo di costruirsi il come pensare con un approccio in questo caso storico o geografico; il contenuto in sé può essere insignificante dal punto di vista del percorso formativo.

Per le *Scienze umane* particolare attenzione è rivolta alla definizione di obiettivi generali di fondo e alla definizione delle categorie generali di queste discipline, anche per affrontare la difficoltà di quando dovranno essere studiate in una lingua diverse dalla propria (a partire dalla terza media *Scienze umane* verrà insegnata in L2).

Tre i punti che caratterizzano gli obiettivi di fondo:

a) gli insegnanti devono tenere conto tra gli obiettivi specifici che le discipline devono sviluppare l'entusiasmo e l'interesse per il studio del passato e del mondo intorno a loro; dunque queste materie vanno insegnate in modo tale da non frustrare il ragazzo rispetto ai contenuti, anzi invogliandolo ad avvicinarsi con curiosità e interesse e entusiasmo ai temi trattati;

b) deve essere sviluppato il senso di responsabilità rispetto all'ambiente e al mondo in cui si vive;

c) va portato a consapevolezza il senso della diversità rispetto allo spazio e al tempo.

Ne consegue, a livello di contenuti, che per esempio nel primo anno di storia l'insegnamento sia giocato su domande di fondo – cos'è la storia? perché la storia? Quindi, riprendendo quanto fatto alle elementari, si lavora con nuove capacità sull'albero genealogico, sul concetto di fonte e sui vari tipi di fonte utilizzabili. Solo dopo questi aspetti di fondo si passa alla preistoria e infine alla civiltà egizia.

Pochi grandi argomenti e tutto il tempo per approfondirli a lungo: 3-4 settimane per il primo argomento (cos'è la storia?); 6-8 per il secondo (la preistoria); 4-5 per gli Egizi.

Calcolando che le ore a settimana sono tre per le due discipline, gli argomenti possono essere sviluppati in modo piuttosto approfondito.

Il punto critico più evidente è che con contenuti così esigui e con tutti questi fari puntati sulle strutture, il ruolo del docente si fa fondamentale: un docente pigro, con scarso entusiasmo per la disciplina può adagiarsi sul fatto che, a livello di 'quantità', non gli viene chiesto granché, abbandonando così i ragazzi ad uno stato di ignoranza. Al contrario, un docente serio, motivato e ben preparato, puntando sugli stimoli concettuali, può sviluppare nei ragazzi un entusiasmo per la disciplina che ha tutte le possibilità per attecchire. Ragionare su cos'è la storia non è una perdita di tempo: un mese dedicato a questo argomento, peraltro, può essere sostenuto da un lavoro pratico di tutto rispetto, a cominciare dagli approfondimenti interdisciplinari e con la definizione/ricerca delle fonti.

È in quest'ottica che s'impone con tutta la sua importanza la figura del docente con le ricadute che ciò comporta tanto a livello di selezione iniziale, ma anche, con non minor attenzione, a livello di formazione in servizio.

Infine, è bene rimarcare un aspetto che caratterizza l'impostazione del curricolo che indubbiamente può essere soggetto a distorsioni se non gestito correttamente: il carattere scientifico. Nel *Syllabus*, come rilevato, la centralità della dimensione scientifica ricorre costantemente. Si tratta, però, della sottolineatura della centralità del metodo scientifico e non delle sole 'scienze esatte'. Le stesse materie tradizionalmente indicate come scientifiche, d'altra parte, non avrebbero che da perdere nel momento in cui venisse assecondata una deleteria e scientificamente inesistente conflittualità tra scienze umane e scienze esatte. Questa conflittualità aprirebbe le porte ai rispettivi tecnicismi intaccando mortalmente l'impianto olistico, "pansofico" che emerge in modo forte dal *Syllabus*.

Queste osservazioni rispondono, d'altra parte, non solo alla necessità di mettere in guardia da un rischio professionalizzante, anche perché qualche tendenza ad un tecnicismo può essere rilevata, specie in relazione alle abilità linguistiche, che, nei fatti, costituiscono, al di fuori della cerchia delle famiglie dei funzionari europei, uno dei principali motivi di attrattiva di queste scuole. Eppure queste non sono scuole di lingue, ma scuole dove le lingue assolvono quella funzione di comunicazione e condivisione basilare, punto di partenza per ben altre sfide.

Così come, su questa linea, può essere rilevato il rischio che le *Scienze umane* siano considerate materie di secondo piano, perché di secondaria importanza 'pratica'. Ma la logica del *Syllabus* non è questa: ben lontana dal parossismo pratico-contenutistico, essa mira a valorizzare la capacità di ragionare con concetti, strutture, metodologie multiple portando il ragazzo ad essere interprete del mondo intorno a sé; dunque portandolo ad avere un ruolo e un pensiero attivo in una società multiculturale e complesse.

## **6. Conclusioni: prospettive e ostacoli concreti**

Con il *Syllabus* siamo di fronte ad un modello di scuola di alto livello; con le Scuole Europee di tipo I accade però che tale modello, coll'essere rivolto solo ad una ristretta élite e coll'essere piegato ad una finalità prettamente utilitaristica (formare la nuova dirigenza dell'Europa) veda entrare in crisi i suoi assi portanti: universalità, utile inutilità dei saperi, necessità del diverso, utopia.

Se limitate, dunque, ad un'istituzione per pochi, peraltro selezionati su criteri burocratici e censitari, le potenzialità del *Syllabus* paradossalmente rendono ancora più marcata una distorsione del concetto di educazione ad uso politico. Vengono alla mente le parole di Bertrand Russell quando (1931) ipotizzava con preoccupazione la distopica immagine scientifica del mondo e delinea due differenti educazioni, una per coloro che erano destinati a divenire classe dirigente e una per il popolo. Per i futuri membri della classe dirigente si voleva che fin da piccoli avessero un senso di alto destino e la percezione che il mondo avesse bisogno di loro. Il fatto è che ideali di grandissimo spessore, se applicati solo a pochi, contribuiscono a trasformare il processo educativo in una grottesca manipolazione delle menti. Pensati invece per tutti diventano un'opportunità estremamente feconda per contribuire veramente ad un mondo migliore.

Emerge dunque in controtuce la necessità che questo *Syllabus* sia inserito in un sistema di scuole per tutti, di scuole dove ogni persona abbia il diritto di essere formata. In altre parole, non scuole private, attive nella direzione di una deleteria selezione basata sul censo (con l'ulteriore rischio deleterio che il censo sia il modo per sopperire al merito), ma scuole pubbliche, dove il merito e lo slancio individuale siano premiati e incentivati. Considerando anche che il merito non costituisce un *una tantum*, ma un elemento da stimolare, monitorare e valorizzare costantemente.

Qualche modello di scuola che risponda a queste caratteristiche esiste, almeno a leggere il progetto sulla carta. Mi riferisco in particolare alla scuola europea di tipo II di Strasburgo, che, come leggiamo nel *Dossier de conformité de l'Ecole européenne de Strasbourg* (2012), è scuola pubblica, statale, gratuita, la cui qualità, nei termini di valutazione docenti, è garantita dallo Stato francese. Purtroppo esistono anche scuole di tipo II la cui identità è a dir poco incerta, come ad esempio quella di Parma, in cui la natura di scuola pubblica, per tutti (premessa fondamentale per diventare anche un modello a livello nazionale), è messa a rischio da una tendenza ad atrofizzare le proprie potenzialità nella forma d'istituzione per pochi a pagamento, con uno slittamento verso la forma di scuola privata.

Insomma, tra problemi, contraddizioni e potenzialità, possiamo comunque dire che il modello delle Scuole europee, pensato come modello di scuola per tutti (che non significa appiattimento antimeritocratico, ma offrire a tutti la possibilità di confrontarsi con la sfida educativa che tale modello rappresenta) si apre ad essere la vera scuola europea del futuro. Le Scuole europee di tipo II e di tipo III possono costituire la



sperimentazione di questo progetto, mentre quelle di tipo I sono educativamente obsolete e senza possibilità di futuro. Gli ostacoli, tuttavia, sono di varia natura, e non ultimo quello di tanta utenza che nel progetto delle Scuole Europee vede un elemento di distinzione/separazione sociale, spingendo con forza affinché le stesse esperienze di tipo II e III si conformino il più possibile alla tipologia delle scuole di tipo I.

Torno però a rimarcare i volti delle potenzialità. Avendo presente in particolare l'annosa questione che attanaglia e immobilizza il dibattito sulla scuola in Italia: scuola tecnica o liceo? Si può osservare come la struttura delle Scuole europee di fatto elimini tale distinzione nel modo più proficuo. Non si tratta, cioè, di giocare sulle parole (per esempio chiamando licei anche gli istituti tecnici, pur mantenendo la logica delle ferree separazioni), ma di dar forma ad una scuola unica con curricula differenziati. La Scuola Europea, infatti, si costruisce come una scuola unica aperta alla costruzione di un curriculum diversificato a seconda delle esigenze specifiche dei singoli ragazzi. Sulla base di un'onnipresente valorizzazione dell'approccio critico, l'alunno, in un progressivo gioco di 'incastrì', costruisce il proprio percorso. E il ruolo attivo che egli assume, nella costruzione dei propri specifici percorsi formativi all'interno di un impianto condiviso, è una delle prime concretizzazioni del processo formativo, sviluppato nella direzione di un orientamento sempre più autodiretto man mano che si avanza nel percorso di studio. Dalla stessa scuola, dunque, sullo sfondo di percorsi comuni, si definiscono percorsi individuali che vanno dallo studio del greco alla matematica avanzata, alle arti, all'economia, all'informatica ecc.

In conclusione: con le scuole europee siamo di fronte a un modello di alta qualità culturale, sociale, educativa, a patto, però, che esse da esperienza 'privata' si trasformino in istituzioni 'pubbliche', aperte a tutti. Gli ostacoli in questa direzione sono molti, ma la prospettiva è quella di una scuola capace di dare forma concreta ad un'Europa in grado di dialogare, di valorizzare la 'diversità', il senso del 'rispetto', dell' 'umanità', della 'laicità'. Una trasformazione, quella in istituzione pubblica, con conseguenze positive per lo stesso progetto strutturato intorno al *Syllabus*. Come si è visto, tra i suoi limiti vi è, infatti, un'inaccettabile scissione tra normalità e anormalità, con l'incapacità e più ancora con la non volontà di gestire quest'ultima. Una scuola pubblica, aperta a tutti (ipo e iper abili inclusi), pone immediatamente la necessità di confrontarsi anche con questa dimensione del diverso, facendo di fatto assumere pieno valore a quel concetto di multiculturalità che costituisce il carattere di fondo e valorizzante del *Syllabus* stesso.

Tutto questo avendo presente l'importanza fondamentale di una formazione docenti, che in un contesto che dà al sapere un valore fondante e strutturale, è strategicamente l'aspetto che fa la differenza affinché la scuola, da luogo teso a rendere l'allievo il soggetto che liberamente interpreta il mondo, non si trasformi in luogo di formazione di tecnici iperspecializzati, alla fine anche incapaci di un reale pensiero globale e autonomo.

Il valore grande e originale del *Syllabus* è che struttura i saperi come strumenti, che, se ben gestiti dal docente, sono capaci di offrire all'alunno la possibilità di essere costruttore/interprete della realtà, in altre parole di renderlo 'signore di se stesso', che è il più alto obiettivo educativo.

Le potenzialità di questo progetto sono però strettamente legate alla natura pubblica di questa istituzione. Solo all'interno di questo quadro il *Syllabus* si presenta indubbiamente come un modello intorno al quale costruire una scuola su cui vale la pena scommettere: un luogo del dialogo, fondato su valori come 'diversità', 'rispetto', 'umanità'; un luogo che sa fare della cultura, anzi delle culture e del dialogo, il momento fondamentale e necessario per la costruzione di un futuro migliore.

## Bibliografia

**Avanzini, A.** (2003) *Apologia della pedagogia*, Milano, Franco Angeli.

**Avanzini, A.** (2008) *L'educazione attraverso lo Specchio. La costruzione della relazione educativa*, Milano, Franco Angeli.

**Comenio** (1993) *Grande Didattica*, tr.ti., Firenze, La Nuova Italia.

**Comenio** (1992) *La via della luce*, tr. it., Tirrenia-Pisa, Edizioni del Cerro.

**Russell, B.** (2000), *La visione scientifica del mondo*, tr.it., Roma-Bari, Laterza.

**Sayer, J. & Erler, L.** (ed.by) (2012) *Schools for the future Europe. Values and change beyond*, London-New York, Continuum.

**Tacchi, E.M.** (a cura di) (1998) *Una scuola per l'Europa. Indagine sugli studenti della Scuola Europea di Varese*, Milano, Franco Angeli.

Syllabus: [www.eurisc.eu/index.php?id=2](http://www.eurisc.eu/index.php?id=2)



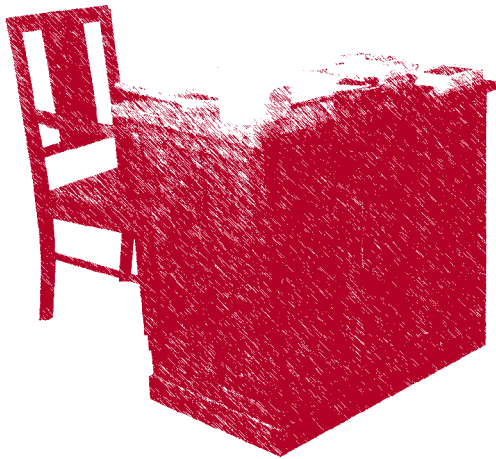
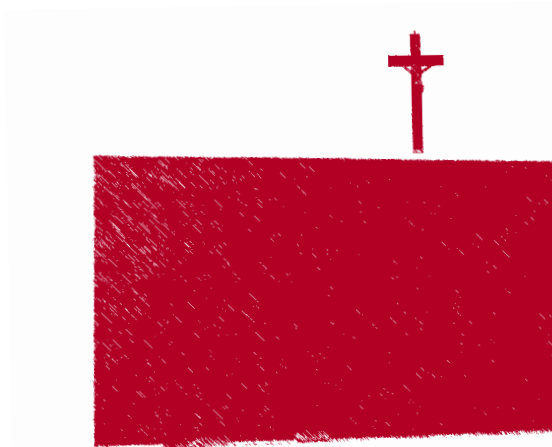
# O ENSINO PRIVADO RELIGIOSO: INSTITUIÇÕES, CULTURAS E IDENTIDADES

**La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades**

*por Paulí Dávila e Luis M. Naya ..... 367*

**Introducción**

- 1. Las órdenes y congregaciones dedicadas a la enseñanza en el siglo XXI**
- 2. La enseñanza privada religiosa en España durante el siglo XX**
  - 2.1. Panorama general de los centros religiosos dedicados a la enseñanza**
- 3. La Acción docente del Estado: políticas y estrategias**
- 4. La acción unitaria de la Iglesia: alianzas institucionales**
- 5. Identidad, Carisma, Familia religiosa**



**La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades,**  
*por Paulí Dávila e Luis M. Naya*



# La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades

Paulí Dávila

Luis M. Naya<sup>1</sup>

Universidad del País Vasco. UPV/EHU

## Introducción

El tema que nos proponemos desarrollar es complejo por las características de la enseñanza privada en España, por su evolución y por las dimensiones que el tema tiene desde muy variadas perspectivas sociales, educativas e institucionales. Pero, sobre todo, porque pone sobre la mesa las relaciones de poder entre la Iglesia y el Estado. Nuestro objetivo es esbozar la evolución de la enseñanza a cargo de determinadas órdenes y congregaciones religiosas y las políticas del Estado y de la Iglesia. Posteriormente, señalar los nuevos derroteros que han tomado dichos institutos religiosos, en cuanto a una nueva definición identitaria de los mismos.

Si comparamos el peso específico que, dentro del campo educativo, tienen las órdenes y congregaciones religiosas con el que posee la enseñanza pública podremos percatarnos de que existen lagunas importantes y que muchas de las afirmaciones que se hacen, sobre todo cuando nos referimos a la enseñanza durante el siglo XX, deben contrastarse para ser más rigurosos con la evolución educativa en ese periodo. De manera que, si bien podemos hablar de la construcción del sistema educativo que arranca desde el siglo XIX, tenemos que considerar la importancia de la enseñanza privada y, más en concreto, del “subsistema educativo de la Iglesia católica”, sobre todo a partir del primer tercio del siglo XX (Viñao, 2004).

---

**1** Este artículo es resultado de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, proyecto número EDU-2010-15218. Los autores son miembros del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco con el número IT 603/13 y de la Unidad de Formación e Investigación “Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)” de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.

Por otra parte, el tratamiento de estos temas, dentro de la disciplina de Historia de la Educación, ha sido más bien escaso y la mayoría de las aportaciones han estado a cargo de historiadores o historiadoras más o menos ligados a las órdenes o congregaciones objeto de estudio. También la polémica sobre el papel de los institutos religiosos con relación al control de la educación parece superada. A partir de mediados del siglo XIX, con la firma del Concordato de 1851, comienza a apreciarse un aumento de los institutos religiosos, pero no será hasta la Restauración cuando se alcance una reconocida presencia. En la historiografía reciente sobre este tema también se plantean perspectivas interesantes sobre la capacidad de las órdenes y congregaciones religiosas para adaptarse al proceso de modernización que se registra en España en el primer tercio del siglo XX (De la Cueva y Montero, 2007; Ostolaza, 2000).

Asimismo, tras la Guerra Civil (1936-39) y con la política favorable a la Iglesia por parte del franquismo, la enseñanza religiosa logró adquirir un status nunca alcanzado en ningún país europeo, ni a lo largo de toda la historia de la España Contemporánea. Por lo tanto, el periodo que nos interesa tiene su relevancia en cuanto se trata de la instauración de las órdenes y congregaciones religiosas, pero también porque se produce un proceso de “hispanización” de las mismas, sobre todo en el primer tercio del siglo XX (Dávila, 2011). No podemos olvidar que a lo largo de este periodo Francia, con su política de laicista, va a expulsar a dichos institutos religiosos y España será uno de los lugares preferidos de acogida. Por otra parte, en cuanto a su impacto nos referiremos tanto a la evolución cuantitativa como a otros aspectos cualitativos que, a partir del Concilio Vaticano II, aparecen más claramente vinculados a una nueva orientación de los institutos religiosos a través del carisma y de las familias religiosas.

## **1. Las órdenes y congregaciones dedicadas a la enseñanza en el siglo XXI**

Las primeras preguntas que podemos plantearnos sobre la situación de los institutos religiosos dedicados a la enseñanza, se refieren a un conjunto de cuestiones simples como saber quiénes son, dónde están y qué peso específico tienen en la distribución de centros escolares. Para ello nos centraremos en la situación actual y la dejaremos como una fotografía fija, a partir de la cual nos será posible volver al relato histórico de lo ocurrido durante el siglo XX.



Así, si leemos los datos aportados anualmente por el Consejo Escolar de Estado, podremos constatar la importancia del subsistema educativo de la Iglesia, con variaciones según comunidades autónomas y niveles educativos, que ronda un 30 por ciento (Consejo Escolar del Estado, 2011). La distribución territorial de las escuelas privadas en España, coincide sustancialmente con los centros docentes pertenecientes a la Iglesia. Es decir, un noreste dominado por la enseñanza privada (País Vasco, Navarra, Cataluña y Baleares), además de Madrid, y un sur con menor presencia de este tipo de escuelas (Viñao, 2004, pp. 201-208). Esta distribución geográfica es coincidente y permanece a lo largo de nuestro periodo de estudio.

Los centros educativos asociados en toda España a FERE-CECA en 2008 eran 1923 (Conferencia Episcopal Española, 2008), de ellos 1819 concertados y 104 no concertados, en los que trabajaban 70308 profesores (6636 religiosas/os y 63672 seglares) y en los que estudiaban 1.094.380 alumnos y alumnas en las distintas etapas educativas. Por otra parte, de ese total, 952 centros están a cargo de 283 órdenes y congregaciones. El 60 por ciento de los cuales están controlados por 7 congregaciones (Hijas de la Caridad, Carmelitas de la Caridad, Salesianos, La Salle, Maristas, Escolapios y Jesuitas), que corresponden a un total de 586 y al 75 por ciento de los alumnos, como puede verse en la tabla 1.

**Tabla 1. Centros educativos a cargo de institutos religiosos en 2008**

Denominación abreviada	Tipo	Nacionalidad	Centros	Alumnado	Media alum.	Personal docente
<b>Salesianos</b>	Mas.	It	96	72979	760	4891
<b>Hijas de la Caridad</b>	Fem.	Fr	181	69379	383	4714
<b>HH. de La Salle – Lasalianos</b>	Mas.	Fr	100	62749	627	4269
<b>HH. Maristas</b>	Mas.	Fr	55	50086	911	3255
<b>PP. Escolapios</b>	Mas.	It	52	46371	892	3145
<b>PP. Jesuitas</b>	Mas.	Es	37	44716	1208	3216
<b>Carmelitas Caridad ('Vedrunas')</b>	Fem.	Es	65	35863	552	2561
<b>Hijas de Jesús</b>	Fem.	Es	24	19983	833	1275
<b>Salesianas de San Juan Bosco</b>	Fem.	It	42	19643	468	1340
<b>Dominicas Anunciata</b>	Fem.	Es	47	18992	404	1371
<b>Compañía de María</b>	Fem.	Fr	26	18646	717	1226
<b>Agustinos</b>	Mas.	It	18	18535	1030	1112
<b>Claretianos</b>	Mas.	Es	15	17199	1147	1297
<b>Compañía de Sta. Teresa</b>	Fem.	Es	23	16504	717	1094
<b>Escolapias</b>	Fem.	It	28	15323	547	1100
<b>Jesús María</b>	Fem.	Fr	23	13759	598	955
<b>Amor de Dios</b>	Fem.	Es	26	13724	528	960
<b>Pureza de María</b>	Fem.	Es	14	13615	972	910
<b>Caridad Santa Ana</b>	Fem.	Es	28	13112	468	954
<b>Sagrado Corazón</b>	Fem.	Fr	17	12720	748	900
<b>Franciscanas Misioneras MDP</b>	Fem.	Es	19	11044	581	712
<b>Consolación Ntra. Sra.</b>	Fem.	Es	16	11015	688	687
<b>TOTAL</b>			952	615957	1682	41944

Fuente: *Escuela católica*. Conferencia Episcopal. Madrid, 2008

Con respecto a estos datos todavía es más significativa la brecha que se abre entre las siete primeras órdenes y congregaciones religiosas y los siguientes institutos religiosos. Si las Carmelitas de la Caridad, las Vedrunas, como son conocidas, tienen

35863 alumnos/as y 65 centros, la siguiente congregación con respecto al número de alumnos son las Hijas de Jesús, las Jesuitinas, con 19983. Es decir, casi 16000 alumnos de diferencia. Lo cual podría estar relacionado con la tipología de centros. Es decir, la preferencia por centrar la oferta escolar hasta la secundaria, o excluir la infantil. Otro aspecto significativo es el tamaño de los centros. Así, frente a una media de 1208 alumnos/centro en los pertenecientes a los Jesuitas, nos encontramos con 383 en los de las Hijas de la Caridad, o 627 en los de La Salle.

## 2. La enseñanza privada religiosa en España durante el siglo XX

No es objeto de esta aportación analizar cómo España devino un país católico. No vamos a volver a la Contrarreforma y al importante papel jugado por España, pero por centrarnos en el siglo XIX y con relación a las órdenes y congregaciones religiosas observamos que los gobiernos progresistas (1812, 1829, 1836, 1854 y 1868) tomaron medidas para la expropiación y venta de sus patrimonios. Este proceso es completado por la ley de Madoz de 1855 (Lannon, 1987). Como sabemos de este proceso quedaron excluidas determinadas órdenes religiosas por su arraigo y prestigio.

El Concordato de 1851 supuso un avance en las relaciones entre el Estado y la Iglesia, aunque como se pudo comprobar, sobre todo durante la Restauración, la interpretación del mismo fue sesgada, sobre todo por la Iglesia, al considerar que el reconocimiento de tres órdenes en el mismo (San Vicente de Paúl, San Felipe Neri y una tercera orden de entre las reconocidas por el Vaticano), dejaba la posibilidad abierta a que todas las órdenes pudieran adquirir ese derecho. Una política permisiva durante la Restauración posibilitó el reconocimiento de todas las órdenes y congregaciones que lo solicitasen, acogiéndose al tercer supuesto citado. Esta práctica política favoreció la posición de las congregaciones religiosas, que era mucho más fuerte que en la década de los años 40 del XIX, pues “paradójicamente, el sector de la Iglesia española que parecía a punto de extinguirse cuarenta años antes iba a ser, en el último cuarto de siglo, la punta de lanza del renacimiento católico, a medida que su número se multiplicaba” (Lannon, 1987, pp. 883-84). Desde la Restauración hasta la caída de la monarquía en 1931, la España católica fue dominada por las escuelas, colegios, misiones, publicaciones y hospitales a cargo de los institutos religiosos que suplían las políticas públicas y las inversiones del Estado.

A pesar del discurso Azaña en las Cortes en octubre de 1931, con motivo de la célebre discusión del artículo 26 de la Constitución, que le sirvió para alcanzar en pocos días la presidencia de la República, y de su afirmación más conocida de que España había dejado de ser católica, España era y continuó siendo durante muchos años un país católico. Para constatar esta afirmación podemos buscar evidencias tanto en las prácticas religiosas durante estos siglos, como en la tradición constitucional, respetuosa con la confesionalidad del Estado. En este sentido, todavía en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX, se puede contemplar el nivel de asistencia a misa dominical, donde se resalta que son las provincias del País Vasco y Navarra, junto con Asturias, Zamora y Palencia las que registraban entre un 75 y 100 por ciento de la población que asiste, seguida de Burgos, la Rioja, León o Baleares (entre un 60 y 74 por ciento) (Lannon, 1987, p. 28). No obstante, entre 1960 y 1980, aunque la asistencia a misa disminuye, todavía se mantenían pautas de comportamiento religioso, de vocaciones, de creación de parroquias, aunque el número de curas, frailes y monjas fuera decreciendo, pero no de manera brusca (Dominguez, 2001). El renacimiento católico de finales del siglo XIX no logró, en el medio rural meridional, la presencia institucional relativamente densa que consiguió más al norte y en algunas zonas de los grandes pueblos y ciudades. Esta diferencia en las prácticas católicas va a ser un elemento que nos permita entender la presencia de las órdenes y congregaciones religiosas. Pero, todavía en los años 70, España seguía siendo un país católico, como se recoge en el Informe Foessa de 1975, donde el 95 por ciento se declaraba creyente.

Con todos los matices que se quiera, ésta era una realidad que afectaba sobre todo a las zonas rurales, es decir, a casi los tres cuartos de la población. Ello pone sobre la mesa cuestiones de clase social, de género y de tipo de localidad. Como señala Lannon “la práctica católica convencional en España durante los últimos cien años aproximadamente ha sido más una característica del norte que del sur, de los propietarios que de los no propietarios, de los de mayor nivel educativo, que de los niveles más bajos, y de las mujeres que de los hombres” (1987, p. 35). Por lo tanto, este panorama tenía necesariamente que reflejarse en las vocaciones en esas zonas y la mayor existencia de parroquias, por ejemplo. No obstante, como señala la misma autora, “la práctica católica estaba firmemente asentada en los momentos que recibía el apoyo de la política estatal, pero se debilitaba si se permitía a las ideologías anticlericales criticar o atacar abiertamente la ortodoxia religiosa” (Lannon, 1987,

p. 36). Por supuesto, los comportamientos religiosos han cambiado a inicios del siglo XXI, habiéndose estabilizado la religiosidad y las prácticas religiosas, frente a una caída registrada en los últimos años del Siglo XX (Pérez y Santiago, 2005).

Por otra parte, no podemos olvidar la tradición constitucional de aquella época, en la que se mantenía cierto respeto y reconocimiento de la confesionalidad del Estado, si exceptuamos la constitución democrática de 1869, donde se hace una defensa de la separación de la Iglesia y del Estado, aunque no deje de reconocerse en su artículo 21 que “la Nación se obliga a mantener el culto y los ministros de la religión católica”. La constitución de 1876, que permaneció en vigor hasta 1931, logró una síntesis de las dos corrientes liberales. La solución defendida por Cánovas era la admisión de la unidad religiosa con la tolerancia de cultos (Corral, 2007, p. 75). El artículo 11 de dicha Constitución era explícito en dos cuestiones: la religión católica era la del Estado y nadie sería molestado por sus opiniones religiosas y en el ejercicio de su culto, siempre que se respete la moral cristiana y no se haga manifestación pública de aquéllas. La Segunda República supuso una ruptura de esta tradición, pues se reconoce explícitamente que el Estado español no tenía religión oficial, siguiendo las tesis de Azaña. Pero la preocupación mayor estaba en su famoso artículo 26, en el que se asimilan las confesiones religiosas a las asociaciones y, por lo tanto, sujetas a la ley de asociaciones civiles de 1887. Además, las instituciones locales, provinciales, regionales y el Estado no podían auxiliar económicamente a las Iglesias. Asimismo, se declara la extinción de los Jesuitas y se preveía una ley para regular al resto de órdenes y congregaciones en la que, entre otras cosas, se les prohíbe ejercer en la enseñanza. Esta ley llegará en 1933 con la denominación de Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas, aunque debido a la victoria de la derecha a finales de 1934 se suspenderá su aplicación, sin haber tenido ni siquiera tiempo de entrar en vigor. Con el Franquismo, y después de una serie de leyes derogatorias de la política republicana sobre este tema y otros, como el matrimonio civil, el divorcio o la secularización de los cementerios, vuelve a reconocer que “la profesión y práctica de la religión católica, que es la del Estado español, gozará de protección oficial” aunque se mantiene el ejercicio privado de otros cultos, como se recoge en el Fuero de los Españoles de 1945. Finalmente, el artículo 16 de la Constitución de 1978, garantiza la libertad religiosa, la aconfesionalidad del Estado, además de la cooperación con la Iglesia católica y demás confesiones. Los acuerdos de 1979 entre el Estado Español y la Santa Sede sobre asuntos jurídicos cierran hasta el momento los hitos de esta relación.

## 2.1. Panorama general de los centros religiosos dedicados a la enseñanza

Si bien hay que matizar muchas cuestiones a la hora de la religiosidad, también hay que hacerlo con respecto a la distribución geográfica de las órdenes y congregaciones religiosas existentes en España. Así, en el siguiente mapa podemos observar la presencia de las mismas a través de los porcentajes de centros religiosos con respecto al total, en 1950.

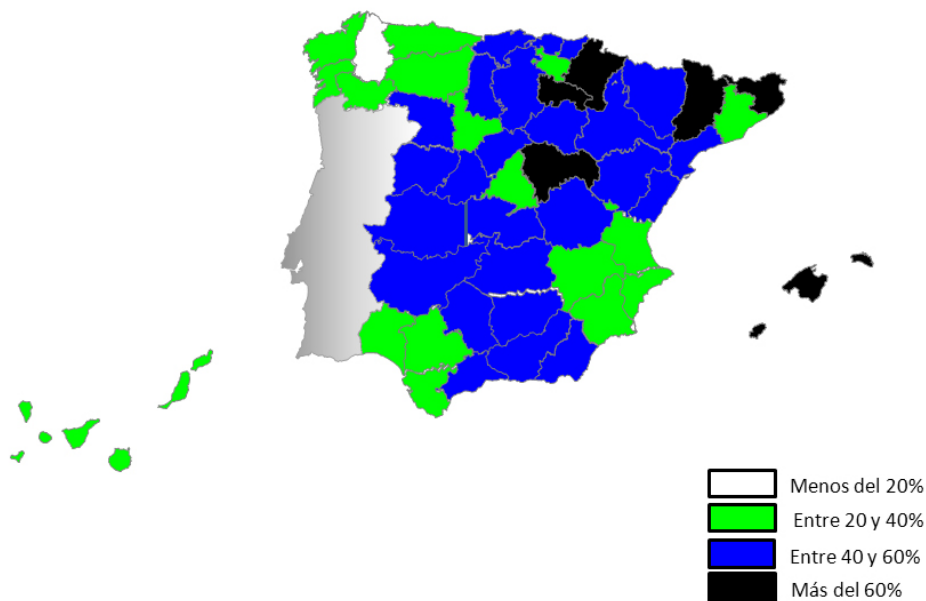


Ilustración 1: Los institutos religiosos y su distribución geográfica en España. Porcentaje de centros educativos religiosos sobre el total de privados (1949-1950)

Esta situación resulta reveladora de la expansión de los centros educativos religiosos, como así lo es también la distribución por provincias de las órdenes y congregaciones religiosas masculinas, también durante esos años. Así e puede observar que hay mayor concentración en algunas provincias por parte de los Jesuitas y Salesianos, mientras que los Maristas y Lasalianos están presentes en un número mayor de ellas. A la mera presencia por provincias, hay que sumar los niveles de enseñanza a los que se dedicaban y las clases sociales a las que atendían. En el mapa de 1975 la configuración ha ido variando a favor de una mayor presencia de la escuela pública. Desde estos años hasta el siglo XXI, como hemos podido observar, estos institutos no han hecho más que expandir sus centros y agrandar sus niveles de influencia. La adaptación a lo establecido en las reformas educativas

de 1970 y 1990, sirvió para clarificar su propio panorama institucional. De esta manera, en los años setenta se suprimirán muchos centros o se adaptarán a las nuevas disposiciones legislativas, mientras que en los noventa se someterán a una política de concentración entre varios institutos religiosos, a fin de atender a todos los niveles educativos bajo una misma denominación, de esta manera se optimizaban los recursos humanos y se ofrecía al alumnado la posibilidad de continuar toda la escolarización preuniversitaria en un mismo centro.

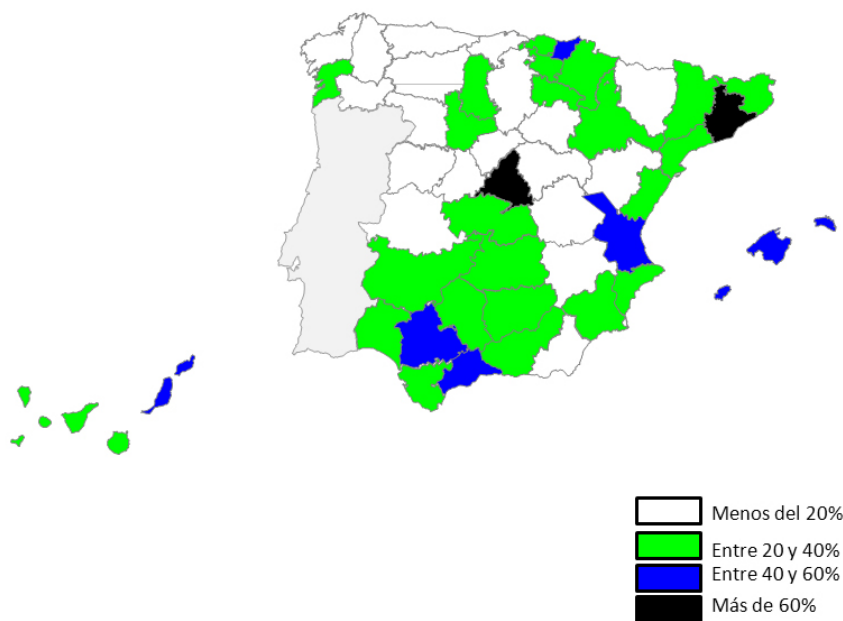


Ilustración 2: Porcentaje de centros educativos no estatales por provincia (1975-1976)

Con respecto al nivel de enseñanza en el que tenían una mayor presencia los institutos religiosos, hay que señalar que la enseñanza secundaria ha sido considerada como su preferida. Si observamos la matrícula del alumnado de secundaria desde 1867 hasta la actualidad, según las diferentes modalidades, se pueden observar las tendencias a lo largo de casi siglo y medio. Así, mientras en 1867, existe un 65,8 por ciento de alumnos matriculados en la enseñanza oficial, veinticinco años después, en 1891 se invierte el sentido, siendo tan solo un 35,8 por ciento. A partir de esa fecha irá descendiendo el alumnado en la enseñanza oficial, con la única excepción de la Segunda República, hasta llegar a 1970, fecha en la que se iguala la matrícula oficial con la privada en un 40 por ciento cada uno, mientras que el 20 por ciento restante es de alumnos libres. Desde ese momento se invierte el sentido, aumentando la matrícula oficial, descendiendo la colegiada y desapareciendo

la libre. En el año 2000 un 76,4 por ciento son alumnos oficiales y un 23,6 son colegiados. Con respecto a la evolución de este colectivo de alumnos, la evolución es imparable desde 1876 hasta 1970, superando siempre al alumnado oficial. A partir de esa última fecha desciende progresivamente este tipo de alumnado, obsérvese que en esas fechas es precisamente cuando se registra la época dorada de las órdenes y congregaciones religiosas. Por otra parte, la enseñanza libre ha tenido una evolución más variable, pero siempre rondando o superando el 15 por ciento de la matrícula (Viñao, 2004, p. 195). La creación de institutos, en comparación con el surgimiento de colegios dedicados al bachillerato, fue una pauta generalizada: “en 1950, solamente había 119 institutos públicos, en comparación con las 625 escuelas de educación secundaria de las órdenes religiosas. Este desequilibrio entre el sector educativo público y el privado no era nuevo, y se asemejaba a la situación predominante antes de 1931. La orientación de clase característica de las escuelas religiosas durante el decenio de 1920 apenas cambió durante los decenios de 1940 y 1950” (Callahan, 2003, p. 353). La llegada a los ministerios, en el decenio de los sesenta, de personas ligadas al Opus Dei, defensoras de un desarrollo tecnocrático, dio impulso a la expansión de los institutos de secundaria públicos, en detrimento de los colegios religiosos.

### **3. La Acción docente del Estado: políticas y estrategias**

Durante este periodo, la acción política defensora de una educación controlada por el Estado es cada vez más patente. Así, la política educativa desde 1885 hasta 1898 fue básicamente liberal. Como señala Puelles, “no deja de ser significativo a este respecto que sean precisamente los liberales los que, alarmados ante la ofensiva de la Iglesia por conseguir el control ideológico de la enseñanza, asumieran el papel de defensores de los derechos del Estado en esta materia” (1980, p. 218). En este sentido, serán dichos gobiernos los que traten con mayor o menor acierto de perseguir lo que se denominará el Estado docente, es decir, controlar desde el Estado aquellos elementos básicos del asentamiento del sistema educativo y la defensa de la escuela pública o la enseñanza oficial. Las reformas sobre las escuelas normales para la formación del magisterio, o las propuestas para que el Estado se hiciese cargo de los pagos a los maestros o los cambios curriculares iban encaminadas a solucionar esta situación.



Esta posición se irá configurando de una manera más firme a partir de comienzos del siglo XX, con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y con los ministerios de García Alix y Romanones, que afectarán a cuestiones básicas del sistema educativo: ampliación de la edad escolar, cambios en el curriculum primario, reformas en las escuelas normales, pago de los haberes al magisterio, reformas en la enseñanza secundaria, etc. Pero, sobre la cuestión candente del papel de la Iglesia en la enseñanza, las medidas anticlericales fueron vistas por la Iglesia como un ataque y sus políticos responsables, Canalejas o Romanones, como enemigos hostiles de la Iglesia. El 29 de junio de 1902 Romanones declaraba en las Cortes que “no me opongo a la obra educativa de las congregaciones religiosas: lo que rechazo [...] es su monopolio de la educación. Frente a su educación y enseñanza el Estado español no tiene nada que ofrecer, sería necesario dedicar a este objeto una suma mucho mayor que la que le dedica actualmente el presupuesto” (Lannon, 1987, p. 102). Es decir, se trataba de la defensa de un liberal que es consciente de que los recursos del Estado eran insuficientes para asentar un sistema educativo nacional. Pero, cuando Romanones es nombrado ministro de Instrucción Pública, en 1901, el programa de gobierno no se hace esperar y se aplicará la ley de Asociaciones a las congregaciones religiosas, aunque existe la polémica sobre la libertad de enseñanza.

La inestabilidad política entre 1902 y 1923, cuando se suceden atropelladamente 32 presidentes de gobierno y 53 ministros de Instrucción Pública, tendrá sus repercusiones en el campo educativo, donde las reformas y contrarreformas se irán sucediendo. Algunas de ellas tuvieron alguna duración en el tiempo, como por ejemplo, el plan Bergamín en las escuelas normales, o el compromiso del pago a los maestros con los presupuestos del Estado, o la ampliación de la escolaridad, lo cual es una muestra de que los gobiernos conservadores habían asumido el papel docente del Estado. Pero con respecto al tratamiento que debían tener las congregaciones religiosas, los gobiernos liberales se vieron obligados a poner en práctica ciertas medidas secularizadoras, a pesar del distanciamiento que se observaba entre la opinión de la calle y los políticos. Como señala Turin al observar las discusiones en las Cortes, donde “las intervenciones están saturadas de alusiones a la política francesa, sobre todo en los bancos de la extrema derecha” (1967, p. 328) que hicieron exclamar también a Canalejas en su intervención de 16 de julio de 1901: “no podemos ser el almacén de todas las instituciones religiosas” (Turin, 1967, p. 331). Los decretos de 19 de septiembre de 1901 y 9 de abril de 1902, al igual que ocurrirá con la ley del Candado

de 1910, pretendían ajustar a las congregaciones religiosas a la ley de asociaciones de 1887. En este sentido, se observa su cumplimiento, cuando se obligaba a los institutos religiosos y otros centros escolares privados a remitir información sobre su actividad tanto a los gobiernos civiles como a las capitales de distrito universitario. Con esta política aumentó la tensión entre el Gobierno liberal y la Iglesia. Los argumentos para esta política anticongregacionista eran que la Iglesia se oponía al pluralismo.

La Iglesia española vivía pendiente de lo que sucedía en Francia y, ante el temor de que ocurriese lo mismo, movilizó a sus partidarios. El gobierno liberal, preocupado por la influencia de la Iglesia, aplicó la ley de asociaciones. Las discrepancias sobre su aplicación desataron la polémica sobre a quién correspondía el derecho a la educación y la libertad de enseñanza: a la Iglesia, a los padres, o al Estado. Frente a esta situación había posturas diversas, así mientras los conservadores defienden que corresponde al Estado, los liberales son partidarios de un intervencionismo estatal, para evitar que la Iglesia modele a los niños, y la izquierda mantiene que la educación es una función que corresponde a la sociedad y que la tarea del Estado es tutelarla.

En este contexto la política laicista en Francia tendrá como consecuencia un exilio de las órdenes y congregaciones religiosas dedicadas a la educación. Así, si entre 1876 y 1900 se establecieron en España 73 congregaciones religiosas, con la expulsión de Francia, entre 1901 y 1914, se incrementará el número de comunidades. Se trata de un exilio de persecución (Delaunay, 2005), que durará hasta 1914 y cuyo punto clave fue la prohibición a las congregaciones de participar en todo tipo de enseñanza, su disolución y el cierre de sus establecimientos; además de la liquidación de todos sus bienes. En términos cuantitativos no existe una valoración global de este exilio, pues nadie lo ha intentado, pero “en 1901 Francia contaba, en su territorio metropolitano, en torno a 128.000 religiosas (casi 130.000 contando Argelia) y unos 40.000 religiosos. [...] ¿Cuántos partieron? *La Croix* calculó unas 60.000 salidas (una proporción del 80 por ciento) [...] Se puede pensar que la cifra real se situó en torno a los 30.000, que representan algo menos de un religioso por cada cinco” (Cabanel, 2005, p. 102). Una novedad de este exilio fue la llegada de un número mayor de comunidades femeninas, 168 frente a las 161 masculinas. En cualquier caso, no a todas las congregaciones les afectó de la misma manera, la que se vio más afectada fue La Salle (Dávila, 2011).

Por lo que respecta a la expansión geográfica, se observa cierta concentración, pues “los lugares de refugio respondieron a criterios bien precisos: País Vasco [y Navarra] (41%) y Cataluña (35%) contaron con el mayor número de asentamientos:

más de las tres cuartas partes, de las cuales casi una cuarta parte en Guipúzcoa, la más pequeña de las provincias españolas. San Sebastián y sus alrededores se cubrieron de residencias francesas. De las 49 provincias, 29 fueron afectadas por la migración” (Delaunay, 2005, p. 158). Este fenómeno se debe a que la legislación permitió el asentamiento de las comunidades en las provincias fronterizas. En la siguiente tabla se puede observar el número de comunidades y su distribución por comunidades autónomas.

**Tabla 2. Número de comunidades religiosas que se instalaron en cada Comunidad Autónoma y porcentaje sobre el total**

Comunidad Autónoma	Comunidades	Porcentaje
<b>1. Cataluña</b>	115	34,9
<b>2. País Vasco</b>	114	34,6
<b>3. Navarra</b>	20	6,0
<b>4. Baleares</b>	14	4,2
<b>5. Asturias</b>	14	4,2
<b>6. Castilla-León</b>	13	3,9
<b>7. Aragón</b>	9	2,7
<b>8. Andalucía</b>	9	2,7
<b>9. Rioja</b>	5	1,5
<b>10. Canarias</b>	4	1,2
<b>11. Madrid</b>	3	0,9
<b>12. Cantabria</b>	3	0,9
<b>13. Castilla-La Mancha</b>	3	0,9
<b>14. Murcia</b>	1	0,3
<b>15. Galicia</b>	1	0,3
<b>16. Valencia</b>	1	0,3
<b>Total</b>	329	99,5

Fuente: Delaunay (2005)

En 1923, las provincias con mayor número de religiosos por 10000 habitantes eran, por este orden, Gipuzkoa, Álava, Navarra, Baleares, Burgos, Madrid, Bizkaia, Girona, Valladolid y Palencia, y las de menor número, también por orden de mayor a menor, Lugo, Albacete, Huelva y Orense. Entre los institutos religiosos masculinos, por

número de componentes, destaca la Compañía de Jesús (2268), los Hermanos de las Escuelas Cristianas (1610), los Franciscanos (1574) los Misioneros del Corazón de María (1566), los Escolapios (1399) y los Maristas (1173), y, de entre las femeninas, las Hijas de la Caridad (7681), las Franciscanas Clarisas (4239) las Dominicas (de la 2ª orden) (2233) (Viñao, 2004, p. 206).

Todos estos datos relativos al número de religiosos dedicados a la enseñanza, deben distribuirse entre la enseñanza primaria, secundaria y profesional, pues la presencia de las congregaciones también se distribuía por niveles. A la luz de los datos que se manejaban en la época, existía un hecho evidente: la supremacía de los colegios privados religiosos, que mayoritariamente se dedicaba a la secundaria, frente a los institutos oficiales, significando un 80 por ciento en manos de las congregaciones religiosas. Según los datos oficiales del curso 1909-10, los institutos existentes en España ascendían a 58, cuando los colegios incorporados eran 263, mientras que los alumnos eran 11890 en los institutos, en la enseñanza no oficial colegiada era de 9035 y los de enseñanza no oficial libre 13081 (García, 1985, p. 81).

En las estadísticas de las comunidades religiosas de 1923, un 56,59 por ciento de las congregaciones de hombres se dedican a la enseñanza, mientras que tan sólo un 35,14 por ciento de las de mujeres se dedicaban a este fin. La caridad y la vida contemplativa acogía al mayor número de comunidades femeninas con un 23 y 30 por ciento, en el caso de los hombres su dedicación a estas tareas es irrelevante (3,5 y 9,3 por ciento), aunque un porcentaje del 22,32 por ciento se dedicaba a la labor pastoral (Callahan, 2003, p. 181). En la Segunda República se trabaja con una cifra de 350000 alumnos en centros religiosos, frente a un millón y medio en los colegios estatales. Ese alumnado debía pasar a otros centros públicos en 1934, con la prevista desaparición de las congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza. En los estudios sobre ese periodo están muy difundidos los datos que afirman que en 1931, había 295 colegios de enseñanza media a cargo de las congregaciones religiosas, con un total de 20684 alumnos. Estas cantidades son más bien bajas según las estimaciones de Lannon, que podrían llegar hasta el medio millón. Hasta la crisis de finales de los años 60 (siglo XX) las órdenes alardeaban de tener en sus filas unos 34.000 varones –de los que unos 10000 eran curas- y 85000 mujeres (Lannon, 1987, p. 84).

#### 4. La acción unitaria de la Iglesia: alianzas institucionales

Frente a la política laicista del Estado, la acción política de la Iglesia cambiará, sobre todo en el siglo XX, dejando su aislamiento tradicional, para pasar a una acción conjunta (Faubell, 2000). La Iglesia entonces comenzaría a organizarse a partir de los Congresos y, sobre todo, de la Acción Católica que, a partir de 1903, comienza a aglutinar las fuerzas alrededor de sus prelados y de personalidades destacadas del catolicismo, como el marqués de Comillas (Callahan, 2003, p. 100) y que, con el transcurrir del tiempo, se conformará en un movimiento de defensa de la Iglesia y la conformación de una derecha católica decidida a organizar a las masas (Montero, 2007, pp. 169-186). El surgimiento de círculos católicos o de sindicatos de orientación católica, irá completando esta compleja organización de la Iglesia, a la que se unirá otro tipo de organizaciones, entre ellas, en 1930, la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE), en la que tuvo un papel importante el marianista Domingo Lázaro.

Estas actividades van a encontrar un campo común, más allá de las directrices de la jerarquía eclesiástica, a partir de la creación de la FAE. El panorama de estos años parecía más complejo pues, por una parte, el Vaticano se había constituido como un nuevo Estado, tras la firma de los Tratados de Letrán con Mussolini en febrero de 1929 y, por otra parte, el Papa Pío XI, a finales de ese año, publicó su encíclica *Divini Illius Magistri* sobre educación de la juventud. Asimismo, el 15 de marzo de 1930, el cardenal arzobispo de Toledo, monseñor Pedro Segura, en su calidad de director pontificio de la Acción Católica en España, aprueba los estatutos de la FAE (Labrador, 1994, pp. 823-826), donde estarán representadas también las órdenes y congregaciones religiosas. Por lo tanto, se había recompuesto la acción conjunta de la Iglesia, algo que preocupaba, entre otros, a Domingo Lázaro, quien al plantearse la situación de la educación católica comentaba: “carecemos en España de un Estado-mayor católico, en enseñanza como en todo lo demás. Y así, aunque hay individualidades de primerísimo valor, no hay unión ni solidaridad” (Salaverri, 2003, p. 243).

Pero lo que realmente preocupaba a las congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza era el éxito y la labor soterrada de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que desde hacía tiempo venía trabajando por el triunfo de una educación laica. La FAE, por lo tanto, venía a dar una cobertura a las inquietudes derivadas de la mencionada encíclica papal, la organización de la Iglesia y hacer frente a la ILE en el campo educativo. Las acciones desarrolladas por Domingo Lázaro son febriles

durante los meses anteriores a la creación de la FAE, junto con el jesuita Enrique Herrera, quienes en un tiempo record redactan los estatutos de la FAE, no ceñida únicamente a los colegios religiosos, sino a todos aquellos seculares que defiendan el ideario católico en la enseñanza. El objetivo de la asociación era influir ante los poderes públicos para que en las leyes se “armonicen los derechos de la familia, la Iglesia y el Estado” (Salaverri, 2003, p. 247). En el gobierno de la FAE, presidido por el conde de Rodríguez San Pedro, intervinieron seculares, además del canónigo Poveda, fundador de la Institución Teresiana, el padre Enrique Herrera, jesuita, el padre Domingo Lázaro, marianista, el hermano Felipe Hilario, de las Escuelas Cristianas, y el hermano Manuel Rodríguez, marista. El modelo que pretendía poner en marcha esta asociación queda muy bien expresado por Domingo Lázaro: “Se convino en sentar las bases de una Asociación de Amigos de la Enseñanza, constituida por los centros de educación cristianos y tales o cuales entidades seculares. Pero no al estilo destemplado y agresivo de la Asociación ideada por el padre Teodoro Rodríguez, sino al estilo mismo de la Institución Libre, cuyos pasos tenemos que empezar a dar, paso a paso, cincuenta y tres años justitos después de que ella, con admirable espíritu de perseverancia y sabia dirección, ha estado dando con gran provecho. Lo que ellos han venido haciendo, hagámoslo nosotros con otros fines y otro espíritu. Como fundamento y terreno común se ha tomado la Encíclica de Su Santidad Pío XI sobre educación cristiana de la juventud, oportunamente promulgada durante el periodo de conclusiones de nuestras conferencias” (Salaverri, 2003, p. 251). Con todo ello se había logrado la deseada unión de los católicos en el campo de la enseñanza. A partir de abril de 1930 se pondrán en marcha la revista *Atenas*, como órgano oficial de dicha Asociación. Desde 1957 esta labor será desarrollada por la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE) (Viñao, 2004).

## **5. Identidad, Carisma, Familia religiosa**

Uno de los temas que más atrae a los estudiosos de los fenómenos relacionados con la espiritualidad de los diferentes institutos religiosos es poder diferenciar las características de cada uno de ellos, en cuanto a su identidad, carisma o misión, lo que, dicho así, puede crear confusiones. Para centrar el tema podemos decir que identidad es un concepto que repercute sobre el carisma, y a la vez tiene consecuencias prácticas en la misión, que viene definida en última instancia por la

Iglesia. Esta confusión no la tiene únicamente quien vive ajeno a estos fenómenos, sino que incluso dentro de las propias órdenes y congregaciones tienen dificultades para explicar la existencia de tantos matices y la posibilidad de tantas formas diferentes de plasmar esa identidad. Ciertamente “definir la índole propia puede ser un trabajo arduo para cada congregación o instituto religioso” (Sánchez, 2012). Esta tarea es meticulosa ya que hay que diferenciar pequeños matices, aunque la misión fundamental de los institutos religiosos es clara: seguir la obra de la Iglesia. Por otra parte, cuando se lee sobre este tema se tiene la sensación de que se hace necesario definir el término que se usa para ser precisos. Así, podemos encontrar que se habla de “talante” (Faubell, p. 372), “espíritu”, “carisma” “carácter propio” “índole propia” “identidad”, “fin”, etc. Es decir, todo un campo semántico de rasgos indefinidos. La siguiente ilustración puede servirnos para aclarar los conceptos a los que nos queremos referir:

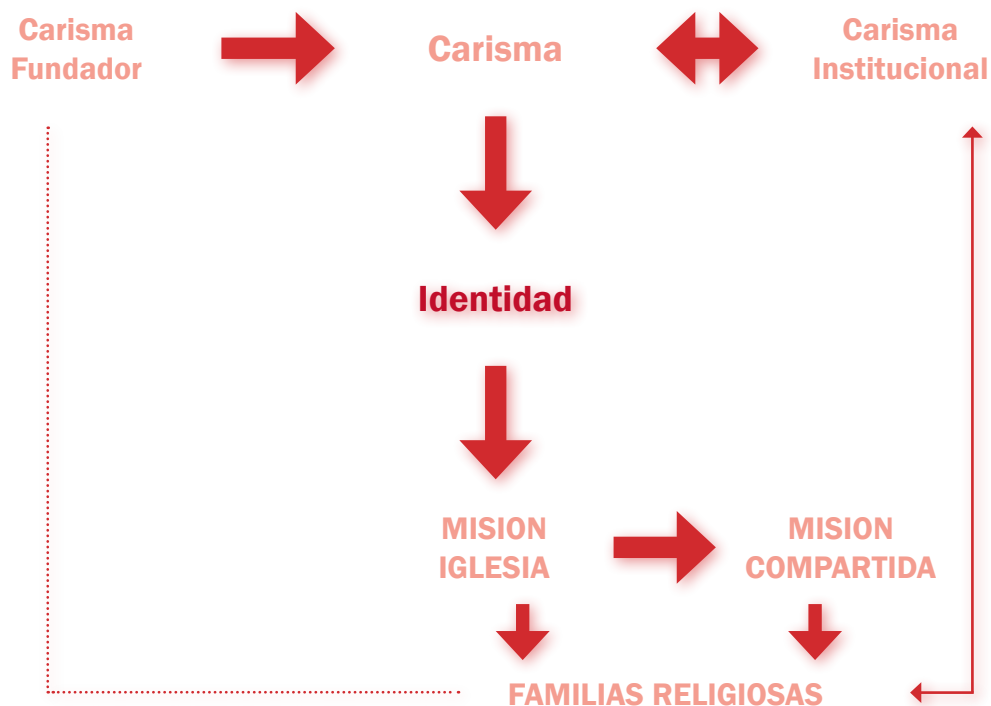


Ilustración 3: Identidad religiosa: el carisma y la misión de la iglesia

La identidad religiosa viene alimentada por el carisma, tanto del Fundador o Fundadora de cada un de los institutos religiosos (carisma fundacional) como de su evolución a través de las propias instituciones religiosas (carisma institucional). A su vez,

la identidad de cada instituto religioso es necesaria para llevar a cabo la misión de la Iglesia, en los matices que el carisma la define. A partir de los años setenta, y sobre todo a raíz de las consecuencias del Concilio Vaticano II, los institutos religiosos renuevan su carisma y comienzan a introducir en su lenguaje dos nuevos conceptos: el de misión compartida, abierta a otros fieles seculares, y el de familia religiosa, que englobaría el carisma y la misión. De esta manera se cierra un círculo, explicable con claves internas de los propios institutos, pero a la vez se abre a la sociedad, involucrándola en la misión de la Iglesia. No podemos olvidar que esta redefinición de la espiritualidad se produce en un contexto donde las vocaciones religiosas han sufrido un fuerte decrecimiento y que el Concilio Vaticano II define nuevas prioridades sociales en el apostolado. El siguiente testimonio es una muestra de lo que estamos diciendo: “La década de los setenta produjo en la Congregación Salesiana – al igual que en otras familias religiosas- una crisis fuerte y dolorosa. Entraron en juego diversos factores de orden eclesial, sociocultural y político (muerte de Franco). La crisis se manifestó sobre todo en un descenso creciente de las vocaciones y en un cambio de mentalidad de muchos salesianos en relación a la escuela, la cual ya no les parecía un medio adecuado de educación cristiana. Los capítulos generales XX (1971-72) y XXI (1977-78) tuvieron que clarificar las cosas y dar las orientaciones oportunas” (Alberdi, 1994, p. 881).

No obstante, a nuestra forma de entender, parece exagerado utilizar el término identidad religiosa, aunque recurramos a él. Más bien cabe pensar en que la Iglesia busca nuevos “mercados” internacionales, sobre todo allí donde la competencia es mayor (América Latina, por ejemplo) y, para ello, nada que mejor que encontrar una “marca” que defina y diferencie a cada uno de los institutos religiosos. Dentro del campo de la psicología o de la sociología, la definición de la identidad es un tema complejo, aunque podemos encontrar referencias claras que nos ayudan a comprender el fenómeno identitario a diversos niveles personales, sociales, políticos o culturales. No obstante, la preocupación mayor para los estudiosos del tema es la construcción de la identidad. Es cierto que el término se ha ido popularizando y perdiendo, tal vez, su capacidad analítica. Manuel Castells ha recuperado el término definiéndolo de una manera que está muy aceptada, a pesar de las críticas que se le ha hecho precisamente por la ambigüedad que produce. De esta manera ya parece canónico que “por identidad, en lo referente a actores sociales, entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural [...] al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (Castells, 1998, p. 28).



La concepción de identidad religiosa cabría incluirla dentro de esa definición de Castells, aunque la identidad, según Alberto Melucci al referirse a los movimientos sociales, se constituye en un proceso en el que se presentan tres elementos: a) la permanencia de una serie de características a través del tiempo; b) la delimitación del sujeto respecto de otros sujetos, y c) la capacidad de reconocer y de ser reconocido. Es decir, se mantiene la idea de que en los actores sociales existe la necesidad intrínseca de tener un “yo social” integrado y continuo en el tiempo. Y esta es una característica de las sociedades modernas.

Por lo tanto, la identidad religiosa podría compartir los rasgos definitorios que tiene la identidad en cuanto a la permanencia de unas determinadas características o atributos culturales y espirituales que las diferencian de otras identidades y, por lo tanto, juega a nivel simbólico. También en cuanto a la posición que tiene el sujeto que, como individuo, le da sentido a su espiritualidad con respecto a los otros sujetos con los que comparte su cotidianidad o su acción religiosa y, finalmente, en cuanto que grupo, o conjunto de individuos, es reconocido por otros, tanto interna o como externamente.

Por otra parte, el concepto de distinción social de Bourdieu (1979) también puede contribuir a redefinir este tipo de fenómenos que, más allá de la identidad, se presenta como un producto de consumo, donde los agentes sociales juegan un papel importante en cuanto que el consumo de determinado servicio cultural, léase el tipo de educación impartido por una u otra congregación religiosa que conlleva una distinción, más allá del status económico que el consumidor tenga. En este sentido, las familias al elegir una determinada institución para la educación de sus hijos están dando un valor añadido a su consumo educativo, si puede hablarse en estos términos.

La comprensión de este fenómeno debe inscribirse en estos ejes analíticos (el de identidad religiosa y el de la distinción), pues más allá de su significado espiritual y religioso, se trata de un fenómeno social y cultural, donde está presente un determinado juego de poderes. Junto con estos acercamientos teóricos, también conviene tener presentes las definiciones de cada instituto religioso ha realizado sobre su identidad, o “fin específico”, así como de qué forma la construyen y, sobre todo, la evolución que se registra, al albur de los acontecimientos. No podemos olvidar que la estructura de la Iglesia católica está muy jerarquizada y, su aspiración final, es la “internalización” del mensaje cristiano; por lo tanto, muchas de las estrategias

que definen cada una de las “marcas” identitarias (léase la estrella de cinco puntas de La Salle, el lema JHS de los Jesuitas, SM de los Marianistas, etc.) siguen las mismas estrategias de marketing que cualquier empresa comercial que compite en el mercado internacional, donde el producto final de venta viene definido por el fin específico de cada instituto religioso.

En este sentido la escuela a cargo de un instituto religioso, en un sentido amplio, comparte esos ejes analíticos y puede ser definida por una doble identidad: 1) la “identidad interna” (que corresponde a la identidad religiosa) en cuanto a las características que el propio grupo define para sí, y 2) la “identidad externa” (que corresponde a la distinción escolar) en cuanto que el instituto religioso y sus centros de enseñanza son identificados por sus clientes, o consumidores, feligreses, alumnos, familias o cualquier otro agente social no vinculado al instituto religioso. Es decir, cómo se definen los propios institutos, marcando las diferencias entre sí y cómo son definidos por el resto de agentes. Es decir, cómo me veo o me defino y cómo me ven o me definen. Todo ello está impregnado de una evolución histórica nada desdeñable que coadyuva a definir mejor las características de este fenómeno. A continuación señalamos una muestra de estas definiciones y fin específico o misión, con referencia a los institutos religiosos dedicados a la educación que corresponde a las órdenes y congregaciones citadas al comienzo de este trabajo.

**Tabla 3. Institutos religiosos y fin específico de cada uno de ellos<sup>2</sup>**

Denominación	Denominación abreviada	Fundador/a	Fin específico
<b>Congregación de S. Francisco de Sales - S.D.B</b>	Salesianos	San Juan Bosco - 1859 - Turín (Italia)	Educación de la Juventud
<b>Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul, Compañía- H.C.</b>	Hijas de la Caridad	San Vicente de Paúl y Santa Luisa de Marillac - 1633 - París	El servicio de los pobres
<b>Instituto de Hermanos de las Escuelas Cristianas - F.S.C.</b>	HH. de La Salle - Lasalianos	San Juan Bautista de La Salle - 1680 - Reims (Francia)	Educación cristiana niños y Jóvenes
<b>Instituto de Hermanos Maristas de la Enseñanza - F.M.S.</b>	HH. Maristas	San Marcelino Champagnat - 1817 - La Valla-en-Gier (Francia)	Educación de la Juventud
<b>Escolapios - Escuelas Pías - SCH. P.</b>	PP. Escolapios	San José de Calasanz - 1617 - Roma	Evangelización y educación cristiana
<b>Orden de la Compañía de Jesús - S.J.</b>	PP. Jesuitas	San Ignacio de Loyola - 1540 - Roma	Defensa y propagación de la fe, enseñanza
<b>Carmelitas de la Caridad - HH.C.a.Ch.</b>	Carmelitas Caridad ('Vedrunas')	Santa Joaquina Vedruna - 1826 - Vic (Barcelona)	Educación cristiana y servicio enfermos
<b>Hijas de Jesús - F.I.</b>	Hijas de Jesús	Santa Cándida María de Jesús - 1871 - Salamanca	Educación católica de los pueblos
<b>Instituto de Hijas de María Auxiliadora - F.M.A.</b>	Salesianas de San Juan Bosco	San Juan Bosco - S.M.D. Mazzarello -1872 - Mornese Italia	Educación humano cristiana de niñas y jóvenes
<b>Dominicas de la Anunciata - D.A.</b>	Dominicas Anunciata	San Francisco Coll - 1856 - Vic (Barcelona)	Anunciar el mensaje de salvación

<sup>2</sup> Agradecemos la información que aquí se recoge al Hermano Martín Lasa, de La Salle.

Denominación	Denominación abreviada	Fundador/a	Fin específico
<b>Orden Compañía de María Nuestra Señora – O.D.N.</b>	Compañía de María	Santa Juana de Lestonnac – 1607 – Burdeos (Francia)	Salvación propia y de los demás
<b>Agustinos, Orden de San Agustín – O.S.A.</b>	Agustinos	San Agustín (Tagaste-Hipona) – 1243	Apostolado, enseñanza, misiones
<b>Misioneros Hijos Inmaculado Corazón de María – C.M.F.</b>	Claretianos	San Antonio María Claret – 1849 – Vic (Barcelona)	Ministerio de la palabra
<b>Compañía de Santa Teresa de Jesús – S.T.J.</b>	Compañía de Sta. Teresa	Beato Enrique de Ossó – 1876 – Tarragona	Educación cristiana de la juventud
<b>Hijas de María, Religiosas de las Escuelas Pías – SCH.P.</b>	Escolapias	M. Paula Montalt – 1829 – Figueres (Girona)	Educación de la niñez y la juventud
<b>Jesús María – R.J.M.</b>	Jesús María	Claudina Thevenet – 1818 – Lyon	Educación cristiana de los jóvenes
<b>Amor de Dios – R.A.D.</b>	Amor de Dios	P. Jerónimo M. Usera – 1864 – Toro (Zamora)	Encarnar el amor de Dios a través de la educación
<b>Religiosa Pureza de María Santísima – R.P.</b>	Pureza de María	M. Cayetana A. Giménez Adrover – 1874 – Palma de Mallorca	Educación de la juventud
<b>Hermanas de la Caridad de Santa Ana – H.C.S.A.</b>	Caridad Santa Ana	Madre María Rafols 1804 – Zaragoza	Ejercicio de la caridad con pobres
<b>Sociedad Sagrado Corazón de Jesús</b>	Sagrado Corazón	Santa Magdalena Sofía Barat 1800	Ignaciana
<b>Franciscanas Misioneras de la Madre del Divino Pastor – E.D.P.M.</b>	Franciscanas Misioneras MDP	María Ana Mogas – 1850 – Ripoll (Girona)	Espiritualidad franciscana. Enseñanza Sanidad
<b>Nuestra Señora de la Consolación</b>	Consolación Ntra. Sra.	Santa María Rosa Molas – 1858 – Tortosa (Tarragona)	Enseñanza. Benéfico-Sanitaria. Misiones

La definición que da cada instituto religioso del fin específico viene a sintetizar en un lema tanto la identidad como la misión, y ahí es donde los matices a los que nos referíamos comienzan a adquirir sentido.

Por otra parte, hemos señalado la reciente incorporación al lenguaje de los institutos religiosos de las “familias religiosas”. En este sentido, y a poco que leamos sus páginas web, nos encontraremos con un buen corpus documental sobre las definiciones de “misión” y “familia religiosa”, excepto en el caso de los Jesuitas, a quienes parece no agrandar esta nueva concepción de familia. Un ejemplo de familia religiosa, y posiblemente con más arraigo es el de la “familia salesiana”, que está formada por los tres grupos principales que forman el tronco de este árbol: la Congregación Salesiana, las Hijas de María Auxiliadora y los Cooperadores; junto con ellos, los Antiguos Alumnos, la Asociación de María Auxiliadora, las Voluntarias de Don Bosco y las Damas Salesianas, así hasta diez grupos más, reconocidos oficialmente por el Rector Mayor de los Salesianos, sucesor de Don Bosco, quien actúa como padre y centro de unidad. En su página web se llega a recoger hasta 23 grupos oficialmente reconocidos. Por lo tanto, la denominación de familia religiosa viene a resolver y actualizar la identidad, haciendo partícipes de la misma a nuevos agentes. Por ejemplo, compartir el proyecto educativo de un centro por parte del profesorado puede suponer compartir la identidad, el carisma y pertenecer a una determinada familia religiosa.

Con respecto a la distinción escolar podemos llegar a establecer una tipología, teniendo en cuenta la clase social y el tipo de enseñanza ofertada: clases populares/formación profesional y clases burguesas/bachillerato, atravesado por la cuestión de género y, en algún caso, por el binomio urbano/rural. Hemos de tener en cuenta que hasta los años setenta del siglo XX la diferenciación, tanto de clase como de género, eran evidentes en estos tipos de colegios y escuelas. Podemos poner algunos ejemplos:

- Los Marianistas: clase burguesa/bachillerato/masculino/urbano.
- Los Lasalianos, Maristas, Menesianos, Hermanos del Sagrado Corazón, Hermanos San Gabriel, Clérigos de San Viator: Clases populares/enseñanza profesional/masculino/urbano-rural.
- Ursulinas, Sociedad del Sagrado Corazón, Compañía de María Nuestra Señora: clase burguesa/bachillerato/currículum de adorno/urbano.
- Hijas de la Caridad, Hijas de la Cruz: clases populares/formación de la mujer/femenino/ urbano-rural.

Si bien la mayoría de órdenes y congregaciones religiosas mantienen una retórica donde se muestra cierta preocupación por la educación de las clases populares y la cristianización de la sociedad, lo cierto es que muchas de ellas no siguieron estos principios y sus colegios estaban claramente dirigidos a la formación de los hijos de los ricos, aunque mantuviesen abiertas escuelas para los pobres o se concediesen becas para los niños y niñas pobres. Así pues, la elección de un nivel educativo denotaba claramente la elección de una clase determinada como posible clientela. No podemos olvidar que, históricamente, la Iglesia prestaba más atención a la enseñanza secundaria que a la primaria, a pesar de que uno de sus objetivos fuese formar una red de escuelas primarias. Desde la Restauración parece evidente que la mayoría de institutos religiosos se dedica a la secundaria. Esta práctica continuó en los dos primeros decenios del régimen franquista (Callahan, 2003, p. 351), aunque algunas congregaciones, como los Maristas y los Lasalianos han dirigido su atención preferente a la educación de los niños de clases populares.

Desde el punto de vista histórico, otro tanto ha ocurrido con las vocaciones religiosas, ya que las pautas de reclutamiento seguían caminos diversos, según el prestigio social de cada uno de los institutos religiosos. En estas pautas de reclutamiento de vocaciones juegan muchas variables, sobre todo si las analizamos desde el punto de vista de los padres, pues “banqueros, industriales o generales de Madrid, Burgos, Cádiz o Zaragoza no contemplaban la posibilidad de que un hijo suyo se hiciera cura diocesano o entrara en los maristas, pero no les parecía raro e impropio que ingresara en los jesuitas, los benedictinos o los agustinos. Era poco probable que la hijas terminaran en las Hijas de la Caridad, pero no se encontrarían fuera de lugar en las Ursulinas o la Sociedad del Sagrado Corazón” (Lannon, 1987, p. 87). Esta situación provocara paulatinamente un proceso de hispanización de las órdenes y congregaciones religiosas venidas de Francia o Italia (Dávila, 2011).

Así pues, en la evolución seguida en el último siglo se aprecia que el Concilio Vaticano II ha supuesto un cambio de estrategia identitaria, de manera que ante la crisis de vocaciones, de demanda escolar, de falta de profesorado religioso, etc. las órdenes y congregaciones religiosas han encontrado un nuevo camino discursivo para hacer frente a la situación y ocupar no sólo el espacio de la escuela, sino también el espacio discursivo.

## Bibliografía

- Alberdi**, R. (1994). Política educativa: órdenes religiosas docentes; salesianos. In Delgado, B.: *La educación en la España contemporánea (1789-1975)* (pp. 881-886). Madrid: S.M. Fundación Santa María.
- Bartolomé Martínez**, B. (1997). *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. Edad Contemporánea*, T. II. Madrid: BAC.
- Bourdieu**, P. (1979). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Cabanel**, P. (2005). Panorámica general del exilio congregacionista. *Anuario de Historia de la Iglesia*, Vol, XIV.
- Callahan**, W. J. (2003). *La Iglesia católica en España (1875-2002)*. Barcelona: Crítica.
- Castells**, J.M. (1973). *Las asociaciones religiosas en la España contemporánea. Un estudio jurídico-administrativo (1767-1965)*. Madrid: Taurus.
- Castells**, M. (1998). 1998 *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- Conferencia Episcopal Española (2008). *La Iglesia católica en España. Estadísticas. Edición 2007*, Madrid, Oficina de Estadística y Sociología de la Iglesia.
- Consejo Escolar del Estado (2011). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/2010*. Madrid: Consejo Escolar del Estado.
- Corral**, C. (2007). *Confesiones religiosas y Estado español. Régimen jurídico*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, nº 668.
- Chico**, P. (2000). *Institutos y Fundadores de Educación Cristiana*. Valladolid: Centro Vocacional La Salle.
- Dávila**, P. (2011). Las órdenes y congregaciones religiosas francesas y su impacto sobre la educación en España. Siglos XIX y XX. In Hernández, J.M. (ed.). *Francia en la Educación de la España Contemporánea (1808-2008)* (pp. 101-159). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Dávila**, P.; **Naya**, L.M. & **Murua**, H. (2009): *Bajo el signo de la Educación. 100 años de La Salle en Gipuzkoa*. San Sebastián: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Distrito de Bilbao.
- Delaunay**, J-M. (2005). Exilio o refugio en España (veinticinco años después). *Anuario de Historia de la Iglesia*, vol. XIV, 153-164.
- De La Cueva**, J. & **Montero**, F. (2007). *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Domínguez**, J. (2001). La Iglesia española en cifras. Análisis e los datos estadísticos (1960-1980). *Anuario de Historia de la Iglesia*, Vol. X., 31-55.

- Faubell, V.** (2000). Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, Núm. extraordinario.
- Foessa** (1975): *Informe sobre el Desarrollo Social en España*. Madrid: Fundación Foessa.
- García Tejedor, T.** (1985). *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid: Fundación Santa Maria.
- Labrador, C.** (1994). Federación de Amigos de la Enseñanza. In Delgado, D. (Coord.) *Historia de la Educación en España y América* (pp. 823-826). Madrid: Morata/SM.
- Lannon, F.** (1987). *Privilegio, persecución y profecía. La Iglesia Católica en España 1875-1975*. Madrid: Alianza Editorial.
- Montero, F.** (2007). Del movimiento católico a la Acción Católica. Continuidad y Cambio. In **De La Cueva, J. y Montero, F.** (2007). *La secularización conflictiva. España (1898-1931)* (pp. 189-185). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ostolaza, M.** (2000). *Entre religión y modernidad. Los colegios de las Congregaciones religiosas en la construcción guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Pérez Agote, A. & Santiago, J.A.** (2005). *La situación de la religión en España a principios del siglo XXI*. Madrid, CIS.
- Puelles, M.** (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Salaverria, J. M.** (2003). *Domingo Lázaro (1877-1935). Un educador entre dos grandes crisis de España*. Madrid: PPC.
- Sánchez, G.** (2012). ¿Qué es el carisma?. Recuperado el 30 de septiembre de 2012 de <http://es.catholic.net/religiosas/803/2776/articulo.php?id=28079>
- Turin, Y.** (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar.
- Viñao, A.** (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Yetano, A.** (1988). *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*. Barcelona: Anthropos.





**Alessandra Avanzini** é docente de Pedagogia e História da pedagogia na Universidade Estatal de Milão, e Didática e Pedagogia especial na Universidade de Ferrara. É codiretora de *LINEE*, que realiza estudos sobre a literatura infantil, com edição de Franco Angeli.

**Antonio Viñao Frago** é doutor em Direito e Catedrático de Teoria e História da Educação da Universidade de Múrcia. As principais áreas de investigação são a história da cultura escrita, a escolarização, o ensino secundário, o curriculum e as relações entre as culturas escolares e as reformas educativas

**Diego Sevilla Merino** é Professor da Universidade de Granada na Faculdade de Ciências da Educação. As suas áreas de docência e investigação estão direcionadas para a política e legislação educativas, com especial ênfase na problemática da equidade educativa.

**Elena Marescotti** é docente de Educação de adultos na *Università degli Studi*, em Ferrara. As suas áreas de investigação estão centradas na epistemologia pedagógica, a relação escola/política e a educação permanente. Publicou recentemente o livro *Educazione degli Adulti. Identità e sfide*.

**Giovanni Genovesi** é docente de Pedagogia geral na Universidade de Ferrara. Dirige a Revista «Ricerche Pedagogiche» e é coordenador do SPICAE e presidente da SPES (Società di Politica, Educazione e Storia). É autor de diversas publicações naquela área.

**Joaquim Pintassilgo** é professor e investigador do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, doutor em História pela Universidade de Salamanca e autor de obras diversas nas áreas de História da Educação e de História da Cultura.

**José António Afonso** é Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho e Diretor Adjunto do Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física. No domínio da História da Educação tem feito investigação sobre os movimentos sociais, os dispositivos institucionais e as práticas discursivas.

**Juan Manuel Fernández-Soria** é Catedrático de Teoria e História da Educação na Universidade de Valencia (Espanha), onde exerce a sua atividade docente e de investigação de temas relacionados com a história da educação contemporânea e a política educativa.

**Luciana Bellatalla** é docente de História da escola e da educação na Universidade de Ferrara, sendo atualmente coordenadora do Curso de grau interclasse de Ciências filosóficas e da educação.

**Luis M<sup>a</sup> Naya Garmendia** é Professor titular do Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade do País Basco (UPV-EHU), onde leciona Educação Comparada. É autor de publicações e coordenou diversos livros e artigos. Atualmente é coordenador da Unidade de Formação e Investigação “Educación, Cultura y Sociedad”.

**Margarida Louro Felgueiras** é doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto e Professora Associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP. Coordenadora do GT História da Educação, Herança Cultural e Museologia do CIIE e do domínio Herança Cultural, Educação e Património do Mestrado em Ciências da Educação.

**Maria João Mogarro** é professora e investigadora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, doutora em História da Educação e Pedagogia pela Universidade de Lisboa e autora de várias obras sobre formação de professores, instituições educativas e património cultural.

**Miguel Beas Miranda** é professor colaborador extraordinário da Universidade de Granada. Como professor e investigador de História da Educação trabalhou sobre manuais escolares, história do curriculum, políticas educativas e recentemente sobre cidadania e identidades.

**Pablo Celada Perandones** é licenciado em Filosofia e Ciências da Educação e também doutor pela Universidade de Salamanca. É docente titular na Universidade de Burgos, onde coordena a área de Teoria e História da Educação, sendo membro de sociedades científicas

**Patricia Santos Hansen** é doutora em História pela Universidade de São Paulo. Atualmente é *Marie Curie Fellow*, integrada como investigadora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa onde desenvolve o projeto *Made for portuguese children. Histories of books, editions and readings*.

**Paulí Dávila Balsera** é Catedrático de História da Educação na Universidade do País Basco UPV/EHU e tem centrado a sua investigação em diversos temas relacionados com história da educação no País Basco. Atualmente é Investigador principal do “Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian”.

**Paulo F. de Oliveira Fontes** doutorou-se em História pela Universidade Católica Portuguesa, onde é Professor. Dedicou-se à história da sociedade e do catolicismo português na época contemporânea, em particular a relação do movimento católico com os movimentos sociais. Dos seus trabalhos publicados, destaque para *Elites católicas em Portugal: o papel da Acção Católica Portuguesa (1940-1961)* e a participação no volume 3 da *História Religiosa de Portugal*.

**Piergiorgio Genovesi** é docente de História Contemporânea e Didática da História na Università degli Studi di Parma. É presidente do Comité de Parma do Instituto para a História do Renascimento italiano.

**Sandro Baffi** é docente de língua e civilização italianas na Universidade de Sorbonne, em Paris. A sua área de pesquisa incide sobre a identidade e as condições políticas, sociais e culturais em Itália (séc. XIX-XXI).