

Renovar la didáctica de la religión inspirados en la pedagogía de la interioridad

To Renew the Teaching of Catholic Religion Based on the Pedagogy of Interiority

CARLOS ESTEBAN GARCÉS

PROFESOR TITULAR DE PEDAGOGÍA DE LA RELIGIÓN.
INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS RELIGIOSAS SAN PIO X

Resumen

La educación de la interioridad constituye, desde hace algunos años, una de esas tendencias pedagógicas innovadoras con las que se quiere mejorar los procesos formativos en la escuela. No prioriza aprendizajes cognitivos, ni tampoco metodologías activas, aunque participa de ambas cuestiones, porque la educación de la interioridad mira más a la conformación autónoma del sujeto, a su mundo interior, mira más al ser, a lo que se es en la intimidad, posiblemente la base de los otros pilares de la educación. Para nosotros no se trata de una moda, tampoco se reduce a un método o algunas técnicas, más bien constituye un paradigma que puede inspirar la mejora de los proyectos educativos. Por ello, en este trabajo, proponemos abrir espacios de diálogo de este paradigma educativo con la enseñanza de la religión, para inspirar una mejora de la didáctica de la religión tanto en sus fundamentos como en sus métodos. En una primera mitad, los cinco primeros apartados, nos aproximaremos a la educación de la interioridad y, en la segunda parte, a partir de los rasgos que definen la enseñanza de la religión exploraremos espacios de concordancia.

Palabras clave: pedagogía de la interioridad, didáctica de la religión, formación en la escuela, innovación educativa.

Abstract

In the last few years the education of interiority has become one of the innovative pedagogical trends for the improvement of training processes at school. This pedagogical approach does not focus on cognitive learning or active methodologies, although it somehow takes part in them. The education of interiority focus more on the autonomous shaping of the subject, their inner world, the being, what we really are within the boundaries of our intimacy, thus dealing with the basis of all the other pillars of education. For us this is neither a trend nor just a method, but the paradigm to improve the educational projects. Therefore in this paper we propose to open up spaces for dialogue between this educational paradigm and the teaching of religion, so that the latter can improve at both foundational and methodological levels. The first part—that includes the first five sections—focuses on education of interiority, while the second part aims to explore possible agreement areas between the teaching of religion and education of interiority.

Key words: pedagogy of interiority, the teaching of Catholic religion, school training, educational innovation.

1. DE PROPUESTAS EMERGENTES A UN PARADIGMA EDUCATIVO

En los primeros años del siglo XXI, la educación de la interioridad se presentaba como un *paradigma emergente*, así lo atestigua la publicación de un libro coordinado por Javier Melloni y Josep Otón (2015). Aquellas primeras propuestas que proponían centrar la mirada en la interioridad suponían un giro antropológico necesario y una recuperación de la espiritualidad, explicaba Juan Martín Velasco –de feliz memoria– que firmó el prólogo de aquel libro. Como hemos escrito en otros lugares, aquellas propuestas para educar la interioridad no se confundían con nuevas formas de autosatisfacción, no se agotaba en métodos para la mejora de la atención o el logro de la relajación o la concentración; no se buscaba el ensimismamiento o el aislamiento del sujeto de las responsabilidades sociales, mucho menos la exacerbación del individualismo.

Poco más de una década después de aquel libro, aquellas propuestas emergentes han ido madurando y creciendo, encarnándose en proyectos educativos concretos y acumulando reflexión y aportaciones académicas que han acabado por sistematizar y articular un paradigma educativo con una significativa potencialidad de inspirar y vertebrar proyectos educativos completos en centros escolares. La publicación de tres libros sobre esta misma temática, confirman que las propuestas iniciales han *configurado un paradigma educativo* y una oportunidad centrados en el cuidado del interior que pueden inspirar mejoras educativas (Andrés y Esteban, 2017, 2018 y 2019). Sin duda, se trata de aportaciones significativas que acreditan que hoy podamos hablar de un paradigma educativo.

En este tiempo, quizás condicionados excesivamente por los contextos culturales occidentales, añadimos que las necesidades que hicieron emerger la educación de la interioridad no han hecho sino crecer, como he escrito en las presentaciones de la trilogía mencionada. En este itinerario que ha confirmado el paradigma educativo de la interioridad, los últimos pasos miran a la Teología, que se nos revela como fuente y a la vez como culmen de este giro antropológico y pedagógico. Podemos decir que esta llamada de repensar la interioridad ha crecido «bebiendo en su propio pozo», evocando otra publicación de referencia. Beber en el propio pozo ha sido el origen, ha sido

la inspiración en el entretiempo, y lo sigue siendo ahora en los siguientes pasos de este paradigma educativo.

Nuestra propuesta sobre la interioridad, por tanto, emana desde la *antropología cristiana*, porque las personas no estamos *huecas*, tampoco somos *líquidas*... La llamada es a a construir, quizás reconstruir, las arquitecturas interiores de la personalidad, y hacerlo de manera coherente con este humanismo que solo puede hacerlo crecer desde dentro, volviendo al interior. Hay que recuperar el sujeto. Hay que empoderar a los individuos de su entera personalidad y estimular que sean auténticamente personas. Esa es la base de la dignidad humana, de los derechos humanos, de la conquista de las libertades y los derechos fundamentales. Por ello, la emergencia de la pedagogía de la interioridad es, más allá de un paradigma educativo, una cuestión antropológica.

Para nosotros, que apostamos por la dignidad humana y el cuidado de la casa común de la humanidad, la educación es el mejor camino para transformar las sociedades; Para nosotros, que nos sumamos a «fomentar el entendimiento entre distintas culturas, la tolerancia, el respeto mutuo y los valores éticos de la ciudadanía mundial y la responsabilidad compartida» –como señala la resolución de Naciones Unidas en su Agenda 2030, nº 36¹–; ese paradigma educativo que cultiva la interioridad nos inspira y se nos revela muy pertinente para el camino educativo de la formación integral y solidaria que nuestro mejor futuro necesita.

El paradigma educativo de la interioridad avanza precisamente en esa dirección, conlleva un fortalecimiento del sujeto y el empoderamiento de sus posibilidades humanas a la vez que de sus responsabilidades sociales. Las mejores propuestas educativas de futuro, a nuestro juicio, apuntan a una *rehumanización*, a un nuevo renacimiento en el que los individuos sean más personas y más solidarios. Esta es la base de una ética mundial capaz de soñar y extender la dignidad humana a toda la humanidad entera. Esa es también la apuesta del paradigma educativo de la interioridad.

1 <https://www.agenda2030.gob.es/sites/default/files/recursos/APROBACION%20AGENDA%202030.pdf> (Consulta: 24/05/2020).

2. UNA NECESIDAD EDUCATIVA EN NUESTROS CONTEXTOS CULTURALES

Una *mirada sociológica* a las sociedades actuales, sobre todo las occidentales, mostrarán las consecuencias de la posmodernidad y la fragmentación, tanto en la sociedad como en las personas. Todavía resuenan en nosotros los lúcidos análisis de José María Mardones. En una modernidad líquida, las identidades individuales de las personas son frágiles, efímeras, se impone la cultura del presentismo y del consumismo, el mercado y su obsolescencia programada, como ha explicado con enorme impacto Zygmunt Bauman. En la sociedad global nos siguen golpeando duramente sus situaciones de injusticia y de violencia –denunciaba Alain Touraine–, los riesgos de la sostenibilidad, la pobreza energética, los migrantes, desplazados y refugiados, la violencia física y sexual contra las mujeres, entre otras situaciones dolorosas para la dignidad humana –véanse los informes del PNUD–. También se percibe el predominio, en demasiadas ocasiones, de la frivolidad o la banalidad sobre temas serios, o la excesiva importancia del culto a la imagen, la cultura *light* o *shopping* o la obsolescencia de casi todo.

En estos contextos occidentales que se globalizan, los ciudadanos, contagiados por esta cultura líquida, no pueden acoger una llamada a la indignación o a la transformación del mundo hacia la casa común, como han reivindicado Luther King o Gandhi, Mandela o Stéphane Hessel. No pueden acogerla, no pueden sujetarla, porque su arquitectura de sujeto es líquida y sus cimientos flácidos, no sostienen decisiones ni compromisos. Esta cultura líquida no permite personalizar y humanizar las identidades personales, no resulta fácil conformar personalidades autónomas y a la vez responsables de la construcción social de la casa común.

Además de esta mirada sociológica, añadamos otros *factores educativos* más propios de nuestros ámbitos. En los tiempos que vivimos hemos asistido a un progresivo debilitamiento de la pregunta por los fines de la educación. El discurso sobre las finalidades de la educación ha sido un eje vertebrador sobre cuáles eran y cómo debían orientarse los procesos educativos, pero creemos que su impacto se ha ido diluyendo progresivamente. La pregunta por los fines de la educación parece haber pasado de moda. Hace un tiempo, constituía un debate esencial en la pedagogía y en

las políticas educativas. Hoy, las preocupaciones se centran más en los resultados que en los procesos, como consecuencia, hoy nos preocupan más los medios que los fines.

Detrás de algunas preocupaciones por la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos, detrás de una obsesiva ocupación en la evaluación de los resultados, detrás de un creciente pragmatismo de una educación para el empleo, se oculta ese debilitamiento de los fines de la educación y también, como consecuencia, una decadencia de las humanidades, tanto en los sistemas educativos como los estudios universitarios. En nuestras sociedades, tan condicionadas por la economía de mercado, el pragmatismo o el utilitarismo, la productividad o la competitividad, sus consecuencias son letales en la cultura y en la educación. Resulta lógico un creciente dominio de las disciplinas aparentemente más prácticas o científicas y, lo que es peor, una irreversible desconsideración de las humanidades.

3. UNA OPORTUNIDAD EDUCATIVA

Pues bien, teniendo en cuenta estos factores sociológicos y pedagógicos, el paradigma educativo de la interioridad se revela como una creciente necesidad y se percibe cada vez de manera más evidente como una oportunidad educativa completamente necesaria en los ámbitos escolares. Creemos que va ganando terreno un consenso para que nuestros proyectos educativos asuman, en mayor medida, la emergencia de cultivar la dimensión interior de las personas para asegurar sus cimientos y toda su arquitectura.

Estamos, por tanto, persuadidos que los desafíos que el mundo globalizado plantea hacen imprescindible un *retorno al cuidado de lo interior* de las personas. De alguna manera, la innovación educativa que hoy llama a las puertas de nuestras escuelas debería encontrar también en la educación de la interioridad una oportunidad formativa que les proporcione mayor honddura a los procesos de crecimiento de toda la comunidad educativa.

Necesitamos un nuevo *renacimiento humanista*, un elogio de las humanidades, renovar el pensamiento ético, regenerar la democracia, cultivar la justicia y las libertades, disfrutar de la poesía y de la música, de todos los lenguajes artísticos, reivindicar la ecología y la solidaridad... En ello nos va la viabilidad de educación al servicio de la emancipación personal y social.

En estas propuestas nos va la viabilidad del individuo como persona, como sujeto, no como objeto.

Nosotros podemos confirmar que el paradigma educativo de la interioridad constituye precisamente una matriz de otros aprendizajes y vivencias que hacen crecer las *raíces de la personalidad* y le ayuda a descubrir y cultivar el sentido de su existencia. Si soñamos con la emancipación de todas las personas y los pueblos, necesitamos de la participación libremente asumida de toda la ciudadanía para hacer del planeta la casa común de la humanidad.

En este contexto global, reivindicamos un fortalecimiento de la educación en clave *personalista*. En este marco debemos asumir la responsabilidad de fortalecer la ética de la educación que se va modelando artesanalmente entre el respeto a la autonomía y libertad, legítima y necesaria, y una socialización en la comunidad de referencia, también moral. Porque la comunidad y los valores propios de un sujeto moral no son instrumentales y ocasionales, no se pueden desvincular del ser de la persona. Las cuestiones comunitarias no son meros ornamentos en la persona, emergen de la dignidad humana. La identidad personal adquiere sentido moral combinando la autonomía y la comunidad.

Por todo esto, proponemos la oportunidad del paradigma educativo de la interioridad como fuente de *inspiración* para la mejora de nuestros proyectos educativos. Porque somos conscientes de que la cultura dominante nos ha inducido paulatinamente a mirar hacia fuera, a vivir hacia fuera. El narcisismo se ha apoderado de muchos espacios vitales. Sin duda que estos valores, o contravalores, de la importancia de la imagen, la inmediatez, la eficiencia, el pragmatismo o la productividad que nos llevan a caracterizar la vida de un modo superficial, banal y hasta frívolo en ocasiones, se han inoculado en nosotros, quizás también en nuestros proyectos educativos.

Nuestra propuesta no significa que entendamos lo exterior como sinónimo de superficialidad. Más bien al contrario, tenemos una percepción positiva de toda la parte exterior y visible de la vida, incluyendo la corporalidad, así como del entorno físico y natural que nos rodea y la casa común que nos acoge. Conforman la inmensa belleza de nuestro mundo y constituyen lenguajes imprescindibles por su infinita capacidad de inspiración y comunicación.

La oportunidad es abrir nuevos espacios en nuestros proyectos educativos inspirados en este paradigma de la interioridad. Es tiempo de cultivar una subjetividad necesaria más allá del individualismo, una escucha profunda de los sentimientos, la conciencia, la imaginación, los recuerdos, las emociones, la creatividad. En definitiva, una suma de razones que nos invita a mirar hacia dentro en la educación y en la cultura, en la sociedad y en la política.

Nos proponemos, en definitiva, *cuidar el hondón del alma*, «el castillo interior» (Santa Teresa), ese que está formado por «creencias: el estrato más profundo de nuestra vida, el que sostiene y porta todos los demás» (Ortega y Gasset). Queremos cuidar esa inteligencia espiritual, también llamada existencial, caracterizada, según Zohar y Marshall, por una aspiración a la totalidad del sentido, por una superación del bienestar individual en el impulso a la transformación del mundo y por una apertura a la trascendencia.

4. COMPRENDER LA INTERIORIDAD

Hablar de interioridad es hacer referencia a la posibilidad que todos tenemos de mirar hacia dentro, de *bajar las escaleras* hacia nuestro interior, de ocupar nuestra intimidad. Ese camino hacia el adentro es como descender hacia lo profundo de nuestro ser, darse cuenta de lo que uno es, comprender la propia vulnerabilidad, pero también las capacidades latentes que brotan del propio ser, los anhelos fundamentales que viven en nuestra interioridad, explica Francesc Torralba (2019), cuyo libro tomamos como referencia en esta aproximación a la interioridad, sobre todo en la última parte.

Comprender qué es la interioridad es saber que, al *adentrarse en sí mismo*, uno se examina de sus propios pensamientos y de sus obras, pero también evalúa sus silencios y omisiones. Se experimenta el papel de juez que se desarrolla en la intimidad. A veces esa interioridad se convierte en una caja de resonancia de todo lo que acontece en el exterior. En esa hondura se observa la vida, toda la vida, que es como el discurrir de un río que tiene saltos de agua, estancamientos, cascadas, meandros... El río es el mismo, pero jamás es igual en cada momento de su recorrido. Y contemplando ese fluir vital se puede tomar cierta distancia y ver, casi como espectador, la

vida. Son metáforas de Heráclito el Oscuro y de Víctor Hugo citadas por Francesc Torralba.

En nuestro interior encontraremos tanto los pensamientos, la vida mental, como las pasiones, la vida emocional; también la memoria y el recuerdo, los deseos y la voluntad; la extraordinaria facultad de la imaginación; lo consciente y lo inconsciente. Y en el fondo de la interioridad, explica Torralba, el ser humano es capaz de vivenciar la experiencia estética, ética y religiosa.

En la medida que la persona ahonda en mundo interior, emerge hasta con vehemencia la *cuestión del sentido*, los interrogantes existenciales. Es como si la inmersión en la propia interioridad activara la pregunta por el sentido de la existencia humana. Cuando uno se adentra en su ser se da cuenta que existe, también se toma conciencia del porqué, y ahí la vida se revela como una tarea, un propósito, una oportunidad, concluye Torralba.

En cuanto a la utilización de la expresión interioridad, puede que resulte relativamente nueva, pero su significado acompaña la historia de la Filosofía y de la Teología. Por ejemplo, aproximarnos a la interioridad puede conectarnos con una *tradición bíblica* en la que encontraremos ese significado utilizado con frecuencia, con diferentes metáforas y lenguajes, quizás la expresión más clarificadora sea cuando la interioridad se denomina corazón. Aunque ahora no nos detengamos en enumerar referencias bíblicas, recordemos solo algunas: los profetas ya proclamaban la promesa de Dios a su pueblo: «os daré un corazón nuevo y os infundiré un espíritu nuevo» (Ez 36:26); las autoridades pedían a Yahvé «un corazón que escuche» (1Re 3:9); y en los tiempos de Jesús también encontramos como su Madre, «María, lo guardaba todo en su corazón» (Lc 2:19).

Finalmente, aunque retomaremos este asunto en nuestro último apartado, comprender la pedagogía de la interioridad, necesariamente nos abre la *puerta de la espiritualidad*. Educar la interioridad puede ayudar a cultivar la espiritualidad, teniendo en cuenta que esta no pertenece a ninguna religión porque es una capacidad intrínseca a la condición humana, por tanto, una realidad antropológica. Cuidar la interioridad estimula experiencias de sentido, emociones y sentimientos, cultiva las dimensiones ética y estética; y, también, lógicamente, contribuye al *despertar religioso*. Nuestra propuesta de educación de la interioridad puede contribuir en todos los casos

al desarrollo integral de la personalidad, pero aquí subrayamos específicamente su contribución educativa a la espiritualidad y, en algunos casos, al despertar de la experiencia religiosa.

5. PEDAGOGÍA DE LA INTERIORIDAD

Una pedagogía de la interioridad tiene como principal misión comprender y desarrollar los anhelos y deseos de dentro; *acompañar en la toma de conciencia* de lo que se es, de uno mismo y de los demás, del entorno que nos rodea y del mundo. Educar la interioridad es enseñar a mirar hacia dentro; pero eso no significa descuidar la exterioridad, ni separarse de lo cotidiano, tampoco desatender las responsabilidades sociales y el compromiso con la solidaridad y la ecología. La atención a la exterioridad es fundamental, como hemos indicado ya, para tener cuidado de ella, para protegerla de su propia vulnerabilidad. También la interioridad es vulnerable y, como el cuerpo, puede ser herida y maltratada (Esteban, 2019).

Educar la interioridad es ayudar a desarrollar, entre otras cosas, aquellas facultades que capacitan al ser humano para acceder a una experiencia mucho más amplia de lo que la razón le permite, de manera que pueda llegar a encontrar en sí mismo la respuesta a sus preguntas de sentido y disfrute de ser quien es, ejerciendo todas sus posibilidades. (Alonso, 2011, p. 59).

Educar la interioridad es educar para la vida, aprender a vivir. Cuando se conoce uno por dentro se puede vivir con mayor conciencia y libertad, se puede respetar y acoger la diversidad sin dejarse arrastrar por aquello que no coincide con los somos. Educar para la vida es enseñar a estar bien con uno mismo, conocer y desarrollar los propios recursos, y saber integrar las dificultades sin poner en riesgo la identidad personal. Es enseñar a percibir lo bueno, lo bello, lo auténtico. Una educación integral consiste en despertar en nuestros alumnos y alumnas las experiencias estéticas, éticas, espirituales y religiosas. Pues bien, educar la interioridad es acompañar los procesos educativos que tienen que ver con esta construcción de la identidad personal que el sujeto tiene que autónomamente construir.

Somos conscientes de que cuando hablamos de pedagogía de la interioridad no podemos cuantificarla o medirla. Tenemos que desmarcarnos de

una evaluación tradicional. Debemos acoger esta educación en su sentido más etimológico de *educere, sacar del alumno lo que ya tiene* a través del diálogo y del acompañamiento, más que la otra acepción de *educare*, centrada en la transmisión de conocimientos que el alumno no tiene y los profesores sí.

En la pedagogía de la interioridad se acompaña, nadie enseña nada, porque lo que hay que mostrar ya está en cada uno, solo hace falta que alguien nos ayude a quitar el velo para que lo descubramos. Es entonces cuando se nos da la llave para la puerta de la interioridad. La infancia es, para mí, el lugar donde descubrir la interioridad que nos acompaña hasta la muerte. (Kaufmann, citada por Alonso, 2011, p. 60).

Por tanto, con estos fundamentos, podemos concretar sus *rasgos de la pedagogía de la interioridad* (Alonso, 2011)² en las etapas escolares:

- implica tener en cuenta todas las dimensiones del ser humano, todas las inteligencias de la persona, para que los alumnos puedan desarrollar progresivamente todas sus potencialidades;
- es ayudar a los estudiantes a conocerse a sí mismos, a entenderse, a quererse, son pasos necesarios para comprender a los demás y hacerse responsables todos de todos;
- es cultivar la imaginación y la sabiduría intuitiva que todos los alumnos tienen que pondrán al servicio del conocimiento del exterior a medida que van creciendo en experiencias y capacidad intelectual;
- consiste en despertar y cultivar en nuestro alumnos y alumnas la experiencia estética, ética y religiosa.

Un estudiante consciente de su vida interior tiene mayor tolerancia a la frustración, entiende que no todo tiene que salir como él desea, no tiene miedo a la soledad, sabe asimilar mejor las experiencias nuevas, desarrolla relaciones interpersonales de forma más rica, es menos manipulable y, en definitiva, es más libre.

² Aunque todo el libro constituye una obra de referencia para este tema, el capítulo 6 es recomendable para comprender los rasgos de esta pedagogía.

Finalmente, señalemos los tres *territorios de la interioridad*. La profesora Alonso, en la obra de referencia, describe estas áreas de trabajo que tienen que ver más con la vivencia que con el saber. Son aquellas capacidades e inteligencias, valores y actitudes, que todos los alumnos tienen en su interior y que la educación de la interioridad tiene que ayudar a que descubran y potencien. No se trata, por tanto, de una suma de contenidos conceptuales, sino de áreas de trabajo a las que hay que prestar atención en el proceso educativo. Las tres áreas son: desarrollo emocional, valores y creatividad, desarrollo espiritual (Alonso, 2011, p. 77).

Tabla 1. Área de trabajo de la pedagogía de la interioridad.

Fuente: Alonso, 2011.

Desarrollo emocional	Valores y creatividad	Desarrollo espiritual
Conciencia emocional Regulación emocional Automotivación Empatía	Autonomía Apertura Confianza Honestidad Observación Respeto	Silencio Atención Imaginación Cuestionamiento Intuición Contemplación

Como consecuencia, podemos comprender que el protagonismo que va adquiriendo la pedagogía de la interioridad no es simplemente una moda, o una tendencia más de la innovación educativa; tampoco se reduce a un método, a técnicas de meditación, silencio o *mindfulness*; no se agota en la propuesta de recursos casi siempre orientales, para la mejora de la atención o la relajación. No se nos oculta que existen propuestas sobre interioridad que cultivan la exacerbación del individualismo, pero, para nosotros más que una metodología es un paradigma educativo que se sitúa en el centro de la mejor tradición espiritual de la antropología cristiana.

Añadamos, como *causa última* de nuestra consideración por la pedagogía de la interioridad, descrita hasta ahora, que globalmente converge en un paradigma educativo que tiene como finalidad, en su más alta consideración, la dignidad humana y los derechos humanos. De esta manera, con este horizonte humanista, la educación se entiende como la mejor propuesta para la emancipación humana y para universalizar sus valores en todas las personas que habitamos en la casa común. La atención a la interioridad

de cada persona es un necesario cuidado que, en última instancia, deriva de este horizonte de la dignidad y los derechos fundamentales de la persona. Educar la interioridad contribuye, estamos seguros de ello, a empoderar a los estudiantes de su dignidad, de su ser persona y de sus responsabilidades sociales. Un horizonte humanista compartido plenamente por la enseñanza de la religión, de la que hablaremos a partir de ahora. Esta sinergia inspira este diálogo entre ambas propuestas para alumbrar mejoras en nuestros proyectos educativos.

6. ENSEÑANZA DE LAS RELIGIONES Y EDUCACIÓN DE LA INTERIORIDAD

Lo que hasta ahora hemos presentado como paradigma y pedagogía de la interioridad, es una oportunidad educativa cuya responsabilidad recae en toda la comunidad escolar y en los responsables de las instituciones educativas. Por tanto, entendemos que la educación de la interioridad es una responsabilidad compartida por todos los agentes formativos de la comunidad educativa.

Nuestro objetivo, una vez planteado el surgimiento y la oportunidad de la educación de la interioridad, su concepto y pedagogía, en la primera mitad, es abrir espacios de diálogo de este paradigma educativo con la enseñanza de la religión, en esta segunda parte, para explorar concordancias e inspirar nuevas claves pedagógicas capaces de impulsar la renovación tanto de sus aprendizajes como de sus metodologías.

Metodológicamente partiremos de las características fundamentales de la enseñanza de la religión, a la luz de la única definición de su naturaleza e identidad de la que disponemos eclesialmente: el documento episcopal que alumbró la transición del catecismo de la dictadura al currículo escolar de la democracia. A partir de estas características de la enseñanza de la religión nos proponemos iniciar un diálogo que quedará abierto para que siga inspirando otros frutos en el futuro.

Proponemos una *definición de la enseñanza de la religión*, según el citado documento: «la enseñanza de la religión en la escuela es, con toda su legitimidad –sin perjuicio de su propia peculiaridad–, una materia propia y rigurosamente escolar, equiparable a las demás asignaturas en el

planteamiento de sus objetivos, en el rigor científico de sus contenidos, en el carácter formativo de sus métodos, y en la significación educativa del conjunto del programa escolar» (Comisión Episcopal de Enseñanza, 1979, núm. 16).

La originalidad de este nuevo concepto democrático de la enseñanza de la religión procede del sínodo de las diócesis alemanas celebrado en Bonn en 1974 en aquellos años posconciliares de *Evangelii Nuntiandi*. En 1981, Juan Pablo II se sitúa en esta misma línea de identidad escolar de la religión en un emblemático discurso de 5 de marzo a la Congregación de la Educación Católica (1982, núm. 56) que aparece de nuevo en *El laico, testigo de la fe en la escuela*. Más tarde fueron otros los documentos del Vaticano que se sumaron a este enfoque académico de la religión en la escuela, como materia curricular, subrayando su carácter cultural y centrando su contribución en la formación humana. Citemos solamente uno que comparte esta identidad y naturaleza de la enseñanza de la religión: *Educar para el diálogo intercultural en la escuela católica* (Congregación de la Educación, 2013, núm. 70-75).

Nosotros nos creemos esta identidad académica de la enseñanza de la religión y sus características vertebrarán el coloquio con la educación de la interioridad. Completaremos este diálogo con algunas herramientas didácticas propias de la interioridad que podrían implementarse en la enseñanza de la religión.

6.1 La enseñanza de la religión es formación humana

La enseñanza de la religión, impartida como materia escolar, «está en línea con los objetivos mismos de la escuela»; es, por tanto, una asignatura que forma parte de la *formación integral* que la institución escolar debe proporcionar a los alumnos (Comisión Episcopal de Enseñanza, 1979, núm. 11). Con esta asunción de los fines mismos de la escuela se subraya que la enseñanza de la religión se imparte en ese ámbito, no en la parroquia, como consecuencia, asume las finalidades propias de la escuela y se convierte en una *materia escolar* ordinaria cuya principal finalidad es la formación humana.

Pues bien, ser materia escolar y formación humana es la característica fundamental de la enseñanza escolar de la religión que la hace diferente a la

iniciación religiosa o catequesis, porque son ámbitos diferentes y con objetivos e intencionalidad diferente (Comisión Episcopal de Enseñanza, 1979, núm. 59-65). La peculiaridad de su enfoque confesional (núm. 17-21), su *carácter propio*, que veremos más adelante, derivará en su opcionalidad como materia escolar en cuanto al derecho de las familias (núm. 22-27). pero ni esa peculiaridad ni esa opcionalidad restan rigor a su consistencia académica. Es precisamente su peculiaridad epistemológica la que hace posible un diálogo fe-culturas (núm. 34-40) y fe-ciencias, porque será el saber teológico, su fuente epistemológica, el que contraste con otros saberes y ciencias.

En definitiva, la enseñanza de la religión se concibe como una materia curricular por su acento cultural y académico, *equiparable a otras materias académicas* (núm. 34-40). Aquí es necesario hacer referencia a la Teología como disciplina académica y universitaria, como su fuente epistemológica y científica, aunque en España esta analogía no ayuda, ciertamente, tanto como en otros países nórdicos o centroeuropeos donde este saber teológico sí está en las universidades estatales. La ausencia de la Teología en el ámbito universitario ordinario resta credibilidad al carácter académico de la enseñanza de la religión que parece no soportar el diálogo con otras disciplinas.

- Pues bien, esta finalidad educativa de la *formación humana*, propia de la identidad de la enseñanza de la religión en la escuela, puede verse enriquecida con las claves de la pedagogía de la interioridad, que también apunta explícitamente a esa formación integral del alumnado y el pleno desarrollo de su personalidad.

Educar esa identidad personal, donde el individuo deviene en persona, es la base de la dignidad humana, de los derechos humanos, de la conquista de las libertades y los derechos fundamentales. Obviamente, esta aspiración al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado está vertebrada por la inalienable autonomía personal. Esta formación humana es también la base de una ética mundial capaz de soñar y extender la dignidad humana a toda la humanidad entera haciendo de nuestro planeta la casa común.

La enseñanza de la religión en la escuela converge en estas claves formativas con el paradigma de la interioridad que, como hemos

indicado anteriormente, reclama una rehumanización de nuestro mundo, un nuevo renacimiento en el que el individuo aprenda a ser más persona y más solidario, un fortalecimiento del sujeto y una reorientación de nuestra acción educativa hacia la reconstrucción del sujeto interior.

Por tanto, percibimos concordancia y sinergia entre la enseñanza de la religión y la educación de la interioridad en los subrayados que hacen respecto a la formación humana y la educación integral. Convergen en el pleno desarrollo de capacidades o dimensiones del ser humano; bien sea respecto de las inteligencias, con especial atención a la intrapersonal, existencial e interpersonal, también la inteligencia espiritual; bien sea respecto a las competencias clave, con especial atención a la conciencia, autonomía, cívica, también a la nueva competencia global que evalúa ya PISA.

Todos estos subrayados educativos pueden verse fortalecidos por la contribución del saber religioso y de la pedagogía de la interioridad en los procesos formativos. Lógicamente, la suma de ambas contribuciones mejorará las más altas aspiraciones educativas de la dignidad humana y de la casa común.

Podríamos todavía enriquecer este diálogo con la aportación de la UNESCO cuando reconoce, en su mirada a la educación del siglo XXI que «el mundo, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideales y de valores, que vamos a llamar morales para no molestar a nadie». Su conclusión es apremiante para nosotros también: «la supervivencia de la humanidad depende de ello». En este sentido, *aprender a ser* constituye el eje de la educación, así se propuso en la década de los 70 en el informe de Edgar Faure, así se destacó en la década de los 90 en el informe de Jacques, y así se ha vuelto a constatar ya en este siglo por Irina Bokova, en su más reciente informe *Replantear la educación. Hacia un bien común mundial*.

- Pues bien, resultará evidente que tanto la pedagogía de la interioridad, como la enseñanza de la religión, convergen en este subrayado educativo de la educación del ser. Ambas apuntan a la necesidad de trabajar las dimensiones interiores de los alumnos para cultivar las raíces de su personalidad. Sin cuidado del interior no hay sujeto,

por tanto, el *aprender a ser*, no es solo un pilar más de la educación, es el eje de la educación. Estamos persuadidos que los desafíos que el mundo globalizado plantea, en este nuevo siglo, hacen imprescindible el cultivo de la dimensión interior de las personas que tanto la enseñanza de la religión como la pedagogía de la interioridad proponen (UNESCO, 2015).

Como conclusión podemos decir que estas apuestas educativas coincidentes, tanto de la enseñanza de la religión como de la pedagogía de la interioridad, emergen y se fundamentan, para nosotros, en la *antropología cristiana*. Como hemos indicado, creemos que las personas no estamos *huecas*, tampoco somos líquidas... por tanto, hay que construir, quizás reconstruir, las arquitecturas de la personalidad, y hacerlo de manera coherente con este humanismo que solo podemos hacerlo crecer desde dentro, volviendo al interior para salir y hacernos responsables de la casa común.

6.2 La enseñanza de la religión ayuda a comprender la cultura

La enseñanza de la religión, en cuanto área curricular, propone algunos aprendizajes culturales, en línea con la finalidad propia de la escuela de transmisión sistemática y crítica la cultura. Por tanto, sin apartarse de las finalidades propias de la institución escolar, la asignatura de Religión puede proporcionar *aprendizajes culturales* que, además de formar parte de nuestro patrimonio, han surgido como expresión social o cultural, en cualquiera de los lenguajes artísticos, de la experiencia y tradición religiosa cristianas y que hoy están presentes en nuestro entorno.

Nótese que, además de comprender la cultura, esta finalidad de la enseñanza de la religión, no diferente a las propias de la escuela, subraya un carácter de *lucidez y autonomía* en el alumnado que «podrá asumir o distanciarse de la cultura heredada». Pero que necesita de la interacción con una determinada cultura para configurar su propia identidad personal. «La maduración de la personalidad humana surge dentro de una determinada tradición cultural y en este medio se sustenta y crece, pudiendo sólo configurarse a partir de un dato cultural heredado. Aunque luego el adulto pueda y, en muchos aspectos, deba distanciarse de esa cultura heredada para hacerla evolucionar, no podrá hacerlo sin una previa asimilación reflexiva de la misma».

La escuela transmite el *patrimonio cultural* general y, en línea con ese objetivo, la enseñanza de la religión explica el patrimonio cultura cristiano no solo en sus expresiones artísticas, sociales y culturales, también en sus elementos «del suelo nutricio de cultura» (Comisión Episcopal de Enseñanza, 1979, núm. 13).

- Pues bien, esta finalidad educativa de transmitir la *cultura y su significado* se revela como una característica de la identidad de la enseñanza de la religión en la escuela; y se añade también la necesidad del cultivo formativo de la autonomía y el criterio para *situarse lúcidamente* ante esa tradición cultural. Es en este desarrollo de la autonomía personal, de los criterios y valores elegidos personalmente, propios de la enseñanza de religión, donde encontramos otro espacio de concordancia con el paradigma educativo de la interioridad, que también apunta al desarrollo de la identidad personal como una de sus aportaciones específicas.

En nuestros contextos culturales, tan condicionados por la economía de mercado, el pragmatismo o el utilitarismo, la productividad o la competitividad, por el creciente dominio de las disciplinas aparentemente prácticas y una irreversible desconsideración de las humanidades, está en juego la supervivencia del conocimiento humano en el que no podemos prescindir de lo más propiamente humanista. Enseñar el cómo, pero no el porqué y el para qué nunca es una idea inocente. *Sin las humanidades no sabremos dónde ir*, solo podremos bajar la cabeza y obedecer órdenes, como en los mundos de George Orwell o Aldous Huxley, y a esta humanización apuntan precisamente tanto la pedagogía de la interioridad como la enseñanza de la religión.

Por tanto, percibimos concordancia y sinergia entre la enseñanza de la religión y la educación de la interioridad en el cultivo de la *lucidez y autonomía* del alumnado y su interacción con las culturas. La formación puede contribuir a acoger la realidad cultural en todas sus expresiones sociales y lenguajes artísticos, pero también a comprender el significado profundo que las hizo surgir. Desde nuestro punto de vista, estas aportaciones culturales en la formación de los ciudadanos, tanto en sus expresiones como en sus significados, no son solo una cuestión pedagógica, es, sobre todo, una contribución antropológica.

Estos subrayados educativos pueden verse fortalecidos por la contribución del saber religioso y de la pedagogía de la interioridad en los procesos formativos que apuntan a las más altas aspiraciones educativas de la dignidad humana y de la casa común.

En este marco de la formación cultural debemos asumir la responsabilidad de fortalecer la ética y la estética en la educación, porque son completamente necesarias para que se vaya modelando artesanalmente la maduración del alumnado entre el respeto a la autonomía y libertad, legítima y necesaria, y una socialización en la comunidad de referencia, también moral. Porque la comunidad y los valores propios de un sujeto moral no son instrumentales y ocasionales, no se pueden desvincular del ser de la persona. Las cuestiones comunitarias no son meros ornamentos en la persona, emergen de la dignidad humana. La identidad personal adquiere sentido moral combinando la autonomía y la comunidad.

Como conclusión, nosotros creemos que el diálogo entre la educación de la interioridad y la enseñanza de la religión contribuyen precisamente a estos fines culturales de la educación, en todos sus lenguajes, y a este fortalecimiento de la lucidez personal, en toda su hondura. Son desafíos educativos que, para nosotros, emergen desde la antropología cristiana en sus altas aspiraciones de la dignidad humana y la casa común.

6.3 La enseñanza de la religión ayuda a protagonizar la sociedad

La enseñanza de la religión, en cuanto asignatura del currículo escolar, propone aprendizajes sociales y éticos que los alumnos necesitan para comprender la realidad social y hacerse responsables de su transformación y mejora. Sin duda, esta característica de la enseñanza de la religión está en línea con la función social de la escuela. Por tanto, sin alejarse de las finalidades propias de la escuela, la enseñanza de la religión propone *aprendizajes sociales* que no solo tienen una finalidad instrumental de aprender a vivir juntos en sociedad, por la propuesta de valores personales y sociales, también cultivan la *motivación y la responsabilidad* individual necesaria para la dignidad humana y la construcción social, porque además de *valores e ideales*, la enseñanza de la religión propone creencias y convicciones.

Nótese que, además de insertarse de manera satisfactoria a la sociedad, esta finalidad de la enseñanza de la religión, no diferente a la propia de la escuela, aporta un *sentido crítico* y los valores para empoderar al alumnado en sus responsabilidades personales y sociales; le promueve como sujeto de la realidad social y como protagonista de la construcción ética y política de la sociedad, no como mero espectador u objeto de lo otros deciden (Comisión Episcopal de Enseñanza, 1979, núm. 14).

El sistema educativo no puede tener como finalidad reproducir sin más el orden social existente, será necesario formar a los alumnos para que no solo formen parte de la sociedad, sino que puedan valorarla críticamente y, si fuera necesario, asumir la responsabilidad de participar en su transformación y mejora.

Así pues, tanto la escuela como la asignatura de Religión pueden ejercer un papel esencial en el desempeño de esta imprescindible tarea cívica de *aprender a vivir con otros* y ser responsables de hacer de nuestro planeta la casa común.

- Pues bien, no resultará complicado percibir que esta función social, propia de la institución escolar y también de la identidad de la enseñanza de la religión en la escuela, convergen en buena medida con las claves de nuestra propuesta de pedagogía de la interioridad.

En demasiadas ocasiones se confunde la educación de la interioridad con el uso de técnicas de meditación o *mindfulness*, con una exacerbación del individualismo y el aislamiento del sujeto de sus responsabilidades sociales. Para nosotros, la educación de la interioridad es un viaje hacia el interior para conocer, construir y cuidar las raíces, que culmina con otro viaje de vuelta a la realidad social para transformar y mejorar la realidad. Obviamente, este viaje educativo hacia dentro y hacia fuera converge con la propuesta formativa de la enseñanza de la religión.

Por tanto, si se entiende bien el paradigma educativo de la interioridad, con ese viaje hacia el interior y esa vuelta a la realidad, comprobamos la sinergia con la enseñanza de la religión que apunta hacia el *aprendizaje de valores sociales*, no solo como hábitos de

comportamiento exterior, sino como *experiencias* íntimas que posteriormente se expresan personal y socialmente. Básicamente nos referimos a valores e ideales propios del pensamiento social cristiano, y compartidos por la ética universal derivada de los derechos humanos.

La expresión de los valores como compromiso ético, habiendo cultivado el *sentido crítico*, fruto de una experiencia personal, es lo que hace del comportamiento una realización humana y no un automatismo que reduce antropológicamente al ser humano e instrumentaliza su conducta desde fuera. De esta manera, a aprender a vivir juntos, se le suma el aprender a ser, pilares de la educación de las propuestas educativas que aquí nos convocan.

Como conclusión, tanto la educación de la interioridad como la enseñanza de la religión convergen en la necesidad de superar reduccionismos antropológicos y muestran el camino hacia la plena realización humana unificando experiencia y comportamiento, sentido y ética. Porque no solo se trata de enseñar hábitos y normas éticas, tampoco de cumplir solo las normas legales, nosotros aspiramos a una exigencia ética que nazca de la experiencia interior y, además de un comportamiento normativizado, pueda ser una realización personal conforme a la dignidad humana y social de la casa común. Para nosotros, esta integración personal del sentido y la ética también se deriva de la antropología cristiana.

6.4 La enseñanza de la religión aborda el sentido de la vida

La enseñanza de la religión, en cuanto materia escolar, puede contribuir con sus *aprendizajes éticos y de sentido* a que los alumnos puedan conformar su propia personalidad, aprendan la gestión de sus emociones y puedan configurar proyectos de vida capaces de realizarles como personas y hacerles felices. Siendo el pleno desarrollo de la personalidad del alumno la finalidad principal de la educación, la enseñanza de la religión, cumpliendo este mandato del pleno desarrollo de la persona, por tanto, en línea con las finalidades de la escuela, puede cultivar en la escuela la formación ética y de sentido de la vida.

En ese desarrollo de la propia conciencia se suscitan *preguntas existenciales* que las religiones vienen haciéndose en todas las civilizaciones desde el

inicio de la humanidad; también las respuestas que han ido surgiendo a lo largo de la historia y que se han vertebrado como culturas y religiones, pueden contribuir a que los alumnos puedan desarrollar esta dimensión de sentido de la vida.

Para la enseñanza de la religión, «uno de los objetivos más importantes es suscitar y aclarar, según la capacidad del educado, sus *preguntas radicales* en torno a sí mismo, a su vida en comunidad, al sentido último de la historia y del mundo, a las limitaciones y fracasos, y a la muerte» (Comisión Episcopal de Enseñanza, 1979, núm. 15). Nótese que este planteamiento sobre la ética y el sentido de la vida, propios de la identidad de la enseñanza de la religión se propone como una probabilidad y una pregunta, no como una respuesta cerrada que se impone, como se hacía en otro tiempo.

Por tanto, esta finalidad de la enseñanza de la religión, no ajena a la educación, aporta una dimensión interior que podría dar sentido a los valores y al comportamiento ético, en todo caso, se proponen, pero no se imponen, ni las preguntas ni las respuestas. De esta manera, el cumplimiento de una ética mínima no conllevaría reduccionismos antropológicos.

- Pues bien, una vez más proponemos la convergencia de estas finalidades tanto de la enseñanza de la religión en la escuela, como de las claves de la pedagogía de la interioridad. Una y otra concuerdan en la propuesta formativa de *adentrarse en sí mismo*, conocer los propios pensamientos y sentimientos, ese viaje hacia la interioridad se convierte en una caja de resonancia de todo lo que acontece en el exterior. En esa *hondura vital* el ser humano es capaz de vivenciar las experiencias estéticas, éticas y religiosas.

Como hemos indicado, en la medida que la persona ahonda en mundo interior –describe Francesc Torralba–, *emerge hasta con vehemencia la cuestión del sentido*, los interrogantes existenciales. Esta inmersión en la propia interioridad activa la pregunta por el sentido de la existencia humana.

Pues bien, tanto la pedagogía de la interioridad como la enseñanza de la religión tienen como principal misión educativa acompañar al alumnado a reconocer estos anhelos y deseos de dentro, acompañar a la toma de conciencia de lo que se es, de uno mismo y de los

demás, del entorno que nos rodea y del mundo. Por tanto, hay sinergia en la propuesta educativa de despertar las *preguntas* existenciales y en la búsqueda de *respuestas*. Y es aquí donde la enseñanza de la religión ofrece oportunidades de sentido en mayor medida que cualquier otra materia escolar.

Educar de esta manera es enseñar a mirar hacia dentro, pero sin descuidar la exterioridad ni tampoco desatender las responsabilidades sociales y el compromiso con la solidaridad y la ecología. La atención a la exterioridad es fundamental para tener cuidado de ella y para protegerla de su propia vulnerabilidad.

Educar la interioridad, tarea de la escuela y de la enseñanza de la religión, es –permítasenos traer de nuevo aquí una conclusión de la obra de referencia de Alonso–: desarrollar en los alumnos la posibilidad de *vivir experiencias* mucho más amplias de lo que la razón les permite, de manera que puedan llegar a encontrar por sí mismos posibles respuestas a las preguntas existenciales y de sentido (Alonso, 2011, pp. 59-60).

En definitiva, educar con estas claves es *educar para la vida*, aprender a fluir con ella. Cuando se conoce uno por dentro se puede vivir con mayor *conciencia y libertad*, se puede respetar y acoger la diversidad sin dejarse arrastrar por aquello que no coincide con los somos. Educar para la vida es enseñar a estar bien con uno mismo, conocer y desarrollar los propios recursos, y saber integrar las dificultades sin poner en riesgo la identidad personal. Es enseñar a percibir lo bueno, lo bello y lo auténtico.

Esta educación integral consiste en despertar en nuestros alumnos y alumnas experiencias estéticas, éticas, espirituales y religiosas que les permitan conformar su autonomía e identidad personal. Son altas finalidades educativas que, para nosotros, como en anteriores propuestas, tienen su fundamento en la dignidad humana tan constitutiva de la antropología cristiana.

6.5 La enseñanza de la religión es una puerta a la espiritualidad

Esta holística *visión antropológica* que hemos recorrido hasta ahora, la formación humana, los aprendizajes culturales y sociales, la experiencia

ética y de sentido con sus expresiones en todos los lenguajes, el viaje hacia el interior y la vuelta hacia la realidad exterior –todo ello presentado aquí como finalidades educativas de la enseñanza de la religión–, inevitablemente nos coloca delante no solo de aprendizajes cívicos, estéticos o religiosos, inexorablemente nos abre la *puerta a la espiritualidad*. Nombrar este ámbito nos obliga a recordar que la espiritualidad no pertenece a ninguna religión, es una capacidad intrínseca a la condición humana, por tanto, una realidad antropológica, pero que también debe ser educada.

Entendemos que tanto la educación de la interioridad como la enseñanza de la religión convergen en este despertar de una espiritualidad capaz de *vertebrar la identidad personal*, de superar la dualidad entre interioridad y exterioridad, de articular sentimientos y compromisos éticos necesarios para la *vida personal y en sociedad*. El descubrimiento de la vivencia interior y de la experiencia constituye un camino necesario en la educación de la personalidad que cuando menos, abre la posibilidad de la espiritualidad.

La relación entre la vida interior y la dimensión espiritual, tan decisivos para la dignidad humana y su felicidad, invita a desbordar axiomas clásicos en la formación y sobre los que ahora vemos sus límites, por ejemplo, que la justicia o una legalidad basada en los derechos garanticen una convivencia armónica de *la ciudadanía y la felicidad* de sus ciudadanos. Por ello, el reto es superar una educación instrumentalizada que solo prepara para la ciudadanía, aspiramos a una educación capaz de proponer un *sentido de vida*, que incluye la ética y la ciudadanía, pero que la sobrepasa.

Lo confirmó hace ya tiempo Dewey: algunas pedagogías de la espiritualidad ven como el principal efecto de la educación se cristaliza al llegar a una vida plena de sentido. Así se percibe en Edith Stein, según un estudio de Marta Burguet (2014).

La vida espiritual es un camino de interiorización que lleva al conocimiento de sí y a encontrar su propio centro, donde se siente en casa y se encuentra con su libertad. El centro del alma es el centro de la libertad, éste es el nuevo sentido del alma... El centro del alma es el lugar en el que se percibe la conciencia y el lugar de las libres decisiones.

Este itinerario pedagógico hacia la interioridad supone una lucha contracorriente respecto a un sistema en el que impera la preocupación por la competitividad, el individualismo, la superioridad, el ritmo acelerado, la preeminencia del multitask, la posesividad y el poder...

Una construcción identitaria con referencias extrínsecas al propio ser construye individuos identificados con constructos externos y desidentificados con lo más interno, con el propio yo. Esto genera fragmentación interna, crea un considerable desarraigo y una valoración y validación siempre en función de parámetros en permanente fluctuación, que son líquidos, efímeros y mutables.

Como conclusión, estamos convencidos que los retos de la felicidad humana que nuestro mundo globalizado plantea hacen imprescindible un regreso al *cultivo de la dimensión interior* de las personas tanto en las familias como en la escuela. De alguna manera, la innovación educativa que hoy llama a nuestras puertas debería encontrar tanto en la educación de la interioridad como en la enseñanza de la religión una oportunidad formativa que proporcione mayor hondura a los procesos de crecimiento de alumnos y profesores.

Es incuestionable que, a partir de las primeras propuestas de Gardner sobre inteligencias múltiples, la aportación de Zohar y Marshall sobre *inteligencia espiritual*, y las últimas contribuciones de la neurociencia sobre esta temática, va configurándose de manera más completa la existencia de una inteligencia espiritual, también llamada existencial; aunque muy relacionada, no es una nueva denominación de las emociones, sino una realidad de nuestro cerebro más amplia caracterizada, según Zohar y Marshall, por una aspiración a la totalidad del sentido, por una *superación del bienestar individual* en el impulso a la transformación del mundo y por una *apertura a la trascendencia*. Por tanto, cultivar las preguntas existenciales y la inteligencia espiritual hará emerger inevitablemente la pregunta por Dios (Zohar y Marshall, 2000).

6.6 La enseñanza de la religión propone una interioridad habitada

Al inicio de esta segunda parte de nuestro trabajo hemos definido la enseñanza de la religión en la escuela –una materia propia y rigurosa-

mente escolar, equiparable a las demás asignaturas en el planteamiento de sus objetivos, en el rigor científico de sus contenidos, en el carácter formativo de sus métodos, y en la significación educativa del conjunto del programa escolar—; hemos subrayado que se desarrolla en el ámbito escolar y, como consecuencia, hemos indicado que asume las finalidades educativas propias de la institución escolar; pero también hemos hecho referencia a su *peculiaridad epistemológica, la Teología*, que no solo no impide su rigor académico, sino que habilita el necesario diálogo del saber religioso con otras disciplinas. De esta peculiaridad que algunos llaman confesionalidad, se deriva la opcionalidad de esta asignatura en el sistema educativo.

Pues bien, una vez abierta hemos ya la puerta de la espiritualidad, ha llegado la hora de plantear una nueva concordancia y sinergia entre interioridad y clase de Religión Católica. Ha llegado el momento en el que la peculiaridad epistemológica de la enseñanza de la religión pone nombre a lo que encontramos en el interior de lo humano. Cuando se alcanza esa realidad interior, ese fondo de sí mismo, «esa realidad abismal que encuentra el ser humano dentro de sí no es un pensamiento más, ni tampoco un recuerdo que aflora en la memoria. *A esa realidad se la ha denominado Dios*, Razón, Sabiduría, Principio Vital, Fundamento, Realidad fundante o Maestro interior y puede definirse como una alteridad originaria» (Torralba, 2019, p. 123).

Nuestra propuesta para la enseñanza de la religión es, lógicamente, una *interioridad habitada*, en acertada expresión de Francesc Torralba. En términos globales, escribe este autor, en la tradición occidental existen dos grandes modelos antropológicos sobre la interioridad: por una parte está la interioridad habitada, bien ejemplificada y descrita por San Agustín, donde la persona en lo más hondo de su intimidad se encuentra con una Presencia que le trasciende, que no puede delimitar, que no es una construcción ficticia o imaginaria del yo, es una Realidad que le abraza y le sostiene; y la interioridad vacía, ejemplificada por Ludwig Feuerbach, que se da cuenta que cuando el ser humano se adentra en sí mismo, se encuentra solo y su conciencia es totalmente immanente. Aunque en ambas propuestas se reconoce que la persona es capaz de vida interior.

Estamos, en definitiva, ante una característica esencial y constitutiva de la enseñanza de la religión, su peculiaridad, su carácter propio, lo que aporta

su epistemología, la Teología: hablamos de que *Dios que habita en lo humano*.

Nótese que lo proponemos como un último paso de nuestro itinerario pedagógico, pero a la vez clarificamos que ninguno de los anteriores queda ni anulado ni subordinado, quizás todos sean necesarios. Somos bien conscientes de que estos pasos no siempre se vivencian en el mismo orden. Esta es la *sublime complejidad humana*, todo es necesario y nada nos es ajeno. Para nosotros, resumiendo ya los seis pasos que hemos dado en nuestro itinerario, la enseñanza de la religión:

- es, en primer término, *formación humana*, como lo es la educación de la interioridad;
- propone, en segundo lugar, *aprendizajes culturales* en todos sus lenguajes que desarrollan la autonomía personal;
- plantea, en tercer lugar, *aprendizajes de valores* personales y sociales para aprender a vivir en sociedad, con sentido crítico;
- presenta, en cuarto lugar, *aprendizajes éticos y de sentido*, unificando personal y autónomamente experiencia y comportamiento;
- y propone, en quinto lugar, abrir la puerta a la realidad antropológica de la *espiritualidad*.
- Este proceso, que tiene su autonomía y entidad propia en cada uno de los pasos, para nosotros culmina en una experiencia de interioridad habitada por el *Dios de la Vida*. Imposible ocultarlo. Inevitable expresarlo. Inexcusable compartirlo.

Nuestra propuesta es acompañar y posibilitar que los alumnos vayan vivenciando cada uno de estos pasos a su *ritmo* y con la debida *autonomía*. En estos procesos, simultánea e inevitablemente, compartimos nuestra experiencia: cuando hemos bajado nuestras escaleras no hemos encontrado un interior vacío, sino habitado; delicadamente, comunicamos que, en nuestro camino hacia el interior, cuando alcanzamos ese «castillo interior, el hondón del alma», más allá de uno mismo, nos encontramos con una «santuario vasto y sin límites» donde habita el Maestro interior. Hemos vivido que el Otro habita en mí sin confundirse con mi ser, como nos han mostrado de manera insuperable San Agustín y Santa Teresa.

Esta es nuestra experiencia, ese es nuestro ser, y en una escuela más centrada en el ser que el hacer, los maestros *enseñamos con nuestro ser*. Todos y cada uno de los pasos, lo reiteramos una vez más, se proponen, no se imponen; se cuidan, se acompañan, se animan; porque en eso consiste la educación.

Por esto, aspiramos a una educación que solo forma la dignidad humana y prepara para la ciudadanía global, aspiramos a una educación capaz de suscitar en cada uno de nuestros alumnos y alumnas *un nutricio sentido de vida*, que incluye la ética y la ciudadanía, pero que la sobrepasa, y que emerge del aprender a ser persona.

Podemos concluir que hablar de Dios es la peculiaridad más propia de la enseñanza de la religión, pero no la única aportación educativa, como hemos mostrado. Somos conscientes de que el acceso a esa Presencia no es una experiencia ya dada, más bien es un encuentro complejo, podría ayudar todavía hablar de un *magister exterior*, es decir, un maestro de escuela o de familia, que por medio de sus palabras nos señala el camino para bajar las escaleras hacia nuestro interior consciente de que no estaremos solos, porque ese interior no está vacío, está habitado; también podría ayudar el *magister interior*, que nos espera, nos llama, toma la iniciativa y espera el encuentro. Hay, como decía San Agustín, un Maestro interior que enseña.

El que cultiva el árbol está fuera; es el Creador el que está dentro.
El que planta y el que riega trabajan desde fuera; es lo que hacemos nosotros. Pero ni el que planta es algo ni el que riega tampoco, es Dios, que es el que da el crecimiento.

En definitiva, esta renovación de la didáctica de la religión que venimos proponiendo nos invita a pensar que la propuesta del cristianismo tiene que ser *más mística que moral*, más experiencial que normativo. La fe ya no se transmite desde fuera a dentro, ya no se impone desde arriba hacia abajo, es un proceso de crecimiento de dentro a fuera, pero sin el desarrollo de las raíces, no germina la experiencia y expresión de la fe.

Se trata, en conclusión, de un *giro antropológico* que no significa, en modo alguno, un encajonamiento de lo religioso al ámbito de lo privado. Se trata de cultivarlo en el interior de la persona con la convicción de que esa experiencia de fe, cuando llegue su madurez, emergerá a lo social y a lo cultural

como manifestación de la identidad personal, de la personalidad de cada uno y cada una, y construirá colectivamente la casa común.

6.7 Recursos de la pedagogía de la interioridad para la clase de Religión

Finalmente, para concluir estos espacios de sinergia entre el paradigma educativo de la interioridad y la enseñanza de la religión, nos acercamos a recursos y estrategias de aprendizaje propios de la pedagogía de la interioridad que podrían ser implementados en la enseñanza de la religión. Estas herramientas no son una novedad en el mundo de la educación, se vienen utilizando desde hace tiempo, la oportunidad estaría en su utilización combinada y proporcionada en los centros educativos.

Esta sencilla enumeración de herramientas que proponemos, basados en el libro de Ana Alonso, son una ayuda para nuestra propuesta del paradigma educativo de la interioridad, pero su aplicación en el aula no es una finalidad en sí misma.

Educar la interioridad no consiste en emplear todas o alguna de estas herramientas sin más, sino en que, al hacerlo, nos ayuden a realizar mejor aquello que, sin ellas, ya estábamos realizando. Lo verdaderamente necesario siempre será nuestra presencia y nuestra actitud, pero que, en el caso de utilizarlas, han de saber ayudar a canalizar la información que proporcionan para los fines propuestos, así como acompañar el proceso individual de desvelamiento, al ritmo de cada uno. (Alonso, 2011, p. 118).

Con estos recursos se trata de educar, como ya hemos indicado, tres áreas que tienen que ver más con la vivencia que con el saber. Son aquellas capacidades e inteligencias, valores y actitudes, que todos los alumnos tienen en su interior y que la educación de la interioridad tiene que ayudar a que descubran y potencien. No se trata, por tanto, de contenidos conceptuales. Aquí solo podremos enumerarlas y describirlas muy brevemente. Recomendamos el libro de referencia de Ana Alonso cuyo capítulo 7 seguimos en esta selección de recursos (Alonso, 2011, p. 117 y ss).

- **Dinámicas corporales.** Nuestro cuerpo es lo más cercano a nosotros y muchas veces lo más desconocido y menos tenido en cuenta para algunas cosas. Lo consideramos aquí como una «herram-

mienta» de trabajo de la interioridad porque la escucha de todo aquello que podemos percibir, sentir o vivir a través suyo nos permite el acceso a otras dimensiones más profundas.

- **Dinámicas de relajación.** La relajación es el estado natural del ser humano. En este estado somos más sensibles y conscientes de nosotros mismos y de nuestras necesidades. Existen diversas técnicas que abarcan diferentes niveles de profundidad dependiendo del tiempo de que dispongamos para realizarlas y del lugar donde estemos.
- **Dinámicas de visualización.** Visualizar es ver en nuestra mente, una forma de utilizar la imaginación representando imágenes, vivencias o acontecimientos. Son la «materia prima» que permite el razonamiento y una ayuda para el crecimiento espiritual. Las visualizaciones se han utilizado y se siguen utilizando desde hace siglos como la base para el desarrollo espiritual en muchas de las tradiciones espirituales.
- **Narraciones, cuentos y relatos.** La narración, el cuento, la parábola, la fábula, los relatos, en general, desvelan aspectos fundamentales de la historia humana que ayudan a cuestionar, comprender y asimilar diversos aspectos de la realidad. Han sido considerados los instrumentos más utilizados en todas las culturas para transmitir valores. Satisfacen la vida interior de los niños.
- **Mandalas.** Carl Jung fue quien introdujo la idea de mandala en la psicología moderna, luego ha sido desarrollada por Joan Kellog, quien considera que pueden ser usados como vehículos de autoexploración. Literalmente la palabra sánscrita «mandala» quiere decir «círculo» aunque también puede significar «lo que contiene la esencia».

Los mandalas son dibujos que tienen un significado y funciones especiales.

- **Meditación.** El uso de la meditación en el contexto escolar ha de ser sumamente respetuoso con el contexto en el que estamos. Meditar no es un culto ni un adoctrinamiento, sino una milenaria técnica natural que nos conecta con nuestra realidad interior y nos

enseña a mantener el papel de espectador ante nosotros mismos. Existen diferentes grados y formas de meditación.

En el caso de los primeros años de escuela, proponemos la conocida dinámica de *Asamblea*, que puede ser un espacio no solo para la expresión, sino también para la reflexión sobre la propia experiencia, aprendiendo a contarla o escuchando la de los otros, mediante una forma de relacionarse distinta de la habitual. También proponemos lo conocidos *Rincones*, delimitar espacios para la realización de ciertas actividades puede contribuir a ello, a la vez que contribuye también a crear un clima adecuado para las características de cada una de las actividades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad*. Madrid: Narcea.
- Andrés, E. (2009). *La educación de la interioridad*. Madrid: Editorial CCS.
- Andrés, E., y Esteban, C. (Coords.). (2017). *La interioridad como paradigma educativo*. Madrid: Editorial PPC.
- Andrés, E., y Esteban, C. (Coords.). (2018). *La interioridad como oportunidad educativa*. Madrid: Editorial PPC.
- Andrés, E., y Esteban, C. (Coords.). (2019). *Hacia una Teología de la interioridad*. Madrid: Editorial PPC.
- Burguet, M. (2014). Pedagogía y espiritualidad: hacia una propuesta abierta e integradora. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 56, 59-73.
- Casanova, J. (2000). *Religiones públicas en el mundo moderno*. Madrid: Editorial PPC.
- Comisión Episcopal de Enseñanza. (1979). *La enseñanza religiosa escolar*. Madrid: Editorial Edice.
- Congregación de la Educación Católica. (1982). *El laico, testigo de la fe en la escuela*.
- Congregación de la Educación Católica. (2013). *Educación para el diálogo intercultural en la escuela católica*.
- Esteban, C. (2019). La necesaria pedagogía de la interioridad. *Revista Crítica*. Recuperado de <https://www.revista-critica.es/2019/04/15/la-necesaria-pedagogia-de-la-interioridad/> [Consulta: 24/01/2020].
- Marrasé, J. M. (2019). *La educación invisible*. Madrid: Editorial Narcea.

- Melloni, J., y Otón, J. (Coords.). (2015 3ª). *La interioridad: un paradigma emergente*. Madrid: Editorial PPC.
- Ordine, N. (2013), *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Editorial Acantatulado.
- Pérez, M. (2016). *En mi jardín interior*. Madrid: Editorial PPC.
- Santamaría, T. (2013). *La interioridad. Un viaje al centro de nuestro ser*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Torralba, F. (2019), *La interioridad habitada*. Madrid: Editorial Khaf.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. Hacia un bien común mundial*. París.
- Voces, C. M. (2014). *Despertar la interioridad dormida*. Madrid: Editorial CCS.
- Zohar, D., y Marshall, I. (2000). *La inteligencia espiritual*. Barcelona: Editorial Plaza & Janes.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Esteban Garcés, C. (2020). Renovar la didáctica de la religión inspirados en la pedagogía de la interioridad. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 43, 17-47.