

EDUCACIÓN PARA LA LAICIDAD, ENTRE EL ESTADO Y LA SOCIEDAD CIVIL*

VALENTINA PAZÉ

LAICIDAD: ¿EN QUÉ SENTIDO?

Cuando se abordan los temas de la laicidad y del laicismo, es necesario comprender el significado más o menos amplio que se asignará a esas expresiones. En sentido estricto, el laicismo puede ser entendido como la teoría de la separación del poder temporal con respecto al espiritual. En Occidente dicha teoría se ha venido desarrollando en el curso de la modernidad, a partir de las guerras de religión, y ha conducido hacia la superación gradual —frecuentemente imperfecta— del modelo del Estado confesional, que regía sobre la alianza del trono y el altar. En esta acepción, la laicidad es una posible característica de las instituciones públicas. Un Estado puede considerarse como “laico” si no se funda sobre las religiones o doctrinas oficiales; si no realiza ningún tipo de trato para favorecer alguna Iglesia y organización religiosa; si garantiza a todos la libertad de conciencia, entendida como la facultad de adherirse libremente a alguna fe o de no profesar ninguna. Referido a las opiniones de las personas o de grupos, el adjetivo “laico” se reserva a “todos aquellos que —no importando si son agnósticos, ateos o creyentes— rechazan que la política, las instituciones y la convivencia civil se fundamenten sobre bases teológicas y fideístas”.¹

*Traducción de María de Guadalupe Salmorán Villar.

¹Preterossi, 2005: 3.

En una acepción más extensa, el laicismo es una teoría más amplia respecto de la separación entre las diversas esferas del conocimiento y de la experiencia humana. Un punto de referencia infranqueable se encuentra, por cierto, en la distinción kantiana entre la ciencia, la ética y la fe, sobre la base de tres preguntas diversas: “¿qué puedo saber?”, “¿qué cosa debo hacer?” y “¿qué puedo esperar?”.² Laico será, entonces, quien no confunde el relato bíblico de la creación con una explicación científica sobre el origen de la especie humana; quien no invoca los milagros para sostener las leyes de la física y de la biología; quien no cree que una hipotética “sociedad de ateos” no estaría en condiciones de respetar las reglas fundamentales de la convivencia civil.³ Laico sería quien —creyente o no— afronta los desafíos planteados por la ciencia, la política y la ética “como si Dios no existiera”.⁴

Por último, es posible hablar de laicidad en un sentido incluso más amplio, para referirse no a una particular teoría o visión del mundo, sino a una actitud abierta a la crítica y la autocrítica, dispuesta a escuchar las razones de los otros, y a la revisión de las propias opiniones. El laico, por el hecho de que crea en Dios, en la revolución o en algún ideal de la sociedad “decente”, no pretenderá que las certezas que advierte en el plano existencial tengan el estatus de verdades, reveladas o demostradas una vez y para siempre. Lo contrario de la laicidad, así entendida, son todas las formas de dogmatismo o fundamentalismo, religioso o no; todo uso acrítico del principio de autoridad (“es la palabra de Dios” o “de Marx”); toda pretensión de poseer las verdades indiscutibles, no sujetas

²Kant, 1989: 612.

³Tesis según la cual el ateísmo conduce necesariamente a la corrupción de las costumbres —como es apuntado— y es objeto de refutación por Bayle (1979).

⁴La referencia es, naturalmente, al retrato del “cristiano adulto” trazado por Bohoeffter (1988: 439-440).

a interpretaciones ni sometidas a duda. La laicidad, así entendida, no se reduce al ejercicio de la tolerancia. Es una *forma mentis*, que puede también aquejar a quien defiende la tolerancia en el plano práctico, sin haber renunciado a la convicción íntima de poseer la verdad. Históricamente, fue precisamente de esta manera como las políticas de tolerancia religiosa comenzaron a abrirse paso en el mudo occidental, poniendo fin a las guerras religiosas: como medio para permitir la convivencia pacífica entre creyentes de fe diversas, cada una de las cuales pretende ser la única “verdadera”. El espíritu laico implica algo más: el rechazo a los dogmas y certezas indiscutibles.⁵

Entendida en su acepción más amplia, la laicidad no se refiere sólo al Estado y sus relaciones con las religiones organizadas, sino a la sociedad entera. En teoría, puede existir un Estado “laico” —por no ser confesional— que se relaciona con una sociedad muy poco “laica”, en la cual coexisten comunidades religiosas tendencialmente cerradas, fundamentalistas, conducidas por una ortodoxia rígida. Algunos imperios antiguos multinacionales y plurirreligiosos parecen corresponder a este modelo.⁶

Si por laicidad entendemos esencialmente una *forma mentis*, es claro que la sociedad civil contribuirá, en modo decisivo, a la formación de espíritus laicos, entendida, gramscianamente, como el conjunto de las instituciones y de las formaciones sociales que participan en la elaboración de las concepciones del mundo y guían las acciones de los individuos. Gramsci pensaba en los partidos políticos, en las Iglesias, en los sindicatos, pero también en la escuela, en la universidad y en los periódicos, como sujetos en competencia recíproca que buscan conquistar el

⁵El antidogmatismo y la tolerancia son, para M. Bovero, las características esenciales comunes a toda concepción laica. *Cfr.* Bovero, 2010: 270.

⁶Walzer, 1997.

consenso de las masas, “educarlas” y establecer sobre ellas una forma de hegemonía cultural. Gramsci, llamando la atención sobre la centralidad de la sociedad civil para comprender las dinámicas históricas, colocaba el acento sobre el rol decisivo del consenso en la promoción del cambio social, revalorándolo frente al instrumento de la coacción que utiliza el Estado, en última instancia, para lograr la obediencia a sus mandatos.⁷

El problema que intento abordar en este ensayo es, entonces, el siguiente: ¿cómo es posible promover la mentalidad abierta, la tolerancia y el antidogmatismo?, ¿cuál es la aportación que puede hacer el Estado a través de sus leyes, dotadas de valor coercitivo?, ¿qué rol puede jugar la escuela, pero también las asociaciones y los grupos, en los que se concreta la formación humana y cultural de las personas?, ¿cuán útil puede ser la coerción y cuánto la persuasión?

Para intentar responder algunas de estas preguntas, tomaré como observatorio privilegiado Francia, país que ha hecho de la laicidad una bandera y que se ha cuestionado mucho el tema, sobre todo en los últimos años, en virtud de la composición, cada vez más multirreligiosa y multicultural, de su sociedad. Comenzaré analizando un caso que ha provocado la discusión dentro y fuera de Europa: la controversia sobre el velo islámico, que provocó, en 2004, la adopción de una ley, todavía vigente, que prohíbe a los y las estudiantes de la escuela pública ostentar, durante las clases, símbolos atribuibles a su pertenencia religiosa.⁸

⁷Sobre la concepción gramsciana de la sociedad civil, *cfr.* Bobbio, 1990.

⁸Se trata de la *Loi n. 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*, disponible en www.legifrance.gouv.fr

UNA GUERRA DE SÍMBOLOS

En Francia, el *affaire* del velo islámico es muy conocido, pero puede ser útil resumir sus etapas más relevantes. En 1989, tres jóvenes fueron expulsadas de una preparatoria de Creil por resistirse a quitarse su *hijab*: un pañuelo de seda que cubre el cabello y el cuello, dejando descubierto el rostro. El Consejo de Estado determinó que el ministro de Educación resolviera lo relativo a la compatibilidad del uso de esta vestimenta en la escuela pública con el principio constitucional de laicidad, para lo cual emitió una opinión que algunos han definido como “salomónica” y otros como “ambigua” (a mí esta última me parece la más correcta). Por un lado, la decisión del Consejo de Estado establecía que “el hecho de que los estudiantes, en las escuelas, porten símbolos mediante los cuales manifiestan su devoción a una religión no es *per se* incompatible con el principio de laicidad” por ser equivalente al ejercicio legítimo de la libertad de expresión; por el otro, afirmaba que

dicha libertad no autoriza a los estudiantes a exhibir [*arborer*] símbolos de pertenencia religiosa que, por su naturaleza, por las circunstancias en las que se utilizan —individual o colectivamente—, esto es, por su carácter ostentoso o antagonista [*revendicative*], podrían considerarse un acto de presión, provocación, proselitismo o propaganda, atentando contra la dignidad o la libertad de los otros estudiantes o de los demás miembros de la comunidad escolar, comprometiendo con ello el bienestar o la seguridad y perturbando el desarrollo de las actividades escolares o la función pedagógica de los docentes.⁹

⁹Citado en Benhabib, 2005: 136.

De hecho, el Consejo de Estado determinó —o así se ha interpretado— que la libertad de portar el velo era la regla, y que la prohibición era la excepción y se justificaba en aquellos casos en los que dichos símbolos perturbaran gravemente el desarrollo normal de la vida escolar. La responsabilidad de determinar, caso por caso, el carácter más o menos ostensible y provocador de los símbolos de pertenencia religiosa quedaba en manos de los dirigentes de la escuela.

En los años sucesivos se verificaron otras controversias en relación con el velo, en las que fueron protagonistas algunas jóvenes, cada vez más combativas y frecuentemente apoyadas por organizaciones islámicas. El Consejo de Estado intervino en múltiples ocasiones, en algunos casos anulando reglamentos escolares que habían introducido la prohibición generalizada del velo. Entre los nuevos casos de expulsiones de estudiantes, sucedió uno especialmente clamoroso. El mismo tuvo lugar en 2003, cuando se expulsó a dos hermanas de Aubervilleis por desobedecer la orden de quitarse el velo en clase. El caso es llamativo porque se trata de un par de jóvenes doblemente rebeldes: no sólo llevaban puesto el velo en contra de la voluntad de sus profesores, sino que lo hacían también en contra de sus padres. Con ello desmontaban el lugar común según el cual el velo es —en la mayoría de los casos— impuesto contra la voluntad de las jóvenes y padecido por ellas. Pasaré por alto otros detalles de este evento (entre los cuales está una circular del ministro Bayrou que introducía la distinción entre los símbolos “llamativos” y los “discretos”). En julio de 2003 se conformó una Comisión de sabios presidida por Bernard Stasi, la cual concluyó sus trabajos el 11 de diciembre de 2003, recomendando que se adoptara una ley para prohibir, en las escuelas públicas, elementares y superiores, “toda vestimenta o símbolo que ponga de manifiesto la pertenencia religiosa o política”, especificando, además, que la

prohibición debería valer exclusivamente para los símbolos religiosos “ostentosos, por ejemplo, las cruces grandes, el velo islámico y el kippà”, pero no para los “símbolos religiosos discretos, como medallas, cruces pequeñas, estrellas de David, manos de Fátima o pequeños ejemplares del Corán”.¹⁰ La ley aprobada por la Asamblea Nacional pocos meses después (en marzo de 2004), en realidad, además de omitir prudentemente hacer referencia a las pertenencias “políticas” (lo que habría despertado arduas discusiones sobre el significado, por ejemplo, de la camisa del Che Guevara), evitó aventurarse en el terreno casuístico sobre cuáles son los símbolos más o menos “discretos” y se limitó a afirmar —en el artículo 1º— que: “En las escuelas primarias, en las secundarias y en las preparatorias públicas, la ostentación de símbolos o vestimentas con los cuales los alumnos manifiestan ostensiblemente [*ostensiblement*] su pertenencia religiosa está prohibido”.¹¹ No obstante, se mantiene la ambigüedad del adverbio “ostensiblemente”, que se ubica en medio de “ostentosamente” y “visiblemente”.¹² En una especie de simulación, no se mencionaba el verdadero motivo de la discusión —el “velo islámico” usado por las mujeres magrebíes—, ya que era sustituido por una alusión, más general, a los símbolos o las vestimentas que remiten a las afiliaciones religiosas.

En torno a las conclusiones del Informe de la Comisión Stasi y sobre la ley de símbolos religiosos, los laicos se han dividido, tanto en Francia como en Italia. ¿Es justo permitir el uso del velo sobre la base del principio de la libertad de conciencia o de expresión? O bien, ¿es justo prohibirlo por considerarlo una forma indebida de ostentación de una perte-

¹⁰Cfr. Romano y Bianchi: 86-87.

¹¹*Ibidem*: 88.

¹²Cfr. Ceccanti y Mancini, 2006: 176.

nencia religiosa en un lugar público, configurándolo además como una “amenaza a los principios y valores que la escuela debe enseñar, entre los cuales está la igualdad entre hombres y mujeres”, como señala el texto redactado por la Comisión Stasi?¹³ La respuesta a esta pregunta — así formulada — parece depender, en gran medida, del significado que se les atribuya al velo y al acto de cubrirse la cabeza. ¿Es un símbolo de subordinación de la mujer?, ¿es una manifestación de la pertenencia a una confesión religiosa?, ¿es un signo político de rebelión contra el Estado laico y republicano?

Yo me plantearía preguntas ligeramente diferentes. Como quiera que se interprete el acto de ponerse el velo — seguramente provocador en este contexto — ¿debe ser un asunto para la política y para el derecho?, ¿corresponde a la política y al derecho, laicamente entendidos, indagar los motivos de quien lleva puesto algún tipo de vestimenta o el significado “objetivo” de la misma? Pero aun antes preguntémonos: ¿es en verdad posible identificar de una vez y para siempre ese significado?, es decir, ¿podemos establecer qué cosa representa el velo islámico para toda persona que lo use?

Parto de esta última pregunta, haciendo notar que la literatura sociológica y antropológica nos previene de la tentación de pretender determinar la esencia de cualquier símbolo, atribuyéndole significados fijos y unívocos. Todavía más riesgoso es prescindir del contexto y equiparar símbolos que transmigran de un país a otro y que, bajo cielos distintos, pueden llegar a asumir significados muy diferentes.¹⁴ Para entendernos: el uso del velo en Francia por las jóvenes inmigrantes de tercera generación no tiene el mismo significado que el uso del velo en Irán o en Turquía, sin

¹³Cfr. Romano y Bianchi: 74.

¹⁴Sobre la trans migración y la resignificación de los símbolos de una cultura a otra, cfr. Appadurai, 1996.
DR © 2013. Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Jurídicas
Catedra Extraordinaria Benito Juárez sobre Laicidad <http://catedra-laicidad.unam.mx/>
Miguel Ángel Porrúa, librero-editor <https://maporrúa.com.mx/>

contar la diferencia entre los diversos tipos de velo en boga en el mundo musulmán: desde el *hijab* del que estamos hablando, que deja descubierta el rostro, a los velos prácticamente completos, como el *chador* iraní, el *niqab* árabe y yemenita o la *burka* afgana. Por lo que hace al uso del *hijab* en la periferia parisina, una investigación sociológica ha identificado por lo menos cinco significados:

existe el velo tradicional de la madre o de la abuela, el velo impuesto por los padres a las jóvenes, el velo usado como reivindicación ante los padres que se han asimilado demasiado a las costumbres occidentales, el velo negociado con los padres para obtener permiso y poder salir una tarde con amigos occidentales y, por último, tenemos el uso del velo como un medio de defensa contra las agresiones y discriminaciones machistas, occidentales e islámicas: un uso paradójico —comenta Ida Dominjanni— porque es, de alguna manera, un uso “feminista” del estigma de la opresión.¹⁵

Hago notar que en ningún caso el *hijab* es interpretado, restrictivamente, como símbolo de adhesión a una creencia o a una ideología religiosa como el islamismo político, aunque —obviamente— pueda significar también eso. La antropóloga Ana María Rivera nos invita a leerlo en el contexto de la condición de exclusión social en la que viven los inmigrantes de origen magrebí en los suburbios-gueto de las grandes ciudades francesas (empeorado como resultado de la propagación, después del 11 de septiembre de 2001, de sentimientos racistas e *islamofóbicos*). En este contexto, el *revival* del velo, entre las jóvenes nacidas en Francia que son francesas en todos los aspectos —pero a las que se sigue haciendo referencia como “inmigrantes de segunda o tercera genera-

¹⁵Dominjanni, 2005: 172-173.

ción”— representaría un típico caso de inversión del estigma: de una reivindicación orgullosa, por parte de una minoría discriminada y humillada, de un símbolo que representa la diversidad propia. Es como si aquéllos a los que los medios en los últimos años consideran indistintamente como “musulmanes”, incluso cuando son creyentes bastante moderados,¹⁶ afirmaran: “*musulmán es bello*” como alguna vez los negros afirmaron “*black is beautiful*”. En este contexto —nos dice Ana María Rivera— no es irracional “asumir, a veces, que éste [el velo] sea un símbolo más de rebelión que de sumisión, expresión del deseo de hacerse visibles más que de hacerse invisibles.¹⁷ Que exprese “pudor u orgullo, sumisión a la voluntad divina o anhelo de emancipación, reivindicación de las tradiciones o desafío contra la sociedad mayoritaria; incluso el *hijab*, de la misma manera que los demás símbolos generacionales, puede considerarse como un emblema mediante el cual las jóvenes de origen inmigrante intentan hacerse visibles en el espacio público, del cual son generalmente excluidas o en el cual son invisibilizadas.¹⁸

Tomemos en cuenta también que la prohibición del velo probablemente ha fortalecido —y no debilitado— procesos similares de reivindicación reactiva de identidades antagónicas. La decisión de llevar puesto (o no) el *hijab*, que primero podía ser vista en un modo totalmente “inocente”, se transforma después de la prohibición en un “acto político consciente”: “un acto complejo de identificación y desafío”.¹⁹ Calificado por la cultura mayoritaria como un signo inequívoco de adhesión a la

¹⁶De una encuesta de 1995 resultaba que sólo un tercio de los musulmanes “presuntos o potenciales” residentes en Francia se declaraba creyente o frecuentaba regularmente las mezquitas. Cfr. Rivera, 2005: 38 (nota).

¹⁷*Ibidem*: 27.

¹⁸*Ibidem*: 29.

¹⁹Benhabib, 2005: 134.

ideología islámica, el velo tiende a convertirse sólo en aquello que se quiere ver de él, perdiendo la pluralidad originaria y la fluidez de significados, no sin consecuencias para las jóvenes estudiantes, inmersas en un conflicto más grande que ellas. “Suponer que sus acciones significan sólo un desafío religioso lanzado contra el Estado laico —señala Sheila Benhabib— limita la capacidad de estas mujeres para cuestionar el sentido de sus propias acciones e, irónicamente, las regresa a la prisión del significado de la que intentaban escapar.”²⁰

¿POR QUÉ PROHIBIR? EL PRINCIPIO DEL DAÑO

Paso ahora a la segunda pregunta: ¿la política debe indagar los motivos que exponen las estudiantes para portar el velo?, ¿puede legítimamente prohibirlo sobre la base de las conclusiones de esa pesquisa?

Un criterio para poder responder a estas preguntas puede encontrarse en el ensayo clásico *On Liberty* de John Stuart Mill. En la introducción a esta célebre obra, Mill formula un principio destinado a volverse una de las piedras angulares del liberalismo, entendido como la teoría de los límites de la intervención del Estado: el “principio del daño”. Vale la pena reproducir el texto a pesar de su extensión:

El objeto de este ensayo es afirmar un sencillo principio destinado a regir absolutamente las relaciones de la sociedad con el individuo en lo que tengan de compulsión o control, ya sean los medios empleados, la fuerza física en forma de penalidades legales o la coacción moral de la opinión pública. Este principio consiste en afirmar que el único fin por el cual es justificable

²⁰*Ibidem*: 160.

que la humanidad, individual o colectivamente, se entremeta en la libertad de acción de uno cualquiera de sus miembros, es la propia protección. Que la única finalidad por la cual el poder puede, con pleno derecho, ser ejercido sobre un miembro de una comunidad civilizada contra su voluntad, es evitar que perjudique a los demás. Su propio bien, físico o moral, no es justificación suficiente. Nadie puede ser obligado justificadamente a realizar o no realizar determinados actos, porque eso fuera mejor para él, porque le haría feliz, porque en opinión de los demás, hacerlo sería más acertado o más justo. Éstas son buenas razones para discutir, razonar y persuadirle, pero no para obligarle o causarle algún perjuicio si obra de manera diferente. Para justificar esto sería preciso pensar que la conducta de la que se trata de persuadirle producía un perjuicio a otro. La única parte de la conducta de cada uno por el que él es responsable ante la sociedad es la que se refiere a los demás. En la parte que le concierne meramente a él, su independencia es, de derecho, absoluta. Sobre sí mismo, sobre su propio cuerpo y espíritu, el individuo es soberano.²¹

El Estado —sostiene Mill— puede legítimamente prohibir aquellos comportamientos que causan un daño a terceros. Puede limitar la libertad de una persona sólo cuando ésta se traduce en una invasión en el campo de la libertad de los demás, en una lesión a sus derechos. Con frecuencia, se ha advertido que este principio sólo es simple en apariencia, porque deja abierta la interpretación de qué es propiamente un “daño”. En el caso que estamos discutiendo, el Consejo de Estado, en su opinión, sostuvo que en ocasiones el simple hecho de “exhibir” el velo, en ausencia de un comportamiento agresivo, equivale a un “acto de presión, provocación, proselitismo o propaganda” y es un atentado contra “la dignidad

²¹Mill, 1997b: 12. Existe una versión también en español: Mill, 1997a: 68 (N. T.).

o la libertad de los otros estudiantes o de los demás miembros de la comunidad escolar”.

En realidad, como hemos visto, dado que existe una multiplicidad de significados respecto al acto de ponerse un velo, la ecuación entre portarlo y realizar acciones de proselitismo no está, para nada, probada. Aunque lo fuera, seguiría siendo, de cualquier manera, discutible imponer a los estudiantes la prohibición de promover sus convicciones, ya sean políticas o religiosas, ilustradas o retrógradas. Tengamos en cuenta que de lo que estamos hablando es exclusivamente del velo usado por las estudiantes y no por los docentes cuya libertad de expresión encuentra un límite obvio en su obligación de abstenerse de cualquier forma de adoctrinamiento a sus alumnos.²² Refiriéndose al *hijab* portado por las estudiantes, el Informe Stasi sostiene que “éste basta para perturbar la tranquilidad de la vida escolar”.²³ Se trata de una afirmación que se presta a inquietantes analogías. ¿Qué es lo que sostienen, en el fondo, aquellos que se oponen al uso de las plazas para las manifestaciones de los gays y las lesbianas, si no la exhibición vulgar de su diversidad que “basta por sí sola para perturbar la tranquilidad” de los buenos ciudadanos? A estos pseudoargumentos es necesario responder que el ejercicio de la tolerancia —como se deduce de la etimología de la palabra (que nos conduce a la idea de un “peso” por soportar)— es a veces difícil, porque obliga a convivir con modos de ser y con comportamientos que pueden resultar desagradables o irritantes. Pero, precisamente, mientras se trate de modos de

²²Sobre el problema de la admisibilidad o no de los símbolos religiosos visibles portados por los docentes, se ha abierto un debate —del que no me ocupo— que ha conducido a adoptar soluciones distintas en diversos países: prohibiéndose absolutamente en Francia y en Turquía, pero no en Alemania, por ejemplo, donde la prohibición se da sólo en algunos *lander*, o en el Reino Unido, donde la decisión recae en cada escuela. Cfr., a propósito, Maclure y Taylor, 2010: cap. v.

²³Romano y Bianchi, 2004: 55.

ser y comportamientos y no de actos lesivos de los derechos de los demás, no existen razones para prohibirlos. Regresemos al principio milliano del daño: de todo eso la política no debería ocuparse. No se ha cumplido el principio kantiano, en general, más laico y liberal, de la distinción entre el derecho y la moral: entre el modo en que se actúa y las razones (morales o inmorales) por las cuales se actúa. Con base en este principio, no puede censurarse a alguien por “lo que piensa”, ni tampoco por “cómo parece”, sólo por “aquello que hace”.²⁴ El contenido de las creencias que no se traduzcan en la comisión de actos ilícitos no interesa al derecho, laicamente entendido. Mucho menos debería interesar al derecho el significado de símbolos o signos desprovistos, por sí mismos, de valor agresivo o lesivo de la dignidad de los otros.

No quiero, naturalmente, dar la impresión de presentar un cuadro simplificado a modo de los problemas que han llevado a la adopción de normas sobre el uso del velo. Como el Informe de la Comisión Stasi documenta, han ocurrido otros episodios que alteran y perturban profundamente el mundo de la escuela y a la opinión pública francesa; es el caso de algunas estudiantes que se niegan a participar en las lecciones de gimnasia o de biología, o de quienes pretenden ausentarse regularmente de la escuela ciertos días de la semana por motivos religiosos. Se trata de casos efectivamente preocupantes, síntoma de la concreción de identidades comunitarias cerradas, fundamentalistas, incapaces de abrirse a la discusión y confrontarse con el pluralismo de los valores y de los modos de vida típicos de las sociedades contemporáneas. Aquellos que valoran positivamente la ley de 2004 tienden a establecer una relación de estrecha vinculación entre la decisión de portar el velo y peticiones como éstas: “En la escuela, el

²⁴Cfr. Ferrajoli, 1989: 483 ss.

velo es el primer paso para el rechazo de las lecciones de gimnasia, de música y de anatomía. En los hospitales, anticipa el rechazo de las pacientes musulmanas para ser atendidas por un médico hombre; y por parte de las enfermeras para atender pacientes hombres, etcétera.”²⁵ Sin embargo, se trata de una hipótesis no confirmada en los hechos. Es significativo, por otra parte, que la ley de 2004 se ocupe exclusivamente de la exhibición de símbolos religiosos y no haga mención de otras formas que perturban la vida escolar. El motivo es simple. La obligación de asistir a clases ya estaba contemplado por los reglamentos escolares, y el Consejo de Estado, en el curso de los años noventa, ya la había confirmado rechazando los (pocos) reclamos de estudiantes que habían sido sancionados por intentar escapar de ellas. Pero se consideró que eso no era suficiente y se llevó la batalla por la laicidad en la escuela, desde el plano de las conductas al plano de los símbolos. Con ello se redujo en modo preocupante el derecho individual de la libre manifestación de la propia personalidad, incluso a través de la elección del vestuario.²⁶

¿POR QUÉ PROHIBIR?

LA TUTELA DE LOS SUBORDINADOS

Hasta ahora he tomado en consideración los argumentos de quienes, interpretando de una manera muy extensa la noción de “daño”, entrevén en el uso del velo un peligro para la libertad de los otros o una posible perturbación del desarrollo pacífico de las actividades escolares. La prohibición de la *hijab* se

²⁵Risset, 2005: 169. Posiciones similares se encuentran en Ceccanti y Mancini, 2006: 191-192.

²⁶Muy distinto es el caso de los crucifijos que todavía se encuentran sobre las paredes de las aulas italianas: quién es el Estado para claudicar de su obligación de colocarse por encima de las partes, proporcionando a los usuarios del servicio público un espacio laico y acogedor.

ha justificado también con otros argumentos; en primera instancia, en la necesidad de proteger a las jóvenes para quienes la prohibición va dirigida. El presupuesto es que el *hijab* no es, en la mayoría de los casos, resultado de una elección realmente libre, sino de severos condicionamientos. A pesar de la ausencia de una verdadera y propia coacción —se dice—, el ambiente familiar y comunitario ejerce sobre las niñas y jóvenes una fortísima presión para que se adecuen a un modelo de decoro femenino que sólo es la otra cara del estado de subordinación al que están destinadas por una cultura profundamente machista y patriarcal. Cuando no es la familia quien impone el uso del velo, como en los casos señalados, en los cuales las adolescentes, inmigrantes de segunda o tercera generación, deciden cubrirse la cabeza en desacuerdo con sus padres, es la temible red del islamismo radical lo que se señala como causa. Estas preocupaciones están muy presentes en el texto redactado por la Comisión Stasi, que declara tener la intención de mandar un “fuerte mensaje a los grupos islámicos”, protegiendo a las mujeres “víctimas de las presiones ejercidas en el ámbito familiar o en el barrio”, y concluye afirmando, con cierto énfasis: “La República no puede permanecer sorda al grito de ayuda que proviene de estas jóvenes”.²⁷

Los argumentos de este tipo asumen una fuerza mayor si se refieren no tanto al *hijab*, vestimenta que en sí misma no representa un obstáculo al desarrollo de una vida social normal, sino a otros tipos de velo, como el *niqab*, que deja descubiertos sólo los ojos, o el todavía más conocido *burka*, que esconde completamente el cuerpo, incluida la cara, contando sólo con una especie de rejilla para permitir la visión de quien lo usa.²⁸

²⁷Romano y Bianchi, 2004: 75.

²⁸A propósito del *hijab*, Rivera (2005: 29) observa cómo “sólo una mirada difusa por algún prejuicio o por una cierta rigidez laicista puede no enterarse que [...] comienza a convertirse, en Europa y otros lugares, objeto de la industria de la moda y de formas de comunicación ultramodernas y frívolas”.

El parlamento francés se ha ocupado de este tipo de vestimentas recientemente, aprobando, en abril de 2011, una ley que prohíbe usar vestiduras que cubran el rostro en lugares públicos (incluidas las calles y las plazas).²⁹ La ley estuvo precedida de una larga discusión parlamentaria y de la elaboración de un documento, el Informe de Gerin, que explica las razones que habrían hecho necesaria y urgente la decisión de prohibir el velo completo.³⁰ Después de haber afirmado que la costumbre de cubrir el rostro, que en el territorio francés se ha manifestado hasta ahora exclusivamente con el uso del *niqab*, representa “*une forme préoccupante de repli communautariste et de rejet des valeurs de la République*”, la comisión ha determinado cuatro motivos para intervenir con firmeza. El primero es que el velo completo expresa una forma de rechazo a “vivir juntos” y una “intención de aislamiento” incompatibles con los principios republicanos, y que podrían conducir a la “ruptura del vínculo social”. La práctica de esconder la cara, en segundo lugar, representaría un atentado a la dignidad de la persona humana y, en particular, de las mujeres. Ello es obvio en el caso en el que el velo es impuesto a través de una forma de violencia, física o psicológica. Pero también cuando se trata de una vestimenta libremente escogida, se comporta objetivamente como la “supresión” [*effacement*] de la identidad personal, el *niqab* es considerado “*nécessairement deshumanisant*”. La costumbre de usar el velo completo, en tercer lugar, evidencia una concepción profundamente desigualitaria de las relaciones entre los géneros, que contradice al principio de paridad sancionado por la Constitución: “*seuls les hommes seraient dignes de vivre à visage découvert, tandis que les femmes seraient condamnées à être fermées dans une tenue les séparant du monde exté-*

²⁹Se trata de la *Loi interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public*, disponible en www.senat.fr.

³⁰El texto está disponible en www.assemblee-nationale.fr/13/rapinfo/i2262.asp

rieur et leur interdisant, de fait, de jouer un rôle social”. El velo completo, en fin, representaría una amenaza para el orden público.

Con base en el segundo y tercer argumentos, sobre los cuales quisiera ahora concentrarme, la limitación de libertad personal puede estar justificada en nombre de la necesidad de defender a las mujeres, también a aquellas que aparentemente han *elegido* portar el *niqab*, por una práctica que sería, en sí misma, degradante y deshumanizante. Se trata de un argumento típicamente paternalista que transgrede el principio milliano según el cual —recordémoslo— el “bien del individuo, físico o moral, no es una justificación suficiente” para limitar su libertad y sólo la “única parte de la conducta de cada uno por el que él es responsable ante la sociedad es la que se refiere a los demás [...] Sobre sí mismo, sobre su propio cuerpo y espíritu, el individuo es soberano”. A este argumento clásico antipaternalista puede contrargumentarse, es cierto, recordando que en algunas circunstancias una persona, aunque sea mayor de edad y esté aparentemente en el pleno uso de sus facultades mentales, puede encontrarse en un estado de alienación tal, de tal sometimiento psicológico al poder de otros (en este caso, al de los padres, marido-patrón, que obliga a su esposa y a sus hijas a vivir cubiertas y segregadas, renunciando a toda relación social) que se hace indispensable la intervención de las instituciones públicas para su defensa. Sin embargo, se trata de un argumento del que no debemos abusar, que vale cuando se tratan de impedir violaciones graves a los derechos humanos de aquellas personas vulnerables, como las mujeres que sufren de violencia doméstica. En este caso, puede suponerse que la ausencia de denuncias en contra de los esposos o parejas violentos se debe a una condición de fragilidad particular y de dependencia psicológica, incluso económica, lo que justifica la intervención del Estado, que procede en contra de los responsables de los maltra-

tos. En el caso de la ley francesa, ciertamente no es problemático justificar la existencia de sanciones penales para quien, ejerciendo violencia física o psicológica, obligue a una mujer a portar el velo (las cuales ya están contempladas en el código penal, como aclara el propio Informe Gerin). Lo que resulta discutible es la decisión de castigar, mediante multas o penas alternativas “de carácter psicológico”, a quien podría haber elegido por propia voluntad “aislarse de la sociedad” y “rechazar el contacto con los otros”. E inquietante, en particular, la previsión de este tipo de intervenciones, como la obligación de asistir a un *stage de citoyenneté* destinado a *rappeler au contravenant les valeurs républicaines de tolérance et de respect de la dignité humaine sur lesquelles est fondée la société* y a *coinvancre la personne de renoncer au port d’un vêtement contraire au principe d’égalité de sexes et au respect de la dignité de l’être humain*.³¹

Aparentemente más *soft* que las sanciones pecuniarias, estas medidas reeducativas resultan menos justificables que aquéllas porque son una forma de coacción de la conciencia individual. A la violencia psicológica ejercida por un clan familiar o un grupo religioso se suma la violencia ejercida por la República, que se siente con el deber de reeducar a sus hijos; mejor dicho, a sus hijas. Sujetas a este tipo de presión, las mujeres que usan el velo aparecen como sujetos doblemente sometidos: ante el propio ambiente familiar y comunitario, pero también ante quienes desean cambiar forzosamente los valores que les resultan extraños. En ambos casos, las mujeres terminan siendo objeto de la voluntad de los demás, nunca realmente sujetos de sus propias decisiones. Al respecto puede ser adaptado todo lo que la literatura poscolonial

³¹Cfr. *Idem*.

sostiene en relación con la práctica tradicional hindú del *sati* (suicidio ritual de la viuda por la muerte del marido), en los mismos años en los que dicha práctica —ésta sí “objetivamente” negaba los derechos de las mujeres— estaba prohibida por la ley de los ingleses, la cual adquirió un inesperado *revival*, convirtiéndose en la bandera/estandarte de los hindúes contra la arrogancia de los colonizadores extranjeros. La viuda se colocó, así, “en medio de quien la exaltaba y la dirigía a la muerte y de quien la quería salvar pero la injuriaba” y su libertad se reducía a la posibilidad de escoger entre “conservar su mundo afectivo y de valores al precio de perderse a sí misma o mantenerse con vida repudiando su propia esfera de relaciones y creencias”.³² Un dilema ciertamente mucho más trágico de aquel que deben afrontar las mujeres con velo, pero que probablemente tienen semejanzas.

En realidad, si —como he argumentado— es simple interpretar, siempre y de todas formas, al *hijab* como un símbolo de inerte sumisión, esto vale seguramente también para el *niqab*. Basta pensar que en la investigación, mencionada en el mismo Informe Gerin, resulta que las dos terceras partes de mujeres que eligen portar el velo completo son de nacionalidad francesa y que la cuarta parte de ellas está conformada por neoconvertidas al Islam, que provienen de familias no musulmanas. Aun suponiendo que la decisión de estas jóvenes mujeres (90 por ciento menores de 30 años) no está exenta de condicionamientos (¿pero qué decisión lo está?), el verdadero problema radica en si es, en verdad, posible “obligar a alguien a ser libre”. Por supuesto, no es difícil darse cuenta de que el efecto de las medidas sancionatorias establecidas por las dos leyes francesas corre el riesgo de ser contrario a aquello que se había buscado.

³² Bartoli, 2008: 63-64.

Admitamos, sin embargo, que las jóvenes que usan el *hijab* y, mejor aún, aquellas que portan el *niqab*, son inconscientes de que son víctimas de una cultura patriarcal. Personas sometidas e inducidas a “desear algo en contra de sus propios intereses”.³³ ¿No se corre el riesgo de que, al expulsarlas de las escuelas públicas, se les prive de la posibilidad de confrontarse con la cultura laica y racional, y de reenviarlas a la influencia exclusiva de las familias y de las instituciones confesionales (entre otras, generosamente financiadas por el Estado francés)? ¿No se corre el riesgo, eliminando de las calles las figuras perturbadoras de las mujeres con *niqab*, de volver todavía más completa su segregación entre las paredes domésticas?

ENSEÑAR LA “MORAL LAICA”

La legislación francesa respecto a los símbolos religiosos y los diversos tipos de velos, pero también el debate en curso acerca de estos temas en muchos otros países europeos, nos invita a reflexionar sobre el problema crucial de la educación para la laicidad y el papel que la escuela y las instituciones públicas, en general, deben desarrollar para este fin. La alternativa ante la obligación es la propuesta; la alternativa a castigar es prevenir. La escuela pública, responsabilizada —quizá de manera presurosa— de prohibir la exhibición de símbolos que conducen hacia un proceso incumplido de emancipación, recuperaría su rol asumiendo la tarea de formar a los futuros ciudadanos y ciudadanas en el respeto de las diferencias, en el ejercicio del espíritu crítico, en la capacidad de distinguir entre el derecho y la moral, la ciencia y la fe, la religión y la política.

³³Respecto de la subordinación, me permito referir Pazé, 2011: cap. 3 (traducción en curso a cargo de Marcial Pons de Madrid). También consúltense los textos clásicos de Spivak (1988 y 1999).

En una palabra, en la laicidad. Se podría, de esta manera, favorecer la superación de las identidades cerradas y fundamentalistas.

Las propuestas sobre el tema de la educación para la laicidad no faltan. Ermanno Vitale, impulsado por una reflexión sobre una situación mucho más rezagada que la francesa, como la italiana, en donde el catolicismo sigue gozando de un estatus privilegiado que se traduce, entre otras cosas, en la previsión de una hora de religión católica en la escuela obligatoria, ha propuesto no sólo eliminarla, sino sustituirla con una clase de “historia de las religiones y de crítica de las religiones”.³⁴ De este modo, el Estado no sólo se preocuparía de garantizar la libertad religiosa, entendida en sentido *negativo*, como ausencia de impedimentos para abrazar una u otra fe, sino también como capacidad *positiva* de escoger autónomamente creer o no creer. La escuela asumiría, así, la tarea de “remover los obstáculos de naturaleza socio-cultural a la libre elección de opinión de cada individuo en materia de religión”,³⁵ interviniendo en el proceso de formación de las creencias para desmentir los prejuicios y las supersticiones que generalmente son transmitidas en la familia o en las iglesias. Podría de esta manera hacer efectiva no sólo la libertad de religión, sino también la fundamental libertad frente a la religión.

Francia, como siempre a la vanguardia en estos temas, ha propuesto otras. Se remonta a poco tiempo atrás (septiembre de 2012) la propuesta del nuevo ministro de Educación, el socialista Vincent Peillon, para proveer la enseñanza de la “moral laica” en las escuelas de todos los niveles. Declara el ministro:

³⁴Vitale, 2004: 101.

³⁵*Ibidem*: 100.

La morale laïque c'est comprendre ce qui est juste, distinguer le bien du mal, c'est aussi des devoirs autant que des droits, des vertus, et surtout des valeurs. Je souhaite pour l'école française un enseignement qui inculquerait aux élèves des notions de morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison. La république porte une exigence de raison et de justice. La capacité de raisonner, de critiquer, de douter, tout cela doit s'apprendre à l'école. Le redressement de la France doit être un redressement matériel mais aussi intellectuel et moral.³⁶

Invitado a explicitar cuáles son los valores que las instituciones de todos los niveles deberán enseñar a partir del próximo año escolar, Peillon señala la igualdad, la solidaridad y el respeto de la dignidad humana: valores que, proclamados por primera vez en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, fueron traducidos en normas constitucionales, convirtiéndose en el eje portador de la visión del mundo “republicana”. La enseñanza en la cual piensa Peillon no debería, sin embargo, referirse simplemente a los principios y reglas constitucionales, ni confundirse con la educación cívica (ya prevista en Francia):

Je n'ai pas dit instruction civique mais bien morale laïque. C'est plus large, cela comporte une construction du citoyen avec certes une connaissance des règles de la société, de droit, du fonctionnement de la démocratie, mais aussi toutes les questions que l'on se pose sur le sens de l'existence humaine, sur le rapport à soi, aux autres, à ce qui fait une vie heureuse ou une vie bonne. Si ces questions ne sont pas posées, réfléchies, enseignées à l'école, elles le sont ailleurs par les marchands et par les intégristes de toutes sortes. Si la république ne dit pas quelle est sa vision de ce que sont les vertus et les vices, le bien et le mal, le juste et l'injuste, d'autres le font à sa place.

³⁶Peillon, 2012. *Cfr.* las observaciones críticas de Peña Ruiz (2012). *Cfr.* Peña Ruiz, 2004.
DR © 2013. Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Jurídicas
Catedra Extraordinaria Benito Juárez sobre Laicidad <http://catedra-laicidad.unam.mx/>
Miguel Ángel Porrúa, librero-editor <http://maporrúa.com.mx/>

Interviniendo algunos meses después sobre el mismo tema, y en respuesta de algunas de las objeciones que su propuesta había suscitado, Peillon confirma:

Según muchos, es mejor enseñar educación cívica, es decir, enseñar un poco de derecho, en lugar de enseñar moral. ¡Pero el corazón de la democracia es distinguir el derecho de la moral! Si digo que una ley es injusta, mi concepto de justicia no está definido por el derecho positivo: mi opinión se encuentra en otro orden normativo [...] Es, en efecto, la ignorancia que, sobre la distinción entre el derecho y la moral, tiene la gente lo que dificulta la comprensión de las motivaciones de las propias acciones: frecuentemente no se sabe si se actúa por el respeto a las reglas, por el miedo a las sanciones o porque se siente una obligación moral de hacer aquello que se considera justo. Es esta conciencia de sí mismo lo que la enseñanza de la moral debe desarrollar.³⁷

La enseñanza de la moral laica debería, por lo tanto, en las intenciones del ministro Peillon, versar sobre el conocimiento y el respeto a los principios constitucionales, pero no sólo. La escuela debería esforzarse para hacer interiorizar a los jóvenes (el verbo que usó es *inculquer*) los “valores” incorporados en las normas constitucionales, que son la base de la República francesa, pero que tienen un significado universal. Se intentaría, además, proponer una visión de la “vida buena” republicana en grado de orientar a los niños y adolescentes en todos los ámbitos de su existencia, educándolos para resistir las sirenas del consumismo y el fundamentalismo. Un proyecto ambicioso que apunta a la formación del *homme* y del *citoyen*. Es posible todavía, preguntar en qué sentido, y hasta qué

³⁷Peillon en conversación con G. Origi (Peillon, 2013: 176).

punto, dicho proyecto puede ser calificado apropiadamente como “laico”. Laico es —lo hemos visto—, antes que nada, quien está en posibilidad de reconocer la autonomía de los diversos ámbitos del saber y de la experiencia humana, como la ciencia, la política, la religión, el arte, la ética y el derecho. Aquello que Michael Walzer ha denominado “el arte liberal de la separación”³⁸ es el fundamento del Estado laico, que impone a sus ciudadanos que actúen conforme a lo que las leyes prescriben, pero no indaga cuáles son sus motivaciones, más o menos “morales”. Como ha escrito Luigi Ferrajoli, “la idea de que todos, o incluso sólo la mayoría, deban compartir los valores expresados por los derechos fundamentales es una tesis axiológicamente iliberal. La teoría garantista del Estado constitucional del derecho, basada sobre la separación laica entre derecho y moral, no sólo no exige, no debe exigir, la adhesión a los valores ético-políticos por él jurídicamente incorporados. Son, de hecho, esos mismos valores los que obligan a no imponer algún tipo de ética o credo político, ni siquiera democrático o liberal, y que deben respetarse incluso en contra de quienes no los compartan, sean éstos delincuentes o subversivos”.³⁹

Tales palabras de Ferrajoli deben ser comprendidas hasta sus últimas consecuencias. A veces se sostiene que la laicidad implica la “neutralidad” de las instituciones, entendida no sólo como imparcialidad frente a varias religiones y concepciones del mundo, sino como una absoluta equidistancia entre ellas. Eso no es, evidentemente, posible ni deseable. Las constituciones de inspiración liberal-democrática, previendo la separación de los poderes y la protección de un catálogo de derechos, entre los cuales se encuentra la libertad de conciencia y de expresión y el principio de igualdad, expresan una cierta concepción del mundo, un tipo de

³⁸Walzer, 1984: 315-330.

³⁹Ferrajoli, 2001: 342.

orientación ético-política. Sería una tarea inútil intentar demostrar su “neutralidad” respecto a cualquier valor. Aquello que caracteriza la visión del mundo laica y liberal, sobre todo, es el hecho de no pretender la conversión de ninguno, de no exigir la transformación de las conciencias, sino sólo el respeto a las normas de comportamiento. En palabras de Ferrajoli, el derecho “en un ordenamiento liberal, exige [...] la tolerancia de todas las identidades políticas, de su “ser”, no de su “hacer” —aunque sean los más iliberales y antidemocráticos—. El paradigma liberal-democrático del estado de derecho, en breve, no puede imponer jurídicamente las condiciones pragmáticas de su efectividad”.⁴⁰

La visión de laicidad que inspira la propuesta de Peillon es, evidentemente, distinta. Pero, sobre todo, distante no sólo de la idea de laicidad como “arte de la separación”, sino de la laicidad como *forma mentis* —a la cual, también, parecen referirse algunos pasajes de las declaraciones de Peillon—, es la concepción metaética que sostiene la propuesta de enseñar la moral laica, entendida como moral *universal*. Se trata con toda evidencia de una metaética cognitivista, basada en la idea de que es posible, incluso en el ámbito de la acción práctica, formular juicios de verdad o falsedad. Como si las preguntas existenciales y las grandes cuestiones morales con las cuales cada humano, tarde o temprano, se confronta fuesen susceptibles de una “única respuesta correcta”.⁴¹ Una concepción de la cual no es difícil poner en evidencia las aporías, además de las implicaciones tendencialmente iliberales e intolerantes.⁴²

⁴⁰*Idem.*

⁴¹La fórmula nos reenvía a los teóricos de la democracia deliberativa como Nino, Estlund, Martí. *Cfr.* en particular, Nino, 1997; Estlund, 2008; Martí, 2006.

⁴²*Cfr.* vv. AA., 2012, en particular los ensayos de Guastini, Mindus, Chiassoni, Ferrajoli, en respuesta a las tesis cognitivistas de Moreso y Martí.

Las preocupaciones detrás de la propuesta de Peillon son, todavía, dignas de ser tomadas en consideración. Ellas son, por lo menos en parte, similares a las que inducen a Vitale a proponer la enseñanza no de una moral, sino de la historia y crítica de las religiones. En palabras del propio Peillon, no del todo coherentes con sus argumentaciones sobre la moral universal: *Le but de la morale laïque est de permettre à chaque élève de s'émanciper, car le point de départ de la laïcité c'est le respect absolu de la liberté de conscience. Pour donner la liberté du choix, il faut être capable d'arracher l'élève à tous les déterminismes, familial, ethnique, social, intellectuel, pour après faire un choix.*⁴³ Se trataría —si debemos prestar fiabilidad a estas palabras— no de enseñar la (o una) moral, sino de promover en los niños y adolescentes la formación de un espíritu crítico y autonomía del juicio. Aun puesta en estos términos, sin embargo, la idea de instituir una enseñanza específica de “laicidad”, como parte de la boleta de calificaciones, no convence. La laicidad, entendida como una *forma mentis*, no es una materia que pueda enseñarse como las otras. Puede, ciertamente, enseñarse la historia de la laicidad, pero debería ser comprendida en los programas normales de historia, a la par de la historia de las religiones. Puede enseñarse el método laico de argumentar y razonar, pero, coincidiendo esencialmente con el método científico, debería tratarse con la aproximación usada para estudiar todas las materias escolares, desde la biología hasta la historia y la literatura. Pueden reconstruirse los argumentos que varios pensadores han adoptado a favor o en contra de la religión, pero se trata de argumentos que deberían formar parte de los cursos de filosofía.

⁴³Peillon, 2012.

Me parece que puede concluirse que la escuela podría contribuir a la formación de “espíritus libres”, más de lo que hace ahora, si sólo se crean las condiciones para que haga bien su tarea: enseñar matemáticas, biología, gramática, pero también historia, literatura, filosofía, que, cuando se les estudia, también se aprende cuántas morales (¡no una moral universal!), cuántas visiones del mundo, cuántas orientaciones políticas y cuántas sensibilidades han coexistido en diversas épocas. La escuela puede convertirse, además, en el lugar en el que se encuentren y se confronten las perspectivas particulares que cada uno aprende afuera de ella: en la familia, en el grupo de iguales, pero también en la iglesia o en las mezquitas. La idea de que sea posible *arracher l’élève à tous les déterminismes*, haciendo *tabula rasa* de cualquier condicionamiento ambiental, por proceder sólo *después* [après] de la construcción del sujeto laico, es muy ingenua. Es más probable que la autonomía de juicio se forme reelaborando críticamente aquello que se ha recibido del ambiente familiar, incluso a través de la confrontación con la diversidad encarnada por los docentes y los compañeros de escuela.

CONCLUSIONES:

EL DESTINO DE LA LAICIDAD, ENTRE EL ESTADO Y LA SOCIEDAD CIVIL

Nuestras sociedades, incluso las más secularizadas, son muy poco laicas. Pienso, por ejemplo, en la situación italiana —la que conozco mejor—, en la cual incluso los no creyentes y los agnósticos frecuentemente delegan a la Iglesia la tarea de suministrar los insumos de la educación moral a sus propios hijos, haciéndolos asistir a la hora de religión católica, para no mencionar el hábito generalizado de dirigirse a las instituciones

eclesiásticas en los grandes ritos de la vida, en los casos de muertes, nacimientos y matrimonios. A la disminución del número de personas que se declaran creyentes o practicantes de una religión no corresponde, aparentemente, un aumento de los espíritus liberales o dotados de sentido crítico. En las sociedades secularizadas, o postsecularizadas —como algunos prefieren hoy denominarlas—, disminuye el número de creyentes, pero no de crédulos.⁴⁴ La superstición no sólo resiste, sino que avanza, no obstante los progresos de la ciencia y el acceso universal al saber enciclopédico, a través de Internet. Leamos lo que escribe Remo Bodei sobre el desolador nivel de analfabetismo en su regreso a Estados Unidos, donde “en algunos *magazines* [...] de enorme tiraje se lee, por ejemplo, que nació un hijo de un marino y una sirena o que la mitad de los miembros del Congreso son extraterrestres”.⁴⁵ Estamos, en fin, muy lejos del ideal del “ciudadano educado” de Bobbio, pero también del “cristiano adulto” de Bonhoffer.

Sé que esto es cierto, la batalla por la laicidad —no sólo de las instituciones, sino de las conciencias— nunca como antes ahora ha sido de tanta importancia para la calidad de la vida social, pero también para la calidad de la democracia, que presupone ciudadanos dotados, por lo menos, de cierto grado de conciencia crítica y de una cierta capacidad de diálogo con quien piensa de modo distinto a ellos. Los eventos franceses enseñan —me parece— que esta batalla no puede basarse en la prohibición generalizada del uso de “símbolos”, en sí mismos, inofensivos, que corre el riesgo de ser percibido como una forma de discriminación y de humillación en contra de quienes se reconocen en determinadas religiones y culturas. Una cosa es pretender que en los lugares públicos —como

⁴⁴Acerca de la sociedad postsecular, *cfr.* Berger, 1999, y Habermas, 2009.

⁴⁵Bodei, 2011: 188-189.

la escuela o las salas de los tribunales — estén prohibidas las referencias a una u otra religión; otra es exigir a los individuos, que no están investidos de alguna función pública, que renuncien a expresarse a sí mismos. Sin embargo, la promoción de la laicidad del pensamiento, además que la de las instituciones, no puede lograrse tampoco confiando a la escuela la tarea de inculcar una especie de religión civil o de catecismo laico, con el probable resultado de generar en los alumnos una adhesión conformista a los valores declamados retóricamente, o igualmente superficiales —pero, como quiera que sea, más saludables— formas de rebelión. No hay que olvidar que la liberación de las mentes de las supersticiones y de la rigidez dogmática tiene que hacerse también mediante la liberación del miedo y la indigencia. Si el gobierno y el parlamento francés se hubieran preocupado menos por el significado de los velos portados por las jóvenes y las mujeres magrebíes, y más por sus condiciones de vida y sus familias en las periferias degradantes de las grandes ciudades, habrían comenzado a encarar un verdadero problema.

FUENTES CONSULTADAS

- APPADURAI, A. (1996), *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis/Londres, University of Minnesota Press.
- BARTOLI, C. (2008), *La teoria della subalternità e il caso dei dalit in India*, Soveria Monnelli, Rubbettino.
- BAYLE, Pierre (1979), *Pensieri sulla cometa*, Roma-Bari, Laterza.
- BENHABIB, S. (2005), *La rivendicazione dell'identità culturale*, Bolonia, Il Mulino.
- BERGER, P. L. (ed.) (1999), *The Desecularization of the World*, Ethics and Editorial Public Policy Center, Washington,

- BOBBIO, N. (1990), *Saggi su Gramsci*, Milán, Feltrinelli.
- BODEI, R. (2011), “Politica e cultura dal Novecento al Duemila”, en M. Bovero (ed.), *Il futuro di Norberto Bobbio*, Roma-Bari, Laterza.
- BOHOEFFER, D. (1988), *Resistenza e resa. Lettere e scritti dal carcere*, Milán, Edizioni S. Paolo.
- BOVERO, M. (2010), “Laicismo”, en *Gli ismi della politica. 52 voci per ascoltare il presente*, A. d’Orsi (ed.), Roma, Viella.
- CECCANTI, S. y S. Mancini (2006), “Come reagiscono gli ordinamenti giuridici alle culture altre?”, en C. Galli (ed.), *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, Bolonia, Il Mulino.
- DOMINJANNI, I. (2005), “Corpo e laicità: il caso della legge sul velo”, en G. Preterossi, (ed.), *Le ragioni dei laici*, Roma-Bari, Laterza.
- ESTLUND, D. (2008), *Democratic Authority. A Philosophical Framework*, New Jersey, Princeton University Press.
- FERRAJOLI, L. (2001), *Diritti fondamentali*, E. Vitale (ed.), Roma-Bari, Laterza.
- (1989), *Diritto e ragione. Teoria del garantismo penale*, Roma-Bari, Laterza.
- FERRARA, A. (ed.) (2009), *Religione e politica nella società post-secolare*, Roma, Melteni.
- GAUCHET, M. (1998), *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, París, Gallimard.
- HABERMAS, J. (2009), “La rinascita della religione: una sfida per l’autocomprensione laica della modernità?”, en A. Ferrara (ed.), *Religione e politica nella società post-secolare*, Roma, Melteni.
- KANT, I. (1989), *Critica della ragion pura*, tomo II, Roma-Bari, Laterza.
- MACLURE, J. y C. Taylor (2010), *Laïcité et liberté de conscience*, Montreal, Les Éditions du Boréal.

- MARTÍ, J. L. (2006), *La república deliberativa. Una teoría de la democracia*, Barcelona, Marcial Pons.
- MILL, J. S. (1997a), *Sobre la libertad*, Isaiah Berli (pról.), Pablo Azcarate (trad.), Madrid, Alianza.
- (1997b), *Saggio sulla libertà*, Milán, Il Saggiatore.
- NINO, C. S. (1997), *Constitución de la democracia deliberativa*, Barcelona, Gedisa.
- PAZÉ, Valentina (2011), *In nome del popolo. Il problema democratico*, Roma-Bari, Laterza.
- PEÑA-RUIZ, H. (2012), “Morale: éviter tout formatage de la conscience des élèves”, *Le Journal de Dimanche*, 3 de septiembre.
- (2004), *Histoire de la laïcité. Genèse d'un idéal*, París, Gallimard.
- PEILLON, V. (2013), “La morale laica come materia scolastica”, *Micro-mega. Almanaco di filosofia*, núm. 1.
- (2012), “Je veux qu'on enseigne la morale laïque”, *Le Journal du Dimanche*, 1 de septiembre.
- PRETEROSSO, G. (ed.) (2005), “Introduzione. Contro le nuove teologie della política”, en *Le ragioni dei laici*, Roma-Bari, Laterza.
- RISSET, J. (2005), “Sulla nozione di laicità: a proposito della ‘legge sul foulard’”, *Parolechiave*, núm. 33, junio.
- RIVERA, A. M. (2005), *La guerra dei simboli. Veli postcoloniali e retoriche dell'alterità*, Bari, Dedalo.
- ROMANO, S. (prefacio), E. Bianchi (epílogo) (2004), *Rapporto sulla laicità. Il testo della commissione francese Stasi*, Milán, Scheiwiller.
- RUSCONI, E. (2000), *Come se Dio non ci fosse. I laici, i cattolici, la democrazia*, Turín, Einaudi.
- SPIVAK, G. C. (1999), *A Critique of Postcolonial Reason*, Cambridge/Londres, Harvard University Press.

- (1988), “Can the Subaltern Speak?”, en *Marxism and the Interpretation of Culture*, L. Grossberg y C. Nelson (eds.), Champaign, Il, University of Illinois Press,
- VITALE, E. (2004), “Libertà di religione. E dalla religione?”, en *Quale libertà. Dizionario minimo contro i falsi liberali*, Roma-Bari, Laterza.
- VV.AA. (2012), “Metaetica e política”, *Teoria politica*, año II, pp. 103-185.
- WALZER, M. (1997), *On toleration*, New Haven/Londres, Yale University Press.
- (1984), “Liberalism and the Art of Separation”, *Political Theory*, vol. XII, núm. 3.