

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



Nº 43

Octubre
2020

**LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA
RELIGIOSA, HOY**

DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL



GRADOS



MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Modalidad normal Modalidad bilingüe

MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Modalidad normal Modalidad bilingüe

MENCIONES

Audición y Lenguaje, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera (Inglés) y Pedagogía Terapéutica.

EDUCACIÓN SOCIAL

PEDAGOGÍA

DOBLES GRADOS



MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PEDAGOGÍA

MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y PEDAGOGÍA

FORMACIÓN PROFESIONAL



TÉCNICO SUPERIOR EN ENSEÑANZA Y ANIMACIÓN SOCIODEPORTIVA

TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL

www.cesdonbosco.com



EDUCACIÓN Y FUTURO
nº 43

EDUCACIÓN Y FUTURO
Revista de investigación aplicada
y experiencias educativas

nº 43, octubre 2020

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades
y Ciencias de la Educación Don Bosco
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

EDITORES ASOCIADOS: Grupo Edebé.

Edición digital en
cesdonbosco.com/numeros-publicados/educacion-y-futuro.html

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización escrita de E y F. La revista E y F no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: octubre de 2020

ISSN: 1576-5199
Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: Cucumber, S. L.

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: M^a del Rosario García Ribas (FMA).

DIRECTOR CES DON BOSCO: Rubén Iduriaga Carbonero.

VOCALES: Juan Carlos Pérez Godoy (SDB – Santiago El Mayor), Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), M^a Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), José Antonio Celada Domínguez (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco).

TRADUCCIÓN: Santiago Bautista Martín.

DISEÑO: Juan J. García Arnao.

COORDINACIÓN DEL NÚMERO / ISSUE COORDINATOR

Área de Teología y Ciencias Religiosas (CES Don Bosco).

CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD

INTERNACIONAL: Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal-São Paulo. Brasil), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), Marcos T. Masetto (Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), José Manuel Prellezo (Università Pontificia Salesiana - Italia), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

NACIONAL: Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), Javier Barraca Mairal (Universidad Rey Juan Carlos - Madrid), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación, Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación, Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), M^a Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M^a de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Miriam Fernández de Caleyá Dalmau (IE University), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M^a Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

Educación y futuro se incluye en las distintas bases de datos / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* ISOC-CSIC, IN-RECS, Catálogo LATINDEX, IRESIE, PHI, DICE, DIALNET, WORLDCAT, COMPLUDOC, REBIUN, CIRBIC, REDINED (MEC).

ÍNDICE

Presentación	9
ÁREA DE TEOLOGÍA Y CIENCIAS RELIGIOSAS (CES DON BOSCO)	

TEMA CENTRAL

Renovar la didáctica de la religión inspirados en la pedagogía de la interioridad	17
<i>To Renew the Teaching of Catholic Religion Based on the Pedagogy of Interiority</i>	
CARLOS ESTEBAN GARCÉS	

El uso de la Biblia en el ámbito escolar: un desafío para la familia y el colegio	49
<i>The Use of the Bible at School: A Challenge Both for Families and Schools</i>	
ALFREDO DELGADO GÓMEZ	

Mi experiencia como sacerdote en la educación	69
<i>My Experience as an priest Education Teacher</i>	
AVELINO REVILLA CUÑADO	

Ser profesor de religión: una tarea apasionante	101
<i>Being a Catholic Religion Teacher: An Exciting Task!</i>	
ANTONIO SALAS XIMELIS	

La clase de religión católica, ¿un problema o un reto?	115
<i>The Catholic Religion Subject: A Problem or a Challenge?</i>	
XULIO C. IGLESIAS BLANCO	

El profesor de religión. Identidad, perfil y formación	131
<i>The Religion Teacher: Identity, Profile and Training</i>	
JOSÉ MARÍA PÉREZ NAVARRO	

De lo visto y oído, de eso hablo	147
<i>I Speak of What I Have Seen and Heard</i>	
JOSÉ M ^a MARTÍNEZ MANERO	

MATERIALES

Mi realidad como profesora de Religión Católica en la Etapa de Secundaria Obligatoria y en Bachillerato	165
<i>My Experience as a Teacher of Catholic Religion in Secondary Education and a Level</i>	
LILIANY MARGARITA ESCORCIA TORREGLOSA	

ARTÍCULO

Educación la libertad: la belleza de una tarea	183
<i>Educating Freedom: The Beauty of a Task</i>	
JAVIER BARRACA MAIRAL	

RESEÑAS	207
----------------------	-----

ELENCO DE AUTORES	231
--------------------------------	-----

PRESENTACIÓN

LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA, HOY

La importancia de aprender sobre las diferentes religiones en los contextos escolares y superiores ha sido reconocida recientemente en diferentes partes del mundo (por ejemplo, Chidester 2003; Jackson 2004; Jensen 2007). La ausencia de una didáctica del estudio de las religiones, y de una amplia reflexión sobre cómo se da esto en nuestros escolares (Primaria, Secundaria o Superior), junto con la falta general de reconocimiento del estudio de las religiones y de la teología, en mayor medida en el ámbito público, ha lastrado muy considerablemente nuestras disciplinas.

Este monográfico esboza y ejemplifica diversas tareas importantes para la didáctica de la enseñanza religiosa escolar y del estudio de las religiones: (1) análisis de los modelos de educación sobre la/s religión/es, (2) desarrollo de conceptos para la educación sobre la/s religión/es, (3) participación en cuestiones prácticas relacionadas con la educación sobre la/s religión/es, incluida la participación en debates políticos y públicos sobre la religión, la pluralidad religiosa, la educación y la educación religiosa; (4) la experiencia del profesor-a/educador/a y la formación necesaria.

La religión es un elemento de la cultura y queremos reivindicar que su estudio es una tarea no poco importante en nuestra comunidad académica y en el ámbito de la Educación en general y la preparación para futuros educadores. Esta es una de las motivaciones que nos ha llevado a ofrecer un monográfico dedicado a este conjunto de disciplinas.

En conclusión, nos gustaría sostener que para desarrollar la didáctica del estudio de las religiones es necesario combinar los conocimientos y las metodologías del estudio propio con los desarrollos de la educación en general. En lugar de dejar esta tarea educativa a los pedagogos y estudiosos de las ciencias de la educación, es importante establecer sinergias de estos con quienes cultivamos estos campos (la teología, la enseñanza de las religiones y la enseñanza religiosa escolar).

Abre nuestra reflexión Carlos Esteban Garcés, Profesor de Pedagogía de la Religión en la Universidad La Salle y Coordinador de la Formación de la Delegación diocesana de la Archidiócesis de Madrid, con una mirada a

la educación a la interioridad. Según su reflexión, la educación sobre 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, nos propone 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 aproxima a la educación de la interioridad y, en la segunda parte, a partir de los rasgos que definen la enseñanza de la religión explora espacios de concordancia.

La segunda mirada apunta al uso de la Biblia en la enseñanza religiosa escolar. Para Alfredo Delgado Gómez, profesor del Instituto San Pío X, introducir la Biblia adecuadamente en este ámbito supone un desafío ante el avance de la secularización. Para ello analiza las dificultades con las que se enfrentan los educadores en esta tarea, algunas de las cuales exceden el ámbito escolar. En un segundo paso reflexiona sobre qué es la Biblia para no pedirle lo que no puede darnos. En el tercer apartado se presentan unos elementos mínimos para que se pueda desarrollar la tarea de utilizar a día de hoy la Biblia en el aula. El artículo termina con una serie de tareas y oportunidades para poner en manos de nuestros alumnos y profesores esta herramienta tan fundamental que es la Biblia para nuestra vida y nuestra fe.

La tercera aportación viene de manos de Avelino Revilla Cuñado, Vicario General de la Diócesis, que durante quince años dirigió la Delegación de la Enseñanza de la Archidiócesis. Nos cuenta como su participación como sacerdote en estos ámbitos le abrieron nuevos horizontes en la tarea evangelizadora de la Iglesia. Esta no evangeliza solo a través de las parroquias. Desde los comienzos de la fe cristiana, la evangelización ha estado vinculada a la acción educativa. La presencia de la Iglesia en la enseñanza se ha venido realizando por medio de tres vías: la enseñanza religiosa escolar, la

escuela católica y los educadores cristianos. La acción coordinada de estas tres realidades pretende la realización de un proyecto educativo que tiene en Jesucristo el cumplimiento perfecto de la humanidad.

Una cuarta voz es la representada por Antonio Salas Ximelis, profesor de la Universidad Comillas de Madrid, especialista en temas del estudio de la religión y la formación de educadores. Precisamente su artículo pretende desvelar los rasgos que debe tener el futuro profesor de Religión. Indicar cuál es la formación que se requiere y que se le proporciona para que sea declarado eclesiásticamente como persona competente desde el punto de vista académico (DECA). Pero también pretende indicar al futuro profesor cuáles son los rasgos personales que se requiere para esta apasionante tarea. Todo ello dando por supuesto que la clase de Religión se ofrece, como derecho fundamental, para creyentes y no creyentes, pero desde la fe de quien la imparte en comunión con la Iglesia que es quien le envía a esa tarea en un contexto peculiar como es la escuela. Hace una invitación a los futuros profesores y profesoras de Religión a aprender a ser constructores de puentes y destructores de muros. En términos exhortativos, culmina su aportación indicando lo que previamente ha señalado, que se trata de una tarea apasionante por la que merece la pena implicarse y dedicar toda una vida.

En quinto lugar, encontramos una aportación que emana de la experiencia de cuarenta años entre jóvenes. Xulio César Iglesias Blanco es un salesiano educador, que trabaja tanto en la Escuela como en el Tiempo Libre, en la ciudad de Ourense. Nos aporta algunas claves que pueden ser significativas en la medida que a él le han ayudado a construir un universo educativo: partir de la realidad, buscar y dar a conocer los mejores materiales y apoyos; estar en actitud de búsqueda junto a nuestros destinatarios/as (humildad pedagógica); partir del elogio de lo inútil (rescatar a la ERE de ser una *maría*); despertar la necesidad de ser salvados; valorar tanto lo teórico como la praxis; superar el estancamiento de una visión adolescente de la religión; ayudar a superar una visión caricaturesca de Dios; presentar al Jesús de la historia; ayudar a los alumnos/as a descubrir las huellas del cristianismo en el propio contexto cultural y social e intentando llegar a Dios desde lo profundo de lo humano.

La sexta perspectiva nos la ofrece otro educador, esta vez lasaliano. José María Pérez Navarro, director del Instituto San Pío X (Universidad

Pontificia de Salamanca) y director de la Revista *Sinite*. Especialista en educación y catequesis, nos ofrece una panorámica muy interesante de la situación del profesor de religión en el actual contexto. La situación del profesor de religión, según su opinión, no es fácil. Se encuentra en una época de incertidumbres y también de dificultades para ejercer su profesión. Enviado por la comunidad eclesial, no se siente muchas veces reconocido por el que lo envía y tampoco la institución que lo recibe. Señala que no sabemos cómo será el futuro profesor de religión o incluso si habrá religión en la escuela o, si la hay, qué tipo de enseñanza religiosa. Para preparar el futuro en el artículo ofrece unas características que pensamos tiene que tener cualquier docente, incluido el de religión y unas características específicas propias. En la última parte, se aboga por una formación completa donde se ponga el acento y los esfuerzos en la formación del «ser profesor de religión».

Una séptima aportación viene de la mano de un educador que aúna experiencia, reflexión, buen hacer y un gran prestigio. Retirado recientemente de la enseñanza religiosa escolar en institutos tras casi cinco décadas, sigue pensando y reflexionando sobre el quehacer educativo en esta vertiente. Su relato es autobiográfico y señala algunas instituciones y personas, que nombra de un modo muy sentido, como para hacer homenaje de ellos. Bajo su punto de vista la clase de religión ha tenido dos grandes notas características: por un lado, ha consistido en llevar a los demás, a los jóvenes, lo que él mismo ha vivido y experimentado (*contemplata aliis tradere*). Por otro, el profesor señala que esta asignatura tiene y ha tenido siempre un carácter liminal, de frontera, y que se juega mucho en todo lo interdisciplinar.

La octava mirada aporta un plus de originalidad. Si todas las aportaciones anteriores rezuman creatividad, la profesora Lilianny Escorcía es conocida en Madrid por su deslumbrante creatividad y por su buen quehacer educativo en los institutos por donde ha pasado. Su aportación subraya el protagonismo del profesorado en la innovación educativa por medio de la implantación de las nuevas metodologías y de proyectos escolares que integran iniciativas pedagógicas y sociales que parten del Departamento de Religión y se extienden a todo el instituto educativo. Proyectos educativos y metodologías diversas que, sin perder el valor de la asignatura y su currículo, logran que cada año el número de estudiantes aumente y desarrolle las diversas competencias.

Es difícil convocar tantas miradas, tan ricas y tan plurales como las que hemos podido reunir en este número 43 de *Educación y Futuro*. Agradecemos a sus autores/as sus artículos y creemos que constituyen unas dignísimas aportaciones a la reflexión sobre el quehacer educativo en estas disciplinas de la enseñanza de las religiones y la enseñanza religiosa escolar.

Fuera ya del monográfico hemos añadido un artículo del profesor Javier Barraca, antiguo profesor del CES Don Bosco, en el que reflexiona sobre la libertad. Aunque en principio gira sobre un tema diferente, también podemos encontrarle una veta de convergencia con la temática religiosa. ¡Qué duda cabe que la religión es un camino de libertad! Javier Barraca reflexiona en torno a las relaciones existentes entre la educación y la libertad. Primero, advierte que la libertad constituye una base o fundamento indispensable de la tarea educativa, debido a la propia realidad del ser personal y a su unicidad y originalidad. Además, plantea la colaboración en el desarrollo y maduración de la libertad como meta u horizonte y a la par como camino o método característico de lo educativo. A este fin, ahonda críticamente en cuestiones como la noción de libertad humana, los tipos de la misma, sus principales rasgos y sentido, y su vínculo con los valores.

Agradecemos las aportaciones y la amistad que nos une a todos estos autores y autoras, signo de la confraternización que posibilita el estudio y la vivencia de estas disciplinas.

12 de octubre de 2020,
Nuestra Señora del Pilar.
Área de Teología y Ciencias Religiosas
(CES Don Bosco).

Antonio Caño Hidalgo.
José Luis Guzón Nestar.
Carlos Martínez Voces.
Jesús Rojano Martínez.



TEMA CENTRAL

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: *Educación 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.

Metodología Didáctica para la Enseñanza de la Matemática

*Educación Infantil

*Educación Primaria

*“Enseñar desde el cerebro
del que aprende”*



Dirigido por
José Antonio Fernández Bravo



CESdonbosco
Centro Universitario Salesiano

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 450 04 72
cesdonbosco.com

El uso de la Biblia en el ámbito escolar: un desafío para la familia y el colegio

The Use of the Bible at School: A Challenge Both for Families and Schools

ALFREDO DELGADO GÓMEZ
PROF. SAN PÍO X-UNIVERSIDAD LA SALLE

Resumen

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre cómo utilizar la Biblia en el ámbito escolar, lo cual supone un desafío ante el avance de la secularización. Para ello se analizan las dificultades con las que se enfrentan los educadores en esta tarea, algunas de las cuales exceden el ámbito escolar. En un segundo paso se reflexiona sobre qué es la Biblia para no pedirle lo que no puede darnos. En el tercer apartado se presentan unos elementos mínimos para que se pueda desarrollar la tarea de utilizar a día de hoy la Biblia en el aula. El artículo termina con una serie de tareas y oportunidades para poner en manos de nuestros alumnos y profesores esta herramienta tan fundamental que es la Biblia para nuestra vida y nuestra fe.

Palabras clave: Biblia, educación, ciencia, familia, trabajo por proyectos.

Abstract

This paper aims to reflect upon the use of the Bible at school, what implies a challenge due to the spread of secularization. First, the obstacles that educators meet when using the Bible—some of them beyond the school context—are analysed. Secondly, it is reflected upon what the Bible really is, so that we don't demand what the Bible cannot offer. Thirdly, some basic tips are outlined for using the Bible in today's classroom. Finally, it is presented a series of tasks and possibilities to put the Bible in the hands of both students and teachers as a fundamental tool for our faith and lives.

Keywords: the Bible, education, science, family, project work.

1. INTRODUCCIÓN

El uso de la Biblia en el ámbito escolar suscita en el educador cristiano sentimientos contradictorios. Por un lado, su utilización es un deseo profundo del educador ya que en los relatos de los evangelios encontramos una buena noticia que alimenta nuestra vida, y nos acerca al Dios de nuestro hermano Jesucristo (Mt. 28:10), quien nos enseña a caminar por este mundo. Por otro lado, nos damos cuenta de las dificultades que suscita presentar los relatos de la Biblia en un aula a día de hoy, donde la secularización sigue avanzando y donde las narraciones bíblicas resultan muy extrañas, tanto en sus formas como en sus contenidos.

Este artículo quiere destacar la importancia de la Escritura en la vida cristiana y en el proceso de formación de la fe. Para ello comenzaremos presentando la importancia de la Biblia. En un segundo apartado se enumerarán algunas de las dificultades con las que nos encontramos los educadores para utilizar la Biblia en el ámbito escolar. El tercer apartado presenta qué es y qué no es la Biblia y qué podemos esperar de ella. En el cuarto apartado se plantean unos elementos mínimos para poder utilizar la Biblia en el aula. El último apartado ofrece unas indicaciones prácticas para el uso de la Biblia en el ámbito escolar.

2. LA IMPORTANCIA DE LA BIBLIA

Para los cristianos la referencia al texto bíblico es indispensable, ya que nuestra fe se basa en un acontecimiento histórico y concreto: la vida, muerte y resurrección de Jesús de Nazaret. Nuestra fe se asienta, por un lado, en la experiencia del Espíritu Santo que actúa en nuestros corazones (1Cor. 12:3), pero además se sustenta en el testimonio escrito que dejaron los discípulos de Jesús de Nazaret sobre la experiencia religiosa que vivieron en su relación con él (Jn. 21:24). Este Jesús resucitado nos ha enviado su Espíritu, que nos permite seguir entrando en relación con Dios (Jn. 20:22). El cristianismo, a diferencia de otras religiones, es una religión histórica que se basa en unos acontecimientos que tuvieron lugar hace dos mil años en un lugar y tiempos concretos (Lc. 3:1). La necesidad de acceder al misterio de Dios y a Jesús resucitado por medio de los textos bíblicos pertene-

ce de hecho a la dinámica de la encarnación¹. Dios Padre en un momento concreto (Gal. 4:4) decidió enviarnos a su Hijo para que se comunicara con nosotros (Jn. 1:11). El Hijo de Dios aceptó las contingencias y las limitaciones de nuestra naturaleza humana aceptando que su mensaje llegara a nosotros a través de unos testigos imperfectos (Hch. 1:8). Jesús no escribió ningún libro, sino que confió en la acción del Espíritu Santo, el cual hizo que sus discípulos guardaran en la memoria estas experiencias que vivieron junto a él (Jn. 14:26). Dios aceptó las limitaciones de los discípulos de Jesús que recordaron y transmitieron aquello que les fue posible (Lc. 1:1). Dios aceptó las consecuencias de la encarnación hasta el final, ya que lo que acabó siendo escrito en el NT no fue todo aquello que Jesús hizo y enseñó (Jn. 20:30) sino aquello que sus discípulos recordaron y guardaron bajo el impulso del Espíritu. Los discípulos tuvieron que realizar un proceso de recuerdo de la vida y el mensaje de Jesús, así como de interpretación desde las Escrituras de Israel de lo vivido (Lc. 24:45) y un proceso de adaptación a sus nuevas circunstancias². En uno de los textos más importantes del NT así aparece reflejado. Pablo el único testigo de una aparición de Jesucristo resucitado transmite el *keygma* que le ha sido transmitido y en el que no sólo se señala el núcleo de nuestra fe (la muerte y resurrección de Jesús), sino también la necesidad de las Escrituras para entender esta buena noticia: «3.Porque os transmití, en primer lugar, lo que a mi vez recibí: que Cristo murió por nuestros pecados, según las Escrituras; 4.que fue sepultado, y que resucitó al tercer día, según las Escrituras» (1Cor 15:3-4). Es sorprendente cómo en dos versículos aparece dos veces la expresión «según las Escrituras».

Por tanto, la lectura, meditación y estudio de la Biblia sigue siendo una tarea ineludible. La afirmación contraria sería la siguiente. La no utilización de la Biblia tiene el riesgo de que la persona se acabe construyendo una imagen de Jesús y de Dios que serían una proyección de sí mismo y un

1 Esta vuelta al Jesús histórico como necesaria e indispensable para nuestra fe fue puesta en primer plano por Ernst Käsemann. Para Joachim Jeremias (1993, p. 212): «El esfuerzo por llegar al Jesús histórico y a su mensaje es la tarea principal de la investigación acerca del nuevo testamento».

2 Para Ernst Käsemann (1977, p. 162): «Ninguna historia se nos vuelve accesible más que por la tradición, ni comprensible más que por la interpretación».

reflejo de la situación actual y sus valores. Y esta tentación se ve reforzada en estos tiempos postmodernos líquidos y de postverdad, donde la hermenéutica de Derrida³ se ha hecho fuerte, y dónde parece que es legítimo que cada uno se construya su propia verdad e interpretación del cristianismo. En el fondo la tentación de un Dios a mi medida, fácilmente manejable, manipulable y que nos exige poco.

Por tanto, el uso de la Biblia, tanto en el ámbito educativo, como en la Iglesia y en la oración personal, es ineludible y pertenece a la entraña de nuestra fe.

3. DIFICULTADES

Creo que es evidente que el uso de la Biblia se hace cada vez más complicado en el ámbito escolar y esto ocurre por una serie de factores. Presentamos unos elementos, dando por aceptado el marco de secularización creciente en el que nos encontramos.

Un primer elemento puede estar relacionado con los contenidos de la asignatura de religión, la cual cuenta con un temario amplio y dogmático que no hace siempre fácil la conexión con el texto bíblico. Tanto en el AT como en el NT existen pocas afirmaciones dogmáticas, ya que éstos constan de relatos que son teología narrativa. Muchos de los dogmas y de las afirmaciones de nuestra fe provienen de los concilios y sus afirmaciones fueron realizadas en un contexto de diálogo con la filosofía griega. Este formato dogmático de frases cortas y verdades profundas choca con la narrativa bíblica. El currículum de la asignatura de religión está más centrado en la transmisión de contenidos que en un proceso de lectura de la Biblia, aun-

3 Por un lado, se ha de señalar que la «crítica histórica» de los siglos XVIII y XIX reflejaba los presupuestos y los intereses de la modernidad contra la tradición de la Iglesia. Por otro lado, Derrida ha acentuado que no hay ninguna verdad que se revele como absoluta, sino que todo puede ser criticado y deconstruido. La propuesta de Derrida es una respuesta al estructuralismo francés, que pensaba que la verdad procede de un sistema de signos cerrados, como un inventario de códigos limitados (Brueggmann, 2007, pp. 121, 354 y 777).

que existe un esfuerzo para que los textos y relatos bíblicos aparezcan en los libros de religión.

En segundo lugar, se puede poner de relieve algo evidente, y es que cada día nuestro alumno es más hijo de la pantalla del teléfono móvil, donde consume muchos contenidos digitales a gran velocidad. Si hace unos años ver una película en clase era una alegría para el alumnado, es habitual que nuestros alumnos se aburran ahora ante un video de cinco minutos de duración. Por tanto, no resulta fácil el análisis de un texto antiguo como es la Biblia. Nos encontramos en una sociedad rápida, que no deja el tiempo para poder aprender a leer un texto complejo. Nuestros jóvenes, entrenados en Instagram, YouTube y demás aplicaciones instantáneas, tienen difícil sentarse a leer un libro, ya no digamos un libro antiguo como es la Biblia.

Una tercera dificultad que se va percibiendo es que, debido a la secularización de nuestra sociedad, pocas familias han narrado las historias de la Biblia a sus hijos y pocas disponen de una Biblia en casa. Esto hace que la cosmovisión y la narrativa de la Biblia no sean traducidas y compartidas con los hijos, especialmente en las etapas primeras del desarrollo. Frente a este vacío bíblico, la televisión y los medios de comunicación van transmitiendo una imagen alternativa del mundo y, por supuesto, de la no existencia de Dios. Además, nos encontramos en una sociedad donde lo religioso ya no está presente en los medios de comunicación. Como resultado, muchos alumnos de nuestros centros desconocen tanto los personajes de la Biblia, como los relatos más importantes de la misma y, más concretamente, no conocen cómo conectar esos relatos. El desconocimiento del contexto y de la historia bíblica, de las religiones y de la experiencia religiosa, hace que nuestros alumnos mezclen y confundan a Mahoma, con Jesús y Moisés.

Una cuarta dificultad es que se presenta la Biblia de manera muy infantil a los niños en sus primeros años, muy vinculada a lo mágico. Cuando ese alumno se hace mayor y se encuentra sin referentes que le ayuden a traducir la Biblia suele tirar la Biblia y su mensaje por la borda. La fiesta de los «regalos de los reyes magos», y la subsiguiente desilusión ante un mundo que se desvanece, es una buena foto simbólica del proceso de desilusión y de desencanto ante el mundo bíblico. Es muy posible que el día que los

reyes magos no son ya tan magos sea el mismo día que la Biblia ya no sea tan Biblia para ese niño o niña, que se está convirtiendo en un adolescente crítico, que rechaza el mundo simplista que hasta ahora se le ha presentado. Además, no se encuentra con ningún joven o adulto que pueda ser referente en su vida que haga un uso adecuado de la Biblia. Sus *youtubers* favoritos no sacan mucho la Biblia en internet. No encuentra modelos de identificación ni espacios de lectura que le permitan decodificar la Biblia e interpretarla en un nuevo contexto.

Una quinta dificultad soberana está relacionada con lo que realmente ocurrió o no ocurrió, la pregunta del hombre moderno después de la Ilustración. El alumno y el hombre moderno están preocupados por lo que realmente ocurrió. Y esa no es la pregunta a la que quiere responder la Biblia. Todo esto unido a la distancia en el estilo, cosmovisión e intención narrativa, que presentan los relatos bíblicos. El texto bíblico no es un texto histórico sino una reflexión narrativa y teológica sobre experiencias religiosas vividas en medio de la historia. Actualmente manejamos una visión de la realidad y de la historia hija de la modernidad, donde todo acontecimiento ha de ser igual y comparable a lo conocido. Nada nuevo puede emerger en esa visión cerrada de la realidad y de la historia (Kasper, 1978, p. 56). En este sentido, los milagros siguen siendo un desafío importante para el educador, que no sabe explicar las diferentes cosmovisiones subyacentes al relato bíblico y al mundo actual (Léon-Dufour, 1979; Kasper, 1978, pp. 108-121). Acontecimientos como los milagros o la resurrección requieren una presentación y un diálogo amplio, así como una formación profunda por parte de padres y educadores.

Unida a esta última, aparece una sexta dificultad, relacionada con el estilo literario de la Biblia. La lectura de un texto escrito hace más de dos mil años resulta cada vez más difícil, especialmente por los géneros literarios que aparecen en la Biblia, por las metáforas que ya resultan muy extrañas en nuestro mundo, y muy especialmente por la cosmovisión subyacente al texto bíblico tan diferente de la nuestra. Poder leer la Biblia requiere una reflexión profunda sobre las diferentes cosmovisiones bíblicas y sus valores, así como del aprendizaje de un vocabulario, de unos registros y géneros literarios.

En octavo lugar, se puede señalar que estamos en un contexto secularizado donde la experiencia religiosa le resulta extraña al alumno. Por no decir

también al profesor y también a sus padres. Suena un eslogan recurrente en nuestra sociedad, solo se dice creer en lo concreto, en lo palpable en lo que tengo a la mano y puedo experimentar (Grondin, 2014, pp. 19-29). La experiencia de trascender, de salir de lo que puedo tocar y dominar para conectar con una realidad simbólica que está más allá de lo que ven mis ojos es difícil en algunos casos, y lo peor es que la capacidad simbólica y trascendente (que hoy sigue jugando un papel fundamental) no es comprendida en su esencia y no se puede aplicar a otros aspectos como el religioso⁴. Por otro lado, la experiencia religiosa, es decir, la conexión con una realidad de sentido profundo y que tiene que ver con la pregunta por el ser, por el amor, resultan hoy extrañas. Se conecta con lo que se tiene a la mano, lo inmediato, lo que se puede ver y tocar, lo que se puede convertir rápidamente en endorfinas y serotoninas.

La novena dificultad está relacionada con las múltiples vías de escape, de diversión que nos ofrece nuestra sociedad y que ahogan las preguntas de sentido. La Biblia y la religión quieren responder a las preguntas profundas de sentido del ser humano: el origen de la vida, la sorpresa ante la experiencia del amor, el fracaso, la pérdida, la enfermedad, el mal y el sufrimiento. Como estas preguntas se encuentran ahogadas es normal que la Biblia y sus respuestas resulten extrañas.

La última de las dificultades que podemos señalar es que la lectura de la Biblia está conectada con experiencias religiosas y con situaciones profundas que conectan con el sentido de la vida. Aquel que no ha vivido experiencias como la enfermedad, la muerte, el nacimiento de un hijo, el fracaso, tal vez no encuentre en la Biblia un texto que le llame la atención. La Biblia responde a preguntas adultas forjadas en experiencias muchas veces límite⁵. Tal vez estamos intentado ofrecer una respuesta a una persona que

4 Pasar de ver mil árboles a ver un bosque es una experiencia trascendente. Pasar de ver un bosque a ver algo hermoso es una experiencia trascendente. Pasar de ver algo hermoso a percibirlo como creación es el último paso que resulta difícil en nuestra sociedad que no tiene las herramientas religiosas para hacer ese salto. Pero el amor, el lenguaje y las matemáticas son realidades simbólicas y en las que se requiere un saldo de confianza y trascendencia.

5 Sobre las preguntas y experiencias límite: Jaspers, 1967.

no se ha hecho preguntas. Por lo que el trabajo primero ha de tratar en ayudar a que el joven se haga preguntas de sentido y viva experiencias que le susciten preguntas, para después (y al mismo tiempo antes y durante este proceso) poder presentar el mensaje de Jesús.

4. QUÉ ES LA BIBLIA

Antes de continuar desarrollando estrategias para poder desplegar la Biblia en el aula y en el centro educativo, conviene recordar al educador qué es la Biblia y qué no es.

Lo primero es que la Biblia es un regalo del Espíritu Santo a su Iglesia. Un Espíritu que sigue actuando en la comunidad de los discípulos de Jesús y que a través de la lectura de esos relatos nos sigue permitiendo conectar con Dios y hacernos receptores de su revelación.

La Biblia no es un manual moral de soluciones rápidas a los problemas que tengo hoy. Muchas veces los educadores no hacen un uso correcto de la Biblia (Espina, 1998, pp. 54-56). Se la reduce a historias ejemplares, se la instrumentaliza para ilustrar conceptos y demostrar verdades de fe. Su uso se reduce a dar informaciones sobre la Biblia, o bien se hace una lectura parcial, reduccionista de algunos libros, pasajes o textos; o bien se cae en una lectura libre o individualista. La solemos reducir a un compendio de temas morales simples como el pecado, el perdón, etc. Se suele usar de manera funcional y moral, como conjunto de respuestas prefabricadas y atemporales, cuando la Biblia suscita más preguntas que respuestas. La Biblia recoge de manera narrativa unas experiencias religiosas, que fueron escritas para que podamos revivir esas experiencias a día de hoy (Elorza, 2017). El Antiguo Testamento adquirió su forma ante la crisis del exilio babilónico y el evangelio de Marcos apareció ante la crisis de la muerte de los testigos y de la destrucción del templo y de Jerusalén (Radcliffe, 2007, p. 35). Exilio y destrucción del templo significaron profundas crisis religiosas que se vieron elaboradas y respondidas desde esos relatos⁶.

6 El Antiguo Testamento en su forma final es producto del y respuesta al exilio babilónico (Brueggemann, 2007, p. 90).

Comprender estas crisis es clave para entender el mensaje que quieren transmitir los textos bíblicos.

Según Brueggemann (2007, pp. 7-21), la Biblia es sobre todo importante porque ofrece un modo de entender el mundo desde una nueva mirada, un enfoque que conduce a la vida, a la alegría y a la plenitud; nos proporciona un modelo, un esquema mediante el cual podemos pensar, percibir y vivir la vida de una forma diferente. La Biblia es una lente a través de la cual hay que percibir toda la vida. Influenciados todos los días por una imagen del mundo materialista, donde el valor del disfrute, del dinero, de la seguridad y de la comodidad se convierten en los valores constantes, la Biblia ofrece una imagen alternativa del mundo.

En este mismo sentido, la Biblia nos proporciona una identidad alternativa, una manera alternativa de entendernos a nosotros mismos, un modo alternativo de relacionarnos entre nosotros y con el mundo. Al reconocernos como criaturas y como hermanos nos abrimos a unas nuevas relaciones con las personas y con nuestro entorno.

La Biblia expande el horizonte de nuestra vida y nos anuncia un futuro que no es una nebulosa bienintencionada; sino que es la promesa de un futuro histórico que valora la dignidad y la alegría humanas y celebra el valor de las personas, lo cual cuestiona seriamente el orden actual. Leer la Biblia sirve para recordar de dónde venimos y qué nos ha prometido este Dios especialmente comprometido con los que han dejado de ser útiles y los que han quedado al margen del mundo. El futuro aquí imaginado no consiste en abandonar la historia, sino en renovar la humanidad dentro de la historia.

5. EL USO DE LA BIBLIA REQUIERE DE UNOS MÍNIMOS

En este apartado vamos a destacar algunos aspectos que son importantes para poder utilizar y dar a conocer la Biblia (Theissen, 2005; Bissoli, 1982).

El uso de la Biblia implica una familiarización con ella. Este uso requiere de un profesorado formado que conozca los diferentes libros de la Biblia, así como la historia subyacente que los conecta entre sí, que es una historia de amor y de alianza. Así mismo requiere de unos mínimos conociemien-

tos sobre la formación de los libros bíblicos (Álvarez Cineira, 2015) y sobre los géneros literarios que aparecen en la Biblia.

Este conocimiento y familiaridad con la Biblia hará que un educador sepa conectar los diferentes aspectos que van apareciendo en la clase, en la vida, en la historia, con los relatos bíblicos. Si el profesor solo conoce el relato del hijo pródigo y el del buen samaritano, tiene difícil conectar la realidad, las noticias, la historia, los conflictos y alegrías de la clase, los contenidos de las diferentes asignaturas con la Biblia. Un educador que conozca la Biblia y esté imbuido en ella será capaz de sacar a colación diferentes textos que iluminen la realidad de los alumnos. Esta actitud la vemos reflejada en Jesús, que no solo construyó e innovó contando parábolas novedosas y sorprendentes (Mc. 4), sino que en muchos momentos su gran conocimiento de la Biblia le permitió discutir y argumentar con los fariseos y doctores de ley, ante las situaciones y conflictos que se le presentaron (Mc. 11).

En segundo lugar, el manejo y la utilización de la Biblia tanto por parte del profesor como por parte del alumno requiere de tiempo. La Biblia es una biblioteca de muchos libros, escritos en hebreo, griego y arameo, a lo largo de muchos siglos, por muchas personas. Cada libro fue sometido a un elaborado proceso de redacción y mejora, después de que muchos de esos relatos vivieran una larga tradición oral. Adentrarse en esa literatura, tanto para el educador, como para el alumno requiere de tiempo. Como pasa con casi todas las cosas importantes. Tocar el piano, el violín o la guitarra, o dominar un deporte, o aprender matemáticas requieren de tiempo. Lo mismo ocurre con la Biblia, poderla manejar requiere de tiempo. No mucho tiempo, pero es inabarcable en una clase de 50 minutos una vez a la semana.

En tercer lugar, requiere de un profesorado formado. Es muy difícil que alguien pueda comprender la Biblia de manera medianamente correcta sin un mínimo de formación. Hasta los discípulos de Jesús necesitaron formación para poder entender la buena noticia de la resurrección. Lucas en su evangelio señala que después de la resurrección Jesús tuvo que abrir la mente de sus discípulos para entender las Escrituras. «44. Después Jesús les dijo: ‘Estas son aquellas palabras mías que os dije cuando todavía estaba con vosotros: Es necesario que se cumpla todo lo que está escrito en la Ley de Moisés, en los Profetas y en los Salmos acerca de mí’. 45. Y, enton-

ces, abrió sus inteligencias para que comprendieran las Escrituras» (Lc. 24:44-45). Las apariciones de Jesús no fueron suficientes para aceptar la resurrección de Jesús, los discípulos necesitaron integrar esta buena noticia en un marco de sentido, el de las Escrituras, interpretadas por Jesús. Si los discípulos de Jesús lo necesitaron, también nosotros, dado que han pasado dos mil años. En este sentido, sorprende que profesores con una gran preparación pedagógica y curricular y padres con gran formación a menudo manifiestan una escasa preparación teológica y bíblica. Para poder comprender la Biblia es necesario tener unos conocimientos básicos sobre la historia subyacente a los relatos bíblicos, el proceso de formación de unos textos y libros tan complejos que pasaron por muchas capas de redacción. Así mismo se han de conocer sus géneros literarios.

En cuarto lugar, es necesario ser muy consciente del choque de cosmovisiones⁷ que acontece cuando un lector actual lee la Biblia. Lo que no se entiende no es tanto el texto, sino que lo difícil es entender cómo comprendían la realidad los autores y personajes de la antigüedad. Hoy nos encontramos en una sociedad cuya cosmovisión está marcada por la visión científica de la realidad (entre otros aspectos). La física actual ha establecido que existen cuatro fuerzas básicas (nuclear fuerte, nuclear débil, electromagnetismo y gravitatoria [Cox y Cohen, 2016; Pereyra, 2017] en el marco de un universo en expansión, con las que se explican los sucesos de la realidad. Esta cosmovisión se encuentra muy alejada de la cosmovisión subyacente a la Biblia, donde Dios todo lo puede, habita en el cielo y en la que todo lo que ocurre acontece porque Dios quiere o lo permite. A esto hay que añadir que en general muchos profesores se han quedado en una cosmovisión Newtoniana y Laplaciana que postula un universo cerrado por unas leyes físicas deterministas, con un implícito deísmo que tiene detrás como mejor posibilidad a un dios relojero que puso a funcionar el mundo tal vez en el origen pero que ya no actúa directamente en la realidad. La física de Newton funciona con grades masas y velocidades pequeñas, pero presenta una imagen de cómo funciona el

7 Ese choque de culturas ya se ve en el discurso de Pablo en el areópago (Hch. 17). También se ve en cómo Lucas sabe adaptar los discursos de sus personajes a los diferentes auditorios. Y cómo Pablo en Atenas elabora un discurso que no parte de la Biblia sino de su experiencia.

universo que es falsa. Y esto es lo que se enseña en el currículum de secundaria y bachillerato. Las ecuaciones que rigen la realidad física a gran escala (con los datos que tenemos hoy) son las de Einstein; y a pequeña escala las ecuaciones de Maxwell para el electromagnetismo y las propias de la mecánica cuántica. El profesor estándar no tiene en general conocimiento de la mecánica cuántica y de sus implicaciones ni de la teoría de la relatividad. Así como tampoco tiene conciencia de los flecos y de los desafíos a los que se sigue enfrentando la física (*Big bang*, materia oscura, gravedad, etc.), así como a la fragilidad de sus explicaciones, que podrían ser cambiadas por nuevas explicaciones⁸. Tampoco se toma conciencia de cómo las explicaciones científicas están basadas en metáforas⁹, para que nuestro cerebro pueda comprender de alguna manera esa realidad por analogía, dado que nuestro cerebro es narrativo y que para comprender necesita conectar los nuevos conocimientos con experiencias que estén cercanas. Es decir que la ciencia tampoco es terreno fácil.

Sin embargo, Dios era una experiencia cotidiana, obvia para las personas de la antigüedad. Dice Pablo: *‘en él vivimos, nos movemos y existimos’* (Hch 17,28). Dios era percibido como todopoderoso, su gloria habitaba en el Templo y todo acontecía por su voluntad. El mundo era una realidad que transparentaba a Dios (Rom 1:20). Las personas no se entendían a sí mismas como entidades individuales autónomas y totalmente independientes de los demás, sino que se comprendían como parte de un pueblo, de una nación, de una etnia o cultura (Malina, 1995; barbaros y griegos, judíos y extranjeros, etc.). La religión era una dimensión totalmente relacionada con la política y actuaba como un pegamento social. Cuando Pablo persigue a los cristianos o cuando los cristianos son perseguidos en tiempos del imperio romano (se les llama *ateos* porque no participan de los sacrificios a los dioses) lo que está de manifiesto es el miedo a una actuación de Dios o de los dioses en contra del pueblo porque una parte del mismo no está cumpliendo con las obligaciones y esto podría acarrear al conjunto de la

8 Ver Popper (1973).

9 La expresión «agujero negro» es equívoca porque lo que designa no es ni un agujero ni es negro, sino una estrella colapsada con un gran campo gravitatorio que atrae muchas cosas hacia sí, pero no toda onda electromagnética (Hoffman, 1980; Levy, 2020).

sociedad problemas importantes (Jn. 11:48). Esta experiencia transparente y directa de Dios resulta muy extraña al hombre de hoy.

Otra de las dificultades es que los géneros literarios de la Biblia resultan hoy muy extraños. Por ejemplo, la poesía en nuestra cultura está basada en la rima final, en la métrica y en la belleza de sus imágenes y metáforas. Por el contrario, en la poesía hebrea, que es un tercio del AT, la poesía está basada en el paralelismo, un recurso poético en el que se repite una frase con unas palabras similares, para acentuar el mensaje. Los valores, las metáforas y los géneros literarios de la Biblia (como los del Quijote) resultan muy extraños al hombre de hoy. Por ello, intentar decodificar estos géneros y familiarizar al alumno con esos géneros literarios y con los estilos literarios de la Biblia, así como educar en el lenguaje metafórico es imprescindible. Es necesario conocer para poder traducir muchas de las metáforas¹⁰ y conceptos que aparecen en esos relatos tan antiguos. Conocer y explicar esas metáforas traduciéndolas a nuestro hoy es fundamental para el educador.

6. TAREAS

Una vez presentados el valor de la Biblia, las dificultades que nos presenta su uso en la actualidad y algunas condiciones para poder sacarle jugo, en este apartado se presentan algunas intuiciones para poder trabajar la Biblia en el ámbito escolar.

Primera, un plan de formación de profesores y padres. Este aspecto ha quedado ya desarrollado. El estudio de la Biblia no solo como medio para transmitirlo a otros, sino que será una herramienta muy fructífera para el propio educador y su espiritualidad. En el judaísmo rabínico el estudio de la Torah ha sido la herramienta principal para el encuentro con Dios. En la Mishnah se afirma: «Estas son las cosas sobre las que no hay medida fija-

¹⁰ Por ejemplo, «Yahve es un pastor» pero no es un pastor como el del pueblo de mi abuelo. En palabras de Brueggemann (2007, p. 87): «la metáfora se convierte en una estrategia mediante la cual la fe de Israel, en su tendencia monoteísta, puede dejar espacio a la riqueza, la diversidad y la variedad de Yahvé».

da: la esquina de tu campo, las primicias, la presentación en el Templo, el ejercicio de las obras de misericordia y el estudio de la Torá. Estas son las cosas cuyo fruto puede disfrutar el hombre en este mundo y cuyo capital permanece a su favor para la vida futura: el respeto al padre y a la madre, la caridad, y el restablecer la paz entre un hombre y su prójimo. Pero el estudio de la ley aventaja a todas ellas» (Valle Rodríguez, 2011; M. Pe'ah. 1:1). De hecho, el estudio de la Torah ha sustituido a los sacrificios del templo en el judaísmo¹¹. Nuestra espiritualidad católica no ha estado centrada en el estudio de la Palabra de Dios, lo cual implica un claro déficit en padres y catequistas en el uso de las Escrituras. Por tanto, se necesita un plan formativo para poder dar herramientas a padres y profesores sobre el uso de la Biblia. Si los educadores no están mínimamente preparados es imposible transmitir e ilusionar con el uso de la Biblia. Este plan necesita motivar a los padres y profesores y necesita de tiempos y espacios para que se pueda desarrollar. El gran desafío es el tiempo y la motivación. Lo urgente se come lo importante. Se necesita un equipo directivo que lo posibilite y que lo tenga claro, así como una inversión a largo plazo. Se podría unir el desarrollo de este plan a actividades que ya se desarrollan como la iniciación a la interioridad. Es posible que las actividades *online* sean un horizonte con posibilidades para desarrollar este aspecto. Existen algunos recursos como el reciente *Bible Project* que son un referente de trabajo bien hecho¹².

Segunda, una alianza con la familia (Delgado Gómez, 2015, pp. 273-302). Sin una alianza con la familia este proyecto quedará en una buena intención. Es la familia el ámbito donde se transmiten valores y una forma de entender el mundo. Los estudios sobre las dificultades en el sistema de aprendizaje señalan que los problemas relacionados con el fracaso escolar a grandes líneas se encuentran en casa. Son un conjunto de problemas socio económicos y culturales los que afectan al rendimiento de tantos niños y adolescentes. Un niño, en general, no avanza con dificultades en un colegio por ser un mal estudiante o tener unos malos profesores, sino

11 «La Torá es más importante que el sacerdocio y la realeza, porque la realeza se consigue con treinta cualidades, el sacerdocio con veinticuatro, pero la Torá con cuarenta y ocho» (M. Abot. 6:5; Valle Rodríguez, 2011, p. 644).

12 Ver https://www.youtube.com/channel/UCsna10x6Sm-f_Yj6SxdALnQ

que normalmente va unido a poco apoyo y motivación en casa, o que en su hogar y su contexto se maneja una cultura y unas formas de aprender muy diferentes del sistema educativo actual (Gee, 2005). Esto que ocurre en el ámbito escolar es lo mismo que ocurre en el ámbito de la transmisión de la fe, donde son los padres los grandes protagonistas de este proceso y de la iniciación a la Biblia (Alberich, 2010; Derroite, 2008, pp. 162-179). Primero por que han de ser testigos de su utilización. Solo el contagio y el ejemplo harán que se consiga transmitir algo del gusto y el amor por la Biblia. Un ejemplo puede resultar sugerente. Una vez, un hombre le pidió al rabino Menahem Mendel de Kotzk (1787–1859) que rezara por él para que sus hijos pudieran estudiar la Torá diligentemente. El rabino respondió: «Si sus hijos ven que tú eres un estudiante diligente, lo imitarán. Pero si descuidas tus propios estudios y simplemente deseas que sus hijos estudien, el resultado será que harán lo mismo cuando crezcan, descuidarán la Torá y desearán que sus hijos la estudien» (Raz y Levin, 1995, p. 190). El estudio de la Torah (en nuestro caso de la Biblia) es un mandamiento que aparece en el AT, y especialmente en el *Shema*, la oración principal del judaísmo: «[Estas palabras] 7. se las repetirás a tus hijos, les hablarás de ellas tanto si estás en casa como si vas de viaje, así acostado como levantado; 8. las atarás a tu mano como una señal, y serán como una insignia entre tus ojos; 9. las escribirás en las jambas de tu casa y en tus puertas» (Dt 6:1-9). Por tanto, si queremos que estas narraciones impregnen el corazón de los niños, son sus padres los que han de narrar estas historias de la Biblia. Al contar estas historias se suscitan preguntas y el diálogo sobre estas preguntas va forjando el aprendizaje y el amor por la Escritura. Doy por hecho que hay que tener la Biblia tanto en casa como en clase¹³. Es un buen regalo y existen muchos formatos adecuados a cada edad. Hay que manejarla, tocarla, usarla para favorecer el contacto con ella.

13 De alguna manera sería ideal que el alumno tenga la Biblia en casa y en clase. A pesar de tener un libro de religión sería ideal poder abrir el texto bíblico para leer los pasajes que se están trabajando y poder situarlos en su contexto. Ojalá fuera una herramienta de la que pudiera disponer a la mano. Somos conscientes de que muchas familias no tienen una Biblia en casa y esto sería algo a dialogar con los padres, en el marco de esa alianza que tenemos que establecer con ellos.

Tercera, una planificación sobre la religión y la lectura de la Biblia en el centro educativo a largo plazo y en la que se pongan en contacto y en diálogo las diferentes etapas educativas. Es muy difícil encontrar un centro educativo donde los profesores de religión de infantil, primaria, secundaria y bachillerato tengan tiempo para poder formarse, dialogar, compartir experiencias y sobre todo establecer criterios y estrategias para realizar una presentación de la Biblia y del mensaje de Jesús que esté articulada y sea coherente. Un profesor de infantil ha de mandar el mensaje ya desde el principio que algunos relatos de la Biblia son fábulas cuentos, mitos y que otros están basados en experiencias históricas que fueron interpretados teológicamente. Adán y Eva no existieron, pero Jesús, Pedro, Pilatos y Caifás sí. Ninguna serpiente (Gn. 2) ni ninguna burra hablaron (Nm. 22), sino que son fábulas que quieren atraer al lector y centrar un mensaje, pero Jesús de Nazaret sí que narró parábolas que amplían nuestro horizonte de quién es Dios. Este profesor ha de transmitir desde el primer minuto que Biblia y ciencia son compatibles y necesarias. Normalmente se produce un salto tanto en la forma infantiloides de presentar la religión en las primeras etapas tanto en la clase de religión como en las actividades pastorales, con la frialdad que acontece en la secundaria. Hay un salto tan grande que es preciso reflexionar sobre ello.

Cuarta, establecer un plan de formación para el alumnado sobre la Biblia, centrado en tres aspectos fundamentales: 1) la cosmovisión del mundo bíblico y la cosmovisión actual, donde religión y ciencia se vean compatibles (McGrath, 2016) y donde se el cambio en las ciencias y la riqueza de las propuestas bíblicas; 2) los géneros literarios de la biblia, por ejemplo en conexión con los periódicos y la televisión que presentan muchos géneros diferentes y 3) los diferentes estilos literarios de la Biblia, que se podría hacer en relación con el cine y las series de televisión. Así mismo, establecer un plan de lecturas mínimas destacando pasajes de los evangelios. En este sentido, el libro de religión sigue siendo una herramienta muy válida. Algunos autores han señalado que hay cinco relatos centrales en el texto bíblico que son las narraciones que habría que destacar y transmitir como ejes transversales en el proceso educativo y catequético (Asamblea de Obispos de Quebec, 2000, pp. 163-194 y 184-185). En ellos puede reconocerse la secuencia tradicional de la historia de la salvación: el relato de una tierra amada, visitada y habitada por Dios; el relato de la génesis de la vida y el destino del universo; el relato del sueño frustrado y la recuperación de

la esperanza; el relato de la llamada a la fraternidad entre los seres humanos; el relato de lo comenzado pero aún inacabado. En estos relatos vemos un esfuerzo por expresar hoy las *razones comunes* que nos reúnen en la fe.

Quinta, proyectos interdisciplinarios en el centro donde la religión entre en juego. En este momento, en el que se va asumiendo la metodología de trabajo por proyectos, es imprescindible crear proyectos donde la religión, las preguntas de sentido, la filosofía, puedan entrar en juego. Profesores con una buena formación bíblica no tendrán problemas en conectar diferentes contenidos y proyectos con relatos y experiencias de la Biblia. La religión no puede quedar al margen de esos proyectos.

Sexta, conexión de las demás asignaturas con la Biblia. Unos profesores formados podrían conectar sus diferentes asignaturas con textos y relatos de la Biblia. Asignaturas como Lengua y Literatura, pueden trabajar muchos de los aspectos ya señalados, como las metáforas y los géneros literarios. Pero asignaturas como filosofía, matemáticas (Leach, 2011), física, etc., han de poder conectar algunos de sus contenidos con aspectos de la religión. Si los alumnos no perciben estas conexiones, la religión y la Biblia quedarán relegadas como algo secundario a una hora a la semana. No solo se necesitan conexiones de contenidos, sino profesores que se muestren como testigos vivos de que estas conexiones son posibles. Esto no se puede ni improvisar ni dejar a la buena voluntad del profesor ni tampoco solo en manos de los profesores creyentes. Es necesario ilusionar y motivar a tantos profesores que son buscadores, profesionales que tal vez no son creyentes, pero que tienen un interés por conocer, que se siguen haciendo preguntas, con una dimensión interior y espiritual y contar con ellos para que en sus asignaturas y en sus diálogos susciten preguntas de sentido, y transmitan una imagen positiva de la religión¹⁴.

Séptima, conectar la Biblia con la vida. Para ello es necesario conocer la Biblia y así poder sacar conectar el evangelio con las noticias, aconteci-

14 Charles Taylor ha puesto de manifiesto que tiene hoy más sentido hablar de buscadores y sedentarios que de creyentes y no creyentes. Buscadores son aquellas personas (creyentes o no creyentes) que intentan buscar un sentido profundo a la vida (Taylor, 2012, pp. 17-24). Tomas Halík está desarrollando esta intuición (Grün y Halík, 2018, pp. 121-122).

mientos y conflictos que se van presentando en el aula. Un ámbito muy claro para poder utilizar la Biblia es el espacio de la oración de la mañana. Conectar las noticias y los acontecimientos con los relatos bíblicos es una buena herramienta para ir dando a conocer la Biblia. La utilización de la Biblia en los espacios de interioridad también es muy deseable.

Octava, presentar la Biblia y el mensaje de Jesús desde la cultura, la alegría y el arte. Narrar las historias de la Biblia es un aspecto irrenunciable de nuestra tarea como educadores. Ahora bien, la forma de narrar estos relatos está abierta a muchas posibilidades. Tal vez en esta cultura de lo visual y de lo rápido el uso de una Biblia en clase no sea fácil en algunos contextos, pero se pueden narrar las historias de la Biblia con el uso de canciones, de comics, de videos, películas, teatro, marionetas... y un sinfín de posibilidades. Es decir, tal vez mucho antes de leer la Biblia como texto haya que cantar, pintar, jugar, teatralizar, etc. Hay muchos recursos audiovisuales y películas, que presentan muchos contenidos de la Biblia que pueden ser una buena puerta introductoria para después leer el texto bíblico.

7. CONCLUSIÓN

La Biblia contiene un tesoro que queremos seguir transmitiendo a las nuevas generaciones, porque es una herramienta que les va a ayudar a vivir, a conectar con Jesús y a poder interpretar la realidad desde Dios. Requiere en estas circunstancias actuales que pongamos toda nuestra creatividad e ingenio, y sobre todo nuestra pasión y testimonio para que podamos ayudar nuestros alumnos e hijos a que se enriquezcan de ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberich, E. (2010). *La familia, ¿lugar de educación en la fe?*. Madrid: PPC.
- Álvarez Cineira, D. (2015). *La formación del Nuevo Testamento*. Estella: Verbo Divino.
- Asamblea de Obispos de Quebec. (2000). *Proponer hoy la fe a los jóvenes. Una fuerza para vivir, Proponer la fe hoy. De lo heredado a lo propuesto*. Santander.

- Bissoli, C. (1982). *La Biblia nella scuola*. Brescia: Queriniana.
- Brueggemann, W. (2007). *La Biblia fuente de sentido*. Barcelona: Claret.
- Brueggemann, W. (2007). *Teología del Antiguo Testamento. Un juicio a Yahvé*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Cox, B., y Cohen, A. (2016). *Forces of nature*. Londres: Harper Collins.
- Delgado Gómez, A. (2015). La colaboración sinérgica entre la familia, la parroquia y la escuela católica. *Sinite*, 169(56), 273-302.
- Derroitte, H. (2008). *¿Qué futuro tiene la catequesis de familia?, 15 nuevos caminos para la catequesis hoy*. Santander: H. Derroitte.
- Elorza, J. L. (2017). *Drama y esperanza: lectura existencial del Antiguo Testamento*. Estella: Verbo Divino.
- Espina, G. (1998). *¿Cómo hacer de la Biblia el libro de la catequesis?* Madrid: San Pío X.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos, lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- Grondin, J. (2014). *La filosofía de la religión*. Barcelona: Herder Editorial.
- Grün, A., y Halíkz, T. (2018). *¿Deshacerse de Dios? Cuando la fe y la increencia se abrazan*. Santander: Herder.
- Hoffman, R. R. (1980). Metaphor in science. En A. Levy, P. Godfrey-Smith, R. P. Honeck y R. R. Hoffman, *Cognition and figurative language* (pp. 393-423). Nueva York: Routledge.
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Gredos.
- Jeremias, J. (1993). *Abba: el mensaje central del Nuevo Testamento*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Käsemann, E. (1977). *Ensayos exegéticos*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Kasper, W. (1978). *Jesús, el Cristo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Leach, J. (2011). *Matemáticas y religión*. Santander: Sal Terrae, Universidad Pontificia de Comillas.
- Léon-Dufour, X. (1979). *Los milagros de Jesús según el Nuevo Testamento*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Levy, A. (2020). Metaphor and Scientific Explanation. En A. Levy y P. Godfrey-Smith, *The scientific imagination: philosophical and psychological perspectives* (pp. 280-303).
- Malina, B. J. (1995). *El mundo del Nuevo Testamento: perspectivas desde la antropología cultural*. Madrid: Editorial Verbo Divino.

- McGrath, A. E. (2016). *La ciencia desde la fe: los conocimientos científicos no cuestionan la existencia de Dios*. Barcelona: Espasa.
- Pereyra, J. (2017). *Las 4 fuerzas que rigen el universo*. Barcelona: Paidós.
- Popper, K. R. (1973). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Radcliffe, T. (2007). *¿Qué sentido tiene ser cristiano? el atisbo de la plenitud en el devenir de la vida cotidiana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Raz, S., y Levin, E. (1995). *The sayings of Menachem Mendel of Kotsk*. Northvale.
- Taylor, C. (2012). *The Church Speaks-to Whom?, Church and people: disjunctions in a secular age*. Washington.
- Theissen, G. (2005). *Motivare alla Bibbia: per una didattica aperta della Bibbia*. Brescia: Paideia.
- Valle Rodríguez, C. del. (2011) *La misná*.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Delgado Gómez, A. (2020). El uso de la Biblia en el ámbito escolar: un desafío para la familia y el colegio *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 43, 49-68.

Mi experiencia como sacerdote en la educación

My Experience as an Education Teacher

AVELINO REVILLA CUÑADO

DOCTORADO EN TEOLOGÍA (UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA).

VICARIO GENERAL, ARCHIDIÓCESIS DE MADRID

Resumen

La participación como sacerdote en la Delegación Episcopal de Enseñanza me abrió un nuevo horizonte en la tarea evangelizadora de la Iglesia. Esta no evangeliza solo a través de las parroquias. Desde los comienzos de la fe cristiana, la evangelización ha estado vinculada a la acción educativa. La presencia de la Iglesia en la enseñanza se ha venido realizando por medio de tres vías: la enseñanza religiosa escolar, la escuela católica y los educadores cristianos. La acción coordinada de estas tres realidades pretende la realización de un proyecto educativo que tiene en Jesucristo el cumplimiento perfecto de la humanidad.

Palabras clave: Parroquia, Educación, Escuela, Enseñanza Religiosa, Escuela Católica, Educador Cristiano, Inculturación, Persona, Verdad, Libertad, Cultura del Encuentro.

Abstract

My role as a priest in the Episcopal Delegation of Teaching opened up a new horizon for me within the evangelising mission of the Church. The Church does not evangelise only through parishes. From the early beginnings of the Christian faith, the evangelisation has been linked to education. The presence of the Church in education unfolds into three dimensions: religious education at school, Catholic schools and Catholic educators. The coordinated action of these dimensions aims to implement an educational project whose centre is Jesus Christ as the perfect fulfilment of humankind.

Keywords: parish, education, school, Religious education, Catholic school, Catholic educator, inculturation, person, truth, freedom, culture of encounter.

1. HACIENDO MEMORIA

En mi proceso de formación en el Seminario nunca se me pasó por la cabeza que un día el obispo me pidiera que formara parte de la Delegación Diocesana de Enseñanza y que, un año después, estuviera al frente de la misma. Tenía muy claro, junto con el resto de mis compañeros, que las distintas dimensiones de la formación nos preparaban, fundamentalmente, para el mundo parroquial; como vicarios parroquiales en un primer momento y, pasado un tiempo, como párrocos. Es verdad que el mundo parroquial no se circunscribe solo a la parroquia y sus actividades, pues a la misma pertenecen otras instituciones que, desde su identidad cristiana, también colaboran para dar a conocer el evangelio de Jesucristo, tarea fundamental e irrenunciable de la Iglesia. En este sentido, es de justicia reconocer que la presencia de la Iglesia en el ámbito educativo –con sus distintas presencias en el mundo– ha sido y es muy importante desde sus orígenes¹. La Iglesia ha mostrado siempre un particular interés por la educación escolar, pues atendiendo a su misión trata de hacer presente la fuerza del Evangelio dentro de ella. A este respecto hay que destacar que, si bien la educación escolar es una tarea realizada fundamentalmente por laicos, es muy importante descubrir la función de los sacerdotes en ella y la conveniencia de su presencia en la escuela².

Sin embargo, tanto para mí como para la mayoría de los compañeros que íbamos a ser ordenados presbíteros, el mundo educativo de la Iglesia nos

1 «La acción educadora de la Iglesia, como la asistencial, aparecen desde tiempos antiguos vinculadas a la de evangelización, que le es propia, pues ésta necesita de aquellas tanto para establecer unos cauces de comunicación, por los que pueda fluir el mensaje de la fe cristiana y concretarse su ideal de fraternidad, como para mostrar que no se pretende derruir los edificios de necesidades y respuestas materiales y culturales que construyen, transforman y habitan las sociedades humanas en la Historia, sino perfeccionar y culminar la obra para que en ella se manifieste el profundo sentido ético y religioso que da trascendencia a la vida de las personas, y así puedan éstas llegar libremente al conocimiento y a la práctica de la verdad contenida en el Evangelio» (Ladero, 1995, p. 105).

2 *El sacerdote y la educación* (Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, 1987, pp. 1-2), un documento muy sólido y que no ha perdido actualidad, a pesar del tiempo transcurrido. La Comisión lo recomienda no solo para la formación permanente del clero sino también para la formación de los futuros candidatos al ministerio presbiteral. Un instrumento muy útil para ayudar a integrar la pastoral educativa escolar en la programación parroquial.

era bastante ajeno y desconocido. En parte porque, por lo menos en nuestro país, la escuela católica –medio fundamental de presencia de la Iglesia en el ámbito educativo– está promovida por las distintas realidades de la vida consagrada. Sin ser del todo exacto, podemos decir que el ejercicio ministerial de la mayoría del clero diocesano ha sido y son las parroquias, mientras que una parte muy importante del mundo de los religiosos/as se ha centrado fundamentalmente en sus obras educativas propias. Durante mucho tiempo, ambos mundos, han estado en la práctica bastante desconectados entre sí. De esta misma opinión es el documento citado en la nota anterior cuando afirma que:

La pastoral escolar no constituye una dimensión ordinaria del proyecto pastoral de las parroquias, ni suele ser asumida con un grado de dedicación satisfactorio en el trabajo apostólico de los sacerdotes. Hoy somos más conscientes de la desconexión que, en general, se da entre el ministerio sacerdotal y el campo de la educación escolar. (Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, 1987, p. 57).

Atraído desde el comienzo de la formación en el Seminario por la teología deseaba, al terminar dicha etapa previa a la ordenación, seguir estudiando con el fin de obtener los grados de licenciatura y doctorado que habilitan para la docencia de la teología. Pero compaginar el trabajo pastoral en la parroquia a la que fui destinado (Epifanía del Señor, en el barrio de Carabanchel) con el estudio de las asignaturas propias de la licenciatura –cursada en la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia de Comillas– y la correspondiente tesina no resultaba fácil, sobre todo si querías tomarte en serio tanto la pastoral parroquial como los estudios. Poco tiempo después de ser ordenado presbítero (1988) empecé a colaborar como profesor tutor en el Instituto Internacional de Teología a Distancia, acompañando el estudio de los alumnos que cursaban un conjunto de materias teológicas. Desde entonces sigo vinculado a dicho Instituto, el primer centro en España que, bajo el patrocinio de la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia de Comillas, ofreció en el curso 1995/1996 los estudios de Ciencias Religiosas con la metodología a distancia. En el curso 2012/2013 dichos estudios se integraron en la Universidad Eclesiástica San Dámaso, formando un tándem con el ya existente Instituto Superior de Ciencias Religiosas, de modalidad presencial. En ambos imparto clases y suponen para mí una posibilidad para dar a conocer de una manera ade-

cuada la propuesta cristiana, teniendo en cuenta las ideas fundamentales que configuran nuestra sociedad.

Tras los diez años que estuve en la parroquia –en la que dediqué gran parte de mi trabajo a la formación en la fe de los jóvenes y al acompañamiento de los adultos en los procesos de catecumenado– y habiendo obtenido el grado de licenciatura en Teología y realizado los cursos de doctorado, pasé tres años en Salamanca (1995-1998) preparando la tesis doctoral. Al término de este periodo, el entonces Obispo auxiliar de Madrid, Mons. Fidel Herráez, me pidió que me hiciera cargo tanto de la capellanía de la Escuela de Profesorado ESCUNI³ como de algunas clases de Teología y su Pedagogía que los alumnos tenían que cursar para poder obtener la Declaración Eclesiástica de Idoneidad, requisito previo para ser profesores de Religión Católica en educación Infantil y Primaria. Fueron dos cursos en los que la relación tanto con los estudiantes universitarios como con los profesores resultó sumamente enriquecedora, no solo personalmente sino también desde el punto de vista de la pastoral eclesial. Estos dos años me permitieron, a su vez, terminar la tesis doctoral que había trabajado fundamentalmente durante mi estancia en la Universidad Pontificia de Salamanca.

Pero transcurridos estos dos cursos, Mons Herráez me propone formar parte del equipo de la Delegación Diocesana de Enseñanza, cuyo delegado era entonces el jesuita Santiago Martín Jiménez, ex-secretario general de la FERE y un gran experto de la educación católica. Ante este nuevo destino tengo que dejar mis ocupaciones en ESCUNI para dedicarme por entero a mi nueva tarea en dicha Delegación. Sigo adscrito a una parroquia (Ntra. Sra. del Sagrario, en Carabanchel) en la que trabajo pastoralmente. Durante mi primer año en la Delegación se me asigna la tarea de secretario de la misma, realizando tareas de coordinación del equipo y dependiendo directamente del Delegado. El equipo de la Delegación al que me incorporo es un grupo amplio y consolidado, que lleva años funcionando con una estructura que en su día organizó el que fuera durante

3 En el curso 1998/1999, la escuela traslada su sede del edificio anexo al Seminario Conciliar de Madrid al actual inmueble ubicado en la Avenida Ntra. Sra. de Fátima de Carabanchel.

muchos años Delegado Diocesano de Enseñanza, D. Fidel Herráez. Hay un coordinador/a de enseñanza en cada una de las ocho Vicarías, que se encarga de la relación con los profesores de religión de los diversos niveles en los distintos centros educativos –públicos y privados– así como de la relación con los colegios católicos de dicha Vicaría, sin olvidar la atención a los educadores cristianos. En la sede de la Delegación se encuentra, junto con el Delegado, el responsable de la formación del profesorado así como los directores de los departamentos del profesorado de Infantil y Primaria y de Secundaria y Bachillerato. Las reuniones quincenales del equipo –en el que participamos sacerdotes, religiosas y laicos– permitían un seguimiento coordinado de un trabajo grande, pues en los años que estuve de Delegado Episcopal de Enseñanza (2001-2015) el número de profesores de Religión en la escuela pública era de unos 625 y los centros católicos en torno a los 400.

He de reconocer que la experiencia y profesionalidad de las personas que integraban la Delegación fueron de una ayuda inestimable para introducirme en el complejo mundo educativo, donde se dan cita muchos intervinientes: padres, profesores, alumnos, Estado, titulares de los centros, sociedad civil. La intervención de padres y maestros es imprescindible, pero todos debemos conocer sus limitaciones y reconocer que, en la tupida red de influencias en que vivimos, todos ejercemos una influencia educativa, buena o mala, por acción o por omisión. Si queremos educar bien a nuestra infancia y juventud, es decir, educarla para la felicidad y la dignidad, es imprescindible una movilización educativa de la toda sociedad civil, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: «Para educar a un niño hace falta la tribu entera» (Marina, 2004, p. 8).

A medida que iba integrándome en las tareas de la Delegación fui comprendiendo que se abría para mí un campo de trabajo del que conocía poco y del que hasta entonces había estado bastante ajeno. Afrontar la problemática de la *asignatura de Religión y de sus profesores* en una sociedad como la española, que es cultural y religiosamente plural y con una Constitución que presenta al Estado no como laico sino aconfesional, me exigió lecturas y reflexión para saber fundamentar la propuesta eclesial sobre estas cuestiones, en un diálogo constante con otras propuestas que rechazan la presencia de la religión confesional en la escuela como materia curricular. Lo primero que tuve que hacer fue conocer bien las

distintas leyes educativas que se habían ido aprobando desde el comienzo de la nueva etapa democrática y el tratamiento que se hacía en ellas de la asignatura de Religión⁴.

Me ayudó mucho en esta tarea el retomar las clases de Teología y Didáctica de la Religión, pero esta vez con los alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, que en su mayoría cursaban estas materias para obtener la idoneidad académica que les capacitara para poder ejercer como profesores de Religión de Infantil y Primaria. Fueron diez años (2005-2015) en los que tuve que esforzarme por mostrar a los alumnos lo que realmente creemos los creyentes, deshaciendo muchas veces malentendidos, en el lenguaje propio de su mundo cultural. Una presentación de la fe que estuviera relacionada con la búsqueda de todo ser humano por dar sentido a su vida o, dicho con otras palabras, que se viera y comprendiera la afinidad del evangelio con el deseo profundo del corazón humano. Como bien ha escrito el teólogo B. Sesboüé, «al hombre de hoy no basta hablarle de Dios o de Cristo, hay que hablarle primero de él mismo. Es necesario ponerse a escucharle» (Sesboüé, 2000, p. 14)⁵. A las personas que se toman en serio las graves cuestiones de la existencia humana, los grandes problemas que no consigue dominar y resolver, el problema de Dios se traduce en apertura, espera y búsqueda, que no significa que se convierta de forma automática a la fe cristiana, pero sí que genera una disponibilidad para abrirse en esa dirección.

4 Durante la etapa de los gobiernos de la UCD se aprobó la *Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE)* de 1980. En el período de gobierno de los socialistas se aprobaron la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)* de 1985; la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* de 1990; la *Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares (LOPEG)* de 1995 y, por último, la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* de 2006. Durante los gobiernos del Partido Popular se aprobaron la *Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LODE)* de 2002 y la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* de 2013. El 15 de febrero de 2020 el Consejo de Ministros aprobó el Proyecto de la *Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)* y publicado por el Boletín Oficial de las Cortes el 22 de febrero.

5 Esto mismo está presente en dos aproximaciones muy interesantes del Vaticano II. En *Nostra aetate*, 1, el Concilio expresa la idea de que todas las religiones tratan de dar una respuesta a los grandes interrogantes de la existencia humana. Y en *Gaudium et spes*, 10, los padres conciliares afirman que para realizar el encuentro con el hombre contemporáneo es importante entablar un diálogo serio con los grandes problemas de la existencia humana que, hoy, como siempre, están presentes (Gevaert, 2004, p. 14).

El encuentro con la *escuela católica*, favorecido por la presencia en nuestra diócesis de un amplio conjunto de sus colegios, me brindó una ocasión única para valorar la importancia de dicha escuela en la tarea evangelizadora de la Iglesia. El participar durante los años que estuve de Delegado como miembro de las juntas de gobierno tanto de FERE-CECA Madrid como de FERE-CECA nacional⁶, compartiendo tareas con titulares y directores de distintos colegios católicos, ha supuesto para mí no solo el tener un mayor conocimiento de la escuela católica y sus desafíos en una sociedad plural y cada vez más secularizada, sino también, desde el punto de vista personal, una gran satisfacción derivada del conocimiento y amistad con muchos titulares y directores de los centros de una gran talla humana y cristiana.

Por otro lado, conviene saber que la archidiócesis de Madrid es titular de unos treinta centros diocesanos –desde educación infantil hasta Bachillerato– que, como colegios católicos, están integrados en Escuelas Católicas⁷. La mayoría de estos colegios diocesanos han nacido históricamente como consecuencia de las necesidades sociales surgidas en los entornos parroquiales. Aunque algunos de ellos se fueron construyendo para hacer frente a la necesidad de alfabetización y desarrollo social en los comienzos del siglo xx, muchos de ellos han sido iniciativas de sacerdotes beneméritos que, en la posguerra, fueron sensibles a las necesidades educativas de los barrios que se levantaban en los extrarradios de las ciudades y en zonas rurales deprimidas. Subyace a esta iniciativa la inquietud de los párrocos por ofrecer una educación cristiana, poniendo en manos de las parroquias un instrumento privilegiado de evangelización de niños y jóvenes (Revilla, 2007, pp. 219-220). La tarea de acompañamiento de estos colegios diocesanos, animados por un proyecto educativo en el que se inte-

6 La Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA) es una organización aprobada por la Santa Sede en 1957 que agrupa a las Órdenes, Congregaciones e Institutos religiosos titulares de centros educativos en España, y que a partir de noviembre de 2003 pasa a agrupar también a titulares distintos a dichos Institutos, siempre que lo sean de Centros educativos debidamente homologados por la autoridad eclesial como católicos.

7 Escuelas Católicas es la marca de FERE-CECA, que agrupa a los titulares de los centros educativos católicos desde 1957, y de Educación y Gestión, organización empresarial de dichos centros desde 1989.

gran armónicamente fe, cultura y vida, ha sido de las experiencias más enriquecedoras en mi etapa de Delegado.

Por último, pero no por ello menos importante, quiero destacar el trabajo que dedicamos en la Delegación a trabajar con los que llamamos *educadores cristianos*, y de los que, más adelante, hablaré.

2. TAREAS DE UNA DELEGACIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA

San Pablo VI (1975) escribió en *Evangelii Nuntiandi* que la evangelización es la «dicha y vocación propia de la Iglesia, su identidad más profunda» (Pablo IV, 1975, punto 14). Esta expresión es un eco de aquellas palabras del apóstol san Pablo cuando afirma: «El hecho de predicar no es para mí un motivo de orgullo. No tengo más remedio y, ¡ay de mí si no anuncio el Evangelio!» (1Cor 9:16). Para la Iglesia, «evangelizar significa llevar la Buena Nueva a todos los ambientes de la humanidad y, con su influjo, transformar desde dentro, renovar a la misma humanidad» (Pablo IV, 1975, punto 18). Es su identidad más profunda, de manera que una Iglesia que no evangeliza no es fiel al mandato de su Señor y manifiesta una clara debilidad en su fe. No se concibe la Iglesia sin la referencia a la persona de Jesucristo que, enviado por el Padre, hace presente el Reino de Dios como salvación, una salvación que incluye necesariamente la promoción humana –en el sentido de favorecer la creación de aquellas condiciones sociales que promuevan la convivencia entre las personas– pero que no se reduce a ella, pues la trasciende abriéndola a la comunión con el Dios vivo y verdadero.

Ahora bien, si la evangelización es la misión de la Iglesia, hay que contar para ello no solo con las parroquias, sino también con otras realidades pastorales a las que la Iglesia diocesana encomienda tareas diferentes en la obra de evangelización. Una de estas realidades es la *escuela*. En esta, los educadores cristianos se encuentran con niños y jóvenes para ofrecerles el mensaje salvador de Jesucristo. La preocupación de la Iglesia, ya desde sus comienzos, por la educación de la juventud se debe a que en esta etapa de la vida se dan las primeras experiencias válidas para una maduración de la personalidad religiosa. Para el cumplimiento de esta tarea la Iglesia, apoyándose en realidades pedagógicas anteriores, ha estado presente en la

escuela y ha creado centros educativos en los que se ofrece a los niños y jóvenes la necesaria formación integral que les permita hacerse con el sentido de su vida⁸.

La acción pastoral de la Iglesia en la escuela –estatal o de iniciativa privada– ha de situarse en el conjunto de su acción evangelizadora y educativa, pues la Iglesia al evangelizar está educando y, cuando educa, ilumina a la persona en todas sus dimensiones, también en la religiosa. En los comienzos de la transición democrática de nuestro país, cuando la Iglesia tuvo que replantear su actuación en el ámbito educativo, el profesor Olegario González de Cardenal escribió que la presencia de la Iglesia en la enseñanza se realiza, fundamentalmente, de tres maneras. La *primera* consiste en la presencia consciente y activa de todos aquellos cristianos que consagran su vida a la educación; la *segunda* tiene lugar mediante la creación de instituciones educativas configuradas desde la fe y la *tercera* sería a través de la enseñanza religiosa escolar en las instituciones escolares públicas (Sebastián y González, 1977, pp. 13-15). Pues bien, una Delegación Diocesana de Enseñanza ha de responder a estos tres retos. La primera hace referencia a lo que, en sentido amplio, podríamos llamar *educadores cristianos*; la segunda apunta a la *escuela católica* y la tercera consiste en la presencia de la *ERE* en la escuela pública. Es verdad que el mayor tiempo y esfuerzo de las Delegaciones Diocesanas de Enseñanza se ha dedicado a esta última, es decir, al seguimiento de la ERE, tanto de la asignatura como del profesorado. Una posible explicación de este hecho está en la Introducción del documento de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis de 1979, *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar*:

Al entrar en unos tiempos nuevos, señalados –entre otros factores– por la Constitución de 1978 y los Acuerdos entre la santa Sede y el

8 En un discurso que el papa Francisco dirigió al mundo de la escuela italiana el 10 de mayo de 2014 en la plaza de San Pedro decía: «Amo la escuela porque es sinónimo de apertura a la realidad. Ir a la escuela significa abrir la mente y el corazón a la realidad. Otro motivo es que la escuela es un lugar de encuentro en el camino. Tenemos necesidad de esta cultura del encuentro para conocernos, para amarnos, para caminar juntos. Y, además, amo la escuela porque nos educa en lo verdadero, en el bien y en lo bello. Los tres van juntos. La educación no puede ser neutra. O es positiva o es negativa; o enriquece o empobrece».

Estado español, los Obispos de la Comisión de Enseñanza y Catequesis tratamos de iluminar los difíciles y complejos problemas de la enseñanza, desde la misión de la Iglesia y desde los intereses de la sociedad. Entre otros problemas, ocupa un lugar destacado el de la enseñanza religiosa en la escuela. En este tema se entrecruzan otros, como el de la presencia de la Iglesia en nuestra sociedad y el de la naturaleza y objetivos de la escuela misma.

La Iglesia española, con este documento, asume desde ese momento que la enseñanza religiosa escolar tiene un estatuto propio, que la distingue tanto de la catequesis de la comunidad cristiana como de la propuesta de una enseñanza religiosa como cultura. Ese estatuto la concibe como *síntesis de fe y cultura* que se ofrece al alumno, por ser inseparable de la formación humana, y como materia escolar ordinaria, por ser exigencia de la escuela (Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, 1979, p. 41).

La tarea evangelizadora de la Iglesia exige de cualquier diócesis salir al paso de uno de los grandes retos de todos los tiempos: la educación cristiana de los jóvenes. En este sentido, el papa Francisco ha escrito en la exhortación postsinodal *Christus vivit* lo siguiente:

La pastoral juvenil implica dos grandes líneas de acción. Una es la *búsqueda*, la convocatoria, el llamado que atraiga a nuevos jóvenes a la experiencia del Señor. La otra es el *crecimiento*, el desarrollo de un camino de maduración de los que ya han hecho esa experiencia. (Francisco, 2019a, punto 209).

Esta tarea educativa forma parte del conjunto de la acción evangelizadora que el Obispo, con la colaboración de su presbiterio, debe promover, inspirar y coordinar. La acción educativa cristiana realizada en la escuela pública, en la escuela católica o en la escuela privada no confesional es, una de las formas más importantes que la Iglesia tiene de educar en la vida de fe a los niños y jóvenes. Sobre la importancia que cobra la pastoral de las instituciones educativas, sin olvidar la autocrítica, Francisco señala que:

La escuela es sin duda una plataforma para acercarse a los niños y a los jóvenes. Es un lugar privilegiado para la promoción de la persona, y por esto la comunidad cristiana le ha dedicado gran atención, ya sea formando docentes y dirigentes, como también instituyendo escuelas propias, de todo tipo y grado. Es este campo el Espíritu ha suscitado innumerables carismas y testimonios de santidad. Sin embargo, la

escuela necesita una urgente autocrítica si vemos los resultados que deja la pastoral de muchas de ellas, una pastoral concentrada en la instrucción religiosa que a menudo es incapaz de provocar experiencias de fe perdurables. (Francisco, 2019a, punto 221).

El punto de referencia de toda la pastoral educativa es la Iglesia particular, con los objetivos evangelizadores concretos que ella se ha fijado, de tal forma que todos los que trabajan en ella –sacerdotes, religiosos, laicos– colaboran en la única evangelización de la Iglesia local a través de un único proyecto diocesano de pastoral educativa.

Podemos ofrecer tres razones principales que justifican la necesidad de integrar la pastoral educativa escolar en la pastoral de conjunto de la diócesis. La *primera*, porque la Iglesia, a lo largo de toda su historia, ha sido una decidida promotora de escuela; la *segunda*, porque el centro escolar en su función de transmitir la cultura de un modo orgánico, sistemático y crítico no puede prescindir de las cuestiones del sentido de la vida humana, así como las referidas a la dimensión religiosa; la *tercera*, porque la escuela es la única posibilidad real que la Iglesia tiene para ofrecer el Evangelio, de manera sistemática, a muchos niños y jóvenes que fuera del ámbito escolar no recibirán este mensaje (Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, 1987, p. 58). En este sentido, convendría no echar en saco roto la siguiente reflexión que hacía J. Elzo (1999, p. 302) a partir de los datos socio-religiosos del estudio *Jóvenes españoles 99*:

El empeño de hacer girar la vida eclesial alrededor de la parroquia tiene un muy difícil traslado en la juventud, por la muy sencilla razón de que la vida del joven transcurre fuera de la parroquia... Muy poco, por no decir, en la gran mayoría de los casos, nada les ata a la parroquia. Parece, por el contrario, muy poco utilizado, desde la perspectiva de la socialización religiosa, el largo período de tiempo que pasan los jóvenes en el ámbito escolar. Muchos jóvenes, el 80% aproximadamente, cursan la enseñanza secundaria y rondan el 40% los que están en la enseñanza superior.

Como resumen de todo lo anterior podemos decir que la Iglesia se hace presente en el ámbito educativo a través de la *escuela católica* (que ofrece a los alumnos una interpretación de la cultura a la luz del mensaje evangélico), la *enseñanza religiosa escolar (ERE)* en los centros de iniciativa estatal (como un medio de integrar en la formación del alumno la dimensión

religiosa y moral), sin olvidar que esta materia está presente en los colegios católicos de forma obligatoria al formar parte del ideario del centro, y los *educadores cristianos* (que a modo de testigos, sin merma de su profesionalidad, tratan de mostrar a sus alumnos la importancia del evangelio para la consecución de una formación integral).

3. ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR

Lo que confiere a la enseñanza religiosa escolar su característica propia es el hecho de estar llamada a penetrar en el ámbito de la cultura y de relacionarse con los demás saberes. La dimensión religiosa es intrínseca al hecho cultural, contribuye a la formación global de la persona y permite transformar el conocimiento en sabiduría de vida (Benedicto XVI, 2009d).

La presencia de la enseñanza religiosa en el marco escolar está íntimamente unida tanto al derecho a la libertad religiosa como al pleno desarrollo de la personalidad humana que debe procurar todo proceso educativo. Pues el ejercicio de la libertad religiosa se ve seriamente afectado e impedido cuando se excluyen de la educación del alumno sus convicciones religiosas. Al Estado, desde una concepción subsidiaria del mismo, no le corresponde imponer un determinado modelo educativo para todos, sino garantizar a las familias y a las instituciones sociales un marco de libertad que les permita elegir el tipo de educación que desean para sus hijos.

Nuestra Constitución recoge en su artículo 27.3 el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. Pero, a su vez, si la escuela ha de atender a la formación integral del alumno (art. 27.2 de nuestra Carta Magna) no puede conformarse con enseñar solo aquellas materias fundamentadas en una racionalidad instrumental, sino que ha de incorporar también el saber religioso, que trata de responder a la pregunta sobre el hombre desde la presencia de un Dios Creador y Salvador.

Sin embargo, viene siendo una constante desde la puesta en marcha de la nueva etapa democrática cómo desde distintos medios sociales se sigue cuestionando la presencia de la enseñanza de la religión en la escuela. O bien se la identifica con la catequesis para, a continuación, pedir que se imparta en la comunidad parroquial, o bien solo se la contempla desde una

perspectiva aconfesional como transmisión de unos conocimientos que han de ampliar la cultura del alumno, pero sin que esto haya de incidir en su formación personal. Estamos hablando de una asignatura donde la racionalidad específica de la fe cristiana dialoga con la cultura para así hacer posible una auténtica síntesis entre ambas.

Una asignatura que, a la vez que sitúa al alumno de forma lúcida ante nuestra tradición cultural, ayuda a los alumnos creyentes a comprender mejor el mensaje cristiano como respuesta a los interrogantes que la vida le plantea y a los que se encuentran en búsqueda o con dudas religiosas les ofrece la oportunidad de conocer la armonía y belleza de la síntesis cristiana, para así reflexionar mejor sobre la decisión a tomar en sus vidas.

Los argumentos para que la enseñanza de la religión tenga lugar en la escuela alcanzan el mismo grado de legitimidad que el de muchas otras materias formativas, como la historia, la filosofía, el arte, etc. Las razones a favor de estas materias no son ni mayores ni más fuertes que las que se pueden dar a favor de la enseñanza de la religión. Si se acepta el principio de una escuela *formadora*, muchas materias que, de hecho, forman parte del programa, representan una *opción fundada*, pero no una justificación absoluta.

La Enseñanza Religiosa Escolar (ERE) se lleva a cabo en el contexto de una institución –la escuela– cuyas normas académicas han de ser respetadas. Desde el punto de vista académico, como cualquier otra asignatura, posee un desarrollo curricular, que no olvida la originalidad de dicha materia, pues hay una referencia insoslayable al Evangelio. Su peculiaridad consiste en la situación original en que se ejerce –ámbito escolar– y en el fin original que pretende –hacer posible la síntesis entre fe y cultura en el interior del proceso educativo–. Por medio de la ERE el alumno: a) integra en su formación humana la dimensión religiosa; b) logra un diálogo interno entre la fe cristiana y el saber humano; c) procura que los sentidos de vida propuestos por las otras disciplinas puedan integrarse en el sentido radical que proporciona la fe.

La ERE supone un proceso de inculturación del Evangelio en el ámbito escolar. A medida que el alumno va conformando su personalidad con la incorporación, entre otros elementos, de los datos objetivos de los distintos saberes que le transmite la escuela y la interpretación de los mismos, la

ERE le presenta, en una posición de diálogo con la cultura, el sentido cristiano del hombre, del mundo y de Dios. En una palabra, presenta al alumno la totalidad de la vida humana a la luz de la revelación de Dios en Jesucristo. Para esta inculturación del evangelio en la escuela hay que estar atentos a las claves culturales que definen dicho ámbito, pues solo así descubriremos los retos que nos lanzan para una presentación adecuada del mensaje cristiano. Como nos ha recordado el papa Francisco:

Vivimos en una sociedad de la información que nos satura indiscriminadamente de datos, todos en el mismo nivel, y termina llevándonos a una tremenda superficialidad a la hora de plantear las cuestiones morales. Por consiguiente, se vuelve necesaria una educación que enseñe a pensar críticamente y que ofrezca un camino de maduración en valores. (Francisco, 2013, punto 64).

La enseñanza de la religión católica en la escuela, en palabras del teólogo González de Cardedal (1987, p. 191), no es culto ni catequesis directamente sino exposición del valor y significado universal de las realidades históricas que han surgido a partir de la experiencia humano-divina de la revelación de Dios y de la redención del hombre. Es teología, algo que presupone la fe y va mucho más allá de ella. No es, por tanto, una cultura abstracta y universal desarraigada sino mostración de valor, sentido, fecundidad y universalidad. Por el hecho de estar en la escuela se le exige aportar sentido específico, método, lenguaje comunicable y actuar con la racionalidad mínima que se exige a todo el que está presente en la escuela. Pero dejando bien sentado que no hay una racionalidad hegemónica que ordene a ciertas materias lo que es racional y científico.

Son varias las razones que se ha aportado en nuestro país, desde el comienzo de la nueva etapa democrática, para justificar la presencia de la enseñanza de la religión en la escuela, lo que no ha impedido que se siga cuestionando desde algunos sectores dicha presencia (Esteban, 2010). Una peculiar comprensión de la aconfesionalidad del Estado, más próxima al laicismo excluyente que a una *laicidad positiva*, la confina a los lugares de culto de los distintos credos religiosos, arguyendo que las creencias religiosas del ciudadano individual pertenecen al ámbito de lo estrictamente privado, y que su transmisión en forma de enseñanza religiosa no debe confundirse con las enseñanzas ordinarias del currículo. Detrás de esta opción se esconde una visión del ser humano reducido a

los límites del mundo, satisfecho en su inmanencia y afincado en la certeza de que nada positivo puede obtener más allá de las fronteras del mundo.

Otros, desde el reconocimiento de la importancia que ha tenido y tiene la religión como hecho cultural, que ayuda a entender mejor la historia de los pueblos y su creación artística, no se oponen a que se estudie en la escuela el hecho religioso, bien como materia propia (para lo cual se adoptaría la perspectiva de las ciencias de las religiones), bien como conjunto de conocimientos incluidos en otras materias (historia, filosofía, literatura, historia del arte). Según esta opinión, estaría plenamente justificado que unas enseñanzas sobre el hecho religioso se ofrecieran a todos los alumnos, sin distinción. Pero la transmisión de esta cultura religiosa en los centros escolares no debería hacerse desde el punto de vista de una determinada confesión religiosa, sino desde una perspectiva claramente *no confesional*. Respecto a los *primeros*, afirmamos con Benedicto XVI (2007b):

Que la *sana laicidad* implica que el Estado no considere la religión como un simple sentimiento individual, que se podría confinar al ámbito privado. Al contrario, la religión, al estar organizada también en estructuras visibles, como sucede con la Iglesia, se ha de reconocer como presencia comunitaria pública. Esto supone, además, que a cada confesión religiosa –con tal de que no esté en contraste con el orden moral y no sea peligrosa para el orden público– se le garantice el libre ejercicio de las actividades de culto –espirituales, culturales, educativas y caritativas– de la comunidad de creyentes.

Respecto a los *segundos*, siendo cierto que se pueden y deben distinguir dos dimensiones en la enseñanza de las religiones⁹, una aconfesional –estudio racional del hecho religioso– y otra confesional –desde la convicción creyente– no veo razones para contraponerlas ni preferir la primera

9 «La religión se enseñará, por tanto, en la escuela en dos formas. Para unos se expondrá como *cultura*. Para quienes la reclaman en su forma católica se expondrá también como cultura, en su forma específica cristiana, que es la *teología*. Por tanto, en la medida en que la fe da razón de sí como posibilidad enriquecedora de la vida humana, en un lenguaje significativo y con una razonabilidad universalizable» (Cardedal, 2004, p. 157).

como más acorde con el carácter crítico y racional de la escuela. Creo muy conveniente el estudio, con la ayuda de las ciencias de las religiones, del complejo fenómeno religioso, pero no entiendo por qué se le concede el *status* de asignatura de pleno derecho y se cuestiona, sin embargo, la presencia curricular del estudio confesional de la religión. A esta mentalidad subyace una forma de impartir el saber religioso que es válida para sostener culturalmente a la persona, pero donde queda excluida su formación humana.

Esta opinión participa de una comprensión del estudio de la religión como disciplina no confesional, cuyos contenidos y metodología se fijan desde las instancias académicas pertinentes, contando para ello con el asesoramiento de expertos en la materia y desde una clave interdisciplinar. Las ciencias de las religiones se convierten así en una especie de instancia suprema con capacidad de abordar de manera ilustrada y razonable la cuestión de la religión. Frente a esta opinión, Benedicto XVI afirmó en un discurso a un grupo de obispos de la Conferencia Episcopal Polaca, con ocasión de su visita *ad limina*, lo siguiente:

En lo que atañe a la enseñanza de la religión y a la catequesis en la escuela, no cabe reducir estas materias a la dimensión de la «religiología» o de las ciencias de la religión, aunque ello coincidiera con las expectativas de algunos ambientes. La enseñanza de la religión en la escuela a cargo de docentes clérigos y laicos, sustentada en el testimonio de los docentes creyentes, debe conservar su auténtica dimensión evangélica de transmisión y de testimonio de fe (Benedicto XVI, 2005b, p. 26)¹⁰.

Pero, entonces, surge la pregunta de si no se pierde de esta manera lo que constituye propiamente a las religiones, a saber, el ser una interpretación del mundo y de la vida que no se ajusta simplemente a las normas de una razón ilustrada, sino que las sobrepasa y es capaz de ofrecer así un potencial semántico y pragmático capaz de proporcionar orientaciones y certidumbres acerca de la dignidad humana, la libertad, la justicia, la solidaridad. Creo, sinceramente, que podemos ofrecer –de forma voluntaria, por

10 Sobre los distintos modelos de enseñanza de la Religión en la escuela en el conjunto de los países de Europa: Pajer, 2012.

supuesto— a todos los alumnos una asignatura de religión católica en la escuela donde se ponga de manifiesto que la enseñanza/aprendizaje de dicha oferta es capaz de suscitar entendimiento y asentimiento.

Hoy, en muchas escuelas, la *clase de religión*, podría convertirse en una especie de *Atrio de los Gentiles* (Riu, 2015, p. 41): un lugar de encuentro de cristianos y post-cristianos junto a creyentes de otras confesiones religiosas, mostrando todos una actitud favorable a la acogida del mensaje del Evangelio, si este les es propuesto de forma adecuada y respetuosa. De este modo, en las clases de religión se daría una respuesta creativa y coherente al deseo expresado por Benedicto XVI, y que coincide con los insistentes mensajes del papa Francisco:

Hoy la Iglesia debería abrir una especie de *Atrio de los Gentiles* en el que los hombres pudiesen establecer contacto con Dios aun sin conocerle, antes de haber tenido acceso a su misterio. La vida de la Iglesia también está al servicio de esas personas. Hoy ya no basta el diálogo interreligioso; también es necesario el diálogo con aquellos para los cuales la religión es algo extraño, con aquellos que no saben nada de Dios, pero no quieren vivir sin Él, sino acercarse un poco a Él, aunque para ellos siga siendo el Dios desconocido. (Benedicto XVI, 2009c)¹¹.

4. LA ESCUELA CATÓLICA

Los distintos documentos eclesiales que, desde la *Gravissimum educationis* del Vaticano II hasta hoy, ha ido elaborando la Congregación para la Educación Católica ponen de manifiesto no solo la importancia y la aportación de la escuela católica al debate sobre la educación que necesita hoy nuestra sociedad multicultural, sino también la tarea fundamental que le corresponde a la escuela católica en la transmisión y educación de la fe, promoviendo el diálogo entre la fe y la cultura en sus dos formas: como *inculturación de la fe* («una fe que no se hace cultura es una fe que no ha sido recibida plenamente»), en palabras de san Juan Pablo II) y como *evan-*

¹¹ Ver Francisco, 2013, punto 257.

gelización de la cultura (promoviendo el anuncio de los valores evangélicos y la denuncia de los contravalores vigentes en la sociedad actual). Como nos ha recordado el papa Francisco:

La escuela católica sigue siendo esencial como espacio de evangelización de los jóvenes. Es importante tener en cuenta algunos criterios inspiradores señalados en *Veritatis gaudium* en vista a una renovación y relanzamiento de las escuelas y universidades «en salida» misionera, tales como: la experiencia del *kerigma*, el diálogo a todos los niveles, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, el fomento de la cultura del encuentro, la urgente necesidad de «crear redes» y la opción por los últimos, por aquellos que la sociedad descarta y desecha. También la capacidad de integrar los saberes de la cabeza, el corazón y las manos. (Francisco, 2019a, punto 222).

Ahora bien, la escuela católica para mantenerse como tal exige que las personas que la integran sepan dar razón de sus convicciones o señas de identidad cristianas en el marco de esa pluralidad. El proyecto de la escuela católica solo es convincente si lo realizan personas profundamente motivadas, en cuanto testigos de un encuentro vivo con Cristo. Por tanto, personas que se reconocen en la *adhesión personal y comunitaria* al Señor, asumiéndolo como fundamento y referencia constante de la relación interpersonal y de la colaboración recíproca entre educador y educando¹². Si «la función de la escuela ha de ser la de ayudar a los estudiantes a construir referentes de lectura y de interpretación de la realidad», lo propio de la escuela católica es «codificar y descodificar, desde claves evangélicas, las realidades sociales, históricas, culturales, científicas, estéticas, etc. que se enseñan en las aulas» (Congregación para la Educación Católica, 2007, punto 4)¹³.

12 «La identidad de una Universidad o de una Escuela católica no es simplemente una cuestión del número de los estudiantes católicos. Es una cuestión de convicción: ¿creemos realmente que solo en el misterio del Verbo encarnado se esclarece verdaderamente el misterio del hombre (GS, 22)? ¿Estamos realmente dispuestos a confiar todo nuestro yo, inteligencia y voluntad, mente y corazón, a Dios? ¿Aceptamos la verdad que Cristo revela? En nuestras universidades y escuelas, ¿es 'tangible' la fe? ¿Se expresa con fervor en la liturgia?, ¿en los sacramentos, por medio de la oración, los actos de caridad, la solicitud por la justicia y el respeto por la creación de Dios? Solamente de este modo damos realmente testimonio sobre el sentido de quiénes somos y de lo que sostenemos» (Benedicto XVI, 2008f).

13 Gregorio, 2001, pp. 29 y 51.

Una escuela que entienda y ejerza su misión como la transmisión de unos saberes y contenidos, despreocupándose de iniciar al alumno a la vida social a la que pertenece, olvida lo que es la formación integral que ha de procurar todo proceso educativo. Sería muy pobre, señala Benedicto XVI, una educación que se limitara a dar nociones e informaciones, dejando a un lado la gran pregunta acerca de la verdad, sobre todo acerca de la verdad que puede guiar la vida (Benedicto XVI, 2008f)¹⁴. De ahí que la escuela católica haya de facilitar a sus alumnos los medios necesarios para que puedan participar tanto de la vida social como de la eclesial. La escuela católica cumple su misión basándose en un proyecto educativo que pone en el centro el Evangelio y lo tiene como punto de referencia decisivo para la formación de la persona y para toda la propuesta cultural. Como ha escrito Cortés (2014, p. 134):

La escuela se evangeliza *poniendo en juego* en todas esas ocasiones *el conjunto de verdades, bondades y bellezas* que emanan de la experiencia de la fe y que se van a constituir en la *fuentes principal del sentido* que se le reclama a las escuelas del siglo XXI. Todo sentido brota de una fuente, y es exigible a la escuela que la verbalice y la comunique abiertamente. A partir de ahí, la sociedad podrá exigir coherencia a la misma escuela.

Por tanto, la escuela católica, en colaboración con las familias y con la comunidad eclesial, trata de promover la unidad entre la fe, la cultura y la vida, que es objetivo fundamental de la educación cristiana (Benedicto XVI, 2007c). En esta misma línea la Conferencia Episcopal Española (2013, p. 116) ha escrito:

Los catequistas, profesores y padres, interrelacionados, han de ofrecer un testimonio coherente y concorde con los valores que la ense-

14 Benedicto XVI, dirigiéndose a profesores de Religión y educadores en su viaje a Alemania, en la catedral de Munich, les decía: «No basta que los niños y los jóvenes adquieran en la escuela únicamente conocimientos y habilidades técnicas, sin recibir los criterios que dan orientación y sentido a los conocimientos y habilidades. Estimulad a los alumnos a hacer preguntas no solo sobre esto o aquello –aunque esto sea ciertamente bueno–, sino principalmente sobre *de dónde* viene y *a dónde* va nuestra vida. Ayudadles a darse cuenta de que las respuestas que no llegan a Dios son demasiado cortas» (10-09-2006).

ñanza religiosa escolar propone y fundamenta, así como ha de valorarse positivamente en aquello que cada uno realiza según su función. Es necesario crear modos, espacios y tiempos para el encuentro y celebración de la fe entre los integrantes de la comunidad educativa. La parroquia ha de cuidar, en el marco de una pastoral de conjunto, esta dimensión y facilitar a todos su participación.

5. EL EDUCADOR CRISTIANO

La educación se encuentra hoy ante un desafío que es fundamental para el futuro: hacer posible la convivencia entre las distintas expresiones culturales y promover un diálogo que favorezca una sociedad pacífica. Un itinerario de estas características pasa a través de algunas etapas que conducen a descubrir la pluralidad de culturas en el propio contexto de vida, a superar los prejuicios viviendo y trabajando juntos, a educar «a través del otro» en la mundialidad y en la ciudadanía (Congregación para la Educación Católica, 2013).

Jesús comenzó a anunciar la buena nueva en la «Galilea de los gentiles», encrucijada de personas de diferentes razas, culturas y religiones. Este contexto se parece en ciertos aspectos al mundo de hoy. Los profundos cambios que han llevado a la difusión cada vez más amplia de sociedades multiculturales exigen a quienes trabajan en el sector escolar implicarse en itinerarios educativos de confrontación y diálogo, con una fidelidad valiente e innovadora que sepa conjugar la identidad católica con las distintas «almas» de la sociedad multicultural (Francisco, 2014).

Si bien es cierto que nunca como ahora se ha prestado tanta atención a la educación y su contribución para hacer frente a los nuevos desafíos derivados de la globalización, no significa que la sociedad, en su conjunto, haya asumido lo que supone tomarse en serio el «creer en la educación» (Camps, 2008)¹⁵.

¹⁵ La idea que mueve y vertebra todo el libro, en palabras de su autora, la resume el título: el problema fundamental con el que se encuentra la educación en nuestros días es la falta de fe. No creemos en la educación (Camps, 2008, p. 205).

El papa Francisco el 12 de septiembre de 2019 nos ofreció un *Mensaje para el Lanzamiento del Pacto Educativo*, en el que anunciaba un evento mundial para el día 14 de mayo de 2020, que tendría como tema: *Reconstruir el pacto educativo global*. En este *Mensaje* decía que el sentido del encuentro era:

Reavivar el compromiso por y con las jóvenes generaciones, renovando la pasión por una educación más abierta e incluyente, capaz de la escucha paciente, del diálogo constructivo y de la mutua comprensión. (Francisco, 2019b).

Fue Benedicto XVI quien, a través de sus escritos, dio la voz de alarma ante esta situación de crisis por la que pasa la educación. Desde el comienzo de su pontificado –año 2005–, son más de cien las intervenciones que tuvo en torno a esta cuestión. Pero él definió esta situación con una expresión que enfatiza el problema actual de la educación: «emergencia educativa», lo que significa que la educación se tambalea peligrosamente y está tan profundamente amenazada que lanza un angustioso SOS de auxilio:

Si bien educar nunca ha sido fácil, hoy parece ser cada vez más difícil. Lo saben bien los padres de familia, los maestros, los sacerdotes y todos los que tienen responsabilidades educativas directas. Estamos ante una gran *emergencia educativa*, confirmada por los fracasos que encuentran con demasiada frecuencia nuestros esfuerzos por formar personas sólidas, capaces de colaborar con los demás, y de dar un sentido a la propia vida.

El profesor José Manuel Domínguez, que ha escrito un interesante libro sobre la identidad y misión del profesor cristiano, nos narra en él una conocida historia en la que tres picapedreros se empleaban a fondo en la ardua tarea de cincelar unos enormes bloques de piedra. Un transeúnte que pasaba por allí les preguntó:

¿Qué estáis haciendo? Dijo el primero: *¿No lo ves? Picando piedra*. Dijo el segundo: *Ganándome el sueldo*. Dijo el tercero: *Construyendo una catedral*.

Los tres actuaban de una manera semejante en apariencia, pero era distinto el sentido de la acción que le movía a cada uno. Y también sería diferente su entusiasmo, su realización personal, satisfacción, etc. Cualquier docente, en algún momento de su propia actividad educativa, debiera pre-

guntarse sobre lo que está haciendo cada día, cuál es su principal objetivo y motivación, pues la educación es, ante todo, una *cuestión antropológica* (Domínguez Prieto, 2013, pp. 11-12).

Toda *labor educativa* que trate de formar personas va acompañada de una determinada concepción del ser humano, de cuáles son su posición en el mundo y su misión en la vida, y de qué posibilidades prácticas se ofrecen para tratarlo adecuadamente (Stein, 1998, p. 4). La tarea principal de la educación, dicho con palabras de Maritain (2008, p. 18), consiste, sobre todo, en moldear al hombre, o sea, guiar el creciente dinamismo a través del cual el hombre se forma a sí mismo como tal. Lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñados por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales o la cultura, sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias (Savater, 1997, pp. 29-30). De ahí que la educación implique la referencia a una *tradición*. Lo que se transmite es el mundo de los adultos a los jóvenes, para que estos se apropien de él y lo vayan usando paso a paso, de la manera que acaben por decidir ellos mismos (Pérez-Díaz, 2003, p. 23). El maestro no solo informa, *relata*. Narra para hacer ver lo que los autores, poetas, historiadores, filósofos, artistas y científicos han visto antes que el alumno. La enseñanza es una transmisión *creativa* del saber, una transmisión conceptual y narrativa al mismo tiempo (Borghesi, 2005, p. 19). Pero este proceso de transmisión, tal como hoy se lleva a cabo en las instituciones educativas básicas, se encuentra en crisis. En este sentido, Benedicto XVI, en la carta citada anteriormente, nos recuerda que:

En el origen de esto no solo están las responsabilidades personales de los adultos y de los jóvenes, que ciertamente existen y no deben esconderse, sino también un ambiente difundido, una mentalidad y una forma de cultura que llevan a dudar del valor de la persona humana, del significado mismo de la verdad y del bien, en última instancia, de la bondad de la vida. Se hace difícil, entonces, transmitir de una generación a otra algo válido y cierto, reglas de comportamiento, objetivos creíbles sobre los que se puede construir la propia vida. (Benedicto XVI, 2008a).

En los distintos discursos en los que Benedicto XVI ha escrito sobre la emergencia educativa también ha ido señalando los medios para hacer frente a este nuevo desafío. Unos medios que han de estar en consonancia

con el fin fundamental de la educación, que no es otro –como nos indica su etimología, *educere* en latín– que conducir a los educandos fuera de sí mismos para introducirlos en la realidad, hacia una plenitud que hace crecer a la persona (Benedicto XVI, 2011b).

Es en este contexto antropológico donde hay que entender la especificidad del *educador cristiano*. Volviendo nuevamente al libro del profesor Domínguez, hablar de «profesor cristiano» supone identificar una de las formas específicas de vivir la vocación cristiana.

No se trata, por tanto, de que un bautizado imparta clases como modo de ganarse la vida, ni consiste en que un profesional de la enseñanza, en su vida personal, sea creyente. Se trata de un cristiano que se siente convocado a la educación, para quien el Evangelio constituye el eje de su actividad de docente. Se trata, por tanto, de un estilo de vida magisterial orientado desde el Evangelio y desde la experiencia de Cristo en la propia vida. Estamos, por tanto, ante una *vocación* y un *carisma eclesial*. Y es así en la medida en que se trata de una misión eclesial orientada y arraigada en el mundo, cuya naturaleza específica es instaurar el Reino de Dios en el mundo. (Domínguez Prieto, 2013, p. 18).

Por esta razón el educador cristiano, en su tarea educativa, ha de tener presente los siguientes aspectos (Benedicto XVI, 2009b)¹⁶.

5.1 Centralidad de la persona humana

Este es el criterio, a juicio de Benedicto XVI, que ha de guiar los esfuerzos para afrontar en los diversos niveles la actual *emergencia educativa*. Desde el convencimiento de que la tarea educativa presupone y comporta siempre una determinada concepción del hombre y de la vida, la realización de un proyecto educativo que brote de una visión coherente y completa de la persona solo puede surgir de la imagen y realización perfecta que tenemos en Jesucristo, el Maestro en cuya escuela se ha de redescubrir la tarea educativa como una altísima vocación a la que, con diversas modalidades están llamados todos los fieles. Pero, a su vez, para la elaboración y puesta en

¹⁶ Para lo que sigue, ver Revilla (2012).

marcha de este modelo educativo que se quiere seguir «hacen falta educadores autorizados a los que las nuevas generaciones puedan mirar con confianza», pues solo un verdadero educador «pone en juego en primer lugar su persona y sabe unir autoridad y ejemplaridad en la tarea de educar a los que le han sido encomendados»¹⁷. Estos educadores, testimoniando su confianza en la vida y en el hombre, en su razón y en su capacidad de amar, tratan de transmitir a las futuras generaciones algo válido, objetivos elevados hacia los cuales orientar con decisión su existencia y capaces de dar forma a un itinerario de crecimiento global debidamente preparado y acompañado¹⁸. Un verdadero educador pone en juego en primer lugar su persona y sabe unir autoridad y ejemplaridad en la tarea de educar a los que le han sido encomendados¹⁹. Pero a los educandos les corresponde también una gran responsabilidad: que tengan la fuerza de usar bien y conscientemente la libertad.

5.2 Educar en la libertad

Es cometido de la educación el formar en la auténtica libertad, que no es la ausencia de vínculos o el dominio del libre albedrío, pues la persona que no quiere depender de nada ni de nadie, que cree que puede hacer todo lo que se le antoja, termina por contradecir la verdad del propio ser, perdiendo su libertad. En este sentido, afirma Benedicto XVI:

17 «En la obra educativa, y especialmente en la educación en la fe, que es la cumbre de la formación de la persona y su horizonte más adecuado, es central en concreto la figura del testigo: se transforma en punto de referencia precisamente porque sabe dar razón de la esperanza que sostiene su vida (cf. 1 Pe 3, 15), está personalmente comprometido con la verdad que propone» (Benedicto XVI, 2005a).

18 «Los adolescentes y los jóvenes, cuando se sienten respetados y tomados en serio en su libertad, a pesar de su inconstancia y fragilidad, se muestran dispuestos a dejarse interpelar por propuestas exigentes; más aún, se sienten atraídos y a menudo fascinados por ellas. También quieren mostrar su generosidad en la entrega a los grandes valores perennes, que constituyen el fundamento de la vida» (Benedicto XVI, 2007c).

19 «El camino común de la *aldea de la educación* debe llevar a dar pasos importantes. En primer lugar, tener la *valentía de colocar a la persona en el centro*. Para esto se requiere firmar un pacto que anime los procesos educativos formales e informales, que no pueden ignorar que todo en el mundo está íntimamente conectado y que se necesita encontrar –a partir de una sana antropología– otros modos de entender la economía, la política, el crecimiento y el progreso. Otro paso es la *valentía de invertir las mejores energías* con creatividad y responsabilidad» (Francisco, 2019b).

La mayor expresión de la libertad no es la búsqueda del placer, sin llegar nunca a una verdadera decisión. La auténtica expresión de la libertad es la capacidad de optar por un don definitivo, en el que la libertad, dándose, se vuelve a encontrar plenamente a sí misma. (Benedicto XVI, 2005a).

La relación educativa es un encuentro de libertades –la del maestro y la del discípulo–, de forma que no hay verdadera propuesta educativa que no conduzca, de modo respetuoso y amoroso, a una decisión. Dicha propuesta requiere la responsabilidad del discípulo, que ha de estar abierto a dejarse guiar al conocimiento de la realidad, y la del educador, que debe estar dispuesto a darse a sí mismo (Benedicto XVI, 2011b). El conocimiento de la verdad sobre sí mismo y sobre el bien y el mal permite al hombre el ejercicio de su libertad.

5.3 Educar en la verdad

Una educación que se limitara a dar nociones e informaciones, dejando a un lado la gran pregunta sobre la *verdad*, sería muy pobre. El deseo de la verdad pertenece a la naturaleza misma del hombre; por eso, escribe Benedicto XVI, en la educación de las nuevas generaciones la cuestión de la verdad, lejos de evitarse, ha de ocupar un lugar central.

Frente a los conflictos personales, la confusión moral y la fragmentación del conocimiento, los nobles fines de la formación académica y de la educación, fundados en la unidad de la verdad y en el servicio a la persona y a la comunidad, son un poderoso instrumento especial de esperanza.

De ahí la urgencia que cobra, según Benedicto XVI, lo que denomina *cari-
dad intelectual*, aspecto de la caridad por el que el educador es invitado:

A reconocer que la profunda responsabilidad de llevar a los jóvenes a la verdad no es más que un acto de amor en el que se defiende la unidad esencial del conocimiento frente a la fragmentación que surge cuando la razón se aparta de la búsqueda de la verdad (Benedicto XVI, 2008d)²⁰.

20 «Los jóvenes necesitan auténticos maestros; personas abiertas a la verdad total en las diferentes ramas del saber, sabiendo escuchar y viviendo en su propio interior ese diálogo interdisciplinar; personas convencidas, sobre todo, de la capacidad humana de avanzar en el camino hacia la verdad. La juventud es tiempo privilegiado para la búsqueda y el encuentro con la verdad» (Benedicto XVI, 2011a).

El hombre quiere conocer, quiere encontrar la verdad. Pero la verdad significa algo más que el saber: el conocimiento de la verdad tiene como finalidad el conocimiento del bien. Hoy el peligro del mundo occidental, escribe Benedicto XVI, es que el hombre, precisamente teniendo en cuenta la grandeza de su saber y su poder, se rinda ante la cuestión de la verdad, doblegándose ante la presión de los intereses y el atractivo de la utilidad, reconociendo a ésta como criterio último de actuación (Benedicto XVI, 2008e)²¹. Y, sin embargo, el rostro humano de una sociedad depende mucho de la contribución de la educación a mantener viva la cuestión de la verdad. Si el hombre alberga en su corazón una sed de infinito, una sed de verdad, que sea capaz de dar sentido a la vida, es porque ha sido creado a imagen y semejanza de Dios.

5.4 Apertura de la razón a la fe

Al preguntarnos por la verdad ensanchamos el horizonte de nuestra racionalidad, de forma que comenzamos a liberar la razón de los límites demasiado estrechos dentro de los cuales queda confinada cuando se considera racional solo lo que puede ser objeto de experimento y cálculo. Es aquí, a juicio de Benedicto XVI, donde se encuentra la razón con la fe:

Pues en la fe acogemos el don que Dios ha hecho de sí mismo revelándose a nosotros, criaturas hechas a su imagen; acogemos y aceptamos esa Verdad que nuestra mente no puede comprender por completo y no puede poseer, pero que precisamente por eso ensancha el horizonte de nuestro conocimiento y nos permite llegar al Misterio en el que estamos inmersos y encontrar en Dios el sentido definitivo de nuestra existencia. (Benedicto XVI, 2006a)²².

21 «La fidelidad al hombre exige *la fidelidad a la verdad*, que es la única *garantía de libertad y de la posibilidad de un desarrollo humano integral*. Por eso la Iglesia la busca, la anuncia incansablemente y la reconoce allí donde se manifieste» (Benedicto XVI, 2009a, punto 9).

22 «*La razón necesita siempre ser purificada por la fe*, y esto vale también para la razón política, que no debe creerse omnipotente. A su vez, *la religión tiene siempre necesidad de ser purificada por la razón* para mostrar su auténtico rostro humano» (Benedicto XVI, 2009a, punto 56).

En este sentido, Benedicto XVI subraya que la esencial dimensión trascendente de la persona no rechaza la insistencia de la modernidad en la centralidad del hombre y de sus preocupaciones, sino ese otro *humanismo* que pretende construir un *regnum hominis* separado de su necesario fundamento ontológico, generando un conflicto irreconciliable entre la ley divina y la libertad humana (Benedicto XVI, 2007a), y olvidando que el auténtico desarrollo del hombre se refiere a la totalidad de la persona en todas sus dimensiones, incluida la trascendente, pues, de lo contrario, en un horizonte relativista, los fines de la educación terminan inevitablemente por reducirse. De ahí que él mismo afirme que:

Ningún otro problema humano y social podrá resolverse verdaderamente si Dios no vuelve a ocupar el centro de nuestra vida, pues solo a través del encuentro con el Dios vivo es posible recuperar una confianza fuerte y segura en la vida, y dar consistencia y vigor a nuestros proyectos de bien. (Benedicto XVI, 2008c)²³.

5.5 Por una cultura del encuentro

El papa Francisco, desde el comienzo de su pontificado, nos ha animado a crear una «cultura del encuentro». Francisco siempre ha rechazado las dialécticas que enfrentan; su ideal es el *poliedro*, que tiene muchas facetas, muchos lados, pero todos formando una unidad cargada de matices. El poliedro es la imagen de una sociedad donde las diferencias puedan convivir complementándose, enriqueciéndose e iluminándose unas a otras. La unidad es superior al conflicto (Francisco, 2013, p. 228)²⁴. De todos se puede aprender algo, nadie es inservible, nadie es prescindible. El *encuentro* es lo opuesto al *descarte* y pide la *cura* de la ética del buen samaritano, que cuidó del apaleado abandonado al borde del camino, desafiando las barreras etno-culturales (universalidad) y con acciones sencillas de aten-

23 «Lo que más necesitamos en este momento de la historia son individuos que, a través de una fe iluminada y vivida, presenten a Dios en este mundo como una realidad creíble... Solo a través de hombres tocados por Dios, puede el propio Dios volver a habitar entre nosotros» (Benedicto XVI, 2006b, pp. 47-48).

24 «La solidaridad, entendida en su sentido más hondo y desafiante, se convierte así en un modo de hacer la historia, en un ámbito viviente donde los conflictos, las tensiones y los opuestos pueden alcanzar una unidad pluriforme que engendra nueva vida» (Francisco, 2013, p. 228).

ción y curación (concreción). Ahí encontramos el significado profundo de la *inclusión* como una expresión de la cultura del encuentro (Martínez, 2017, p. 53).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN: INVITACIÓN A LA ESPERANZA

Las aguas del mundo educativo en nuestro país no bajan limpias y cristalinas sino más bien turbias y revueltas²⁵. Esta situación viene de lejos, desde el comienzo de la nueva etapa democrática, hace ya más de cuatro décadas. El consenso en materia educativa que se alcanzó en nuestra Carta Magna con el artículo 27 de la misma no se ha visto reflejado en el conjunto de las leyes educativas que desde entonces han desarrollado dicho artículo. A pesar de que todos los partidos políticos consideran que la educación es una prioridad de sus programas, se sigue teniendo la impresión de que la escuela es la cenicienta de todas las instituciones. Por otra parte, la realidad de una escuela sometida desde hace años a planes de reforma permanente, que pronto habrá que reformar de nuevo, nos la presenta como una calle siempre en obras y sugiere la idea de una institución precaria en los medios y errática en los objetivos (Cardús, 2000, p. 22).

Se invoca continuamente por parte de todos los implicados la necesidad de un «Pacto por la Educación», pero la realidad es que las leyes educativas se suceden sin el suficiente consenso y respondiendo a la ideología del gobierno de turno. Y así, como pude comprobar en el tiempo que estuve en la Delegación, la batalla ideológica termina ocultando los verdaderos problemas de la educación. No me cabe duda de que los debates sobre la clase de Religión, sobre la asignatura de Educación por la Ciudadanía o sobre la legitimidad de la escuela concertada, cuando no se está dispuesto a considerar y acoger la parte de verdad del otro, acaban empañando los esfuerzos por alcanzar dicho pacto escolar.

²⁵ Cuando terminé de escribir este artículo, la prensa levanta acta del malestar en gran parte del mundo educativo porque desde el gobierno se pretende la tramitación parlamentaria del Proyecto de Ley de la LOMLOE en el vigente estado de alarma.

De ahí la importancia que cobra el llamamiento de Francisco a *Reconstruir el pacto educativo global*, que permita «formar personas maduras, capaces de superar fragmentaciones y contraposiciones y reconstruir el tejido de las relaciones por una humanidad más fraterna». Para ello invita a buscar juntos las soluciones, a iniciar procesos de transformación sin miedo y a mirar hacia el futuro con *esperanza*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedicto XVI. (2005a). *Discurso en la ceremonia de apertura de la Asamblea Eclesial de la Diócesis de Roma*.
- Benedicto XVI. (2005b). *Ecclesia*, 3287.
- Benedicto XVI. (2006a). *Discurso a los participantes en la asamblea eclesial de Roma*.
- Benedicto XVI. (2006b). *El cristiano en la crisis de Europa*.
- Benedicto XVI. (2007a). *Discurso a los participantes en el encuentro europeo de profesores universitarios*.
- Benedicto XVI. (2007b). *Discurso al 56 Congreso de la Unión de Juristas Católicos*.
- Benedicto XVI. (2007c). *Discurso en la inauguración de los trabajos de la Asamblea diocesana de Roma*.
- Benedicto XVI. (2008a). *Carta sobre la tarea urgente de la educación*.
- Benedicto XVI. (2008b). *Discurso a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación*.
- Benedicto XVI. (2008c). *Discurso a la 58ª Asamblea General de la Conferencia Episcopal Italiana*.
- Benedicto XVI. (2008d). *Discurso a los educadores católicos en la Universidad Católica de América, Washington, D.C.*
- Benedicto XVI. (2008e). *Discurso preparado para el encuentro con la Universidad de Roma «La Sapienza»*.
- Benedicto XVI. (2008f). *Encuentro con los educadores católicos. Universidad Católica de América. Washington*.
- Benedicto XVI. (2009a). *Caritas in veritate*.
- Benedicto XVI. (2009b). *Discurso a la Conferencia Episcopal Italiana*.
- Benedicto XVI. (2009c). *Discurso a la Curia Romana*.

- Benedicto XVI. (2009d). *Discurso a los profesores de religión católica de Italia*.
- Benedicto XVI. (2011a). *Discurso en el encuentro con los profesores universitarios jóvenes en la JMJ Madrid 2011*.
- Benedicto XVI. (2011b). *Mensaje para la celebración de la XLV Jornada Mundial de la Paz: Educar a los jóvenes en la justicia y la paz*.
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Encuentro.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- Cardús, S. (2002). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Ediciones B.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. (1979). *Orientaciones pastorales sobre la Enseñanza Religiosa Escolar*. Madrid: Edice.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. (1987). *El sacerdote y la educación*. Madrid: Edice.
- Conferencia Episcopal Española. (2013). *Orientaciones pastorales para la coordinación de la familia, la parroquia y la escuela en la transmisión de la fe*.
- Congregación para la Educación Católica. (2007). *Educar juntos en la escuela católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos, 4*.
- Congregación para la Educación Católica. (2013). *Educar al diálogo intercultural en la escuela católica*.
- Cortés, J. (2015). *La escuela católica. De la autocomprensión a la significatividad*. Madrid: PPC.
- Domínguez, X. M. (2013). *El profesor cristiano: identidad y misión*. Madrid: PPC.
- Elzo, J. (1999). *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación SM.
- Esteban, C. (2010). Cincuenta años de Enseñanza de la Religión en España. *Sinite, 154-155*, 299-368.
- Francisco. (2013). *Evangelii gaudium*.
- Francisco. (2014). *Discurso del Santo Padre Francisco a los participantes en la Plenaria de la Congregación para la Educación Católica*.
- Francisco. (2019a). *Christus vivit*.
- Francisco. (2019b). *Mensaje para el Lanzamiento del Pacto Educativo*.
- Gevaert, J. (2004). *El primer anuncio. Proponer el Evangelio a quien no conoce a Cristo*. Santander: Sal Terrae.
- González de Cardedal, O. (1987). Afirmaciones fundamentales sobre la religión en la escuela. *Sal Terrae, 844*.

- González de Cardedal, O. (2004). *Educación y educadores*. Madrid: PPC.
- Gregorio, A. de. (2001). *La escuela católica... ¿Qué escuela?*. Madrid: Anaya.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Ladero, M. A. (1995). Marco histórico: Iglesia, sociedad y educación. En B. Bartolomé (Dir.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España* (vol. I). Madrid: BAC.
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Palabra.
- Martínez, J. L. (2017). *La cultura del encuentro*. Santander: Sal Terrae.
- Pablo IV. (1975). *Evangelii Nuntiandi*.
- Pajer, F. (2012). *Escuela y Religión en Europa. Un camino de cincuenta años (1960-2010)*. Madrid: PPC.
- Pérez-Díaz, V. (2003). *La educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana.
- Revilla, A. (2007). Colegios diocesanos. *Educadores*, 221-222, 2217-224
- Revilla, A. (2012). Emergencia educativa y Nueva Evangelización. En *Id y haced discípulos... (Mt 28,19). Al servicio de la fe* (pp. 530-535). Universidad San Dámaso.
- Riu, F. (2015). *Salid a su encuentro. Finalidad y carácter de la clase de religión*. Barcelona: Edebé.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sebastián, F., y González de Cardenal, O. (1977). *Iglesia y enseñanza. Variaciones sobre un tema*. Madrid: SM.
- Sesboüé, B. (2000). *Crear*. Madrid: San Pablo.
- Stein, E. (1998). *La estructura de la persona humana*. Madrid: BAC.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Revilla Cuñado, A. (2020). Mi experiencia como sacerdote en la educación. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 43, 69-99

Ser profesor de religión: una tarea apasionante

Being a Catholic Religion Teacher: An Exciting Task!

ANTONIO SALAS XIMELIS

COLABORADOR ASOCIADO - DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
POR LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.

PROFESOR DE LA FACULTAD DE TEOLOGÍA, DEPARTAMENTO DE TEOLOGÍA MORAL Y PRAXIS
DE LA VIDA CRISTIANA Y DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES (UPCO)

Resumen

El artículo pretende desvelar los rasgos que debe tener el futuro profesor de Religión. Indicar cuál es la formación que se requiere y que se le proporciona para que sea declarado eclesiásticamente como persona competente desde el punto de vista académico (DECA). Pero también intentamos indicar al futuro profesor cuáles son los rasgos personales que se requiere para esta apasionante tarea. Todo ello dando por supuesto que la clase de Religión se ofrece, como derecho fundamental, para creyentes y no creyentes, pero desde la fe de quien la imparte en comunión con la Iglesia que es quien le envía a esa tarea en un contexto peculiar como es la escuela. Animamos al futuro profesor de Religión a aprender a ser constructor de puentes y destructor de muros. Y acabamos indicando que se trata de una tarea apasionante por la que merece la pena implicarse y dedicar toda una vida.

Palabras clave: asignatura de religión católica, profesor de Religión, DECA, formación.

Abstract

This paper aims to reveal the main characteristics that future Catholic religion teachers should embody, thus exposing the guidelines of the training required and how can Catholic religion teachers might eventually be declared competent from an academic point of view by the Catholic Church (DECA). Furthermore, we pretend to show future Catholic religion teachers what are the main personal traits expected to complete such exciting task. We have taken for granted that the subject of Catholic religion is offered as human right for both believers and non-believers, but grounded on the faith of the teachers in communion with the Church that sends them to carry out this task in a the specific context of the school. We encourage pre-service Catholic religion teachers to learn how to build bridges and break down walls. The paper finishes highlighting how exciting this task is and how worthy it is to get actively involved, thus dedicating their entire life to teaching Catholic religion.

Keywords: Catholic religion subject, Catholic religion teacher, DECA, training.

1. UNA BUENA ELECCIÓN

Al inicio de cada curso escolar, en la Universidad, doy la enhorabuena a mis alumnos de magisterio que han elegido, a lo largo de la carrera, cursar las asignaturas que les habilitan, tras cursarlas y superarlas, poder impartir clase de Religión. Sé que es un plus de materias y de esfuerzo, pero también les permiten conocer y comprender los contenidos teológicos y pedagógicos necesarios para dar clase de Religión a alumnos de infantil y primaria.

¿Y por qué les doy la enhorabuena?

- Primero, porque contarán con unos aprendizajes que les van a ayudar a ellos mismos a conocer y comprender la realidad desde la perspectiva religiosa.
- Segundo, porque contribuirán esos aprendizajes a forjar unas capacidades en el futuro docente para interrogarse y para saber dar respuesta a los interrogantes de sus futuros alumnos.
- Tercero, porque la elección de por sí, supone una madurez personal y una opción por ayudar a sus futuros alumnos a abrir los ojos a su realidad y a plantearse preguntas de sentido.
- Cuarto, porque les dota de unos recursos pedagógicos y didácticos que amplían el ámbito de competencia del que les dota el grado de magisterio.
- Quinto, porque al ofertarles el conocimiento de la realidad de los alumnos tanto de infantil como de primaria, les abrirán su capacidad de docencia a un nivel distinto a aquel para el que han cursado su grado: a los de infantil les posibilitará el poder dar clase a alumnos de primaria; y a los de primaria, el poder impartir clase en infantil, pues los estudios para la obtención de la Declaración Eclesiástica de Competencias Académica (DECA) habilitan para impartir la religión tanto a niños y niñas de 3 a 6 años, como a los de 6 a 12 años.
- Y sexto, porque les abre unas posibilidades laborales que de no tener la DECA en algunos centros se les cierra.

Es evidente que para cursar la DECA no puede ser la sexta la razón que mueva a uno a elegir las asignaturas que componen estos estudios. Se requiere para poder llegar a ser profesor de Religión una vocación y unos elementos de idoneidad que serán los que en última instancia hagan que una persona con la titulación de grado en magisterio y con la DECA sea elegido para ello. Dicho con otras palabras, uno puede tener la DECA, que supone una competencia académica, pero luego puede no ser persona idónea para impartirla. De ahí que antes de iniciar la docencia de Religión además de la DECA uno obtenga la conocida DEI, Declaración Eclesiástica de Idoneidad. Y es cada obispado el que otorga la DEI a quienes son elegidos para impartir esta asignatura.

2. UNA BUENA FORMACIÓN TEOLÓGICA

El alumno de magisterio que desea o tiene entre sus objetivos el llegar a ser docente de Religión precisa, además de vocación docente, una preparación académica en aquellos contenidos que tendrá que impartir en el aula. De ahí que el programa para la obtención de la DECA cuente con las asignaturas de Religión, cultura y valores, de Mensaje Cristiano, de Iglesia y Moral, Iglesia y sacramentos, para por medio de ellas alcanzar una madurez personal y académica en los conocimientos, procedimientos y actitudes que están presentes a lo largo del currículo prescriptivo de la Comisión Episcopal de Enseñanza tanto de la etapa de la educación infantil como para la etapa de la educación primaria. Porque recordemos que la DECA habilita para dar clase a alumnos cuyos padres han elegido voluntariamente que sus hijos cursen en su formación escolar, enseñanza de la Religión, desde la edad de tres años hasta los doce años.

Es evidente que la formación que estos alumnos de magisterio adquieran no puede ser la misma de aquellas personas que han decidido realizar estudios en ciencias religiosas o estudios de teología. Es por ello por lo que, estos estudios que conducen a la obtención de la DECA son una base fundamental, pero que requerirá del alumno seguir formándose, ampliando sus conocimientos a lo largo de su vida como docente. Para ello es importante la actitud y deseo continuo de aprender más cada día, de profundizar en aquello que estudió en su día. La actitud de reconocer que siempre hay

algo que aprender, que perfeccionar, que mejorar, será una buena actitud del buen docente de Religión.

De ahí que va a contar con un buen programa de formación en las diversas delegaciones episcopales y diocesanas de enseñanza de los obispos de España.

3. UNA BUENA FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA

Además de las asignaturas teológicas, para la obtención de la DECA se requiere la asignatura de Pedagogía y didáctica de la Religión. En muchas ocasiones, los alumnos cuando cursan esta asignatura caen en la cuenta de la importancia de haber cursado antes las materias de Teología. Descubren que son necesarios los aprendizajes adquiridos para ahora, en el último curso, abordar el cómo explicar, el cómo adecuar esos conocimientos a la realidad de cada una de las edades de los niños y niñas a quienes quiere explicárselos. Por ello será muy importante abordar cuáles son las características psicológicas de los niños, cuál es su evolución personal, psicológica, religiosa y moral. Porque en todo momento, en cada etapa, para realizar las oportunas programaciones didácticas tenemos que ser capaces de preguntarnos: ¿qué es capaz de hacer y aprender el alumno en un momento dado? Si tenemos los datos necesarios para responder a esa pregunta seremos capaces de realizar una muy buena programación por medio de la cual logremos que los alumnos alcancen las competencias, capacidades y conocimientos, procedimientos y actitudes que deseamos que alcancen por medio de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Pedagogía y Didáctica de la Religión los alumnos además de conocer la psicología de los alumnos de las dos etapas, infantil y primaria, descubrirán con mucha claridad cuáles son los objetivos que se pretenden desde la enseñanza escolar de la Religión. Para ello, se les remitirá a un documento de la Comisión Episcopal de Enseñanza muy clarificador y profético por la fecha de su aprobación, 1979. Nos referimos a las *Orientaciones pastorales sobre la Enseñanza de la Religión. Originalidad y peculiaridades CEE*, 1979. De la lectura de este documento descubrirán cómo la enseñanza escolar de la religión tiene como finalidad fundamental el contribuir a la educación integral. Para los padres que eligen para sus hijos esta

enseñanza en el currículo de estos, además de saber que es un derecho que los poderes públicos deben garantizarles según nuestra Constitución (art. 27.3), consideran que de faltarles en su educación el ámbito de experiencia y conocimientos que es la Religión, les faltaría algo; su educación no sería integral.

Y el citado documento señala cuáles son los tres objetivos fundamentales que se pretende con la presencia de la clase de Religión en el currículo escolar. A saber:

- El primero es el de que los alumnos se sitúen con lucidez ante la tradición cultural. Es vital pues que conozcan sus raíces, las de la cultura en la que han nacido. Conociendo esa tradición descubrirá el papel tan importante que ha jugado, juega y jugará la Religión en la sociedad. Y que sin ese conocimiento se verá imposibilitado de entender en su profundidad buena parte de nuestra historia, de nuestro arte, de nuestras tradiciones, de nuestra literatura, de nuestra música, de nuestro folclore, etc. Por lo tanto, la Religión le proporcionará unas claves para entender muchas de las cosas que va a aprender por medio de otras asignaturas a lo largo de su formación.
- El segundo objetivo es el de insertarse críticamente en la sociedad. Frente a una enseñanza que pretenda que los individuos sean acríticos, que no reflexionen, no se cuestionen, no piensen, la enseñanza de la Religión va a ser una asignatura que le va a proporcionar al alumno criterios desde los cuales analizar la realidad, valorarla, criticarla, insertarse en ella. Enseñar a pensar es buen objetivo para lograr personas cultas, íntegras y libres.
- El tercer objetivo es el de dar o proporcionar respuestas de sentido a los interrogantes básicos que se planteen los alumnos. Los alumnos constantemente se cuestionan, cuestionan muchas cosas, ven la realidad, la vida, su vida y se hacen preguntas. El ser humano desde que es tal siempre se ha interrogado, se ha cuestionado, se ha planteado preguntas. Y ha buscado respuestas a estas preguntas. Las religiones, la religión ha venido a responder esos grandes interrogantes de sentido que el ser humano lleva haciéndose desde los albores de la humanidad. Le enseñanza de

la Religión le hace al alumno una oferta de sentido, le proporciona respuestas a muchos de los interrogantes que se irá haciendo. Es curioso cómo hay personas que se tildan de progresistas que propugnan que «Dios no puede entrar en el aula», tiene que quedarse fuera de ella. Vienen a decir que en la etapa educativa no puede plantearse ninguna cuestión que tenga que ver con el sentido, con la religión ni con Dios. Consideramos, más bien al contrario, que el aula sí es lugar en el que los niños puedan plantear y plantearse aquellos interrogantes que les surgen. Será en clase de religión donde encontrarán respuestas a estos interrogantes. Desde el conocimiento de la Religión descubrirán que otras personas en el pasado o en el presente también se han hecho preguntas y que han encontrado respuestas en la Religión. Nadie puede evitar que, tras la desgracia de tantos miles de personas, la mayoría, mayores, hayan perdido la vida por el virus que se ha hecho presente en todo el mundo y nuestros alumnos al incorporarse a las aulas lleven ese dolor y sus interrogantes a las mismas. Muchos de ellos incluso habrán perdido a seres queridos, padres, abuelos, familiares. Y nadie puede evitar que en el corazón de esos niños aniden muchos interrogantes.

Sí puede pues entrar Dios en el aula, y de hecho entra, por muchos cerrojos progresistas que pretendan poner quienes pretenden una escuela laica. En su sano juicio ¿podría alguien pretender que los alumnos en clase no piensan? Es imposible. Pensar es como respirar. Podrán, como se ha hecho, quitar los crucifijos de las aulas, pero a Dios, mientras en ella haya niños y jóvenes que piensen, que se interroguen, imposible.

De los tres objetivos, creemos que este tercero es el único que, de no existir la enseñanza de la Religión en los centros educativos, sería complicado que se alcanzara. Otras materias pueden contribuir al primer objetivo, y al segundo. Sin embargo, tanto en infantil como en primaria, no existe ninguna asignatura que se lo plantee. De ahí la importancia de su presencia curricular para aquellos que la deseen cursar, pues a nadie, desde que vivimos en democracia, se le ha obligado a cursarla. Otra cosa es que haya elegido un padre llevar a su hijo a un colegio religioso en el que en su proyecto educativo de centro está como algo fundamental la presencia de lo religioso tanto en el ámbito de la pastoral del centro como incluyendo la

asignatura de Religión. El padre que no desee que su hijo curse esta materia tiene otras opciones y no debiera llevar a su hijo a un centro de identidad religiosa.

En la asignatura de Pedagogía y Didáctica de la Religión además se le proporciona al alumno que desea ser profesor de Religión, el conocer cuál es la identidad y peculiaridades de la Religión como asignatura en los colegios. Y uno de los aspectos que debe comprender es que se trata de algo complementario pero diferente a la catequesis parroquial. Como bien señala el documento de los obispos ya citado, la clase de Religión se oferta desde la fe, cierto, pero se ofrece a alumnos creyentes católicos, a alumnos que profesan otra religión y a aquellos que sin profesar ninguna religión desean conocer la identidad de la Religión católica explicada desde la confesión. El profesor por lo tanto es un creyente que imparte su clase desde su fe y su vivencia de esta, pero sabiendo que en clase no necesariamente tiene creyentes, tiene alumnos y el ámbito en el que desarrolla su tarea es un contexto escolar. Por lo tanto, su docencia se rige por los mismos parámetros curriculares con los que se rigen los demás profesores del resto de materias.

Es por esto por lo que en esta asignatura para la obtención de la DECA también se aborda cuáles son las características que debe tener todo aquel que desarrolla su tarea en un centro educativo como profesor de Religión. Y un manual base para este tema es el documento: *El profesor de Religión: identidad y misión*, CEE, enero de 1998.

En este documento se aborda el perfil profesional del profesor de Religión católica y el perfil eclesial. Respecto al perfil profesional se destaca que el profesor de Religión es un educador, que es maestro de humanidad y que es maestro de fraternidad. Y señala que ejerce esta profesión fomentando el diálogo entre la fe y la cultura. Y respecto al perfil eclesial indica que el profesor de religión realiza una actividad eclesial y es un enviado por la Iglesia a anunciar la buena noticia de la Salvación de Jesucristo. El profesor de Religión es un enviado por la Iglesia a realizar una labor maravillosa en el contexto escolar: transmitir una buena noticia. Y debe hacerlo sabiéndose enviado que tiene el carisma de la palabra. Anuncia una buena noticia que se encarna en una persona que es Jesucristo, alguien vivo, cercano, presente. No es pues un vestigio del pasado. Es importante tenerlo presente en todo momento. Y es evidente

que quien transmite una buena noticia lo hace desde la alegría, desde la pasión y desde el entusiasmo entendido en su sentido etimológico de «soplo interior de Dios».

Y además en Pedagogía y Didáctica de la Religión se pretende que, conociendo lo anterior, sabiendo a qué se compromete y para qué se prepara, debe aprender los principios de la pedagogía ilustrada por la pedagogía de Dios y los recursos didácticos que mejor le ayudarán a hacer entendible esa Buena Noticia a sus alumnos. Y para ayudar a entender esa pedagogía de Dios en mis clases de magisterio les planteo la tarea apasionante de elegir un evangelio de los cuatro para que leyéndolo descubran la pedagogía de uno de los mejores maestros, Jesús. El reto es interesante y motivador porque, además de enfrentarse a la lectura continuada de un evangelio, descubren la riqueza de la pedagogía de Jesús. Descubren lo mucho que pueden aprender de Jesús como futuros docentes. Se les abre un horizonte impresionante, descubren un modelo a imitar.

Van a comprobar también que la enseñanza de la Religión no va a remolque de innovaciones y propuestas vanguardistas, sino que siempre ha estado al día en metodologías y recursos didácticos motivadores. Descubrirán cómo poner en práctica muchas de las propuestas innovadoras que han aprendido en otras materias de la carrera de magisterio.

Y, por último, conocerán el currículo oficial vigente establecido por la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. Lo estudiarán y realizarán programaciones didácticas a partir del mismo para algún determinado curso.

En definitiva, se trata de una asignatura, la Pedagogía y Didáctica de la Religión, muy completa, que permite descubrir que existen muchos recursos didácticos y planteamientos pedagógicos para desarrollar una clase de Religión significativa y motivadora que haga que los niños descubran que lo que aprenden en clase de Religión les es útil para su vida porque les ayuda a ser mejores, a relacionarse mejor con los compañeros, con sus amigos, con sus hermanos, con su familia, con los profesores y con sus padres. Y les ayuda a descubrir que la religión tiene que ver con su vida.

4. SER PERSONAS ÍNTEGRAS, COHERENTES Y CONSECUENTES

Ser profesor de Religión es una de las vocaciones más apasionantes. Se trata de una tarea muy comprometida, pero también muy reconocida y gratificante. Es comprometida porque a diferencia de otras materias curriculares, aquí uno mismo como docente, su forma de ser y estar, de relacionarse, de afrontar situaciones, de vivir su vida es también lección, y fundamental, para sus alumnos. Alguien que no es capaz de perdonar de verdad, de perdonar como Dios, no puede hablar a sus alumnos del perdón. Dios es alguien que tiene ojos y sabe de nuestros pecados, pero tiene algo también muy importante, párpados. Cuando Dios cierra sus ojos con sus párpados, y vuelve a abrirlos, se ha olvidado por completo de nuestros pecados. El rencor de un profesor hacia un alumno que le ha hecho una trastada importante no es buen aliado de alguien que desea transmitir la misericordia de Dios, la importancia de perdonar y ser perdonados.

El profesor de Religión es alguien que empeña su vida en aquello que dice y hace. Va a ser ejemplo para sus alumnos. Va a ser aval con sus actitudes, con su modo de ser y actuar, de veracidad de aquello de lo que transmite a sus alumnos.

La coherencia y la consecuencia entre lo que dice y hace, entre lo que hace y dice, es un rasgo fundamental de todo profesor de Religión.

Y esto es importante que lo sepa quien desee ser profesor de Religión. Porque su vida va a estar en constante exposición y se desea que esa vida sea ejemplo, sea modelo, sea alguien en quien confiar. Y tan es así que suelen ser los profesores de Religión aquellas personas en las que los alumnos más confían. En muchas ocasiones cuentan, antes que a su tutor, aquello que les ha pasado, aquello que han sentido, a su profesor de Religión.

El profesor de Religión es modelo para sus alumnos, de ahí la gran responsabilidad que se tiene como tal.

5. ALGUNOS CONSEJOS PARA EL FUTURO PROFESOR DE RELIGIÓN QUE SE PREPARA PARA SERLO

¿Qué consejos daría a quien desea profesor de Religión y se prepara para ello?

Que esté muy atento a todos y a cada uno de los niños que tiene en clase. Para ello hay un truco infalible, mirarlos a los ojos. Solo de esta manera ellos se sentirán queridos, reconocidos, y solo de esta manera el profesor detectará al instante cómo se en cuenta cada uno, si está a gusto, si atiende, o, por el contrario, muestra en su mirada algo que le pasa. Y si ocurre esto el profesor con delicadeza y cariño se interesará por ese alumno. Y eso va a ser la caricia que jamás olvidará el alumno, será una huella imborrable en el niño. Y propiciará que para ese niño esa huella quede como bálsamo en su corazón para toda la vida. Mirar a los ojos, no olvidarlo.

Aprenderán los niños del profesor que mira a los ojos, también a abrirlos a la realidad, a su entorno, a sus compañeros, hermanos, familia, padres. Tenemos que aprender a enseñarles a mirar a 360°. Y la mejor manera de enseñárselo es practicándolo uno mismo. El alumno de magisterio debe ser alguien ávido de aprender, ávido de estar atento a la realidad y descubrir en ella lecciones de vida. Yo pido a mis alumnos a principio de curso que descubran los guiños que la realidad nos lanza y reflexionen sobre esos guiños para elaborar su «cuaderno de bitácora». En él deben ir anotando esos guiños y la reflexión-aprendizaje que les brota a partir de los guiños. Y funciona. Dejan de pasar de cuanto acontece en su alrededor, a fijarse en pequeños detalles que les proporcionan lecciones magistrales. Lecciones que les dan la vida. Para ello hay que ir por la vida con los ojos muy abiertos, como los búhos, y con los oídos muy atentos como si tuvieran las grandes orejas de Dumbo.

Otro consejo es el de aprender a mirarse al espejo y descubrirse tal cual es para ver en qué puede ser mejor. Aprender a mirar a su interior. La reflexión, el aprender a pensarse ayudará al futuro profesor a encarar la vida con otro espíritu, con ganas de vivir, de aprender, desde la ilusión desde la pasión. Tener unas motivaciones que le lancen a uno a encarar cada día como un día nuevo, lleno de oportunidades, lleno de momentos para gozar, para aprender, para hacer el bien, para ofrecer como persona. Y hay tres

palabras mágicas que todo futuro profesor de religión debe aprender a decir desde el corazón y en las que insiste el papa Francisco: gracias, perdón y por favor. Son palabras que pueden transformar nuestras relaciones. Si el profesor de Religión las usa y las enseña a usar a sus alumnos, lograremos entre todos una sociedad más humana, más cordial, más fraterna, más educada.

También debe el futuro profesor de religión aprender a usar el lenguaje narrativo. Cuando en el futuro tenga que dirigirse a sus alumnos para explicarles algo, frente al uso de un lenguaje doctrinal, cuya diana es la mente, el uso del lenguaje narrativo apunta directamente a la diana del corazón. Si le llega al alumno el mensaje que queremos transmitirle al corazón, lograremos que lo entienda, lo «ensienta», lo haga suyo. Y una vez que le ha tocado, el mismo alumno lo pasará a su mente. Y de la mente lo llevará a las manos. Y cuando digo manos me refiero a que ese mensaje que le ha llegado al corazón y ha pasado por su mente le hará actuar de otra manera.

6. CONSTRUCTORES DE PUENTES DESDE EL ENTUSIASMO Y LA PASIÓN

Frente a personas empeñadas en construir muros, el profesor de religión es, o debe ser, especialista en construir puentes. Y esto se aprende desde el primer día de clase. Desde ese primer día tiene que mostrar a sus alumnos que aquello que van a ver, a aprender en clase de religión tiene que ver con la vida, con su vida.

Y ¿cuáles son los puentes que actualmente están construyendo los profesores de religión y que puede ser ejemplo para los futuros docentes de religión?

Los profesores de religión «tocamos» la vida de nuestros alumnos, pero también ellos «tocan» la nuestra. Somos alguien especial para ellos, somos alguien en quien confiar, alguien de fiar. Saben que cuentan en nosotros con alguien que los va a escuchar, que les va a comprender y a aconsejar. Pero también la vida de nuestros alumnos nos afecta. Sus inquietudes, sus preocupaciones, sus vivencias nos develan, nos ocupan y preocupan. Nos

las llevamos a casa, a diferencia de otras profesiones en las que acabada la jornada se olvida uno del trabajo. No, nosotros nos llevamos a casa las vida y preocupaciones y problemillas que nos han confidencializado nuestros alumnos. Si vemos a alguno al que le cuesta seguirnos, que le cuesta integrarse, que le cuesta socializarse, que le cuesta expresarse, ese alumno va en nuestra mente y corazón a nuestra casa y no dejamos de pensar en él. Por eso decía que ellos *tocan* nuestra vida.

Los profesores de religión somos personas que aramos y abonamos la tierra de sus vidas para que la semilla que anida en su interior germine. Basta pensar que aquello que le enseñamos parte de algo que nunca podemos olvidar: les llevamos una buena noticia encarnada en Jesucristo. Para que germine esa buena noticia y fructifique, pase del corazón a la mente y de la mente a las manos, es necesario que encuentre una buena tierra, arada y abonada.

En línea con lo anterior, los profesores de Religión somos personas que vivimos y ofrecemos el tesoro de la gratitud. Todo lo que gratis hemos recibido, gratis lo damos. Somos generosos muy especialmente con nuestro tiempo, que no es nuestro, es de nuestros alumnos. Cuántos ejemplos de tiempo fuera de horario dedicado con gusto a escuchar, apoyar, atender, aconsejar a nuestros alumnos o a sus padres.

Somos personas que perdonamos y ayudamos a ser perdonadores. Más arriba ya indiqué que debemos ser como Dios, es decir, tener como Él, párpados. Solo si descubren en nosotros personas con párpados, que olvidamos sin rencor, las faenas que nos puedan hacer, o que puedan hacer, solo así lograremos ser puente para que ellos también sepan perdonar, desde pequeños. Y que esa sea una actitud vital.

No debemos olvidar nunca que nuestro alimento como profesores de Religión es la Palabra de Dios. Debemos ser personas que hemos sido «tocadas» por Dios y que en la Palabra descubrimos el mensaje de salvación, de buena nueva que cada día nos transmite Dios. Y somos puentes porque saboreamos la Palabra y motivamos a nuestros alumnos a que la saboreen. No podemos leer un relato bíblico a los niños sin pasión. Si ellos descubren nuestro entusiasmo en aquello que le contamos van a descubrir que esas historias que les contamos son su historia. Descubrirán que forman parte de esa historia maravillosa de salvación. Que esa historia, esos

relatos, no son un pasado, sino que enraízan en el pasado y siguen dando frutos en el presente.

También somos constructores de puentes en la medida en que trabajamos sus miedos, sus *fantasmas* para que no se adueñen de sus vidas. La enseñanza de la religión libera de esos fantasmas, destruye los ídolos con pies de barro, muestra un horizonte de sentido por el que merece la pena apostar. Para ello de nuevo es importante que el docente esté atento a todos y a cada uno de sus alumnos. Por eso es preciso tener como decía ojos de búho y orejas de Dumbo.

En esa misma línea, cuidamos procesos de sanación en experiencias de desánimo. Pensemos en cuántos niños, lamentablemente, tienen que sufrir por ejemplo la separación de sus padres siendo pequeños, sin comprender nada. Allí estamos para que nos sientan cercanos, nos sientan preocupados por lo que viven. Si nos ven así, les apasionará lo que les contemos, verán que les ayuda a mirar sus realidades de forma diferente, esperanzada.

Hacemos también que descubran que su profesor de Religión es oasis de paz, de serenidad y de confianza. Y desde ese oasis, les brindamos también el que descubran lugares, momentos y personas que son también oasis. En nosotros descubrirán cómo es posible la solución de conflictos. Trabajamos la emotividad en clase. Queremos que sean capaces de gestionar correctamente las emociones. Es un buen ámbito la clase de religión para educar las emociones.

Somos traductores en la nueva *Babel*, conscientes de lo que viven y sienten. Ya lo hemos indicado antes. Como somos maestros en mirar a los ojos, somos capaces de traducir lo que nos quieren decir con la mirada, con los gestos, con su actuación en clase.

Y les ayudamos a ser personas solidarias. En ese mirar a 360° en clase les mostraremos realidades que demandan de nuestra solidaridad, de nuestra comprensión, de nuestro prepararnos para lograr que esas situaciones de pobreza, de enfermedad, de sinsentido, con nuestro granito de arena podamos lograr un mundo mejor del que hemos heredado.

Son solo algunos de los puentes que los profesores de Religión construimos en la actualidad. Deben ser luz y guía para los futuros profesores de

Religión de cara a proponerse cuando inicien la tarea en el aula ser también constructores de puentes y nunca constructores de muros.

Finalizando ya, quien desee ser profesor de Religión tiene por delante una tarea apasionante, para la cual es importantísimo contar con una sólida formación tanto teológica, como pedagógica y debe estar dispuesto a darse totalmente por los alumnos.

Todo profesor de religión se sabe elegido para una tarea apasionante que requiere entusiasmo y alegría, pues en definitiva pretendemos ayudar a nuestros alumnos a ser personas con una educación integral, que sepan describir el mensaje de Jesús como buena noticia que va a transformarles y a transformar el mundo que les ha tocado vivir.

A quien apueste por ser profesor de Religión darle muchos ánimos. Desde la propia experiencia, se trata de una apuesta por la que merece la pena todo el esfuerzo de formación, por la que merece la pena dar la vida, porque nunca uno se va a arrepentir de haber dedicado su vida a ser profesor de Religión.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Salas Ximelis, A. (2020). Ser profesor de religión: una tarea apasionante. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 43, 101-114.

La clase de religión católica, ¿un problema o un reto?

The Catholic Religion Subject: A Problem or a Challenge?

XULIO C. IGLESIAS BLANCO

SALESIANO, PROFESOR DE SALESIANOS OURENSE.

LICENCIADO EN TEOLOGÍA PASTORAL.

COORDINADOR DE PASTORAL Y DIRECTOR DEL CENTRO XUVENIL AMENCER

Resumen

Partiendo de problemáticas concretas, sociales y académicas, referidas a la religión católica que viven nuestro alumnado se narran experiencias realizadas en la propia aula para contextualizarlas proponiendo alternativas en clave humanizadora.

Se narran caminos ya transitados para combatir la indiferencia religiosa de nuestro alumnado: partir de la realidad concreta de cada aula, saber «vender» la clase de religión, combatir los prejuicios, defender el valor de lo inútil en una sociedad materialista, traducir salvación por felicidad, diferenciar teoría de vivencia, descubrir la evolución de los conceptos de religión, desarraigar a Dios en nuestras vidas, demostrar la existencia de la persona Jesús de Nazaret, asombrarse de la influencia del cristianismo en nuestra sociedad/ciudad y descubrir la experiencia religiosa como profundamente humana.

Palabras clave: clase de religión católica, secundaria, humanización, indiferencia religiosa, procesos, significatividad

Abstract

This paper sums up classroom experiences based on specific Catholic religion issues of both social and academic nature that our students face. The aim is to contextualise these experiences in order to propose humanizing alternatives. Some paths already used to battle our students' religious indifference are presented here: taking into account the groups of student's reality, being able to «sell» the Catholic religion subject, combatting prejudices, claiming the value of the useless in a materialistic society, translating salvation as happiness, establishing the differences between theory and experience, unveiling the evolution of religious concepts, bringing God back in our lives, demonstrating the personal existence of Jesus of Nazareth, being surprised by the influence of Christianity in our society/city and discovering the religious experience as a deeply human reality.

Keywords: catholic religion subject, secondary school, humanisation, religious indifference, processes, significance.

1. INTRODUCCIÓN

«La esperanza es como el sol.
Si solo crees en él cuando puedes verlo,
nunca superarás la noche»

General Leia Organa.
La Guerra de las Galaxias. Episodio VIII.

«Entonces les contó esta parábola:
Un hombre tenía una higuera plantada en su viñedo, pero,
cuando fue a buscar fruto en ella, no encontró nada.
Así que le dijo al viñador:
—Mira, ya hace tres años que vengo a buscar fruto en esta higuera,
y no he encontrado nada. ¡Córtala! ¿Para qué ha de ocupar terreno?
—Señor —le contestó el viñador—, déjela todavía por un año más,
para que yo pueda cavar a su alrededor y echarle abono.
Así tal vez en adelante dé fruto; si no, córtela».

Lucas 13, 6-9.

Se me invita a reflexionar en voz alta sobre mi experiencia como profesor de Religión católica y con mucho gusto acepto esta invitación.

De entrada, afirmo que soy sembrador, más que recogedor, como definen los evangelios a los seguidores de Jesús. Sembramos, normalmente no cosechamos. Que nadie espere recetas ni varitas mágicas, pues nuestro secreto ya está descubierto: es Jesús de Nazaret.

En el milenio pasado ya mi profesor Luis González-Carvajal nos recordaba que «cuando Dios trabaja, el ser humano suda». Pues se presentan aquí simplemente los sudores de un profesor de Religión católica en pleno siglo XXI.

Utilizaré un recurso literario semejante al de las parábolas empleadas por Jesús de Nazaret: la narración basada en relatos cortos, sencillos, no fantásticos, con algún elemento desconcertante que pueda causar sorpresa o *descoloque*. Surgen de la experiencia cotidiana de una clase de religión y que parte de dificultades que van surgiendo en el día a día en la maravillosa aventura del profesorado de esta asignatura. El objetivo es ayudar a seguir construyendo entre todos y todas una clase de religión significativa y que deje huella en nuestras vidas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Para ser honesto, he de indicar el contexto en el que realizo esta tarea educativa-evangelizadora de profesor en la clase de religión católica, pues condiciona lo que a continuación voy a narrar.

Mi experiencia de *profe* está situada en centros educativos concertados, de carácter propio (o ideario) católico. Por lo tanto, el alumnado no elige la materia, le viene dada por la elección de centro. El ambiente, en teoría y casi siempre en la práctica, respira en la misma clave de lo que se promueve en clase de religión. Hay una oferta complementaria y libre para quienes lo desean, que puede ayudar a vivir lo que se trasmite en la propia aula.

La segunda anotación es que los destinatarios son de Secundaria (ESO y Bachillerato) y todos y todas sabemos que es otra galaxia diferente al mundo de Educación Infantil, Primaria, PCPI, Formación Profesional o Universidad, por motivos psicológicos, sociales y escolares principalmente. En este artículo haré referencia sobre todo a mi experiencia en las edades y cursos de Bachillerato.

El tercer elemento es que, en mi caso, complemento estas clases con la animación pastoral del centro, en la misma sección educativa –Secundaria– y además con la coordinación de un centro de tiempo libre educativo. Todo esto normalmente puede facilitar el encuentro personal con casi todos y todas.

El cuarto condicionante es que ser presbítero (o cura, sacerdote...), es un elemento que hay que tener en cuenta, algunas veces en clave positiva y otras muchas en menos positiva.

La quinta es que hablar desde Ourense, una ciudad gallega de poco más de 100.000 habitantes también ayuda, al existir todavía un ambiente difuso favorable, no en la juventud, globalizada ella, pero sí en las familias y en las tradiciones culturales de Galicia.

La sexta, y última clave, es propia del ambiente escolar y que nos influye mucho directamente: la oferta de clase de Religión católica es de una hora semanal, incluido 2º de Bachillerato. Ni más ni menos.

3. PARTIR DE LA REALIDAD REAL (SIC.), «ESTE ES EL CAMINO»

Para conocer y adaptar la programación *estándar*, que se redacta al principio de curso o que se fotocopia tal cual del curso pasado (sic.) sin conocer al alumnado que se va tener en el clásico diálogo cultura-religión, realizamos dos pasos, muy concretos pero significativos, pues nos introducen en su realidad y a partir de ellos podemos acertar en mejor medida la oferta y en el ritmo e intensidad que proponemos en las clases.

En los cursos en los que es la primera vez que imparto clase invito al alumnado a completar una ficha individual (y anónima si se desea) sobre el tema religioso, en clave personal. Suelo preguntar sobre la relación de su familia y de él o ella mismo con el cristianismo, el catolicismo en particular. Es lo que llamo «Ficha sobre sensibilización religiosa». Al final de la ficha pregunto temas sobre confirmación, participación en grupos cristianos y posibilidad de dialogar sobre algún tema con un educador/a. Las dudas y la no comprensión sobre ciertos ítems, ya son pistas para conocer la cultura, vivencia e importancia que se le da a la religión.

La segunda actividad que realizo es la famosa evaluación inicial. Como el objetivo es captar qué sabe y cómo se sitúa la clase ante la materia, les propongo una actividad lúdica en clase: un trivial, en pequeños grupos, sobre la persona de Jesús de Nazaret. Hay preguntas de todo tipo, desde las típicas de conocimiento de Jesús hasta simpáticas en las que hay que discutir e incluso reflexionar y consensuar en pequeño grupo! Hay que estar atentos a las respuestas, pero también a los procedimientos y a las actitudes ante la clase. La propia dinámica, que es bastante informal y ayuda a verse no alineados en filas, sino en círculos de pequeños grupos, hablando (y comentando, e interrogando, e ironizando, y sincerándose...) entre ellos y no solo, como es lo habitual, hacia el profe (que en Religión católica ya sabemos, por desgracia, lo que nos va a decir en positivo o en negativo). Captar no solo las respuestas sino también los comentarios en voz alta o baja, el asombro, la cita habitual de la abuela para defender una respuesta, la ironía o las afirmaciones desconcertantes de este mundo juvenil nos ayudan a saber qué tierra sagrada estamos pisando.

4. BUSQUE, COMPARE Y SI ENCUENTRA ALGO MEJOR, CÓMPRELO

Es importante no dar nada por sabido o conocido, por eso *perdemos* o ganamos algunas clases iniciales dando a conocer el contexto de la materia en cuestión.

También, sobre todo en Bachillerato, explícito con detalle con qué criterios se obtiene la nota académica y su relación con la Selectividad (o EVAU). Normalmente, más que exponer teorías es contestar a preguntas de las que ya se saben las respuestas, pero que se quieren *confirmar*, como es propio de la Religión católica (*sic.*).

Además, presento el material para trabajar durante el curso escolar (libro, recursos...). Creo que es importante ver con ojos nuevos la materia con el libro u otros materiales. Una presentación dinámica, creativa y sorpresiva puede ayudar a «descolocar» y plantear por lo menos interrogantes sobre esta asignatura que vamos a vivir juntos. Es como el *tráiler* de las películas, que tiene que ayudar a atraer, a captar la atención, para evitar que el alumnado esté pensando «como esta clase sea aburrida dormito viendo la misma película que me ponen todos los años y sabiendo ya cómo acaba».

Doy una visión a vista de pájaro de todo lo que se va realizar y de la temporalización. Sobre todo, incido en la metodología que voy a emplear. El lenguaje en que transmitamos el mensaje es importante. Puede conseguir llamar la atención o invitar a desconectar. Aquí es clave si es el *rollo* del profe que cree en su materia o del profe que imparte una materia. El alumnado tiene un olfato especial para intuir si uno es un convencido de lo que explica o simplemente uno que tiene 50 minutos para vender su producto y acabado el tiempo de aula, ya está. Es lo que en otras épocas se denominaba «profesor vocacionado». El alumnado lo capta al instante.

Por otra parte, creo que es interesante que no se puede ofertar el «café para todos y todas». Como nos dice la ley educativa, hay que ofrecer actividades de refuerzo y de ampliación, y como no podría ser de otra manera, en Religión católica también. Hay que dejar puertas abiertas para que el alumnado (*de altas capacidades en sensibilidad religiosa*) que quiera pueda adentrarse. Y en las tres líneas clásicas de conocimientos, procedimientos y actitudes, eso sí, competenciales. Por eso se proponen actividades volun-

tarias puntuables durante todo el curso: una experiencia concreta, operativa y realizable de Aprendizaje y Servicio (individual o en grupo) y un diario de clase con dos apartados: resumen de lo realizado en cada clase y comentario personal clase a clase.

5. EL DIÁLOGO COMO RECIPROCIDAD VITAL: HUMILDAD PEDAGÓGICA

Antes de empezar con el temario en sí hay que dar a conocer el concepto de *humildad pedagógica*. En nuestro contexto cultural todos sabemos y somos expertos en fútbol, política y religión. Parece que nuestra opinión en estos temas es tan válida como la de cualquier otro. Por suerte, la vida nos descubre que no es así. Hay personas que tienen más conocimientos y más experiencia sobre esos campos y pueden ayudarnos a ampliar nuestra visión. Es una tarea clave al comienzo de estas clases. Hay que diferenciar las opiniones dichas en un *bareto* de las dichas en una institución educativa – sea católica o no, pero sí educativa – en la que se reflexiona, hay unos porqués, hay matices que destruyen generalizaciones simplistas, hay definiciones y explicaciones que superan (que deben superar) los 280 caracteres o los tres minutos en televisión en el *prime time*, hay artículos de fondo que contextualizan el titular. No podemos quedarnos en simples titulares ni en generalizaciones baratas (es decir, no reflexionadas). Al estar en una institución educativa debemos compartir la aventura del saber razonado y con lógica¹; sí, en clase de Religión católica también. Y esto se demuestra en la propia clase en la que siempre encontramos a alguien que practica un deporte minoritario, una expresión artística no muy conocida, que domina otra cultura..., y cómo va matizando (y enriqueciendo) todo lo que el resto de compañeros y compañeras conocen genéricamente, y ayudándonos a descubrir los prejuicios que vivimos sin darnos cuenta. Aquí se demuestra la clave de nuestra clase de religión: los matices son muy importantes! Hay que tenerlos en cuenta. Y descubrir, analizar y transformar los prejuicios que llevamos cada uno de nosotros con el tema de «religión católica»

¹ No una lógica exclusivamente positivista y materialista.

y «los curas y monjas». Nada de apologías y descalificaciones, sino mucha escucha, diálogo, investigación y datos contrastados.

6. ELOGIO A LA INUTILIDAD

En una clase, como *profe* presento mi mochila llena de cosas inútiles. Las voy presentado una a una con calma y dando una sencilla y breve explicación de porqué esos objetos inútiles a simple vista y descontextualizados son tan importantes para mí. Después, invito a que en la siguiente clase quienes quieran puedan presentar su baúl de *objetos inútiles* que guardan con tanto cariño.

Siempre se dijo que la clase de Religión católica era una *maría*, una asignatura de segunda división, para entendernos. De ahí que se tenga que hacer un gran y creativo elogio a lo que a primera vista parece inútil y no lo es, como la clase de Religión. Con un tendedero creado para la ocasión, expongo las portadas de todas las materias que se imparten en ese curso escolar y realizo un elogio positivista (*sic.*) de cada una de ellas. La última es la portada del libro de Religión católica, que recibe un elogio humanista². Descubrir los horizontes de humanidad plena, profunda, que aporta el cristianismo puede ser más importante que la nota, la media o el selectivo.

Descubrir el valor, el peso, la importancia de un beso, de ver atardecer en la playa, de una pizza compartida, de la fiesta de cumpleaños y tantas otras cosas que este mundo neoliberal y materialista califica de *marías*, ayudará a valorar lo *inútil* en esta sociedad (que espero y deseo sea solo pre-coronavirus).

Interesante también es el elogio a la amistad inútil, de la amistad verdadera. No de esa amistad mediatizada, necesitada, interesada, útil, con fecha de caducidad como los yogures. Con varios ejemplos de la vida adolescente el símil del mundo de la amistad ayuda a captar rápidamente el mensaje y se comparte al 100%!

2 En este contexto de coronavirus es fácil de entender lo que quiero decir con el contraste positivista/materialista y humanista: Lo que hemos añorado de verdad en los meses de confinamiento.

7. LA SALVACIÓN EN LENGUAJE TEOLÓGICO O LA FELICIDAD EN LENGUAJE SOCIOLÓGICO

Asumiendo que esta identificación realizada hace años por un teólogo español proponiendo los dos conceptos como sinónimos no fue del todo asumida, creo que es interesante para el mundo adolescente que estamos viviendo y nos puede dar pistas de actuación y de diálogo. Realmente nuestro alumnado y nuestros contemporáneos no sienten, la mayoría, la necesidad de ser salvados. Como dice el estribillo de la canción «¡Déjame en paz!», de Víctor Manuel: «¡Déjame en paz! Que no me quiero salvar y que me dejes peor que mal. ¡Déjame en paz! que no me quiero salvar en el infierno no estoy tan mal.». Y continuaba en la primera estrofa: «Siempre aparece un redentor para vendernos el favor, dice tener la solución para sacarnos del error. No necesito de un tutor, prefiero equivocarme yo. No me prometan salvación que se me ablanda el corazón». Aun siendo una canción de 1983 creo que cobra hoy en día más actualidad, si cabe. Por eso al principio, con todos los matices necesarios, prefiero hablar de felicidad, de vida con sentido que de salvación como meta del camino de los seguidores de Jesús. Trabajamos cuál es la verdadera felicidad a partir del texto bíblico de las tentaciones de Mateo («piedras que se convierten en pan» = placer egoísta, «si eres Hijo de Dios, échate abajo» = poder, «todo esto te daré» = tener), confrontándolo con la canción de 1983/89 de Loquillo y los trogloditas: «Quiero un camión»: «Yo para ser feliz quiero un camión» = Tener, «escupir a los urbanos» = poder, «a mi chica meter mano» = placer egoísta, «llevar el pecho tatuado» = aparentar). Añado el aparentar por la dictadura de la imagen y de lo corporal que vive nuestra sociedad, reflejada intensamente en la adolescencia. Cuando centramos estos verbos en la relación personal y única con los amigos y amigas de verdad, no de los que aparecen en nuestra lista de amigos en *Facebook* o *Instagram*, sino de esos amigos que se pueden contar con los dedos de las manos y de los que sabemos (y ellos saben de nosotros) vida y milagros, la conclusión de la mayoría (que no de todos/as), es que la auténtica felicidad o la vida con sentido no se consigue conjugando esos verbos en exclusiva, sino que hay otros: *Amar* (en lugar de *placer egoísta*), *compartir* (en lugar de *tener*), *servir* (en lugar de *poder*), *Ser personas auténticas* (en lugar de *aparentar*). En este punto saltamos a la utopía cristiana: lo que vivimos en la relación de amistad con esos dos o tres amigos de verdad, el cristianismo lo propone para toda la humanidad. La felicidad auténtica que propone el cristianismo

ya la estamos viviendo a pequeña escala. Lo que se nos plantea es vivirla a escala universal. Una explicitación concreta a la expresión clásica «ya, pero todavía no».

8. UNA IMAGEN: ZUMO O NARANJA

Una opción es participar en la catequesis de la parroquia y otra bien distinta es asistir a una conferencia sobre el cristianismo. En la escuela, la Religión católica se ha situado en la famosa E.R.E. –Enseñanza Religiosa Escolar– (distinta del terrible Expediente de Regulación de Empleo) en la que se trabajan conceptos, procedimientos y actitudes en clave competencial, dejando un amplio y ambiguo marco de actuación dentro de la clase de esta materia. Lo que unos y unas entienden, a otros y otras su conciencia se lo prohíbe realizar en el horario lectivo.

La opción que he tomado en mis clases de religión la presento y la motivo llevando a clase una naranja que se lanza de unos a otros pidiendo que en voz alta indiquen una característica tangible de esa naranja que tienen entre sus manos. Posteriormente presento un vaso de zumo de naranja y yo como profesor (no se le puede ofrecer nada *tragable* a un alumno o alumna dentro del centro educativo) lo voy bebiendo a sorbos con el asombro, envidia, y puede que algo de rencor, por parte del alumnado presente. Después de un diálogo apasionante entre todos y todas para captar el símil, les presento la «moralaja». En modo esquemático sería que la naranja representa la teoría y el zumo la vivencia. Con una caricatura extrema, sería como un equipo de fútbol que solo verá vídeos de técnicas y de partidos. ¡No jugaremos a fútbol dentro del aula! En clase de Religión católica, lo puntuable, la nota, será sobre la teoría y no sobre la vivencia. Pero al ser un centro católico, desde el Departamento de Pastoral y desde otras ofertas escolares y extraescolares se les ofertarán diversos «zumos» (experiencias) en diversas cantidades y densidades.

9. UNA REFLEXIÓN: EL TRAJE DE LA PRIMERA COMUNIÓN

De todos y todas es conocida la narración de un adulto vestido con un raquíptico traje clásico de primera comunión *typical spanish* para indicar

que eres adulto en casi todas las facetas de la vida menos en la dimensión religiosa, que se quedó «atascada» en los años de la primera comunión y no ha crecido más. Aquí no se critica a su catequista que, hasta hace bien poco, era una mujer mayor en edad. Ella lo hizo muy bien para la edad de los destinatarios y destinatarias con los que compartía sus conocimientos y vivencias. El problema o, mejor dicho, el problemón, es que estos adolescentes que han madurado en relaciones familiares, de amistad, de pareja, de conocimientos de todo tipo, en el tema religioso siguen repitiéndose mentalmente lo que les dijeron cuando tenían alrededor de 9 años. Y aquí viene nuestro conflicto. No es que no nos entiendan o que estén en contra de lo que decimos. No. El problema es que traducen nuestras palabras con estructuras mentales de niños y niñas de 9 años. Desde esa visión, por ejemplo, decir que Dios es todopoderoso, ellos y ellas lo traducen por un dios inmisericorde que no actúa ante el sufrimiento humano. Y así se abre la caja de Pandora, pues las interpretaciones a nuestros conceptos, procedimientos y actitudes se ven con las gafas de un niño o niña y no desde una mentalidad adulta o adolescente. Perder tiempo y clases en clarificar esto es básico para poder avanzar. Tienen que darse cuenta de que todo (también en Matemáticas) lo que se dice en la escuela en la etapa Infantil y Primaria, posteriormente se matiza e incluso se corrige en Secundaria. ¡Y no pasa nada! Es normal, pues por psicología evolutiva, los conocimientos no se pueden explicar de la misma manera y dando los mismos datos a un chico o chica de 3º de Primaria que a un adolescente de 1º de bachillerato, por ejemplo. No hacemos trampa en Religión católica. En todas las disciplinas, en los procedimientos y en las actitudes (también en la vida cotidiana) sucede así.

10. UNA NARRACIÓN: EL BECERRO DE ORO

La versión que utilizo de esta narración la escuché en una homilía de aquellas eucaristías parroquiales juveniles del siglo pasado. Siempre me ha gustado por provocadora y creativa. Todos y todas conocemos la historia del Éxodo 32. El pueblo de Israel se ha escapado de Egipto. Va por el desierto. Moisés sube al monte Sinaí para recibir los diez mandamientos. Como tarda en bajar, los israelitas construyen un becerro de oro. Cuando por fin regresa Moisés, ve el becerro. Se enfada muchísimo, lo destruye y hace

matar a los que lo habían construido. El elemento que introduzco es que el becerro era móvil, identificando a Dios con una imagen que movían a su gusto, manipulaban a Dios. ¡Esa era la idolatría fundamental! Llevaban a Dios a su terreno. Y dejaban otros espacios y lugares fuera de la óptica de Dios.

Creo que este es otro obstáculo clave de la clase de Religión católica. El dios de muchos adolescentes está arrinconado en la zona del desván a la que casi nunca suben. Es un dios en absoluto significativo. Es un dios mudo, que no les dice (ni confronta) nada de lo que para ellos es vital: la amistad, la relación de pareja, los estudios, el deporte, el dinero, la noche, el *finde*, las relaciones afectivas y familiares, etc. Y la desconexión es inmediata cuando hablamos de ese dios que lógicamente no es nuestro Dios.

A partir de esta narración y de su respectivo debate (sí, debate con todas las letras) quiero contagiar, presentar, descubrir un Dios todopoderoso y *todo-debilidoso* que está presente las 24 horas de nuestra vida, los 7 días de la semana, los 365 o 366 días del año. Es nuestro Dios, un Dios de lo cotidiano, que pisa nuestras calles y plazas y no está allá arriba, un Dios que llora y se alegra en/con nosotros, un Dios que descubrimos en el otro/a... Si perdemos esta batalla, las clases pueden ser tan significativas como, con perdón, la explicación de una integral, de un sintagma nominal o de los menhires. Aunque el formato sea simpático sin la presión del todopoderoso examen.

11. UN PUNTO DE PARTIDA: JESÚS DE NAZARET EXISTIÓ

Vivimos un mundo líquido, que decía Bauman. No hay certezas ni seguridades. De todo se puede dudar. Y ahora más que nunca con las famosas y actuales *fake news* o las noticias falsas (los rumores de toda la vida). En la clase de Religión católica, como ya he dicho, no hay que dar nada por sentado y tenemos que demostrar (sic.) que Jesús de Nazaret existió, que fue un hombre de carne y hueso. Aquí, como siempre, hay que matizar. Vamos a defender que Messi o Ronaldo, por poner ejemplos *futboleros* clásicos, existen y son jugadores de fútbol. No vamos a discutir si uno u otro es el mejor jugador. Volviendo a nuestro tema, no es el momento de si Jesús es el Cristo, el Hijo de Dios, sino de si existió una persona llamada Jesús o

Yeshúa de Nazaret en el siglo I. Tenemos que empezar a construir por la base. De ahí que les presente textos de historiadores romanos y judíos, y textos religiosos judíos donde podemos apoyarnos para afirmar la existencia histórica de Jesús de Nazaret. Es un trabajo de investigación. En un diálogo posterior, es interesante comprobar que surgen dudas de todo tipo y se escuchan las hipótesis más extravagantes del momento: extraterrestre, del futuro, invención colectiva, mito, etc. Y más etcéteras. Como siempre, lo importante es escuchar, dialogar y encauzar. Y dejar bien claro, por lo menos para la mayoría, que hay pruebas objetivas que nos hablan de la existencia histórica de Jesús.

12. PROYECTO HERODES

Reducir el cristianismo a lo privado puede ser otra trampa que nos impida incidir en la vida cotidiana del alumnado, que no ayude a captar la dimensión religiosa como transversal de la persona. Por eso también propongo un trabajo de investigación en la propia ciudad donde el alumnado debe descubrir toda huella de cristianismo, de cualquier tipo. Es un trabajo en pequeños grupos en el que deben agrupar los distintos elementos con *sabor cristiano* que encuentren para presentarlos posteriormente en clase, propiciando un debate y diálogo entre todos y todas. Suelen salir elementos de arquitectura, fiestas, costumbres, horarios, calendario, comercio, objetos, equipos deportivos, nombres de todo tipo (personales y de entidades), trabajos, personas, etc.

Lo importante no son los listados, aunque también, pues la conclusión a la que llegamos como colectivo es que, si eliminamos todos esos elementos, nuestra ciudad desaparecería o, como mínimo no se entendería en absoluto. De ahí viene el nombre «Proyecto Herodes», por el intento de hacer desaparecer toda huella de cristianismo en Ourense, como se intentó hacer, según la tradición, en Belén y alrededores.

Darse cuenta de que la civilización occidental es, simplificando mucho, un tercio de cultura griega, otro tercio de cultura romana y otro tercio de cristianismo, es importante para nuestra labor de profesores y profesoras de Religión católica.

No ocultamos que las cruzadas o la inquisición religiosa surgieron de una mala interpretación del cristianismo, pero tampoco olvidamos que el *copyright* de infinidad de opciones humanizadoras a lo largo de la historia como por ejemplo las universidades, hospitales, asilos, escuelas..., son cristianas. En este proceso progresivo mundial de humanización, el cristianismo, con sus claroscuros, tuvo y tiene mucho que decir.

13. EXPERIENCIAS PROFUNDAS HUMANAS

Ya es clásica la diferencia de teología ascendente o descendente. Partiendo de esa intuición creo que es interesante, para el mundo adolescente con el que nos movemos, partir de una visión ascendente para entender la experiencia religiosa.

Explicando un esquema muy sencillo pero visual que identifica las experiencias profundas, las básicas, las que me hacen feliz, las que *me realizan* (como se decía en el siglo pasado) se puede captar mucho mejor lo que es la experiencia religiosa. Llegar a Dios desde lo humano, descubriendo que las características son, salvando las distancias, semejantes. Analizar profundamente la experiencia amorosa y la experiencia de amistad. Experiencias profundas que todos y todas vivimos, conocemos y con las que nos identificamos. Y confrontarlas con otras experiencias profundas más minoritarias, pero igualmente humanas, como la experiencia profunda deportiva (para los que se ahogarían sin practicar ese deporte), la experiencia profunda estética (para quienes la belleza es clave en su vivir) u otras, nos puede ayudar a interpretar y descubrir la experiencia religiosa, tan humana y tan divina ella.

Descubrir que tiene una lógica el creer, que tiene un sentido el rezar, que a algunas personas nos puede decir (¡y mucho!) una imagen o un templo, que daríamos la vida por Jesús, es más fácil de captar comparándolo con los lenguajes del amor, de la amistad, del deporte, de la belleza... Ejercicios de comparación, de explicar el lenguaje propio de cada experiencia humana fuerte confrontándola con la religiosa cristiana ayudan a no ridiculizar, a no mantener prejuicios, a no tomar en serio la experiencia religiosa. En pocas palabras: ¡A defender la vivencia cristiana de su abuela!

14. ¿CÓMO CONSTRUIMOS UNA REBELIÓN A PARTIR DE ESTO? ¡TENEMOS CUANTO SE REQUIERE!

Volviendo a citar a la general (mejor que princesa) Leia en el episodio VIII de la Guerra de las Galaxias, creo que tenemos todo cuanto necesitamos para vencer al imperio de la indiferencia religiosa que tiraniza a toda la galaxia adolescente. Por no alargarme más, finalizo proponiendo caminos que pueden ayudar a contagiar nuestra rebelión contra esta indiferencia:

- Reflexionar sobre el mal en el mundo y el papel que tiene Dios en todo esto. Es un tema que nos obligará a reflexionar y a debatir sobre la libertad y la autonomía del ser humano. ¡Y sobre la presencia y acompañamiento de Dios en nuestras vidas!
- Las imágenes y caricaturas que existen de nuestro querido Dios: el dios-abuelito, el dios sádico, el dios de las nubes-alejado, el dios del no (¡Ojo! mandamientos/bienaventuranzas), el dios de los sacrificios humanos y otros muchos que se podrán ir incorporando a nuestra lista de ídolos. Trabajar con ellos nos puede purificar de muchas visiones que todos y todas tenemos, sin darnos cuenta.
- El diálogo Ciencia-Fe. Hoy en día, gracias a Dios, hay multitud de recursos para eliminar visiones reduccionistas sin necesidad de citar el caso Galileo. Con el alumnado «de Ciencias», en especial, es interesante dedicar un tiempo a este tema comenzando por el caso Lemaître, cura católico belga padre del *Big Bang*, que si hizo cambiar de opinión a Einstein lo puede seguir haciendo con nuestro alumnado, hasta la actualidad.
- Descubrir un Jesús-Cristo plenamente humano y plenamente Hijo de Dios. Una lectura no trasnochada de la obra y dichos de Jesús de Nazaret. Incidiendo en los relatos de la infancia, en los milagros y en su muerte/resurrección, por ejemplo. Estar atentos a las traducciones de los nuevos testamentos o citas que empleemos (y no me refiero en absoluto al español latinoamericano).
- Trabajar con películas en clave de cine espiritual (los valores de Jesús en la vida y acción humana que reconocemos y con los que nos sentimos identificados), más que de cine religioso (que provocan automáticamente la desconexión del 50% del auditorio, pues ya conocen el

final de la película sin hacer *spoiler*). No es proyectar películas porque sí: Es verlas, pararlas, comentarlas, hacer videofórum, trabajarlas...

- Utilizar la vida cotidiana: La mundial, la local, la personal (¿por qué no, si se hace con respeto?). Por desgracia, durante dos años seguidos empecé las clases de enero defendiendo un Dios pacífico, porque, por desgracia, en toda religión hay fanáticos que blasfeman matando seres humanos en su nombre.
- Cuidar la metodología aprovechando todo tipo de recursos: cinematográficos, vídeos, series (desde los amarillos Simpson –la única familia televisiva que va a misa los domingos–, hasta las más actuales), cortometrajes, musicales, documentales, anuncios publicitarios (atentos a los de los últimos años de Ikea, por ejemplo), *videoclips*, canciones, juegos, recursos *online*... Todo puede encajar dentro de los 50 minutos de clase, incluyendo el comentario o diálogo posterior.
- incidir en la actitud del educador o educadora. Hoy en día necesitamos de mucha paciencia, de mucha escucha, de mucho volver a empezar, de mucho sentido del humor, de repetir hasta 70 veces 7, de sonreír, de sembrar, aunque pueda parecer que sean periodos no propicios.

«Salvad la rebelión, salvad el sueño»

One Rogue.

N. B.³: Acabo el curso en junio, lo inicio en septiembre con el mismo grupo siendo un curso superior. Primeros días de clase: Pero, ¿qué os enseñaron el año pasado? ¿Quién fue vuestro profesor de Religión el curso pasado? ¿Hay algo sembrado que se pueda recoger? ¿Hay algún fruto en este árbol adolescente? Continuará

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Iglesias Blanco, X. C. (2020). La clase de religión católica, ¿un problema o un reto?. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 43, 115-129.

3 Abreviatura de la locución latina *nota bene*, «nota, observa o repara bien» que se pone en algunos escritos para aclarar lo dicho o llamar la atención sobre algo.

El profesor de religión. Identidad, perfil y formación

The Religion Teacher: Identity, Profile and Training

JOSÉ MARÍA PÉREZ NAVARRO

HERMANO DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS (LA SALLE).

DOCTOR EN TEOLOGÍA.

ESPECIALIDAD CATEQUÉTICA POR LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA SALESIANA DE ROMA.

DIRECTOR DE LA REVISTA DE PEDAGOGÍA RELIGIOSA *SINTE*

Resumen

La situación del profesor de religión no es fácil. Se encuentra en una época de incertidumbres y también de dificultades para ejercer su profesión. Enviado por la comunidad eclesial no se siente muchas veces reconocido por el que lo envía y tampoco la institución que lo recibe. No sabemos cómo será el futuro profesor de religión o incluso si habrá religión en la escuela o si la hay, qué tipo de enseñanza religiosa. Para preparar el futuro en el artículo se ofrecen unas características que pensamos tiene que tener cualquier docente, incluido el de religión y unas características específicas propias. En la última parte, se aboga por una formación completa donde se ponga el acento y los esfuerzos en la formación del «ser profesor de religión».

Palabras clave: profesor, religión, acompañamiento, formación, identidad.

Abstract

The current situation that Catholic religion teachers must face is not an easy one, since they are surrounded by uncertainties and difficulties burden their profession. Although sent by the church community, they frequently don't feel valued enough either by the sender or by the receiver. At the moment we don't know what the future of Catholic religion teachers will be, how Catholic religion will be taught in schools or even if it will be... In order to get ready for this uncertain future, this paper offers some of the characteristics that any teacher, and particularly Catholic religion teachers, should embody. It is claimed the need for a thorough training, thus focusing on «being a Catholic religion teacher».

Keywords: teacher, Catholic religion, guidance, training, identity.

1. INTRODUCCIÓN

Se me ha pedido que realice un artículo que haga referencia al profesor de religión. Hay muchos estudios y documentos sobre el tema¹. Desde mi experiencia de acompañamiento de los profesores de religión y mis conversaciones con amigos y conocidos que ejercen este trabajo he elaborado estas sencillas reflexiones que son de gran actualidad. Para realizar el escrito lo he articulado en cinco apartados: el primero habla sobre las dificultades con las que se encuentra el profesorado de religión en estos momentos en España, a continuación, propongo algunos rasgos que, a mi entender, tienen que tener todos los docentes, incluidos los de religión y declaro mi convencimiento que hay que poner el acento en la formación del profesorado de religión, recalcando con fuerza la importancia de la formación en el ser y añadiendo, por último, algunas competencias complementarias.

2. LAS DIFICULTADES PARA SER PROFESOR DE RELIGIÓN

La figura del profesor de Religión es una figura profesional en trance de redefinición. Es muy difícil trazar su perfil actual, pero va a ser mucho más difícil adivinar cómo va a ser el profesor de religión en el futuro². Como todos los docentes, es una figura que está expuesta al trabajo creciente en una escuela que continuamente se está reformando. La nueva situación planteada en estos últimos meses por la llegada del COVID-19, con lo que ha supuesto de docencia a distancia, con clases de manera telemática, sin contacto humano, ha provocado una intensa reflexión o debate sobre el papel del profesor en el aula. Un debate al que no es ajeno el profesor de religión³.

1 En este sentido destaco lo siguiente: Como documentos oficiales: Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis (1998, 1999); Diversos estudios: Zait, 2017; Zabalta, 2018; Esteban, 2010; Artacho, 2010; Espino Díaz, 2015. También destacar la revista de referencia en España sobre la clase de religión: *Religión y escuela* y el nombre del principal experto en la religión en la escuela, el Hermano Flavio Pajer de Italia.

2 Incluso algunos piensan si en el futuro se va a dar la clase de religión. Y si se da, cómo va a ser, seguirá siendo religión confesional, aconfesional, cultura religiosa... Es, por lo tanto, impredecible cuál será el porvenir del docente de religión.

3 En conversación personal con una profesora de religión me indicaba las dificultades tenidas con los niños de Infantil para poder dar la clase de religión a distancia. Me decía: «Si ya la clase normal con los pequeños es difícil, imagínate lo que supone dar clase de religión que es una asignatura difícil de dar».

A esto hay que añadir que las demandas educativas que cargan sobre la clase de religión la familia, la Iglesia y la sociedad son tan inéditas y a veces abiertas, que está infravalorada en comparación con otras profesiones socialmente más valoradas⁴. El concepto que se tiene de la asignatura de religión como una «maría», la difícil comprensión por muchos educadores de una asignatura religiosa en una escuela laica, el poco apoyo eclesial sentido por los profesores de religión son puntos que se van sumando para llegar a la conclusión de ser una profesión poco productiva, poco gratificante y considerada por algunos como una «subprofesión»⁵.

Es difícil ser profesor de religión en nuestro país. A lo dicho anteriormente, también podemos comentar que se le invita a renovarse, pero permanece muchas veces bloqueada por las mil rémoras de la burocracia, por la inercia institucional y por el freno de las tradiciones.

Desgraciadamente, en los países europeos y especialmente en España, el tema de la clase de religión es polémico. En muchos países no se ve el fin claro y el objetivo preciso de esta asignatura. Incluso en el ámbito eclesial sigue sin haber un consenso sobre qué debemos enseñar e incluso también sobre el porqué enseñar religión en la escuela.

Esto hace que los profesores de religión, que en su mayoría son laicos y laicas, se sientan un poco confusos y se pregunten cuál es su identidad como docentes y como enviados por la comunidad eclesial. Esta confusión sigue presente a pesar de que muchas autoridades eclesiales han intervenido en

4 En muchas ocasiones en la Iglesia no se valora suficientemente la labor del profesor de religión, pero querámoslo o no, en muchas ocasiones es la escuela cristiana o las clases de religión en la escuela donde nuestros niños, adolescentes y jóvenes tienen el primer contacto con la religión porque en la familia no se ha hecho el primer anuncio y a la parroquia no van, salvo en momentos puntuales donde «se reparten» los sacramentos. En este sentido, invito a consultar el artículo de Alfredo Delgado Gómez (2017), «Colaboración pastoral entre la parroquia, el colegio y la familia en un mismo barrio en orden a la evangelización», en *Sinite* n° 58, pp. 377-388.

5 Una de las dificultades que tienen algunos profesores de religión, especialmente en centros públicos, es su incompreensión por parte de los compañeros. Se les considera como *enviados* del obispo a un lugar donde la religión no debería estar. En este sentido, hay multitud de magníficos testimonios de cómo profesores de religión se han ganado a los compañeros reticentes a su presencia a través del trabajo, el compromiso y el testimonio.

diversas ocasiones hablando de principios, corrigiendo abusos, rectificando conceptos desviados, negociando las reivindicaciones de la base, restaurando los currículos de formación de los docentes, redefiniendo los contenidos de la disciplina...

A pesar de todos los esfuerzos de apoyo muchos profesores de religión se sienten enviados *al frente* para entablar una batalla perdida por la creciente complejidad del trabajo educativo tanto en el aula como en el conjunto de la escuela, la intolerancia o la indiferencia de algunos alumnos ante un discurso religioso antiguo e irrelevante para sus vidas, por la asunción de programas ya desfasados que no responden a una presentación de la asignatura innovadora e interesante, la inexistencia de formación religiosa complementaria en la familia y en la parroquia...⁶. De aquí la crisis vocacional de los enseñantes que no le encuentran el sentido a su trabajo por las dificultades y «malos tragos» que lleva consigo su labor.

3. EL PERFIL DEL PROFESOR, Y TAMBIÉN DEL PROFESOR DE RELIGIÓN

¿Qué requisitos humanos y profesionales debería reunir un profesor de Religión para considerarse idóneo para esta tarea y competente para llevarla a cabo?

Hay muchas opiniones, pero si intentáramos sintetizar una serie de rasgos éticos y de competencias técnicas de la profesión docente, diríamos lo siguiente:

6 Algunas quejas de profesores de religión se centran en el temario del currículo oficial diciendo que están seguros que los programas están hechos por personas que no han pisado un aula de Infantil, de Primaria o Secundaria. Algunos profesores tienen que estar haciendo adaptaciones permanentes a sus destinatarios que son de primer anuncio o incluso, ya indiferentes y totalmente ignorantes del mensaje religioso elemental. Esta problemática se acentúa más con los adolescentes de Secundaria. En este sentido es interesante consultar el número de la revista *Sinite* nº 177 (2018) sobre *La iniciación cristiana de los adolescentes* donde se recogen las actas de las Jornadas de AECA (Asociación Española de Catequetas) celebradas en Madrid del 5 a 7 de diciembre de 2017. Destaco tres ponencias: Rojano (2018) y García Moureló (2018).

- Disponibilidad para conocer las necesidades educativas de los alumnos y para satisfacerlas.
- Una natural capacidad de comprensión de los sentimientos, las ideas, los compromisos o las conductas de los alumnos.
- Una natural actitud para la comunicación como persona (saber manifestar los sentimientos, las emociones, las convicciones personales, no solo con empatía sino con simpatía) y a comunicar el objeto de la propia disciplina (saber entrar en longitud de onda del alumno para motivarlo mejor en el aprendizaje).
- Sensibilidad de espíritu o intuición psicológica capaz de captar los mensajes o *metamensajes* en la comunicación social, de distinguir los lenguajes no intencionales de los intencionales.
- Inteligencia abierta a la curiosidad, crítica y creativa, que tiende a la invención más que a la tradición de patrimonio cultural, dispuesta a la verificación de las propias certezas, capaz a un tiempo de análisis y síntesis, proclive a la lectura comparada de los hechos más que a una interpretación unívoca, ejercitada de diversas formas.
- Amor por el alumno basado en la consideración de la propia dignidad personal.
- Conocimiento del contexto educativo, de la escuela y del exterior de la misma, del ambiente sociocultural al que pertenece el alumno, de sus raíces familiares.
- Pasión por la materia que enseña, la cual será objeto de profundización en sus contenidos y métodos y en la relación con otras materias afines y colaterales.
- Capacidad para el trabajo en una perspectiva intercultural, que promueva la identidad de la propia cultura, pero respetando y promoviendo, al mismo tiempo, la identidad de los demás, sendas abiertas a un enriquecedor intercambio.
- Preparación psico-pedagógica y didáctica inicialmente fundada sobre las bases sólidas de las ciencias humanas y progresivamente probada y verificada en el proceso real de la práctica educativa.

Todo esto se resume en una actitud fundamentalmente positiva hacia los alumnos, hacia la propia comunidad y hacia el mandato educativo que esta confía al profesor, hacia la materia cuya enseñanza le está encomendada y hacia las actividades necesarias para el ejercicio de la profesión.

4. MODELOS DE DOCENTES DE RELIGIÓN

Podemos decir que estas diez características del profesor de religión se pueden extrapolar a cualquier profesor de una escuela. Tenemos que descubrir algunos rasgos más característicos del docente de religión. Y aquí, todos los profesores de religión no son iguales. Aunque pueda considerarse exagerado podemos descubrir tres modalidades diferentes de docente de religión clasificadas en cuanto a la relación personal con la verdad religiosa:

- El docente que profesa un pensamiento que refleja la verdad. Hay que decir solamente aquello que sea doctrinalmente ortodoxo, garantizado por la autoridad de la Biblia y el Magisterio. La autoridad es importante, pero, enseñar solamente con este principio es muy difícil actualmente y no muy correcto. El discurso puede quedarse en no te preocupes en buscar la Verdad, ya la tenemos; no te preocupes en discernir, nosotros te la hacemos; lo que te dice la autoridad es lo bueno y lo malo lo que te prohíbe. Es una mentalidad apologetica anclada en las certezas, y en el fondo insegura. Muchas veces estos profesores lo pasan mal porque descubren que otros alumnos tienen otras verdades. Es una forma de ser poco dispuesta al diálogo y a la mediación. No es la forma más adecuada para un profesor de religión que también tiene necesidad de aprender.
- Está también el docente de religión que no parte de síntesis prefabricadas, sino que, más bien analiza los fenómenos, estudia los casos, compara sistemas, se escucha a sí mismo y escucha a los demás. Es un profesor buscador de la verdad, más atento al fluir de la vida cotidiana, más atento a lo que sucede, a escuchar los signos de los tiempos, abierto a lo que dicen sus alumnos que ve de manera positiva la dimensión emotiva y afectiva de la relación

educativa. Si la escuela es un lugar prioritario de educación crítica y sistemática, si el profesor no está en condiciones de funcionar como filtro crítico y filtro ético, no puede ser un buen profesor de religión.

- Un tercer caso de tipología de profesor de religión es aquel que fundamentalmente transmite a partir de su propio estilo de vida más que desde una argumentación discursiva; tiende a poner su persona como garantía. Es una persona auténtica. Es una persona coherente. Para un profesor de religión, la coherencia entre palabra y vida es un imperativo, pues la sociedad le considera como quien hace de los valores religiosos una profesión. Esto no quiere decir que solo es suficiente con el testimonio ejemplar, sino que es también ejemplar una adecuada competencia profesional.

A veces, el único mérito que tiene un profesor es «ser una buena persona», «es una santa mujer», «es un hombre de iglesia», etc. y no solamente consiste en la rectitud moral sino también tiene que tener una buena preparación profesional. Si ya es difícil el reconocimiento del profesor de religión, si el mismo profesor no tiene una buena preparación tanto cultural como pedagógica el desprestigio de la asignatura es mucho mayor⁷.

5. LA URGENCIA DE LA FORMACIÓN EN EL SER DEL PROFESOR DE RELIGIÓN

A mi modo de entender la primera necesidad que hay que cubrir es la formación en el ser profesor de religión. Si no se trabaja esta dimensión la labor será muy difícil. Los problemas externos de la profesión, la poca valoración, los sinsabores no se superan fácilmente, es esencial trabajar esta dimensión del ser.

7 Aquí tenemos uno de los serios problemas de la formación, se ponen los acentos en los contenidos, pero no se le da importancia a la pedagogía y lo más importante al ser del educador.

Esta dimensión tiene una serie de concreciones:

- **Ser competente:** Debe ser competente en la profesión a la que se dedica, coherente con sus fines y sus métodos. Para todo esto debe madurar en la relación educativa, haciendo un ejercicio adulto de la autoridad, debe ser mediador entre el alumno y el grupo-clase. Debe, asimismo tener una simpatía con el contenido de la enseñanza, no solamente debe ser una persona religiosa sino también una persona profundamente experta en su materia (conoce las estructuras del saber religioso, la gramática del discurso religioso, los dinamismos psicológicos de la maduración religiosa, etc.).
- **Ser responsable.** La persona responsable es aquella que puede y debe responder de sus propios actos y de los demás, el profesor de Religión es aquel que ha sido llamado a responder del propio trabajo en la escuela, del trabajo escolar de sus alumnos, de los resultados obtenidos y los no conseguidos. Debe responder de ellos ante su conciencia, ante los alumnos, ante sus familias, ante la comunidad escolar en cuyas estructuras y en cuyo proyecto educativo trabaja y ante la comunidad eclesial.
- **Ser «laico».** Lo pongo entre comillas para que se entienda lo que quiere decir. Ser laico significa no tratar de instrumentalizar ni a uno mismo ni a los demás, en virtud de un sistema de poder sagrado, en virtud del rol religioso o de cualquier «jerarquía». La educación escolar, lo mismo que la religiosa, se incluye en este orden de actividades plenamente seculares, en el sentido de que esta ha de educar para «dar a Dios lo que es de Dios y al César lo que es del César».
- **Ser profeta.** En la Biblia se habla de los falsos profetas. Se quiere señalar a aquellos que olvidan los mandamientos para contentarse con un optimismo sin fundamento, o también a aquellos que imponen pesos insostenibles a los demás, porque olvidan que la iniciativa de liberar a los hombres viene siempre de Dios. Por eso la palabra y la vida del profesor puede llegar a ser denuncia profética contra todo insulto a los derechos humanos.

- **Ser ecuménico.** Ser profesor titular nombrado por una confesión cristiana no significa ser o hacerse como defensores de oficio de esa confesión. La mínima presentación escolar de la religión carecería de una clave interpretativa si se ignorase la continuidad- diferencia con otras confesiones, y esto tanto desde el punto de vista histórico como teológico-ecclesial. No solo hay que incluir en los programas el tema ecuménico, sino que también hay que trabajar un ecumenismo más general y más profundo que lleve a una apertura a los grandes problemas de lo «ecuménico», aquellos que afectan y amenazan a la humanidad en cuanto tal, más que pararnos sobre los problemas internos de los cristianos y de sus divisiones históricas⁸.
- **Ser diaconal.** Estar al servicio del crecimiento personal del alumno. Entre los objetivos generales de la clase de religión se encuentra el «humanizar», como dice el catequista A. Exeler «hay que entender la educación religiosa como ayuda para llegar a ser hombre». Ayudar al alumno a crecer en libertad, en seguridad en sí mismo, en autonomía de juicio, en sociabilidad, compromiso ético, búsqueda de la propia vocación: ningún docente puede prestar esta ayuda si no vive personalmente estos valores y si no los integra en su conducta relacional y didáctica con el alumno. Lo cual supone que el profesor ha de saber escuchar antes que juzgar, interpelar la inteligencia y la conciencia de cada uno en un con-

8 Una de las observaciones más normales de los alumnos y alumnas de Primero de Magisterio con los que trabajo en el Centro Universitario La Salle es la poca presencia de las otras religiones y otras confesiones en los programas de estudio de religión en el Colegio y el Instituto. Los hombres y mujeres del futuro tendrán que vivir en una sociedad cada vez más pluricultural y multirreligiosa y para esto hay que estar preparado. Sobre este tema: Sagrada Congregación para la Educación Católica, *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor*. El texto se puede encontrar en la página web de la Santa Sede [Consulta: 29/02/2020].

La revista *Misiones extranjeras* en su número dedicado a «Vivir interculturalmente para responder a la misión» (n. 282, enero-febrero de 2018) trae el texto completo en las páginas 81-114. A este documento marco destaco otros dos estudios: Álvarez Castillo y Essomba Gelabert (2012) y Closa (2010).

texto de actividad didáctica colectiva, tenga «pasión por el hombre» junto a la pasión por la materia y entre en relación con las personas concretas reales conocidas en su situación biográfica y sociocultural.

- **Ser dialogante.** En la clase de religión acudimos muy a menudo a la discusión, al debate, al cambio de opiniones, a la «pregunta y la respuesta» entre la clase y el profesor. ¿Es verdaderamente un diálogo educativo? Ser dialogante significa: afirmar claramente la propia identidad, exponiendo hasta lo más hondo del propio pensamiento; situar al otro en condiciones de declarar hasta el final la identidad de sus puntos de vista o sus sentimientos; discernir lo que es común, aquello que uno puede aprender del otro; aproximar posturas, dejando siempre a salvo las identidades personales y evitando la impaciencia de querer llegar a un acuerdo de una vez por todas. El diálogo, cuando se da en personas que están en continua búsqueda personal, como es el caso de los alumnos, tiene que empezar de nuevo.
- **Ser en búsqueda:** Karl Popper decía: «Lo que hace al hombre de ciencia no es la posesión del conocimiento o de la verdad irrefutable, sino la búsqueda crítica, persistente e inquieta de la verdad». Si el profesor de «religión» maneja convicciones y verdades religiosas, se sabe que tampoco estas verdades están exentas de ulterior investigación. El profesor como persona abierta hacia algo más alto y mayor debe saber educar para que el alumno llegue a ser persona abierta hacia algo más alto y mayor que uno mismo.

6. OTRAS COMPETENCIAS QUE TIENE QUE ADQUIRIR EL PROFESOR DE RELIGIÓN

6.1 Competencia teológica

Es fundamental. El profesor de religión tiene que poder presentar el hecho religioso, las religiones y la fe cristiana de un modo que la haga comprensible y deseable. Debe hablar de la religión de manera justa y coherente, dinámica y significativa, con claridad y sencillez sin caer en la simpleza. En

el desarrollo de su labor se encontrará con alumnos que le harán preguntas difíciles y cuestionadoras y debe dar respuestas válidas y esto se consigue a través de una buena preparación⁹.

Necesita un mínimo de conocimientos básicos para saber distinguir lo esencial de lo accesorio, para relacionar las distintas afirmaciones de la fe y los diversos aspectos de la vida.

Adquirir competencia teológica es una exigencia. Necesita que el profesor le dedique tiempo para frecuentar las Escrituras y para profundizar en el conocimiento estructurado de la fe. Necesitará conocer la vida cristiana en la Iglesia en su dimensión comunitaria, litúrgica y sacramental, como también sus dimensiones éticas y su compromiso con un mundo más solidario. Por eso, un profesor de religión, no se improvisa. No es suficiente ser una buena persona para ser profesor de religión. Se impone una formación.

6.2 Proceso de inculturación

La competencia teológica no es suficiente. Es necesario que vaya acompañada de un conocimiento del medio sociocultural donde se imparte. Para enseñar inglés a John, por ejemplo, habrá que, además de saber inglés, conocerle a él. Lo mismo pasa en la clase. El profesor tiene que conocer a quien se dirige: el medio donde vive, su historia, sus preguntas, sus referencias, sus gustos, sus aspiraciones. Esto supone en el profesor una capacidad para participar en la vida de la ciudad, de interesarse por todo lo que importa a los que asisten a la clase, de intervenir en sus conversaciones, como Jesús con los caminantes de Emaús: «¿De qué ibais hablando por el camino?». Lo que se espera del profesor es que pueda hablar de la fe o hacer que se descubra, no de un modo abstracto, separado de la vida, sino al contrario, con un lenguaje apoyándose en lo

9 En este sentido de los contenidos sorprende que para Infantil y Primaria, el docente debe disponer del título oficial de maestro o de un título de grado equivalente y solamente haber adquirido 24 créditos ECTS en Ciencias Teológicas y Pedagógico-Didácticas. Sin embargo, para impartir clase en Secundaria y bachillerato se exige, por lo menos, uno de los siguientes títulos: Bachillerato o licenciatura en Teología, bachillerato o licenciatura en ciencias religiosas que comprenda 18 créditos ECTS en competencias pedagógico-didácticas. Nos parece una exigencia desequilibrada. Poco para Infantil y Primaria, excesivo para Secundaria y Bachillerato.

concreto de la vida, resaltando los valores y recursos culturales del país. Es lo que se llama la inculturación de la fe, que pide expresarse y tomar conciencia encarnándose en un contexto cultural y utilizando todos los recursos presentes en la cultura.

Recordemos algunas afirmaciones sobre este proceso de inculturación.

- El mensaje cristiano está siempre inserto en un contexto cultural. El mismo Jesucristo se expresa en el contexto palestino de su época. Sin embargo, la fe nunca se ha identificado con una cultura particular. La fe tiene un destino universal. Es transferible a todas las culturas y cualquiera de ellas puede ser evangelizada. Con esto quiere decir que cualquier cultura, incluso si se ve sorprendida por el anuncio del Evangelio, puede recibirlo y, partiendo de sus propios recursos reconocer la fe cristiana como razonable, justa y buena.
- El anuncio de la fe en un contexto cultural determinado implica que el testimonio (las circunstancias, el catequista) pertenezca a ese contexto cultural y, si viene del exterior que se familiarice con él. Esta inserción del testimonio en la cultura se puede llamar «inculturación». Para el docente, forma parte integrante de su formación conocer la cultura del ambiente en el que actúa, profundizarla y familiarizarse con ella.
- El proceso de inculturación de la fe tiene siempre dos caminos. Entre la fe y la cultura hay un «dar» y un «recibir» recíprocos. La fe aporta elementos nuevos a la cultura, la enriquece, la transforma y también le llama la atención sobre aspectos que necesitarían una conversión al Evangelio. Y esa cultura le proporciona elementos nuevos para que sea mejor comprendida y vivida.
- Para los profesores de religión conseguir una competencia cultural es un trabajo que requiere mucho tiempo. Se adquiere o ya se ha adquirido en la vida, en el ejercicio de un empleo, por medio de formación o información en el campo social. La formación específica de los profesores consistiría entonces en enseñarles a cómo gestionar esa competencia cultural en el campo de la enseñanza. Este ejercicio de la competencia cultural es indispensable

para hacer la fe más comprensible y más deseable en un determinado contexto. También es necesario para el prestigio del profesor respecto a su auditorio. El profesor de religión no puede aparecer como un personaje de «sacristía», encerrado en su mundo religioso o en las palabras de un libro. Es necesario que se presente integrado en su medio, instruido, curioso, comprometido no solo en el campo religioso, sino también en todo lo que constituye la vida de los hombres¹⁰.

6.3 Cualidades pedagógicas

Todo su arte consiste en presentar la religión de un modo vivo, activo, organizado y diversificado, que facilite la instrucción y la haga deseable. Para esto, es preciso que el profesor tenga a su alcance una serie de actividades pedagógicas y metodológicas.

En algunos momentos el profesor puede asumir el papel de *enseñante*: informa, desarrolla un tema, da información. El profesor aparece como alguien depositario de un saber que transmite. Es como el maestro que distribuye con autorización un conjunto de conocimientos sobre la religión. En este caso, su pedagogía será de corte magistral. En este tipo de pedagogía el catequista habla mientras otros lo escuchan. Pero estos no están inactivos. Su actividad consiste en aprender, especialmente escuchando con la mayor atención posible. Esta enseñanza magistral puede ser muy viva y dar lugar a un diálogo animado a preguntas y respuestas. Entre las cualidades principales del enseñante, se pueden nombrar la precisión, el rigor, la fiabilidad y la claridad.

En otros momentos el profesor puede ser *el animador*: el que organiza los intercambios del grupo de modo que se aprenda gracias a la interacción entre los participantes. Este papel es distinto al anterior. El profesor no es «el que sabe», sino el que se esfuerza para que se expresen los

¹⁰ A veces una dificultad que tienen los profesores de religión son los horarios. Escasamente una hora por clase a la semana con lo que es muy difícil por lo que se hace difícil conocer a todos los alumnos. En algunos casos, se complica porque los maestros que tienen que compaginar el trabajo en varios centros.

conocimientos, experiencias o cuestiones que están presentes en el grupo, para que se compartan y se suscite el debate. Cada uno puede aprender del otro y, en este contexto, el catequista es el que valora todas las potencialidades del grupo, de la palabra, dirige el debate, cuida de que todos se escuchen. También se esfuerza por mantener el orden en todo lo que se dice: sintetiza, y corrige, si es necesario, las aportaciones. Las cualidades del profesor animador son la escucha, la atención a cada uno y la capacidad para favorecer la interacción en el grupo; y todo ello en un ambiente distendido.

Facilitador del aprendizaje. En este caso, el profesor no parte de su saber ni de lo que sabe el grupo. Va a poner a los componentes del grupo en la situación de buscar y descubrir por ellos mismos. En esta modalidad pedagógica, el catequista no aporta saberes determinados, sino más bien documentos de trabajo, instrumentos que puedan utilizarse y métodos que sea posible aplicar. En este caso, aquí con la ayuda del profesor, el grupo es esencialmente activo. Aprende a documentarse, a buscar buena información, a utilizar correctamente tal o cual instrumento, a analizar, sintetizar y comunicar sus descubrimientos. En este modo de funcionamiento pedagógico, la cualidad esencial del profesor es la de discernir caminos, medio y métodos que el grupo puede utilizar para descubrir y aprender por sí mismo.

6.4 Competencia organizativa

El profesor no es solo un pedagogo. También *tiene que ser un buen organizador*. El profesor, no hace falta recordarlo, es un enviado de la Iglesia, que se inserta en el medio escolar que tiene sus lugares, sus tiempos, sus reuniones, sus asambleas, su articulación. La clase de religión no está aislada de nada de eso. De ahí la importancia de que la clase tenga una buena organización clara, variada y flexible. Desde este punto de vista, es preciso que el profesor de religión *sea apto para insertarse en la organización del centro y en la pastoral de la escuela*, es decir, en el proyecto global de una obra educativa elaborado para asegurar de diversas maneras la formación religiosa desde su despertar hasta su maduración, a las personas, a los grupos y a toda la comunidad escolar.

7. PARA TERMINAR. APTITUDES ESPIRITUALES MUY NECESARIAS PARA EL PROFESOR DE RELIGIÓN

El arte del profesor consiste en discernir la presencia del Espíritu, que siempre le precede en las personas y en las situaciones que se encuentra, incluso donde menos se espera. De este modo, el profesor se dirige al otro con el deseo de reconocer en él la presencia del Resucitado. En este sentido, dar clase de religión es estar siempre dispuesto a recibir de los que quiere enseñar, el testimonio de que Dios ya está actuando en ellos.

Se dice a menudo que el cristiano debe ser acogedor; por supuesto. Sin embargo, el Evangelio no dice solo «sed acogedores». Más bien llama a ir al otro, a entrar en su situación, creyendo en sus capacidades de acogida. En la clase de religión se puedan dar muchas posibilidades de ejercer la hospitalidad. «Zaqueo, tengo que alojarme hoy en tu casa» (Lc 19:5). «Cuando os hayan recibido en una casa, permaneced en ella» (Mc 6:10). «Quien a vosotros recibe, a mí recibe» (Mt 10:40). «Estoy a la puerta y llamo. Si alguno oye mi voz y me abre la puerta, entraré en su casa y cenaré con él y él conmigo» (Ap 3:20).

El profesor está invitado a sembrar con rigor, pero ya «duerma o se levante, de noche o de día, el grano brota y crece sin que se sepa cómo» (Mc 4:26-27). Es una labor profesional y como ya he dicho antes hay que hacerlo con responsabilidad, pero se no escapa lo que podemos lograr porque el Espíritu sigue actuando en las personas.

Ser compañero de camino. Ser compañero implica una calidad de relación interpersonal entre el profesor y alumnos. Recordemos sobre esto la actitud de Jesús. Entre las páginas más bellas del Evangelio se encuentran, no solo enseñanzas dirigidas a las muchedumbres o a los discípulos, sino también diálogos muy personales con la samaritana, el doctor de la Ley o el joven rico. De igual modo, el profesor tendría que ser capaz de crear relaciones personales con los alumnos sin perjuicio de su papel de maestro y animador del grupo. Aquí hablamos de la importancia del acompañamiento que en los últimos años tanta importancia se le está dando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Castillo, J. L., y Essomba Gelabert, M. A. (coord.). (2012). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.
- Artacho, R. (2010). El futuro de la enseñanza escolar de la religión en España. *Sinite*, 51, 267-298.
- Closa, F. (2010). Cómo educar para el diálogo interreligioso en y desde la escuela. *Religión y escuela*, 238, 19-25.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. (1998). *El profesor de religión católica. Identidad y misión*. Madrid: Edice.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. (1999). *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar: su legitimidad, carácter propio y contenido*. Madrid: Edice.
- Delgado Gómez, A. (2017). Colaboración pastoral entre la parroquia, el colegio y la familia en un mismo barrio en orden a la evangelización. *Sinite*, 58, 377-388.
- Espino Díaz, L. del. (2015). La enseñanza de la religión en el sistema educativo español. *Studia Cordubensia*, 8, 5-22.
- Esteban, C. (2010). Cincuenta años de enseñanza de la Religión en España. *Sinite*, 51, 299-368.
- García Mourelo, S. (2018). La apertura a la experiencia religiosa en los adolescentes. *Sinite*, 177, 57-76.
- Rojano, J. (2018). ¿Cómo son los adolescentes?. *Sinite*, 177, 41-56.
- Susaeta, O. (2018). Mínimos en la praxis pastoral con adolescentes. *Sinite*, 177, 77-85.
- Zabalta, P. de A. (2018). Religión y currículo: la educación integral del alumno. *Burguense*, 59, 1111-1130.
- Zait, E. F. (2017). Enseñanza de la religión católica y su importancia para el desarrollo integral de la persona. *Almogaren*, 60, 111-123;

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Pérez Navarro, J. M. (2020). El profesor de religión. Identidad, perfil y formación. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 43, 131-146.

De lo visto y oído, de eso hablo

I Speak of What I Have Seen and Heard

JOSÉ M^a MARTÍNEZ MANERO

LICENCIADO EN TEOLOGÍA BÍBLICA Y FILOLOGÍA INGLESA. DIPLOMADO EN TRADUCCIÓN.
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE RELIGIÓN DEL IES SAN FERNANDO (CAM). PROFESOR DE
RELIGIÓN EN EL CIEM FEDERICO MORENO TORROBA (CAM). PROF. DE DOCTRINA SOCIAL
EN LA «ESCUELA JUAN XXIII» DE LAS HERMANDADES DEL TRABAJO (MADRID)

Resumen

Cine, literatura, santidad, pensamiento... se confabulan en la búsqueda de la verdad, aliados con la belleza, que se insinúan al ser humano como bien a perseguir. San Agustín de Hipona en sus Confesiones, Cervantes con su Quijote, y el poderoso pensamiento de Santo Tomás de Aquino estrellado contra la contemplación mística, catapultado por ella, son claros exponentes de lo que parece perseguir el ser humano, antes incluso del primer albor de humanidad, para serlo. Los rasgos trascendentales del ser podemos rastrearlos en el cine, campo minado de semillas del Verbo, que el rezo de las Horas canta, pues no en vano es proyección de alegrías y tristezas, gozos y esperanzas, de los hijos de los hombres. Una película que, a su vez, rodamos cada uno como protagonistas dentro de esa filogénesis que recorre la historia de esfuerzos de humanización, con nombres propios: María, Gregorio, P. Claret, Domingo de Guzmán... Granos de un granero que Alguien ha contemplado para que puedan llegar a ser. De eso hablamos. De eso habla la clase de Religión.

Palabras clave: trascendentales del ser, cine, literatura, contemplación, transmisión, clase de Religión.

Abstract

Films, literature, saintliness, thinking... along with beauty strive for truth and are hinted at human beings as a good to pursue. Saint Augustine of Hippo's *Confessions*, Cervantes' *Don Quixote* and Saint Thomas Aquinas' powerful thought puzzled by mystical contemplation and driven by it, are all clear examples of what human beings seem to be looking for from the dawn of humanity. The distinctive features of human beings can be traced in films, a field full of seeds from the Word—as it is sang in the Liturgy of the Hours—the children of men's joys, sorrows, delights and hopes are projected. We all shoot a film as main actors within the phylogenesis of humanity effortlessly trying to humanise the world. An attempt in which there are some outstanding figures like the Virgin Mary, Gregory the Great, Anthony Mary Claret or Dominic of Guzman. They are all grains from a barn that Somebody has sketched, so that they may become part of it. We're talking about this and the subject of Catholic religion speaks about this too.

Keywords: transcendentals, films, literature, contemplation, transmission, subject of Catholic religion.

1. INTRODUCCIÓN

Son ya casi cinco décadas hablando, como profesor, y no sé si a estas alturas no tendría uno también que decir con Agustín, el de Hipona, entre lágrimas que limpian la mirada, y la lágrima furtiva que rueda serena por la mejilla de Ambrosio de Milán:

- Padre.
- Hijo.
- Siempre he hablado... demasiado. Hoy, por primera vez, he escuchado. Le escuché a Él. Tardíamente amé a Dios, a la belleza tan anciana y tan nueva. Tardíamente le amé. Me habló alto y me forzó a abandonar mi sordera. Dios brilló y dispó mi ceguera. Exhaló fragancias y creció en mi corazón. Y ahora me arrodillo ante Ti. Lo supe. Tuve hambre y sed. Dios me tocó y me trajo la paz.

Así lo narra, con arte, la película *San Agustín* de Christian Duguay (2010).

Hay momentos en los que las propias palabras, incluso las transformadas en hechos palpables, generan la sensación de que tras toda una larga noche de duro bregar en la escuela, nada. Por abundantes que sean esos hechos, o precisamente cuanto más abundantes son, no hacen sino empujarte hacia otra cosa. Como si la nada escondiera ansias de algo más. Quizá para dar la razón al salmo que canta la inutilidad de madrugar, en contra del conocido dicho. Y la inutilidad de velar hasta muy tarde, pues Dios puebla la nada de sus amigos mientras duermen.

Así lo atestigua *Don Quijote* que, tras el profundo sueño de más de seis horas, entona con gran voz alabanzas a las misericordias de Dios, que deja asombrada a Antonia Quijana, su sobrina, al ver que su tío habla con más cordura de la acostumbrada.

- ¡Bendito sea el Dios poderoso, que tanto bien me ha hecho! En fin, sus misericordias no tienen límite ni las abrevian ni impiden los pecados de los hombres.
- Qué es lo que dice vuestra merced, Señor? ¿Qué misericordias son estas, o qué pecados de los hombres?

- Las misericordias, sobrina, son las que Dios ha usado conmigo en este instante, a pesar de mis pecados. Yo tengo ya el juicio libre y claro, sin las sombras tenebrosas de la ignorancia, que me había puesto mi continua lectura de los detestables libros de caballerías.

Y hace llamar a sus buenos amigos, el cura, el bachiller Sansón Carrasco y el barbero, porque necesita contar lo que ha visto y oído.

- Felicítadme, buenos señores, pues ya no soy Don Quijote de la Mancha, sino Alonso Quijano, que, por sus costumbres, mereció el título de Bueno. Ya, por la misericordia de Dios, escarmentando en mi propia cabeza, abomino de todas las odiosas historias de la caballería andante.

Y tras hacer salir a todos para confesarse con el cura, dicta su testamento, en el que la justicia social que brota de esa misericordia contemplada en el profundo sueño toma cuerpo, experimentándose a sí mismo como un sueño de Dios. Como si nuestra primera existencia tuviera su consistencia –incluso antes de existir, vale aquí la paradoja– en ser una contemplación de Dios. La vida es sueño dicen los grandes de la literatura.

No es que Don Quijote sea la *rara avis*, la excepción, o la ensoñación sobre la que se puede construir un mundo de novela. Miguel de Cervantes no escribe como mente calenturienta. Habla de su vida, no de la realidad virtual que simbolizan los caballeros andantes. Sabía lo que era experimentar en su propia carne la misericordia del Dios Trinidad en el cautiverio. Profesó además y vistió el hábito de la Orden Tercera de San Francisco, el que contemplaba a Dios en lo más terreno de sus criaturas y estalló en canto: *Laudato sii*.

Y por terminar por donde he empezado. ¿Qué vio y oyó Santo Tomás de Aquino hacia el final de su vida para quedarse sin palabra, él, una mente y voz tan poderosas? Él, un maestro de maestros de Universidad, espantados de que considerara paja lo hasta entonces escrito. Seguramente contempló la Palabra de una forma tan inefable que esta imposibilidad de hablar se convierte en el gran mugido del *buey mudo*. Vio y oyó de forma muy nueva lo que, con una inteligencia que maravilla, había pedido antes como recompensa.

- ¿Qué quieres, Tomás, por haber escrito tan bien de mí?
- Solo a Vos, Señor.

Buen mercader de perlas, sabía dónde estaba la perla preciosa por la que merecía la pena vender todo: Jesucristo, nuestra Pascua, eterna novedad. *Todo lo hago nuevo*. Las palabras son el dedo que apunta a la Palabra, el Pez (ΙΧΘΥΣ) que resulta ser pescador de hombres.

2. TODA LA VIDA ES UNA VUELTA A CASA

Así arranca la historia real del médico *Patch Adams*, tal como narra la película homónima dirigida por Tom Shadyak (1998), y protagonizada por Robin Williams.

Toda la vida es una vuelta a casa. Todos nosotros, todos los corazones inquietos del mundo, todos, intentamos hallar el camino de regreso al hogar... El hogar. El diccionario lo define como el lugar de origen, o también como la meta o el destino.

Como si también él quisiera hacerse eco de la confesión de San Agustín: *Fecisti nos, Domine, ad te et inquietum est cor nostrum donec requiescat in te* (*Confession. 1,1*). La buena filosofía ya nos enseña que el fin está en el principio. El origen empuja hacia el destino porque lo posee en semilla que pide desarrollo, y la espiga nos remite al grano que guardaba esa maravilla. *Al ir iba llorando, llevando la semilla. Al volver, vuelve cantando trayendo sus gavillas*. Y en el proceso, la oscuridad de la tierra que somos, inviernos, primaveras, tormentas...

Resulta difícil describir cómo me sentía en aquel momento. Imaginen que caminan durante días en medio de una terrible tormenta de nieve, sin saberlo están dando vueltas en círculos, sus pies se hunden cada vez más en la nieve, los gritos de auxilio se pierden a través del viento, te sientes pequeño sabiendo que el hogar está muy lejos. Y la tormenta, la tormenta se hallaba en mi mente.

Como argumento de autoridad Patch cita al poeta. No a cualquiera. Dante: «En la mitad del camino de mi vida me encontraba en una selva oscura, y había perdido la senda que seguía».

Hunter Adams (Patch), un hombre con cinco hijos, ingresa voluntariamente en el pabellón psiquiátrico del Hospital Fairfax, en 1969. Allí descubre, ayudando a sus ahora compañeros enfermos mentales, entre el humor y las risas, un propósito en la vida. Por eso dice: «Al final, volvería a encontrar el buen camino, aunque en el lugar más inesperado».

En las periferias de la vida, en lenguaje al uso. Lo que desechan los arquitectos será su piedra angular. Estudiará medicina con la intención de humanizarla. Así lo intenta con los pacientes que nadie atiende, compañeros de estudio, enfermeras... Sus excelentes notas le permiten ciertas *frivolidades* en ese camino de humanización que a juicio de la autoridad académica y hospitalaria ensucian la seriedad y dignidad de la bata blanca. Su proyecto de humanizar por el humor y el amor compasivo se verá pronto obligado a asomarse al abismo, y sondear hasta dónde llega realmente la profundidad de sus raíces.

A Carin, una compañera de estudios, no le hacen mucha gracia las payasadas de Hunter. A ella le ha costado mucho llegar hasta ahí como para no tomarse las cosas en serio. Pero tiene que rendirse ante los resultados académicos de Patch. No es exactamente el payaso que ella pensaba. Al fin, se suma a su proyecto de humanización de la medicina. Pero Carin cae víctima del experimento. Muere asesinada por un paciente. Patch se culpabiliza de su muerte y entra en profunda crisis su idea de la bondad humana. Tentado de suicidio, se coloca al borde mismo de un enorme precipicio, pero antes se encara con Dios:

¿Y ahora qué, eh? ¿Qué quieres de mí? Sí, podría hacerlo (tirarse por el precipicio). Ambos sabemos que no me detendrías. Así que contéstame, por favor. Dime, ¿qué estás haciendo?

De acuerdo, analicemos la lógica. Tú creas al hombre. El hombre padece innumerables formas de sufrimiento. El hombre muere. Tal vez debiste tener unas cuantas sesiones más intercambiando ideas antes de la Creación. El séptimo día descansaste. Quizá deberías de haber dedicado ese día a la compasión. ¿Sabes una cosa? No merece la pena [tirarse por el precipicio].

Es su personal «¿por qué me has abandonado?» Y, naturalmente, Dios responde a su oración-llamada. Le envía una mariposa. Está posada en su

maletín, donde ha archivado todos los instrumentos que su ingenio había diseñado para conjurar la muerte con sonrisas. Dios se suma a tu tarea, para hacerla realmente buena, siendo la fuerza de su debilidad justo en el momento en que él ya no puede más. Y se hará bueno lo que canta alegre el himno de las *Horas* a la mañana de Pascua, que es paso:

Regresa, desde el sueño, el hombre a su memoria
acude a su trabajo, madruga a sus dolores;
le confías la tierra, y a la tarde la encuentras
rica de pan y amarga de sudores.

Y tú te regocijas, oh Dios, y tú prolongas
en sus pequeñas manos tus manos poderosas.
Y estáis de cuerpo entero los dos así creando,
los dos así velando por las cosas.

El que había iniciado la obra buena con Patch quiere llevarla a término: «Y tú te regocijas, oh Dios, y tú prolongas en sus pequeñas manos tus manos poderosas». Porque pasar de oruga torpe y peluda a grácil mariposa de colores exige *morir* a lo viejo, y eso no está en nuestras manos. Aquí se estrellan pelagianismos y semipelagianismos. Patch comprende enseguida el símbolo de la mariposa, posada ahora sobre su pecho. Dios viene a dinamizar con Patch la obra iniciada una noche para elevarla a metamorfosis. Recuerda la confidencia de aquella noche en que empezaba a alborear la pascua de Carin. La noche en que también conoce a Larry, el que será su asesino. La pasión de Larry es la lectura. Su autor favorito, Kazantzakis:

- El mundo es un lío. Un hombre necesita algo de locura o si no...—inicia Patch.
- ... no sabrá cortar la cuerda para ser libre —completa la cita Larry.

Carin, testigo de la escena, concluye:

- Es un poco raro —por Larry.
- Yo soy el raro —dice Patch. —Si no le mostramos un poco de compasión nosotros, ¿quién lo hará?

Tras una carantoña de Patch a Carin, se prepara la escena con mimo. En medio de la noche, a lo lejos, el hospital de campaña levantado por Patch y

sus amigos, casa de misericordia, iluminado por dentro. Ahora, en primer plano, Carin enciende dos antorchas, una a cada lado, mientras sale Patch a sentarse en las escaleras de acceso.

- Hola.
- Hola.
- ¿Están todos durmiendo? –pregunta Carin.
- Sí. Yo incluido. (Un silencio) ¿Estás bien?
- Sí. Dios, Patch, es increíble.
- ¿El qué?
- Bueno, todo lo que has hecho en este lugar.
- Tú también.
- No. (Le coge de la mano a Patch). Esas personas a las que ayudamos no hubieran tenido dónde ir. Eres un buen hombre. (Patch va a besarla, pero ella le ofrece solo su cara).
- ¿Qué somos? ¿Es por mí, Carin? (Niega ella con la cabeza, casi en el sollozo). Verás, ¿somos solo... buenos amigos que se besan ocasionalmente?
- Patch... durante toda mi vida los hombres han sentido atracción por mí [entre lágrimas]. Durante toda mi vida. [Silencio]. Cuando era niña miraba a las orugas por la ventana de mi habitación. Te aseguro que las envidiaba. No me importaba lo que hubieran sido antes. Solo sabía que ellas podían ocultarse y se convertirían en bellas criaturas que se alejarían volando completamente. Y entonces... no sabes cuánto he llegado a odiar a los hombres. No quería saber nada de ellos. [Silencio]. Y entonces te conocí. Tu forma de ayudar a la gente, Patch. Los cambios que veo en todos los que te rodean. [Se miran llorosos... y se besan y abrazan]. Te quiero. Te quiero desde hace mucho tiempo.

La secuencia se cierra con una foto que resume, a la vez que proyecta, lo que hemos vivido. Los dos de espaldas abrazados, iluminados por la luz que sale del hospital de campaña (la bondad hecha obra), flanqueados por las dos antorchas delante que ha encendido Carin poco antes, la primavera en la pradera donde se asienta el hospital, el monte cercano

poblado de árboles y las lejanas montañas al fondo. Tras el fundido, se abre el día a través de un ventanal dominado por una enorme y colorida mariposa.

Para decirle el amor a Carin, Patch pide prestados los versos al poeta, artesanos del decir lo máximo con lo mínimo. Pero sus intentos se ven constantemente interrumpidos. Hasta que llega la ocasión.

Te dije que lo acabaría en otro momento:

Te amo sin saber cómo, ni cuándo, ni de dónde,
te amo directamente sin problemas ni orgullo:
así te amo porque no sé amar de otra manera,
...
tan cerca que tu mano sobre mi pecho es mi mano,
tan cerca que se cierran tus ojos con mi sueño.

Versos que, por fin, puede leerle a Carin, a solas, yerta en su ataúd, al borde de la sepultura antes de ser enterrada. El paso por la experiencia de la muerte, «ya me arrancaste, Señor, lo que yo más quería» (A. Machado)-preparará sin embargo a Patch para comprender la verdadera hondura de los versos que toma prestados de uno de los *Cien sonetos de amor* de Pablo Neruda.

La mariposa ahora sobre su pecho es certeza de que el amor primero –que cantan los profetas– no es ilusión fugaz condenado finalmente al abismo. Ese amor, pasado por Jerusalén, ha vacunado a Patch contra todo mal y desaliento. Ahora se puede entender la desconcertante frase del *convenía que el Cristo padeciera*. Es metamorfosis, la radical transformación del gusano en *bella criatura que se alejaría volando completamente*. Es resurrección. *La noche es tiempo de salvación*, canta también el poeta de las Horas:

La noche no interrumpe tu historia con el hombre.
De noche descendía tu escala misteriosa
hasta la misma piedra donde Jacob dormía.
De noche celebrabas la Pascua con tu pueblo.
Abrahán contaba tribus de estrellas cada noche;
de noche prolongabas la voz de la promesa.
De noche eran los sueños tu lengua más profunda.
De noche, en un pesebre, nacía tu Palabra;

de noche lo anunciaron el ángel y la estrella.
La noche fue testigo de Cristo en el sepulcro;
la noche vio la gloria de su resurrección.
De noche esperaremos tu vuelta repentina.
La noche es tiempo de salvación.

Patch ha quedado transformado en este himno, después de descender a los infiernos de las muertes inocentes. Es capaz de descender ahora, con energía renovada, invulnerable, por la escala de la confianza hasta adentrarse en el misterio de la anciana que se niega a comer, y poblar de estrellas su noche leyendo y cumpliendo su sueño de niña. Y acabará sacando una alabanza de los niños con cáncer, de los que ha arrancado tanta sonrisa, la mejor defensa frente a sus enemigos, cual nuevos ángeles que anuncian que sigue naciendo la Palabra. Haciendo buena la Escritura.

Uno de los jefes le preguntó: «Maestro bueno, ¿qué he de hacer para heredar la vida eterna?».

Jesús le dijo: «¿Por qué me llamas bueno? Nadie es bueno sino solo Dios».

«Eres un buen hombre», le dijo Carin a Patch, y sanaron los abusos infantiles padecidos, y su odio profundo a los hombres. «El amor perfecto expulsa el miedo», dice san Juan en su primera Carta.

«Ya, por la misericordia de Dios... no soy Don Quijote de la Mancha, sino Alonso Quijano, que, por sus costumbres, mereció el título de Bueno». Y se desvanecen las veleidades virtuales, la locura, para seguir transformando, con las buenas costumbres, la tierra en cielo.

En la película *Molokai, la isla maldita* de Luis Lucia (1959), el capitán de la goleta que lleva al Padre Damián a la isla estercolero para leprosos del archipiélago de Hawai, no puede por menos que escandalizarse al ver el camino de Jerusalén que emprende con decisión y alegría. Damián lo emprende empujado por la locura de la Cruz que lleva en su hábito de misionero de los Sagrados Corazones, y al capitán se le antoja un suicidio, una muerte en vida. Con el paso de los años, atento a esa misión, acaba comprendiendo: «Fui sabiendo de él y de su obra. Llegué a pensar que estaba loco. Más tarde comprendí que su locura, si no era la verdad, por lo menos era el bien. Y el bien siempre es una verdad». Y se une

voluntario a su obra. Damián veía en los leprosos de Molokai la belleza interior –*tan antigua y tan nueva*– lo invisible a los ojos, el «esplendor de la forma» que revela la verdad de las cosas en su plenitud. La imagen de Dios que son esos hermanos leprosos. La gracia no destruye la naturaleza, la recupera de raíz. La creación es la palabra primera de Dios, de un corazón volcado sobre la máxima miseria, la nada. Que se nos hace insoportable tras la caída. Patch intenta suicidarse. Pero es rescatado, sinónimo de redimido. Por eso canta el Pregón pascual: «¿De qué nos serviría haber nacido si no hubiéramos sido rescatados?» Y una vez más el atrevimiento de san Agustín: «¡Feliz la culpa que mereció tal Redentor!».

Los rasgos trascendentales del ser: *verum, bonum, pulchrum* se hermanan en el *unum*. Tres rasgos de la misma realidad inseparable. Lo diabólico, como la propia palabra indica, consiste en separarlos con engaño. Los creó, *y vio Dios que era muy bueno, o muy bello*, que eso también significa el *tob* hebreo de Génesis 1. Carin maldice su belleza hasta ser rescatada por alguien de quien puede decir: *Patch, eres un buen hombre*. Nada extraño, pues que, en el lenguaje de la calle, ser buena gente sea piropo, sinónimo de una bella persona.

3. CONTEMPLATA ALIIS TRADERE

Una pregunta recurrente de los alumnos de Secundaria, Bachillerato, compañeros profesores, profesores alumnos de cursos que imparto, y otro tipo de alumnos adultos también, e incluso amigos, es cómo puedo ver todas esas cosas que ellos normalmente no ven. A veces, por generar algo de intriga, les respondo con esa frase latina, *contemplata aliis tradere*, tan densa en la historia de la cultura.

La capacidad de contemplar es fruto del ver, de mirar con atención, de examinar con devoción, una cadena que empieza muchas veces por la curiosidad natural y puede convertirse en verdaderas ganas de saber. Al ser humano, desde antes de Altamira, el menhir, el dolmen y la pirámide, le brotan espontáneas preguntas radicales acerca de sí mismo y del mundo en el que vive. Se formulan solas, sin nuestro permiso. Lo que está en nuestras manos es el tipo de atención que les prestamos y, por

tanto, el tipo de respuesta que descubrimos. Pero las preguntas siguen impertérritas sea cual sea la respuesta que damos. Y, como es lógico, hay respuestas y respuestas. Las hay que no responden, que es una forma de responder, y las hay de largo recorrido, según registra la historia de la cultura humana.

En mi caso, me hallé introducido en esta historia cultural en un pueblo burgalés, Cerezo de Río Tirón, a la vera del Camino, el de Santiago, en un trecho que seguía la vía romana de Milán a Astorga. Se conserva algún tramo, y dos puentes romanos. Luego, gracias a la persona de Santo Domingo, el de la Calzada, naturalmente, cambió el trazado para aliviar el kilometraje del peregrino, que podía seguir directo a Burgos desde Santo Domingo de la Calzada (población), obviando Briviesca, y Cerezo quedó más a la vera.

Pero el Camino lo trazan y pavimentan fundamentalmente personas. En mi caso, entre muchas, la acción decisiva de una madre que empuja con suavidad, a la vez que convicción, a las tareas de monaguillo. Entonces no eres consciente de la zambullida de contemplación cultural en la que estás entrando. Todavía eran tiempos de liturgia en latines, que el niño aprendía de memoria sin saber lo que decía, por supuesto, pero con tanta trascendencia posterior para transmitir en la escuela lo contemplado.

Y está Gregorio. Gregorio era un misionero del Corazón de María, más conocidos hoy como Claretianos. Tenían una especial presencia en Santo Domingo de la Calzada, sede de estudios de Filosofía y Teología. Gregorio era del pueblo, cerezano. Y cuando venía algún día de vacaciones en verano, siempre pocos, para este monaguillo tenía un aire especial, distinto, que yo no sabía describir pero que percibía con toda nitidez. Era su porte, su forma de tratarte mientras se revestía en la sacristía, su forma de decir la misa... Lo cierto es que al cumplir los doce, más o menos, los niños de los pueblos no tenían más opciones de seguir en la escuela que *irse a los frailes*, como se decía. Así que, a los doce, la elección mía estaba clara, a pesar de ser el único del pueblo en ir a Beire, un pueblecito de la ribera de Navarra. Cuando ibas con otros del pueblo parece que el desarraigo se hacía más llevadero. Gregorio acaba de morir prácticamente al mismo tiempo de escribir esto, este veinte de mayo de dos mil veinte. Ahora sé mejor por qué percibía yo aquel aire.

En Beire supe que existía un san Antonio María Claret. Con él, en las personas que siguen con tesón admirable su obra –«Hoy comenzamos una gran obra», dijo al fundar la Congregación de Misioneros Hijos del Inmaculado Corazón de María en 1849– empecé a multiplicar exponencialmente, sin saberlo, las posibilidades de contemplación adquiridas en el pueblo. Culminaron en la Teología Bíblica, Filología Inglesa, y Traducción diplomada, que permiten ampliar el panorama de la contemplación.

Entrar en el ámbito claretiano era entrar con decisión de forma más consciente en el universo mundo de la cultura, entre otras cosas. Claret lo cultivó con dedicación y esmero, siempre. Y dejó impronta en sus misioneros. Los dos pies del misionero son, según él, la oración y la ciencia. De todo le gustaba aprender. Él de joven tenía una más que prometedor carrera en la industria textil, pero optó por el sacerdocio. Compañero de Balmes, el sacerdote filósofo. La Biblia era su fuente, y como Biblia hecha historia viva, las vidas de los santos. En su *Autobiografía* lo deja bien reflejado. Las biografías hablan de un contemplativo en la acción.

Para el tema que nos ocupa, quiero resaltar que el primero de la larga lista de santos que cita en su *Autobiografía* como sus modelos figura santo Domingo de Guzmán, fundador de la Orden de Predicadores, dominicos. Nada extraño en quien se ve urgido por la caridad de Cristo a predicar misiones populares ante la falta de misioneros por la supresión de las Órdenes religiosas. Los límites de la parroquia se le quedaban estrechos para sus afanes de apóstol, le hace saber a su obispo al ponerse a su disposición. También escuchó la llamada a convertirse en el Domingo de Guzmán de los tiempos modernos, dado su afán en propagar la devoción al rosario, que había aprendido y cultivado desde niño.

Si mucho le movían el ejemplo de los santos, *me movía más aún el ejemplo de las santas*, escribe en el capítulo XIII, de la Parte Segunda, de su *Autobiografía*. Al hablar de los ejemplos y estímulos que ha copiado de las biografías de algunas santas, nada extraño que la primera que figure sea Santa Catalina de Siena, de la Tercera Orden de Santo Domingo, Doctora de la Iglesia, porque «tenía singular devoción y amor a aquellos santos que en esta vida se emplearon y trabajaron más en la conversión de las almas».

Y la segunda, Santa Rosa de Lima, también de la Tercera Orden de Santo Domingo. Recoge de una biografía de la santa: «Persuadía a todos los frailes de Santo Domingo que se empleasen en este ministerio apostólico». A uno que se perdía en florituras en los sermones le reconvinó:

Padre mío, mire que Dios le ha hecho su predicador para que le convierta las almas... no para coger el aplauso, que es un poco de aire y vanidad, y acuérdesese de la cuenta que le ha de pedir Dios de tan alto ministerio.

Es decir, que no fuera un fray Gerundio de Campazas. El P. Claret se guiará en su ministerio apostólico por lo más urgente, oportuno y eficaz.

Es conocido el dicho: «Santo Domingo siempre hablaba con Dios o de Dios». Hablar con Dios es entrar en el ámbito de la contemplación de quien nos invita a aprender de él, que es *manso y humilde de corazón*. El fruto natural de hablar con Dios es la *humili cordis intelligentia*, la inteligencia humilde del corazón con la que Santo Domingo comprendía todo, dice Juan de Sajonia. Es el corazón de carne, arrancado el de piedra, que ya anunciaban los profetas. El templado en esa fragua no puede sino hablar de Dios con la boca y con las manos *a los corazones desgarrados*. Así lo proclama Jesús en la sinagoga de Nazaret cuando anuncia su propia misión: «El Espíritu del Señor está sobre mí, y él me ha enviado...». Enviado del Padre.

El dominico Santo Tomás de Aquino, a quien citamos al principio, lo formulará con su maestría habitual: «De la plenitud de la contemplación procede... la doctrina y la predicación». De ahí la máxima dominicana *Contemplata aliis tradere*: entregar a los demás lo contemplado.

Pero es doctrina más antigua. San Gregorio Magno, s. VI-VII, comentando el libro de Ezequiel, dice que en los predicadores santos es una forma de vida, contemplación y predicación se llaman permanentemente:

Los santos predicadores, después de realizar su ministerio pastoral, vuelven siempre al seno de la contemplación para reanimar allí la llama del fervor y encenderse con el fuego de la luz divina... Lo que hablan en público, lo beben en la fuente de amor dentro de su corazón. Aprenden contemplando lo que enseñan predicando.

Y la carta encíclica *Redemptoris Missio*, nº 91, del papa Juan Pablo II, nos revela la fuente de donde beben todas las diversas formulaciones de la máxima:

El misionero ha de ser un «contemplativo en acción»... El misionero, si no es contemplativo, no puede anunciar a Cristo de modo creíble. El misionero es un testigo de la experiencia de Dios y debe poder decir como los Apóstoles: «Lo que contemplamos... acerca de la Palabra de vida..., os lo anunciamos». (1 Jn 1:1-3).

La primera Carta de Juan (1 Jn 1:1-3) es muy plástica en sus expresiones:

...lo que hemos oído, lo que hemos visto con nuestros propios ojos, lo que contemplamos y palparon nuestras manos... pues la Vida se hizo visible, y nosotros hemos visto, damos testimonio y os anunciamos... Eso que hemos visto y oído os lo anunciamos.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las dos partes, y la introducción, en las que está dividido el artículo están inextricablemente unidas. Se pueden distinguir, no separar. Incluso la distinción no siempre es fácil.

Uno de los rasgos característicos que convierten la enseñanza de la Religión en una aventura verdaderamente apasionante es su carácter liminal. Como asignatura sufre limitaciones porque busca lo ilimitado, el infinito. A los humanos los límites nos proporcionan sensación de seguridad. Muchos la consideran inútil, pero es la más decisiva. Acompaña al ser humano desde antes de ser humano y cuando parece que ya deja de serlo. Formas de religión que se combaten o desechan dan paso inmediatamente a otras nuevas. Cabe en todo y en nada.

Es una asignatura que, teniendo carácter propio, la encuentras con toda naturalidad en todas las demás. Lo interdisciplinar para ella es como el respirar. No es ninguna de ellas, pero con todas limita y comercia intensamente. La religión tampoco se puede expresar sin ellas.

Es un saber viejo, pero inquieta por su máxima novedad. Cuando la creemos presente, resulta ausente. Y cuando ausente, más presente. Dice el

místico poeta: «Entréme donde no supe:/ y quedéme no sabiendo,/ toda ciencia trascendiendo» (San Juan de la Cruz).

Religión es antídoto que vacuna contra el pánico a la intemperie, nos saca de la caverna para descubrir la realidad y situarnos en nuestro verdadero hábitat. Es marginal (y marginada) porque está en los márgenes, lugar del corazón, por lo menos del de Dios. Dichosos los pobres, los que lloran... Decididamente es asignatura de periferias, como decimos hoy.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6^a ED.):

Martínez Manero, J. M^a. (2020). De lo visto y oído, de eso hablo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 43, 147-161.



MATERIALES

Colabora
grupo
edebé



edebé

la educación hoy
el valor de mañana

Mi realidad como profesora de Religión Católica en la Etapa de Secundaria Obligatoria y en Bachillerato

My Experience as a Teacher of Catholic Religion in Secondary Education and a Level

LILIANY MARGARITA ESCORCIA TORREGLOSA

LICENCIADA EN CIENCIAS RELIGIOSAS.

ESPECIALISTA EN ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

PROFESORA DE RELIGIÓN CATÓLICA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Resumen

En las siguientes páginas encontrarás una reflexión del papel de la asignatura de religión católica dentro de la educación en la etapa Secundaria, así como el protagonismo de su profesorado en la innovación educativa por medio de la implantación de las nuevas metodologías y de proyectos escolares que integran iniciativas pedagógicas y sociales que parten del Departamento de Religión y se extienden a todo el instituto educativo. Proyectos educativos y metodologías diversas que, sin perder el valor de la asignatura y su currículo, logran que cada año el número de estudiantes aumente y desarrolle las diversas competencias. Espero que todo el contenido ofrecido ayude a conocer y valorar la asignatura de religión católica y su misión dentro de la educación.

Palabras clave: asignatura de religión católica, etapa secundaria, innovación educativa, nuevas metodologías, proyectos escolares, confesionalidad.

Abstract

In the following pages you will find a reflection on the role of Catholic religion as a subject, as well as the importance of their teachers in educational innovation at a secondary school level. Catholic religion teachers make use of new methodologies and design projects integrating both pedagogical and social initiatives. These initiatives are managed by the religion Department and are eventually implemented in the rest of the school. Without undermining the value of the subject itself and its curricular contents, these school projects and diverse methodologies have increased the number of students enrolled and has helped them develop the corresponding competencies. I hope that the information presented here might be helpful to know and value the subject of Catholic religion as well as its role within education.

Keywords: subject of Catholic religion, secondary stage, educational innovation, new methodologies, school projects, confessional.

1. INTRODUCCIÓN

La educación religiosa escolar es muy importante en la escuela por su contribución al pleno desarrollo de la personalidad humana, y su presencia en la escuela se encuentra fundamentada en su gran contribución a la educación integral de la persona. El ser humano es tan complejo, que dicha complejidad necesita un crecimiento armónico que tenga en cuenta todas sus dimensiones: física, intelectual, afectiva, social y religiosa.

La asignatura de Religión Católica, pese a su valor, se enfrenta a diversos cambios normativos que afectan su permanencia en la escuela, lo que supone un verdadero reto para su profesorado.

La asignatura por sí misma tiene unas características complejas. Por ejemplo, es la única asignatura que se encuentra garantizada por vía Constitucional desde 1978, en sus artículos 16, 20 y 27, y por tratados internacionales.

Otra de sus características es su confesionalidad, es decir, que el derecho fundamental de los padres sobre la educación moral y religiosa de sus hijos en el ámbito escolar, desemboca en que la clase de religión se ofrece conforme a las religiones y creencias reconocidas por el Estado Español: católica, islámica, evangélica y judía. Todas ellas con un currículo propio aprobado por el Ministerio de Educación español.

La voluntariedad, es otra de las señas de identidad de la asignatura de religión dentro del sistema educativo, lo que se traduce en que cada curso escolar el alumnado o sus padres escogen si asistir o no a la clase de religión.

Otra de las grandes características del profesorado es su idoneidad muy relacionada con la confesionalidad, es decir, debemos ser capaces de demostrar que además de tener los conocimientos necesarios del mensaje cristiano y su pedagogía, para impartir la Religión y Moral Católica en las diferentes etapas educativas debemos demostrar que aquello que conocemos y enseñamos es conforme a lo que vivimos. Somos profesores y profesamos nuestra materia (Lumbreras, 2018)¹.

1 En los propios círculos educativos se cree, aún hoy, que la religión es catequesis y que por tanto el profesorado no tiene formación académica ni pedagógica, nada más lejos de la realidad. En Secundaria, por ejemplo, encontramos un gran número de profesores con una doble titulación universitaria, una Declaración eclesialística de competencia

Actualmente el profesorado de religión de todos los niveles se enfrenta a un continuo ir y venir de circunstancias que afectan sus horas lectivas y por tanto su trabajo. A título personal creo que esta circunstancia hace que el profesorado de religión sea tan recursivo y se preocupe por ofrecer a sus alumnos, desde el currículo, una metodología personal que les permita valorar la importancia y la permanencia en esta asignatura. El enfrentarse cada año a una votación por parte de los alumnos, nos somete a una evaluación continua de nuestra práctica docente que nos estimula a ser mejores cada año.

En muchas ocasiones encontramos, principalmente en la escuela pública, un ambiente hostil o indiferente que también pone a prueba nuestra valía, teniendo que demostrar todo lo que desde la asignatura se puede construir en pro de la educación de nuestros estudiantes.

2. FUNDAMENTO LEGAL

Ninguna asignatura del sistema educativo español tiene el reconocimiento que se otorga a la enseñanza religiosa escolar, de ahí que muchas veces las disposiciones educativas, que afectan directamente a la asignatura, tengan que ir a los tribunales, donde muchos recursos se ganan, confirmando la vigencia de la normativa superior.

Las principales leyes que avalan la existencia de la asignatura en el sistema educativo son:

- Constitución de 1978, arts. 16, 20 y 27, sobre la libertad religiosa, de culto y de enseñanza, así como la garantía de estos derechos.

académica, másteres, doctorados, además de cientos de horas de formación específica y también general.

Todas estas características y señas de identidad de la asignatura llevan a una metodología personal e innovadora que pone en valor a la asignatura y al profesorado y que en definitiva beneficia a todo el alumnado.

Por todo lo anterior, en este artículo quiero abordar los pilares que fundamentan la validez y necesidad de la educación religiosa escolar como un saber que debe estar presente entre los demás saberes en la escuela.

- Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, en las disposiciones adicionales segunda y tercera sobre la oferta obligatoria de la ERE en los centros educativos y su carácter voluntario para los alumnos, así como los ajustes de la enseñanza de la religión católica a lo establecido en el acuerdo entre el gobierno Español y la Santa Sede.
- Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede, sobre enseñanza y asuntos culturales, firmado el 3 de enero de 1979. Se recogen disposiciones sobre el derecho fundamental de los padres sobre la educación moral y religiosa de sus hijos en el ámbito escolar y se acuerda incluir la Educación Religiosa Católica en todos los centros de educación.
- Los Reales Decretos que desarrollan la Ley Orgánica de Educación 1630 del 29 de diciembre 2006; 1513 del 7 de diciembre 2006; 1631 de 29 2006; 1467 de 2 de noviembre 2007 sobre la enseñanza de la religión en diversos niveles.
- Ley Orgánica de Libertad Religiosa, del 5 de julio 1980, artículo 2, sobre el derecho a recibir e impartir la enseñanza religiosa.
- LOMCE, ley Orgánica 8 del 9 de noviembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa.
- Real Decreto 126 de 28 de febrero del 2014, por el que se establece el currículo básico de educación primaria.
- Real Decreto 1105 de 26 de diciembre del 2014, por el que se establece el currículo de bachillerato y en su disposición adicional tercera establece que la determinación del currículo corresponde a la autoridad eclesial.

Toda la base jurídica expuesta se resume a la perfección en una de las sentencias del Tribunal Supremo sobre el acuerdo Iglesia-Estado:

El deber del Estado de ofrecer la religión a quienes deseen cursarla en todos los niveles de la enseñanza no universitaria, la libertad de seguirla o no y, ya sobre su régimen, la garantía de que sea equiparable a las demás disciplinas fundamentales. (STS 1063/2018 Sentencia nº 458/2018 Tribunal Supremo de Madrid, Sala de lo Contencioso-Administrativo).

Dentro de la inestabilidad de la asignatura, en el período actual, se debate una reforma de la ley educativa que deja sin asignatura alternativa y sin

valor académico a la educación religiosa escolar, presentándose un nuevo reto para el profesorado.

3. FUNDAMENTO CURRICULAR

El currículo de la enseñanza de la religión católica constituye una síntesis básica y global del mensaje cristiano, adecuada a la edad del alumno, a las exigencias epistemológicas de la materia, a las expresiones culturales del entorno y a las demandas didácticas del sistema educativo. (Currículo LOMCE de Religión y Moral Católica).

Como señalaba en el punto anterior el currículo de la asignatura fue aprobado mediante Real decreto, a propuesta de las autoridades eclesiásticas. El actual currículo vigente desde el 2015 desarrolla los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje en torno a cuatro bloques:

- El sentido religioso del hombre.
- La Revelación: Dios interviene en la historia.
- Jesucristo, cumplimiento de la historia de salvación.
- Permanencia de Jesucristo en la historia, la Iglesia.

El currículo es lo que es y es el profesor el que debe decidir cómo llevarlo al aula, cómo plantear esos contenidos, pero para esto debe conocer en profundidad el currículo, pues nadie puede adaptar lo que no conoce y puede tender a deformar y perder la esencia de la asignatura. Por eso considero que el currículo debe ser concebido como un instrumento base, que después de su conocimiento por parte del profesorado debe adaptarse a las circunstancias de cada alumnado y a las posibilidades meteorológicas del profesor. Dando lugar a lo que considero el papel fundamental el profesorado, la fundamentación pedagógica.

4. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

Partiendo del concepto de pedagogía como la ciencia de la educación que guía la función del educador: «la pedagogía responde a científicamente a la pregunta ¿Cómo educar?».

Teniendo en cuenta que la pedagogía busca la calidad de la enseñanza aprendizaje, podemos deducir que la enseñanza religiosa escolar responde también a una pedagogía, pero esta es mucho más clara en las escuelas y colegios con una clara identidad y con un modelo educativo fundamentado en los grandes pedagogos llevando a la práctica sus investigaciones.

En la escuela pública es difícil encontrar modelos así, debido a la movilidad del profesorado, el continuo cambio de modelos educativos, la falta de un proyecto educativo armónico entre todas las disciplinas, entre otras muchas razones, lleva a que los departamentos didácticos en muchos casos sean pequeñas islas.

En cambio, en la escuela concertada y privada se pueden encontrar modelos claros fundamentados en teorías pedagógicas claras y de amplia aceptación y resultados.

La formación propia del profesorado de religión nos ofrece el conocimiento de teorías de grandes pedagogos cristianos que inspiran el carisma de muchas congregaciones dedicadas desde hace siglos a la educación. Todos coinciden en una educación basada en los valores evangélicos para llegar a la formación plena de la persona.

Tenemos como ejemplos el modelo preventivo de Don Bosco, propio de los salesianos; la metodología pedagógica de san Marcelino Champagnat, que inspira el modelo educativo Marista «para educar hay que amar» y la pedagogía del esfuerzo del Padre Manyanet, presente en toda la oferta educativa de la Congregación de la Sagrada Familia.

Bajo el conocimiento y estudio de estos y muchos otros pedagogos cristianos, el docente de religión tiene claro seguir un modelo educativo que responda a una educación integral, que eduque en el ejemplo, que mejore la calidad social, que contribuya a la madurez, que acompañe el crecimiento del educando como persona y no como un objeto, que forme en valores cristianos, que sean personas críticas, que se interesen por el bien común y que lleven a la práctica todo lo aprendido.

5. FUNDAMENTO DIDÁCTICO

La clase de religión posee una didáctica, unos métodos, recursos y elementos propios que dotan a esta asignatura de una originalidad única que la diferencian de otras áreas del saber, pero todas estas características dependen única y exclusivamente del profesorado, al igual que en otras asignaturas.

El propio currículo reconoce el protagonismo del profesorado en esta labor.

El docente es una de las partes responsables del acto didáctico. A él corresponde organizar la didáctica, estimular la comunicación, el diálogo, valorar el proceso, motivar... El profesor es un educador. Su capacidad de planificar el proceso de enseñanza es fundamental para que dicho proceso sea eficaz. (Currículo LOMCE de Religión y Moral Católica).

A día de hoy la enseñanza religiosa escolar se establece como una asignatura dentro del plan de estudios, con la misma exigencia, sistematicidad y rigor de las demás asignaturas, que al penetrar en el área de la cultura y relacionarse con los demás saberes mediante el acercamiento interdisciplinario, tiene la finalidad de propiciar el diálogo entre la cultura y la fe.

También contribuye al enriquecimiento de la comunicación lingüística, de las competencias básicas en ciencia y tecnología, la promoción de las habilidades para aprender a aprender y en general a la construcción de un proyecto de vida transformador que ayude al autoperfeccionamiento de la personalidad y al fortalecimiento de sus valores, así como a comprender nuestra cultura, dentro de las competencias sociales y cívicas, la religión católica aporta también la conciencia y expresiones culturales. Además de las competencias básicas, los contenidos procedimentales básicos que se implementan desde la asignatura son la observación de la realidad, la búsqueda de información, manejo e interpretación de fuentes bíblicas, reflexión crítica, exposición y argumentación respetuosa de las creencias religiosas propias y ajenas, así como conocer y poner en práctica los valores humanos, las normas de convivencia y el reconocimiento y respeto de los derechos humanos.

6. FUNDAMENTO METODOLÓGICO

Sin lugar a dudas la parte más dinámica de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la más rica desde mi quehacer docente.

En el sistema educativo de la LOMCE nos encontramos con unas orientaciones metodológicas, para la clase de Religión, muy interesantes y prácticas:

- Se considera que el aprendizaje ha de ser competencial y no solo cognitivo.
- Debemos trabajar con contenidos procedimentales básicos, tales como la observación de la realidad, búsqueda de información, manejo e interpretación de fuentes bíblicas, provocar en nuestros alumnos una reflexión crítica y conseguir de ellos que sean capaces de realizar una exposición y una argumentación de sus trabajos.
- Deberíamos potenciar el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociales y cívicas, la conciencia y expresión cultural y la de aprender a aprender sin olvidar, por supuesto, el resto de competencias básicas, fundamentales, igualmente, en el desarrollo integral de nuestro alumnado.
- Los contenidos de carácter actitudinal han de ser coherentes con los objetivos básicos de la etapa.
- La metodología ha de ser activa y contextualizada.
- Es fundamental tener en cuenta el rol del docente, no solo como un maestro magistral, sino como un guía del aprendizaje de nuestros alumnos.
- Debemos adaptarnos al ámbito emocional y cognitivo de nuestros alumnos.
- Tener siempre presente la atención a la diversidad.
- Fomentar la dimensión humanista siempre al servicio de la formación integral.

- Conseguir en ellos un aprendizaje significativo teniendo en cuenta sus intereses.
- La evaluación ha de ser continua, global y formativa.
- Es fundamental el trabajo y aprendizaje cooperativo.
- No olvidar los recursos tecnológicos.

En los últimos años, la metodología se ha enriquecido mucho gracias a los nuevos estudios de neurociencia, la psicología y la sociología, a las nuevas teorías pedagógicas, al desarrollo de las TIC, a los nuevos recursos didácticos, a la personalización de la educación y a la formación activa del profesorado.

La Madre Monserrat Del Pozo, conocida como «Sor innovación», es un referente en la construcción de un nuevo modelo educativo basado en «ideas de neurólogos, de pedagogos, de economistas, de psicólogos, de sociólogos...», resume, «se trabaja el aprendizaje cooperativo, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, la psicología del optimismo de Martin Seligman y lo racional-emotivo» (Héctor y Barnés, 31 de enero, 2015).

Si bien aún existe un alto grado de profesores defensores de las metodologías tradicionales, cada día son menos, y más teniendo en cuenta el reto planteado en los últimos meses por la situación de confinamiento que obligó a cambiar la forma presencial de enseñanza por la virtual.

En mayor o menor medida el profesorado de religión ha recibido la influencia del llamado *aprendizaje inteligente* y todas sus implicaciones en la puesta en escena en el aula. A continuación, formularé algunos ejemplos concretos.

7. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Más que entrar en la formulación de teorías, quiero ofrecer las metodologías que en mi quehacer docente han funcionado con mis alumnos de Secundaria y Bachillerato, así como también metodologías utilizadas por otros docentes de religión que refuerzan el valor y la presencia de la asignatura en la educación.

7.1 Teoría de las Inteligencias Múltiples

En 1983 el psicólogo estadounidense, Howard Gardner, publicó su famoso libro *Estructuras de la mente*, donde expuso su teoría de las Inteligencias Múltiples (IIMM), basada en sus observaciones y su experiencia con niños dotados y con adultos con daño cerebral.

Gracias a sus investigaciones y a su conceptualización de la inteligencia como algo más que una capacidad única, abrió las puertas para investigaciones y diferentes formas de pensar sobre la inteligencia humana.

Es precisamente gracias a los postulados de esta teoría que la Madre Monserrat Del Pozo llega a la formulación de un proyecto educativo para el Colegio Monserrat, ubicado en Barcelona, para dar respuesta al gran interrogante de cómo enseñar a todos los alumnos cuando se constata que no todos los alumnos aprenden de la misma manera, ni en el mismo momento. Apoyados entonces en la neurociencia, apostaron por la estimulación temprana y la teoría de las IIMM, con base en la psicología haciendo al alumno el protagonista y gracias a la sociología trabajaron el compromiso, la diversidad y la tecnología. Todo mediante una acción educativa basada en cuatro transformaciones, la del currículo, la metodología, la evaluación y el rol del profesor.

Su modelo educativo tiene tanto éxito que la Congregación de las Misioneras Hijas de la Sagrada Familia de Nazaret, por medio de *Nazaret Global Education*, difunden sus logros por todo el mundo e inspiran a muchos docentes y a centros educativos a un cambio de paradigma educativo por medio de diversas formaciones y experiencias.

Desde que comencé mi trabajo como profesora de religión en ESO y Bachillerato, no encontraba la forma adecuada de encuadrar mi forma de trabajo y las posibilidades reales de la asignatura. En la formación como especialista en Enseñanza de la religión e IIMM encontré todas las respuestas que estaba buscando.

La formación que integra los bloques del currículo de religión y moral católica y la experiencia de los Colegios Nazaret fue una gran oportunidad, a nivel personal, para conseguir las herramientas necesarias para que la asignatura sea valorada y, sobre todo, ofrezca al alumnado posibilidades reales

de aprendizaje no solo desde el punto de vista cognitivo. Es así como desde el 2018 empecé a trabajar mediante paletas de IIMM y proyectos de comprensión.

En la realidad de la asignatura, en la educación pública, muchas veces nos encontramos con dos y hasta con tres centros de trabajo, con realidades diferentes y la misma paleta o el mismo proyecto de comprensión da diferentes resultados dependiendo del centro o del grupo.

Uno de los grupos que más me sorprendió fue el de primero de Bachillerato del IES Valmayor, uno de los centros donde trabajo. Desde el inicio de mi formación como especialista les comenté mi intención de convertirlos en mis conejillos de indias, para llevar a la práctica: paletas, proyectos, trabajo cooperativo, rúbricas, rutinas de pensamiento, organizadores gráficos, mapas mentales, etc.

No puedo negar que los comienzos no fueron nada fáciles porque el trabajo cooperativo y las actividades basadas en IIMM, al ser casi todas de tipo activo, permiten a algunos alumnos y alumnas dispersarse, pero poco a poco, controlando el tiempo y estimulándolos con la participación en diferentes concursos, pude conseguir una vinculación total, con muchos frutos, no solo de tipo académico, sino competencial. Varios de esos alumnos optaron por convertirse en maestros y recientemente recibí una carta de una de esas alumnas donde, como parte de un trabajo en la universidad, me contaba que mi forma de dar la clase la había inspirado a convertirse en maestra. Su relato es y seguirá siendo mi mayor recompensa.

Debo insistir que lo primero es la formación. En un aula no se puede innovar si el profesor no se encuentra seguro y convencido de lo que hace, pues no puede ofrecer a sus alumnos improvisación porque no se generará un verdadero aprendizaje.

A día de hoy, y gracias a la formación ofrecida no solo por los centros de formación del profesorado de las diferentes Comunidades, sino también por las Delegaciones de Enseñanza, la metodología basada en las IIMM se ha extendido con muy buenos resultados. De hecho, varias editoriales ofrecen en sus textos actividades específicas.

7.2 Participación en concursos

Otro de los grandes motivadores de mi alumnado lo encontré en la participación en concursos y actividades externas al instituto. Muchos de los productos finales de las paletas se presentan a un concurso como: los clipmetrajes de *Manos Unidas*, videos para la fundación ONCE, realización del Camino de Santiago, concurso *Tu Sello de Correos* y los videos para la fundación Race, entre otros.

Cuando los estudiantes sienten que lo que hacen, no solo tiene premio, sino que también va a ser visible más allá de las cuatro paredes del centro, se motivan y participan de todas las actividades de forma productiva, llegando muchas veces a superar mis (y sus) propias expectativas.

Muchas entidades, asociaciones y fundaciones organizan cada año diferentes premios o eventos en lo que perfectamente tiene cabida nuestro alumnado y nuestra asignatura, somos nosotros en nuestro rol docente quienes debemos ampliar el radio de acción y de trabajo. Hay muchos docentes haciendo trabajos verdaderamente excepcionales con sus alumnos y alumnas, pero todo se queda en el aula porque no lo dan a conocer más allá del centro educativo y muchas veces ni siquiera eso.

La participación en un concurso tampoco debe obedecer a una improvisación, debe ser la culminación de un proceso –una paleta, un proyecto– que dentro de la programación de la asignatura llega a un producto final que puede ser objeto de participación en un determinado concurso y no al revés.

7.3 Proyectos europeos *eTwinning*

La dinámica educativa nunca se detiene, siempre estamos aprendiendo para poder enseñar mejor, o por lo menos, eso es lo que pretendo en mi caso. Nuestra asignatura tiene tantas posibilidades que siempre estoy buscando esas ventanas que parecen cerradas, pero que están ahí, y que constituyen una oportunidad para nuestro alumnado.

Fue así como en el curso 2017-2018 encontré a *eTwinning*. De primeras puede parecer un anglicismo más, pero os puedo garantizar que es mucho más que eso; es una oportunidad, un medio para enriquecer la labor

docente, dar visibilidad a la asignatura y hacer partícipes a nuestros alumnos de la mayor comunidad educativa de toda Europa.

El *eTwinning* es la herramienta que permite conectar a centros, docentes y alumnos de toda Europa en un entorno seguro. Desde el año 2014 forma parte del programa Erasmus +.

Todas las asignaturas pueden participar y Reli no es la excepción. Todos los proyectos son bienvenidos en *eTwinning*, bien sea como colaborador o como responsable. Puedes lanzar tu proyecto y encontrar los socios europeos necesarios para llevarlo a cabo en el tiempo que creas conveniente. Hay proyectos *eTwinning* de un día, una semana o un curso escolar.

No es necesario que seas bilingüe, el proyecto puede desarrollarse totalmente en español, tal es mi caso.

Desde mi experiencia, os puedo contar que los proyectos *eTwinning* permiten el desarrollo, no solo de las competencias básicas, sino que mejoran la participación de los alumnos, aumentan su motivación, dan visibilidad a la asignatura dentro y fuera del centro educativo, y permiten desarrollar otro tipo de programas Erasmus como las claves KA1 –formación del profesorado– y KA2 –intercambio de alumnado–.

También otorga reconocimiento a los alumnos y profesores participantes mediante los sellos nacionales y europeos. Los mejores proyectos participen de los premios nacionales y europeos en distintas categorías de acuerdo a la edad de los estudiantes. Otra de las ventajas es que, por realizar y culminar un proyecto *eTwinning*, se otorgan créditos de formación a los profesores responsables.

En mi caso, el proyecto europeo *Mi vida y yo*, desarrollado con alumnos de 3º ESO, y en asociación con institutos de Italia, Francia, Irlanda y Alemania, logramos trabajar de forma interdisciplinaria entre las asignaturas de lengua extranjera –español– y religión católica. El proyecto se desarrolló a lo largo del curso escolar. Los alumnos y alumnas se presentaron, se conocieron y hablaron sobre las cosas que les inquietaban, hicieron videos sobre sus institutos y el calendario escolar y de vacaciones, llevaron a cabo la construcción conjunta de una casa, siendo esta la casa de sus sueños. En definitiva, logramos el contacto con chicos de la misma edad que se interesaron por conocerse, al igual que las profesoras participantes, todo

en un entorno digital seguro denominado *twinspace* y empleando diversas herramientas digitales. Todos aprendemos de todos con contenidos que se integran fácilmente en el currículo escolar.

El proyecto duró todo el curso escolar y, mediante diferentes actividades interactivas, los alumnos pudieron desarrollar un trabajo colaborativo basado en sus emociones y en el sentido de la vida.

Al finalizar, todos los institutos participantes recibimos el sello de calidad Nacional y posteriormente el sello europeo. Pero mi mayor premio ha sido conocer a cuatro profesoras maravillosas que me han enseñado mucho y ver en mis alumnos que, más allá de lo intelectual, han sido responsables, respetuosos, colaboradores y competentes. Además, el reconocimiento de mis compañeros de claustro y del equipo directivo por llevar a cabo esta iniciativa desde la asignatura de religión.

Desde entonces, mis alumnos participan de diversos proyectos: *Tarjetas de navidad ecosostenibles*, *eTwin-radio*, *¿Cómo celebras la Pascua?*, *En camino* y, próximamente, un proyecto nacional basado en la encíclica *Laudato Sí* con motivo del tema *eTwinning* del año: cambio climático.

Todos estos proyectos han estimulado a mis compañeros de claustro para participar también de los proyectos europeos y, en reconocimiento a esa labor de motivación, nos han otorgado en el curso 2019/2020 el sello centro *eTwinning*, una iniciativa que partió de la asignatura de religión católica y que ha sido para provecho de toda la comunidad educativa de mi centro educativo.

7.4 Otras experiencias metodológicas en clase de religión católica

Un sin número de compañeros trabajan diversas metodologías y actividades que hacen de su clase una asignatura valiosa y única. Muchas de esas experiencias se comparten cada año en la iniciativa denominada «*Innovareli*», un espacio de encuentro creado por Susana García quien, junto a un grupo de profesores de religión, organizan una jornada abierta a profesores de religión de institutos públicos, privados y concertados y se dan a conocer las buenas prácticas y se exponen experiencias didácticas aplicadas a la clase de Religión.

Encuentros como este ponen de manifiesto que el profesorado de religión es capaz e innovador sin perder la esencia y el valor confesional de la asignatura. Algunas de las experiencias más innovadoras que he llegado a conocer son:

- El *Minecraft* como herramienta educativa para la clase de religión.
- Ruta teatralizada por Ávila, con personajes religiosos ilustres.
- Las rutinas de pensamiento.
- El valor del debate en la clase de Reli
- Emociones creativas.
- El valor de la gamificación.
- El *visualthinking*.
- El proyecto Galilea.
- *Godly Play*.
- *Escape Room*.
- Aprendizaje y servicio desde la clase de religión católica.
- La Biblia *emoji*.
- Papiro reli.
- Reli en la radio.

Entre otras muchas actividades que se llevan a cabo, algunas de forma visible y otras en cambio sin ningún tipo de visibilidad.

8. CONCLUSIÓN

La educación religiosa escolar tiene unos sólidos fundamentos que legal, social e históricamente justifican su existencia en las escuelas, pero a pesar de eso, su carácter voluntario somete a su profesorado a una continua formación que en el aula se transforma en una asignatura innovadora que

forma alumnos competentes y que descubren respuestas profundas que no pueden obtener en otro sitio.

Si observamos el trabajo continuado del profesorado en un determinado centro, especialmente en el público, donde cada año el alumnado decide si matricularse en valores éticos o en religión, aquellos profesores que han enriquecido su asignatura con una metodología innovadora y lo llevan a experiencias significativas, tienen un alto número de estudiantes.

Y todo el valor de esa asignatura y todo el empeño y trabajo que nuestros alumnos y alumnas realizan merece un reconocimiento académico y es por eso que nunca la asignatura debería perder el carácter evaluable, porque, perdería gran parte de su sentido dentro de la educación.

Un estudiante que lleva a cabo las actividades de una paleta de IIMM o los pasos de un proyecto, necesita al final ser evaluado y que su esfuerzo y las competencias adquiridas gracias a todo el proceso sean tenidas en cuenta al igual que en el resto de las asignaturas.

Por último, es de agradecer los múltiples canales de formación que tenemos, ya que el profesorado de religión no sólo cuenta con la amplia oferta de formación del Ministerio de Educación y de las Comunidades Autónomas, sino que además las Delegaciones de Enseñanza de las diversas Diócesis se esfuerzan por ofrecer todo tipo de cursos y seminarios de formación.

Es digno de destacar también el alto grado de generosidad docente y que en el caso particular de la clase de religión se pone de manifiesto en los grupos de ayuda, los blogs, las jornadas de innovación, la publicación de libros y revistas dirigidas a la religión en la escuela entre otros.

Por último, quiero de forma personal expresar que soy una orgullosa profesora de religión que quiere llegar al corazón de mis alumnos-as y sacar todo su potencial más allá del intelectual, por eso no me canso de aprender y de enseñar tanto a mis alumnos-as como compañeros-as, porque cuando algo funciona hay que darlo a conocer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnés, H. G. (31 de enero de 2015). Sor innovación, la monja que está revolucionando la educación española. *El confidencial*.
- CGEC. (2000). *La acción educativa de profesor en el proceso de desarrollo personal del alumno*. Madrid: Edice.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis Currículo de Religión y Moral Católica. (24 de febrero de 2015). Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Conferencia Episcopal Española. Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. *BOE*.
- Constitución española*. (2003). Madrid: Tecnos.
- eTwinning. (s.f.). Recuperado de <https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm> [Consulta: 02/05/2020].
- García Barnés, H. (31/01/2015). Sor innovación, la monja que está revolucionando la educación española. *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-01-31/sor-innovacion-la-monja-que-esta-revolucionando-la-educacion-espanola_649793/ [Consulta: 02/05/2020].
- Gómez Sierra, M. E. (2014). *Didáctica de la enseñanza religiosa I y II. Ciencias religiosas a distancia*. Instituto Superior de Ciencias San Agustín.
- Guerri, M. (14 de enero de 2020). *Howard Gardner (1943)*. <https://www.psicoadictiva.com/biografias/biografia-howard-gardner-inteligencias-multiples/> [Consulta: 02/05/2020].
- Innovareli. (c.a. 2019). Recuperado de <https://innovareli.blogspot.com> [Consulta: 02/05/2020].
- Lucío A. D. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, 17, 35-46.
- Lumbreras, B. (11 de mayo de 2018). *¿Qué pasa con la Deca?* Recuperado de <https://www.iglesiaenaragon.com/que-pasa-con-la-deca> [Consulta: 02/05/2020].
- Nazaret Global Education. (2016). Recuperado de <https://www.nazaretgloboaleducation.org> [Consulta: 02/05/2020].
- Pozo, M. del. (2014). *Aprendizaje inteligente. Educación secundaria en el colegio Montserrat*. Tekman Books.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Escorcía Torreglosa, L. M. (2020). Mi realidad como profesora de Religión Católica en la Etapa de Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 43, 165-181.



ARTÍCULO

Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (I.N.E.A.E.) Online

Con talleres prácticos
presenciales un sábado
al mes

*Inclusión educativa
Educación especial*

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

+34 91 450 04 72

cesdonbosco.com



Educar la libertad: la belleza de una tarea

Educating Freedom: The Beauty of a Task

JAVIER BARRACA MAIRAL

DOCTOR EN FILOSOFÍA Y EN DERECHO.

PROFESOR TITULAR DE FILOSOFÍA, DPTO. DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

(UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS DE MADRID)

Resumen

Este trabajo reflexiona en torno a las relaciones existentes entre la educación y la libertad. Primero, advierte que la libertad constituye una base o fundamento indispensable de la tarea educativa, debido a la propia realidad del ser personal y a su unicidad y originalidad. Además, plantea la colaboración en el desarrollo y maduración de la libertad como meta u horizonte y a la par como camino o método característico de lo educativo. A este fin, ahonda críticamente en cuestiones como la noción de libertad humana, los tipos de la misma, sus principales rasgos y sentido, y su vínculo con los valores.

Palabras clave: Educación, libertad, persona, valores, vínculos, originalidad.

Abstract

This paper reflects on the relationships between education and human freedom. Firstly, it is pointed out that—due to the reality of personal beings, their uniqueness and originality—freedom constitutes an essential basis of the educational task. It is also claimed that the development of freedom within education demands to be considered as a horizon and as a path at the same time. To this end, this paper critically delves into issues such as the notion of human freedom, its types, its main features and meaning and its connection to values.

Key words: education, freedom, person, values, links, originality.

1. PRECISIONES INICIALES: LA LIBERTAD COMO TAREA EDUCATIVA

La libertad no es más que la oportunidad de ser mejor
(Albert Camus).

Se presenta aquí a la consideración el valor específico de la libertad en el contexto de la vocación y de la tarea educativas. Esto, por cuanto el valor de la libertad se halla enlazado inextricablemente con la labor de educar. Ello responde, en una primera consideración, a la evidencia y al hecho de experiencia de los profesionales de la educación, en el sentido de que estos captan cómo por mucho esfuerzo que se ponga en la tarea educativa, esta no alcanza su fruto si no se acompaña, en todo momento, de un hondo respeto y aprecio a la libertad de los sujetos implicados en la misma.

Ahora bien, la libertad resulta, en la actualidad, un valor talismán. Todo el mundo afirma apreciarlo mucho, en principio, hasta que percibe que esa libertad comporta graves esfuerzos, que *compromete* y exige enormemente. En la educación, además, la libertad compromete dual y recíprocamente, por cuanto compromete al educador y compromete también, al tiempo, en contrapartida al propio educando. Aquí está, en parte, la clave de su dificultad y a la vez de su belleza peculiar en este dinámico contexto. Libertad y compromiso o responsabilidad conforman en el ámbito humano, de hecho, un par indisoluble. Si uno de ellos quiebra, el otro decae, automáticamente. Sin libertad, no hay compromiso o responsabilidad personal, verdaderos y maduros; sin compromiso ni responsabilidad, la libertad se convierte en una cáscara vacía, en una careta o máscara hueca, en una fruta sin sustancia real, en un discurso huero, en mera apariencia. Pero, cuando están presentes ambos, libertad y compromiso responsable, el educando madura de una forma admirable, pues el núcleo de la propia identidad personal está ya en su raíz y dinamismo profundamente vinculado con la responsabilidad como envés u otra cara de la libertad. La filosofía de la subjetividad, en clave de responsabilidad y compromiso con el otro, lo ha testimoniado así, como revelan los trabajos de Lévinas o Ricoeur, por ejemplo (Lévinas, 1993; Maceiras, 1994). Responsabilizar a alguien es, de hecho, la vía más fecunda para cooperar al desarrollo de las capacidades y de la propia subjetividad-identidad de esa persona. Pero responsabilizar no equivale a *imponer* una responsabilidad, responsabilizar en su sentido

mejor comporta responsabilizar desde la libertad, libremente. Cuando el sujeto se hace responsable desde dentro, ello es un ejercicio, una puesta en práctica de su libertad, que coopera al despliegue y crecimiento fecundos de su identidad, siempre única y original, desde el interior de su mismo ser, de una forma irremplazable. En realidad, nadie puede crecer por dentro en plenitud –educativamente– sin libertad ni responsabilidad, sin comprometerse en este proceso profundamente personal de su formación.

La libertad de la que se va a tratar aquí es la libertad como objeto de la educación, como realidad sobre la que actúa el educador. Podríamos llamar a esto: «la tarea de educar la libertad». Sin embargo, existe un elocuente y motivador texto que va aún más lejos, con pleno acierto, y se refiere a la libertad como pasión. Lleva por título justamente ése: *La libertad como pasión*, y es obra de Daniel Innerarity (1992). Pues bien, para enriquecer el presente enfoque o aproximación a la libertad en relación con lo educativo, podrían unirse ambas ideas y plantear el siguiente horizonte: «la libertad como tarea apasionante de la educación o del educador». En síntesis, la libertad constituye una tarea o labor del educador, pero a la par resulta una misión apasionante. De hecho, es la libertad, en buena medida, la que convierte nuestra tarea educativa en una actividad apasionante. Ello, por cuanto la llena de valor, de interés, de creatividad, de asombro, de vida.

2. LA LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN

Aquí, no nos centraremos en el aspecto económico de la libertad, en la libertad económica, ni en su dimensión política, ni en la libertad de asociación o participación, ni en la libertad de creación o artística, ni en la libertad de expresión, etc. La libertad clave para el educador de la que vamos a ocuparnos, en este lugar, es la que tiene que ver con ese derecho-deber, humano y fundamental, «al libre desarrollo de la personalidad» por parte de los sujetos (*Constitución española*, art. 10).

Junto a esta libertad, se hace indispensable, lógicamente, un marco adecuado en el que desplegar la misión de cooperar a esta hermosa labor, que es siempre inicialmente una tarea personal y propia del educando, quien ha de desarrollarse libremente; y, así, este marco requiere por tanto la denominada «libertad de educación», la libertad de educar y de educarse.

Esta última libertad –la de educar– constituye un requisito previo, por cuanto sin ella no cabe emprender la tarea educativa misma, la de cooperar al libre desarrollo de la persona. La Constitución española se refiere a todo ello en el art. 27 del Título I (De los derechos y deberes fundamentales), capítulo segundo (Derechos y libertades), sección 1ª (De los derechos fundamentales y de las libertades públicas):

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. (*Constitución española*, 1978, art. 27).

Por lo tanto, según esto, la libertad, en cuanto desarrollo personal, ofrece o brinda la materia prima de la educación, aquello sobre lo que actúa, donde incide la educación. Lo que educamos, en fin, es la libertad, libertades. O, mejor, educamos a sujetos hechos para la libertad, personas. No educamos cosas, u objetos, que quepa dominar, manipular, seres de los que podamos apropiarnos y disponer a nuestro antojo. Partimos del hecho, en fin, de que quienes constituyen los destinatarios de la labor educativa representan personas. En ellos, la dignidad se anuda estrechamente con el valor de la libertad. Así «todos los seres humanos nacen libres...», se afirma en el art. 1 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de la O.N.U. de 1948, cuyo 70 aniversario celebramos en 2018. Esto, no en el sentido de que poseamos al nacer ya una libertad total, en acto y perfecta o madura, sino una capacidad para madurar en nuestro orientarnos en relación con los valores. Es decir: en el sentido preciso de que la libertad constituye una aspiración derivada de nuestro mismo ser, un valor al que tendemos por nuestro propio ser de personas, algo constitutivo y nuclear, innato y fundamental en nosotros.

3. ¿EN QUÉ CONSISTE Y CÓMO SE DESPLIEGA NUESTRA LIBERTAD?

Cuando una realidad resulta tan honda y compleja como la libertad, una forma de aproximarse inicialmente a ella es la vía negativa, tan utilizada en

didáctica. Es decir, en lugar de comenzar explicando lo que es, empezamos por aclarar lo que no es. Esto, a fin de ir desbrozando poco a poco el camino que lleva a su comprensión, para no confundirnos sobre ella ya desde el principio. Y, ciertamente, al conocer los límites de algo o de alguien conocemos ese algo o alguien en parte. Ahora bien, entonces: ¿Qué no es la libertad humana? ¿Cuáles son sus límites esenciales?

Lo primero que no es la libertad humana es algo ilimitado o absoluto. La libertad humana, como todo lo humano, tiene límites, fronteras, márgenes. Es una realidad finita. No somos libres en un sentido absoluto. No lo somos, de acuerdo con la filosofía fundamental, debido a que todo lo que es posee su ser de acuerdo con su propia naturaleza, y la naturaleza humana no es absoluta o infinita, ilimitada. Nuestra libertad, por tanto, es una libertad humana, la de un ser que presenta una forma de ser concreta, la nuestra. No tenemos la libertad de Dios, ni la de los ángeles, sino la de los humanos.

Lo segundo que no es la libertad es algo estático, inamovible, inerte. La libertad humana, como lo humano, está en movimiento y viva, constituye algo que de hecho cambia. Así, puede y debe acrecer, desarrollarse; pero también podemos menguar respecto a ella, disminuir. Podemos y tenemos que progresar en libertad, estamos llamados a ahondar en ella. Mas no se trata de un crecimiento cuantitativo, sino cualitativo; crecer en libertad comporta «madurar» en ella, profundizar en ella. Esta posibilidad de aumentar en calidad de libertad, por parte de la persona, la convierte en una de las metas u objetivos de la maduración humana y de la educación integral, que va más allá del incremento de conocimientos. Si la libertad permaneciese siempre inmutable en nosotros, sin alteraciones, si no pudiera crecer o disminuir, no tendría sentido educarla, educar al sujeto en ella.

Pero, entonces, qué es la libertad, en un sentido positivo. Cuál es su contenido propio o específico, en cuanto valor. Respecto a ello, se ha considerado que la libertad es la condición previa o primera para poder participar de los valores (Méndez, 2015). La libertad sería, entonces, la capacidad de responder a la llamada de los valores personalmente. Se trataría, según esto, de una base necesaria para que alguien viva los valores. He aquí la razón de su extrema importancia y de su belleza. Sin libertad, no hay propiamente valores, participación en valores.

Otra cosa que es la libertad humana consiste en su constituir una experiencia interna del sujeto. Podemos establecer muchas teorías en contra de la libertad humana, como las del determinismo o el materialismo; pero, al final, todos sentimos, ante la experiencia cotidiana y sencilla de las elecciones diarias, que tenemos, aun dentro de unos límites y unos márgenes, la capacidad de elegir entre una u otra alternativa, o al menos de preferir una u otra acción. Por esto, tenemos también responsabilidades. Incluso quienes creen en la predestinación, en el *fatum* o destino último, admiten que, al menos en lo cercano y en lo ordinario, los seres humanos optan, escogen en cierto grado entre varias posibilidades, aunque siempre limitadas y según unas condiciones, y aunque todo ello termine por arribar a un punto que pueda ser previsto o conocido antes por quien acceda a todos los factores conjugados. Mas, no hay quien pueda conocerlo todo respecto a alguien de modo incontrovertible, pues nuestro conocer es siempre a su vez limitado. Incluso, hemos de notar que ya la forma de interpretar los propios condicionamientos resulta profundamente personal y singular, no hay dos lecturas o interpretaciones de los hechos, ni del relato o narración vital, aunque se refieran a datos semejantes, que sean idénticos, vivimos todo en clave personal.

La libertad no es una fábula ni una pura fantasía, es algo real, aunque limitado. Ya los antiguos la reconocían en el ser humano, dentro de unos límites. En todo caso, aunque la neguemos como hecho, la libertad está presente en nosotros siempre como un *anhelo*, como un ideal, como un *valor* inmenso y universal en el que queremos participar y al que tendemos. Todos aspiramos a la libertad. Aunque en algunos contextos se haya violado, el ser humano sabe desde lo profundo de su ser que toda persona está llamada a la libertad. Por esto, la libertad absoluta es un imposible, para nosotros, pero no lo es crecer en algún grado en libertad, pues el ser humano es un ser hecho para la maduración, el desarrollo en todos sus aspectos. Cervantes, que padeció su falta y vivió su profundo anhelo, dejó escritas en *El Quijote* líneas inolvidables acerca de lo precioso y hermoso de la libertad. No cabe fatigarse al recordarlas:

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como por la honra se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cauti-

verio es el mayor mal que puede venir a los hombres. Digo esto, Sancho, porque bien has visto el regalo, la abundancia que en este castillo que dejamos hemos tenido; pues en mitad de aquellos banquetes sazonados y de aquellas bebidas de nieve me parecía a mí que estaba metido entre las estrechezas de la hambre, porque no lo gozaba con la libertad que lo gozara si fueran míos, que las obligaciones de las recompensas de los beneficios y mercedes recibidas son ataduras que no dejan campear al ánimo libre¹.

4. LAS DIVERSAS CLASES Y ASPECTOS DE LA LIBERTAD

Existen muchas clases de libertad, en función del aspecto concreto al que la referimos. Se distingue entre la libertad física, o ausencia de ataduras materiales, y la libertad psicológica, o falta de presiones, intimidaciones, miedos, ignorancias, errores. Tradicionalmente, se ha hablado de la libertad de elección, y del libre albedrío o arbitrio, en el sentido de la capacidad para orientar la propia voluntad ante unos u otros bienes. Aunque ya aquí se ve que nuestra libertad constituye una realidad limitada, no absoluta, pues en el fondo cuando elegimos algo siempre lo hacemos desde la categoría del bien, por cuanto lo escogemos por considerarlo bueno en uno u otro sentido. Tampoco, cabe evitar el buscar la felicidad, pues todos la anhelamos y ello, el tender hacia la felicidad, se halla más allá de nuestra voluntad o querer. Otra clase de libertad es la llamada libertad moral, que se refiere a la elección entre lo bueno o lo malo en el terreno de los valores y de las conductas morales.

Una de las clasificaciones más célebres es la que distingue entre libertad en sentido negativo o positivo. Así, la libertad se tiende a ver como una ausencia de límites de uno u otro tipo. Por esto, se ha definido la libertad como la ausencia de constricciones, restricciones, limitaciones, cadenas, muros, estorbos, obstáculos, condicionantes, lazos, ataduras, de uno u otro tipo.

1 Miguel de Cervantes, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, 2ª parte, Capítulo LVIII, «Que trata de cómo menudearon sobre don Quijote aventuras tantas, que no se daban vagar unas a otras». Edición del Instituto Cervantes, dirigida por Francisco Rico. Clásicos hispánicos del Centro Virtual Cervantes, 1998.

Pero la libertad no es solo esta ausencia o falta de estorbos e impedimentos; la libertad es fundamentalmente algo positivo. La libertad se experimenta ante todo como una *capacidad de*, como posibilidad, como facultad, como potencia, como atributo, como poder. Nuestra libertad supone un principio activo, algo dinámico, una fuerza vital. A causa de esto, se ha distinguido entre la libertad *de* (como la libertad de ataduras físicas o restricciones de uno u otro tipo), de la libertad *para* (como la libertad para desarrollarse, moverse, crear, unirse a otros, comunicar, etc.). Existe un libro titulado *La libertad para qué*, de Georges Bernanos (1989); en francés: *La liberté pour quoi faire*.

Frankl alude a un alcance de la libertad verdaderamente muy hondo: la libertad interior o espiritual. Este autor, a partir de sus experiencias y estudios, llega a decir que incluso en un campo de exterminio subsisten formas de humana libertad. Aunque todos están fuertemente condicionados, cada cual escoge de algún modo su manera de vivir cuanto le ocurre. Habla así de varios significados de la libertad, pero en especial subraya este de la libertad interior: el vivir internamente, interpretar y orientar lo que nos ocurre de un modo u otro desde dentro, aunque incluso, en principio, no podamos cambiarlo o alterarlo. Según él, esta clase de libertad es la más honda y preciosa, y repercute finalmente en nosotros y en nuestra forma de encarar la existencia. Así, señala, en su obra *El hombre en busca de sentido*:

Los que estuvimos en campos de concentración recordamos a los hombres que iban de barracón en barracón consolando a los demás, dándoles el último trozo de pan que les quedaba. Puede que fueran pocos en número, pero ofrecían pruebas suficientes de que al hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: la última de las libertades humanas —la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias— para decidir su propio camino. (Frankl, 2001).

Evidentemente, a nuestro juicio, esta clase o dimensión de la libertad también posee sus límites, pero eso no implica que no exista. Tal vez, también tenga conexión con esto la peculiar visión de la libertad que tiene el materialismo dialéctico, según el cual la libertad humana reside en el hecho de conocer la propia necesidad, de ser consciente de esta, pues sin esto la alienación resulta insuperable y no cabe liberación futura.

5. LA INAPLAZABLE TAREA DE EDUCAR LA LIBERTAD

A veces se habla de un educar con libertad, en la libertad o para la libertad. Educar «con libertad» suele referirse a hacerlo en un marco de relación en el que se dé libertad. Educar «en la libertad» acaso alude a formar la libertad del otro, educar al otro en este valor. Educar «para la libertad», expresa finalidad o meta, y en efecto debemos educar con el objetivo de ayudar a otros a ser más libres, prepararles para ella. En definitiva, todas estas misiones forman parte de una que podríamos sintetizar como «educar la libertad». Vamos a hablar de lo belleza que esta tarea comporta.

Para empezar, conviene captar que sin libertad no hay propiamente educación, en su sentido más profundo y fecundo. Podrá haber instrucción, acopio de datos e información, pero no educación. Esto deriva de dos claros datos. Primero, a causa de que la libertad constituye una honda vocación de toda persona. Estamos hechos para crecer en y desde la libertad, pues somos únicos y originales, y, así, nuestro ser irrepetible precisa de un desarrollo propio que solo puede darse desde la implicación o responsabilidad personales, que abren desde el interior al sujeto a su desarrollo madurativo (Barraca, 2017). Necesitamos, en fin, la libertad de un modo vital, para poder ser y vivir tal cual verdaderamente somos, como el oxígeno, el agua, el alimento. Los sujetos humanos estamos llamados a desarrollar esta unicidad nuestra, esta originalidad propia, y solo lo podemos lograr desde la libertad responsable. Tenemos que desarrollar nuestra singular existencia de un modo personal, libre, trazar libre y responsablemente nuestro camino distinto y especial.

En segundo lugar, hay que educar en libertad a causa de que educar supone colaborar a que se desarrolle la originalidad de cada educando, su ser propio, la persona integral y única; no hacer sujetos masa o en serie. Ello implica cooperar con el educando para que despliegue su vocación libremente. De aquí deriva el conocido aserto educativo que proclama: «Educar es formar personas aptas para gobernarse a sí mismas, y no para ser gobernadas por otros» (Herbert Spencer).

6. EDUCAR LA LIBERTAD EXIGE MOSTRAR SU ORIENTACIÓN HACIA LOS VALORES

Nuestra libertad no existe en el vacío, en la nada, cual una cometa o un globo suspendidos en el aire que se escaparan y volaran al albur caprichoso de los vientos. Nuestra libertad se halla situada ante una serie de orientaciones, referencias, claves vitales fundamentales. Por esta coexistencia e imbricación mutua, entre la libertad y sus cauces, López Quintás ha mostrado que libertad y orden no son incompatibles, ni libertad y normas, libertad y principios, libertad y valores (López Quintás, 2003). Nuestra libertad está de suyo, como nuestro ser, hecha y orientada por valores, que la hacen fecunda y preciosa, no es una libertad desarraigada, desnortada, desorientada. Nuestra libertad se halla situada ya ante una serie de orientaciones, referencias, claves vitales fundamentales. Estas referencias no son puramente externas ni ajenas a nuestro ser, ni impuestas desde fuera. Asumirlas e integrarlas de una manera personal constituye algo decisivo a fin de desarrollarnos, de desplegar nuestro propio y auténtico ser. Nuestra libertad es apelada, llamada desde diferentes instancias y por muy diversos valores, y nuestra tarea de crecimiento personal radica en interiorizar aquello que colabora a nuestro desarrollo con fruto desde y con la libertad, y vivirlo.

La primera labor de nuestra libertad estriba, pues, en reconocer lo que la orienta y luego seguir esas orientaciones o referencias, para labrarnos así nosotros mismos, hacernos mejores, desplegar nuestra propia originalidad y vocación gracias a una vivencia madura de los valores por parte de esta libertad. Ya Locke lo denunció al negar, en el segundo *Ensayo sobre el gobierno civil* (2010), en su parágrafo 57, taxativamente, que la libertad pueda consistir: «como se dice por ahí, en que cada uno pueda hacer lo que le venga en gana».

También por todo esto, el conocido enunciado de «mi libertad acaba donde empieza la de los demás», de inspiración kantiana, resulta cierto; más, incompleto. Nuestra libertad se encuentra no solo ante las libertades ajenas, que ha de respetar para que todos seamos libres, y nuestras libertades se armonicen unas con otras, sino que, junto a ella, nuestra libertad halla referencias y orientaciones de muchas otras clases, como los diversos valores que la apelan y que le abren ricas posibilidades. Así, aunque libremen-

te dos se concierten para torturarse recíprocamente, ello no les hace más libres en un sentido auténtico; la verdadera libertad vive y se alimenta de los valores.

Zubiri explicaba que las condiciones y límites de nuestra libertad no la niegan, sino que la delimitan y hacen posible, real, concreta. Por esto, según él, los seres humanos tenemos unas «ferencias», unas tendencias, recibimos unas «apelaciones» determinadas de la realidad, en forma de estímulos, y debemos por fuerza transformarlas en «pre-ferencias». Otros hablan de jerarquizar los valores en juego, por parte del sujeto, o de «priorizar» unos elementos frente a otros, dentro del arco limitado de los que se nos presentan como posibles. Así, un ser humano puede ante el reclamo de un alimento comérselo él solo, compartirlo o incluso renunciar a él para ofrecérselo por completo a otro, o actuar en esto de mil variadas maneras; y ello, no por un automatismo invencible o ciego, sino por propia libertad, como prueba el que cada cual obra en esto de una manera diferente, no todos según cierta y fijada de antemano determinación universal de la especie; y como indica el que, al hacerlo, cada cual percibe que él mismo podría haber obrado de una manera dispar. De aquí, el que seamos conscientes de nuestras responsabilidades o de las ajenas, en unas ocasiones y, en cambio, en otras, las excluyamos con naturalidad.

Según la filosofía clásica, los sujetos van conformando su carácter moral o *êthos*, crean su segunda naturaleza, su personalidad moral, a través de sus elecciones morales, o sea con el ejercicio de su libertad ética. Wojtyła alude a la libertad como «auto-determinación» en relación con la acción humana y su sentido auto-realizador (Madrid, 2017), en tanto la persona configura, paso a paso, con su vida, su rumbo personal en la existencia, de una u otra forma, de acuerdo con propia respuesta vital a la *vocación* que recibe a amar. También se denomina libertad *ética* o auténtica a aquella que consiste en la capacidad de escoger lo valioso, lo bueno realmente, lo que me hace mejor persona. Esta libertad, como las otras, debe ser educada, formada, desarrollada por medio de acciones adecuadas. Cuando se halla presente, el sujeto conforma una personalidad íntegra, que le acompaña y ayuda a ser realmente más feliz, al madurar su capacidad para relacionarse con los otros con fecundidad, participando en valores. López Quintás ha revelado, según esto, la estrecha relación entre

la libertad y la *creatividad* humana, entendida esta en su sentido integral, más profundo. Nuestra libertad nos invita, así, a una fecunda tarea creadora de nuestro mejor yo. Esta forma de vivir la libertad representa un atributo maravilloso de los sujetos humanos, aunque implique también todo un desafío, el reto de desarrollarse libre y éticamente cada cual, aun contando con la ayuda de los valores y de los otros. A causa de este dinamismo, que revierte sobre el propio sujeto que actúa, se ha afirmado siempre que la verdadera libertad y su fuente más genuina se halla precisamente en «el dominio de sí mismo» (Montaigne) y que cada cual es padre de sí mismo e hijo de sus actos.

Joseph Kantenich, pedagogo y educador alemán del siglo xx, experto justamente en la educación de la libertad, consciente también de estas condiciones de nuestra libertad y de la necesidad de madurar en la libertad, señaló ante todo el valor de los ideales y de «los vínculos» o lazos personales, libre y responsablemente asumidos e integrados, para el desarrollo y plenitud de la propia originalidad (Kantenich, 2008). Advirtió la centralidad de los vínculos que cada cual asume e integra en su vida libremente, sus alianzas más profundas, de corazón. No somos libres sin relaciones, sin unión, sin lazos con otros, pues, aunque los lazos humanos puedan parecer restrictivos, estamos hechos para el encuentro con los otros, y este encuentro reclama compartir unos valores comunes, ligarnos sólidamente a otras personas, configurar formas fructíferas de unidad. Necesitamos unirnos a otros, nuestra naturaleza social nos predispone a ello y reclama esos nudos de relación. Mas, deberemos acertar a tejer estas relaciones de acuerdo con los valores y desde el respeto de la libertad. Estos lazos, tan cruciales para los seres humanos, nos hacen plenamente libres, en cierto sentido, pues no somos más libres solos o aislados, encerrados en nosotros mismos, clausurados, sino en unión a otros, aliados y abiertos a otros, relacionándonos con los otros fecundamente. El encuentro con el otro incrementa mi libertad, pues me abre inmensas posibilidades de creatividad y de fecundidad. Pero estos vínculos –acaso hoy diríamos «compromisos»– tenemos que integrarlos libremente, desde dentro, personalmente. Incluso, cabe añadir que debemos acertar a unirnos y encontrarnos con otros desde nuestra propia e intransferible vocación personal, desde nuestra identidad original.

7. EDUCAR LA LIBERTAD EXIGE ADMITIRLA, RESPETARLA, APRECIARLA

Obviamente, educar la libertad exige, primero, que la admitamos. Solo si la admitimos cabe el que la respetemos e incluso, aún más, que la estimemos, que la apreciemos verdaderamente, a fin de cultivarla y colaborar con fruto en su maduración o desarrollo. Si negamos su existencia en general, o si privamos de ella a los otros, no podremos formarla. Ello, pues, como hemos visto, la libertad supone un principio activo o dinámico, que debe desplegarse en el tiempo, confrontarse a través de su ejercicio, a fin de ir aquilatándose y perfeccionándose el sujeto involucrado en su empleo.

Un ejemplo muy hondo de la necesidad de admitir, estimar y educar la libertad se encuentra en el drama *La vida es sueño* (Calderón de la Barca, 1979). En esta obra, llena de vigencia y actualidad, Basilio, padre y rey, mantiene encerrado a su hijo, Segismundo, en una torre, precisamente porque no cree en la libertad y desconfía de su sentido. Dada su afición a la astrología y a la ciencia, se ha convencido de que no existe la libertad, que resulta nula en el ser humano. Esto, les ocurre hoy a algunos científicos, no a todos. Como Basilio, además, piensa que el ser humano está pre-determinado y ha aventurado que Segismundo –de verse libre de sus ataduras– le derrocará y reinará en su lugar, tiene miedo. Por esto, desde la más tierna infancia del muchacho, lo ha recluso y privado de otras relaciones humanas. Ni siquiera ha permitido que recibiera educación. Obviamente, cuando, por accidente, Segismundo se ve liberado, hace un uso inadecuado de su libertad, pues se deja llevar por el capricho de sus impulsos más inmediatos, sin respetar absolutamente nada ni a nadie: asesina a quien se opone a sus planes, intenta violar o forzar a una mujer, maltrata a todos los que no se le doblegan, etc. Solo cuando madura, tras reflexionar, al volver a verse encerrado, en el abuso de su libertad provisional o temporal, alcanza a integrar adecuadamente la libertad y los valores, las normas y los principios. Por ello, porque ha aprendido a usar bien su libertad, cuando de nuevo la recobra, todo resulta diferente. Respeta a su padre, a las mujeres, a todos los que encuentra en su camino, e incluso libremente se orienta hacia el bien común del grupo o comunidad, respeta las normas, instituciones, procesos, etc. Ahora bien, precisamente al advertir todos que es, por fin, capaz de respetar a los diferentes, a los otros, resulta que le atribuyen el principado.

Segismundo nos ofrece, por tanto, una imagen plenamente actual, de muchas personas de nuestro tiempo. Personas a las que no se ha educado en su libertad, por temor o negación de la misma. Sin embargo, como Calderón nos enseña, adiestrarse en el uso de la propia libertad no es sencillo. Requiere de dos elementos clave: formar en valores y fomentar la experiencia personal. Esto es, hay que dar claves de orientación fecundas y a la vez permitir practicar el ejercicio de la libertad. Segismundo no fue educado, ni se le permitió ejercer, madurar en su libertad. Permitir el ejercicio de la libertad, por descontado, no comporta el que un educador o grupo deje hacer a otros sencillamente cuanto se les antoja. En modo alguno, ya que, al actuar así, puede dañarse, indebida e injustamente, a muchas personas, e incluso los propios sujetos causarse a sí mismos daños irreparables. Hay que mostrar los valores, los principios, los ideales más nobles y altos, los límites –si se quiere denominarlos así– de nuestra libertad, a fin de que los sujetos, atraídos por estas referencias, que son cauces fértiles de crecimiento y desarrollo personal, se orienten por sí mismos a tales valores. Y hay que acompañar, tutelar, con sabiduría y prudencia, sin dirigismos ni paternalismos excesivos, el proceso personal de crecimiento de la libertad del educando.

8. LO DIFÍCIL Y HERMOSO DE VIVIR Y EDUCAR LA LIBERTAD

La libertad es una realidad hermosa, aunque ardua. Resulta admirable, pero a la par difícil de vivir y de conceder a otros. Pues esto demanda *confianza*. Confianza en uno mismo y en el otro, ya que quien actúa libremente puede equivocarse o hacer daño, puede no hacer lo que esperábamos, hasta cabe que nos defraudemos a nosotros mismos viviendo u otorgando libertad. Aunque a la postre este riesgo ha de ser asumido, ya que vivir sin libertad implica vivir sin amor o valores auténticos.

Lévinas alude, por todo esto, en parte, a una libertad difícil; tiene, de hecho, una obra titulada *Difficile liberté* (Lévinas, 1994). Esta dificultad es la que entraña la elección, el verse elegido para una misión, para una tarea, para una responsabilidad en la que nadie puede substituirnos o remplazarnos, para una vocación personal. Sin embargo, en esa dificultad late una honda belleza. Somos elegidos para la ardua labor de responder, en primera persona, sin excusa ni substituto posibles, a los otros,

desde nuestro propio e inconfundible ser, desde nuestra libertad-responsabilidad. El ya citado Kentenich diría «desde y con el desarrollo de nuestra irrepetible originalidad». Nuestra libertad implica, por tanto, que tenemos un ser propio, una naturaleza y originalidad, una identidad personal que nos acompañan, y desde los que necesariamente respondemos. También, pues, a cada uno de nosotros nos han elegido, en cuanto nos ha llamado una vocación precisa, la nuestra, la de cada cual, personal e intransferible. Esta elección funda nuestra libertad originariamente sin que nosotros seamos su inicio, desde una pasividad germinal; pero nos compromete, y de su comprometeros nace nuestra libertad-responsabilidad, nuestra libertad-deber. La nuestra surge ya como una libertad *ob-ligada*, en deuda, comprometida, vinculada a lo otro y los otros, diferente de nuestra mera voluntad, desde fuera de nuestro poder de elección. Desplegar nuestra originalidad, nuestro ideal personal o vocación, reconociéndonos apelados, solicitados, llamados originariamente por lo otro, constituye el sentido más hondo de nuestra libertad. Ello comporta descubrirnos, ya antes de ejercer esta libertad radical o en nuestra raíz, como seres vinculados, ligados profundamente los unos a los otros, responsables de esa llamada a vivir en comunión con los otros.

Por otro lado, al actuar libremente el ser humano yerra con frecuencia, y no participa como debiera en los valores que se le ofrecen. Sentimos que no siempre estamos a la altura de nuestra libertad, de nuestro compromiso con el otro. El sujeto al ejercitar su libertad hiere o daña a otros, y aun a sí mismo. Por ello, el ejercicio fructífero de la libertad pide el concurso inmediato o simultáneo de la humildad y del perdón. Humildad para reconocer los errores o abusos de nuestra libertad. Perdón para perdonarnos a nosotros mismos y quienes han abusado de su libertad en relación con nosotros. Perdón, también, de los demás hacia nosotros y hacia nuestro empleo siempre mejorable, siempre perfectible, de la libertad. Así, *La vida es sueño* culmina precisamente con un profundo acto de humildad y de perdón, por parte de Segismundo, quien recapacita en torno a sus equivocaciones y atropellos. Gracias a esto, el protagonista logra recomenzar de nuevo su existencia desde un sentido mucho más fecundo de su libertad, que le capacita para encontrarse con otros, consigo mismo y hasta con Dios.

9. CONSIDERACIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

De acuerdo con todo lo precedente, un educador ha de reconocer el valor de la libertad, incluso admirar su belleza y fecundidad más hondas. Debe, además, abrirse y abrir a sus educandos a las fértiles posibilidades que este valor ofrece de cara al desarrollo o maduración de la original identidad personal. Para ello, tiene que conceder siempre la oportunidad de que el educando ejerza y despliegue su libertad; aunque ello, por supuesto, responsablemente. Esto comporta, al cabo, por fuerza, ser humilde, para otorgar espacio a la iniciativa ajena y aprender a perdonar, ya que, sin duda, se darán en este camino errores o equivocaciones de muy distinto tipo. Mas la libertad solo puede madurar con el ejercicio y la experiencia vivida, tal como sucede con la propia identidad del sujeto.

No debe extrañar entonces que la libertad, tanto la propia como la ajena, genere al inicio cierta inseguridad y miedos; de aquí, el elocuente título del libro de E. Fromm: *El miedo a la libertad* (Fromm, 2004). El existencialista ateo Sartre describió con elocuencia el vértigo y la angustia que pueden invadir al sujeto humano, ante el reto del ejercicio de su propia libertad, pues toda elección obliga siempre de alguna forma al ser humano a tomar partido, a definirse ante la realidad (Sartre, 1999).

Una última imagen puede ayudarnos a considerar lo complejo y desafiante de este arte de educar la libertad. Se trata de la conocida película *Wonder* (*Maravilla*, del director Stephen Chbosky, 2017). En ella, al principio, el niño protagonista, que tiene el rostro deformado desde su nacimiento y acostumbra a ocultarlo con una escafandra, es educado solo, en su casa, para que no tenga problemas de relación. Mas, al crecer, debe arriesgarse y acudir a un centro, junto a otros. Obviamente, le da miedo, igual que a sus padres, pues conocen la dureza y la frecuente ausencia de valores de muchos comportamientos humanos. El niño, enseguida, es zaherido por los otros, y desea volver a recluirse en la torre solitaria de su hogar, aislarse de contactos dolorosos con seres diferentes e incluso rivales. Pero se esfuerza, prolonga su esfuerzo y surge entonces la amistad, encuentra al fin amigos que comparten valores muy fecundos con él. Un incidente cruel –la decepción con respecto a cierto compañero– le hace volver a desear regresar al nido; más, la perseverancia que muestra y la ayuda de alguien cercano le conducen, poco a poco, a persistir en el ejercicio de su libertad, la

libertad siempre es arriesgada y difícil en este mundo nuestro. Finalmente, su valentía y sus valores en el despliegue de su libertad se ven reconocidos, y llenan de orgullo al propio protagonista y a su entorno. La libertad unida a los valores se ha abierto camino y un gozo, una alegría inmensos invaden a los que son testigos de esta victoria.

El cardenal van Thuan, encarcelado por su fe en China, torturado y maltratado, durante años, siguió ejerciendo una de las dimensiones de su libertad más profundas –la libertad de pensamiento, creencia, conciencia y religión–, y lo hizo en unas condiciones extremadamente penosas (Nguyen Van Thuan, 2012). No se le cita aquí solo para manifestar el decisivo valor de este sentido o aspecto de la libertad, que algunos juzgan más precioso incluso que la propia vida y que ya Mill ensalzó. Este último pensador, al tiempo que analizaba el alcance socio-político de la libertad, insistió en salvaguardar el respeto debido al diferente y a las minorías en su ensayo *Sobre la libertad* (Mill, 2013; prólogo de I. Berlin). En el caso del citado cardenal, queremos fijarnos en cómo operó la libertad del mismo, en cuanto prisionero físico, en la liberación moral de sus carceleros. Algunos de tales carceleros comprendieron la grandeza ética y espiritual de su reo, e incluso se convirtieron, al ver su extraordinaria calidad humana y su compromiso con su propia libertad religiosa y de conciencia. Esto no lo logró con grandes y sutiles prédicas, ni por pura fuerza de voluntad, sino con el hermoso ejemplo de su enorme libertad interior, y, claro, con la ayuda de ese valor en que su libertad participaba en un grado admirable, el más alto y poderoso de los valores: el valor del Amor o de la caridad. Porque una libertad que vive en la mentira del sin amor no es libertad verdadera, como tampoco es auténtico el amor de quien se opone a la libertad.

Así, el más hondo sentido de la libertad se halla en los valores con los que nos vincula, como la unidad o el encuentro con los otros, el amor, el bien, etc. Somos libres fundamentalmente para, de este modo, amar y abrazar lo bueno, lo valioso, desde el interior de nuestro ser. Son el amor y el bien los que llenan de sentido, belleza y fecundidad nuestra libertad. De aquí el famoso aserto de San Agustín «ama, y haz lo que quieras», que, por otra parte, tan mal se ha interpretado a veces. En realidad, la libertad y el bien y la verdad están indisolublemente unidos –como recuerda la frase evangélica «la verdad os hará libres»–; esto, en el sentido de que ya

el bien, la verdad o la belleza atraen por sí mismos a la persona, cuando hay libertad. A causa de ello, no se debe violentar la libertad ni siquiera con la intención de orientar hacia lo bueno; sino sencillamente mostrar, manifestar, testimoniar la verdad y el bien, con un delicado respeto a la libertad personal.

Por eso, la más profunda libertad no reside en el mero libre arbitrio, en el libre albedrío, ni siquiera en una voluntad esforzada y comprometida por el mismo sujeto con los valores, ni en la fuerza de voluntad desarrollada a partir de nuestra capacidad de autodeterminación y de sacrificio. Estamos hechos radicalmente para el amor, el encuentro, la unidad, la verdad, el bien. Estos valores orientan e inspiran nuestro ser entero y nuestra libertad desde sus entrañas. Por ello, la teología cristiana –por ejemplo en su exposición en la *Suma de Teología* por parte de Tomás de Aquino– enseña que nuestra completa realización, nuestra plenitud futura, no tendrá por protagonista el simple libre albedrío ni la mera fuerza de voluntad, sino al amor y la belleza del bien sumo, pues estos nos atraerán irresistiblemente; de manera que no podremos sustraernos a su belleza, al contemplarla desnuda, y, así, disfrutaremos de nuestra libertad sin gobernarla ni dominarla con nuestro yo. Sin embargo, paradójicamente, solo podemos ser plenamente libres desde esta pasividad más honda, que late en nuestro ser, desde este dejarnos atraer por el bien y el amor, que nos realizan en plenitud.

Todo educador está llamado a cultivar un profundo aprecio de la libertad humana, que se refleja ya en la estructura misma de la humana subjetividad, subjetividad e interior que responden desde dentro de nuestro ser a la atracción y belleza de los valores. Esta estima de la libertad es un rasgo característico de los mejores formadores y aun del Creador mismo, quien ha otorgado, como decían los clásicos, este don divino a los seres humanos, aun a sabiendas de que estos no iban a dejar de utilizarlo en ocasiones contra su autor. Porque respetar la libertad personal, tal como sabe cualquier educador, siempre resulta arriesgado, ya que todo ser humano constituye alguien falible y a la par vulnerable. Pero no hay tarea más hermosa que ayudar a ser más libre verdadera o responsablemente a otro, que colaborar en fin a que participe libremente, desde dentro de sí, en lo valioso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barraca Mairal, J. (2017). *Originalidad e identidad personal*. Madrid: San Pablo.
- Bernanos, G. (1989). *La libertad para qué*. Madrid: Encuentro.
- Calderón de la Barca, P. (1979). *La vida es sueño*. Madrid: Cátedra.
- Cervantes, Miguel de. (1998). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Constitución española* (1978). Madrid: BOE.
- De Aquino, T. (s. f.). *Suma de Teología*. Madrid: BAC, Maior.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (1948). Nueva York: ONU.
- Frankl, V. (2001). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Fromm, E. (2004). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Innerarity, D. (1992). *Libertad como pasión*. Pamplona: Eunsa.
- Kentenich, J. (2008). *Textos pedagógicos*. Santiago: Nueva Patris.
- Lévinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Montpellier: Fata Morgana².
- Locke, J. (2010). *Ensayos sobre el gobierno civil*. Madrid: Anaya.
- López Quintás, A. (2003). *Descubrir la grandeza de la vida*. Estella: Verbo Divino.
- Maceiras, M. (1994). *Identidad y responsabilidad* [discurso de apertura del curso académico]. Universidad Complutense de Madrid.
- Méndez, J. M. (2015). *Introducción a la Axiología*. Madrid: Última Línea.
- Sartre, J.-P. (1999). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.
- Stuart Mill, J. (2013). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- Wojtyla, K. (2017). *Persona y acción*. Madrid: Palabra.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Barraca Mairal, J. (2020). Educar la libertad: la belleza de una tarea. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 43, 185-203.

2 Traducción española: (1993), *Humanismo del otro hombre*, traducción de G. González R.-A. Madrid: Caparrós. También: Lévinas, E. (1994). *Difficile liberté*. París: Albin Michel.



RESEÑAS

LIBROS

Humanismo Cosmopolita.

ARGULLOL, R. Y MONMANY, M.
(2020).

BARCELONA: GEDISA. 114 PÁGS.



El Humanismo cosmopolita es un ensayo breve que consta de dos partes. Una, la primera, en la que Mercedes Monmany describe su encuentro con la literatura de Rafael Argullol, especialmente con la novela *Lampedusa*, y cómo, a partir de ahí, descubrió un mundo nuevo de posibilidades literarias. La segunda parte está compuesta por un diálogo entre los dos autores, de donde emerge el título de *Humanismo cosmopolita*.

Tengo que confesar que cuando veo algo relacionado con el humanismo se me van los ojos detrás de ello. Es el caso de este título. Sentía curiosidad por saber en qué

consiste en este contexto el adjetivo «cosmopolita». La verdad es que hay muchas historias del humanismo, pero estos autores intentan una propia. Para ellos, el humanismo tradicional estaba cimentado sobre la verdad de la palabra (del logos) (cf. p. 48), pero en la actualidad la historia de las ideas ha sufrido muchos cambios. Entre todos ellos sobresale la preponderancia de la imagen, por lo que el cambio cultural ha sido extraordinario: en la medida en que la palabra se ha ido fragilizando, la imagen se ha ido idolatrando (cf. p. 60).

Cosmopolita no es tanto «aquel que coge un avión y va de aquí para allá, porque esto no es un cosmopolita. Cosmopolita sería aquel que es capaz de destruir su identidad, su patria, su origen, su solidez, su domicilio, y reconstruirlo continuamente» (pp. 83-84). El ejemplo podría ser Rainer María Rilke, que «vivió en cincuenta y tres domicilios distintos. Tiene un papel simbólico» (p. 84). Los autores constatan que nuestra cultura actual no es tan dada a este *humanismo cosmopolita*, porque está presidida e influenciada por la uniformidad de la globalización, el «bla-bla-bla de la globalización» (p. 85), dicen los autores.

¿Quiénes son estos autores? Rafael Argullol Murgadas (Barcelona, 1949), narrador, poeta y ensayista, es catedrático de Estética y Teoría de las Artes en la Facultad de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra. Ha estudiado Filosofía, Economía y Ciencias de la Información en la Universidad de Barcelona. Estudió también en la Universidad de Roma, en el Warburg Institute de Londres y en la Universidad Libre de Berlín, doctorándose en Filosofía (1979) en su ciudad natal. Fue profesor visitante en la Universidad de Berkeley y en diversas universidades europeas y americanas. Es autor de treinta libros en distintos ámbitos literarios. Entre ellos: novela (*Lampedusa, El asalto del cielo, Desciende, río invisible, La razón del mal, Transeuropa, Davalú o el dolor*) y ensayo (*La atracción del abismo, El Héroe y el Único, El fin del mundo como obra de arte*). Recientemente, ha publicado *Moisès Broggi, cirurgiaà, l'any 104 de la seva vida* (2013) y *Maldita perfección. Escritos sobre el sacrificio y la celebración de la belleza* (2013).

Por su parte, Mercedes Monmany (Barcelona, 1957), Licenciada en Ciencias de la Información por la

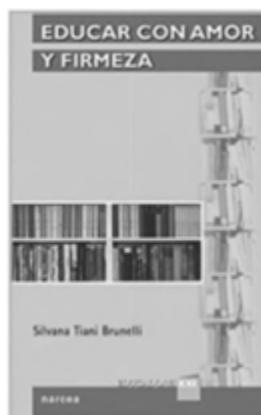
Universidad Complutense de Madrid. Crítica literaria y ensayista especializada en literatura contemporánea, y europea en particular. Chevalier des Arts et des Lettres de la República francesa, Cavaliere dell'Ordine della Stella d'Italia, y Medalla de Oro al Mérito de Serbia, ha sido editora, asesora de publicaciones y crítica literaria en los principales periódicos y revistas españoles.

Tenemos en las manos un nuevo ensayo sobre el humanismo, que nos ayuda a situarnos en algunas de las características más significativas de la cultura actual. **José Luis Guzón Nestar.**

Educación con amor y firmeza

BRUNELLI, S. T. (2017).

MADRID: NARCEA. 111 PÁGS.



Estamos ante un libro para educadores que aborda una de las preocupaciones fundamentales de todo docente hoy: como combinar dos extrañas, cada vez menos frecuente, habilidades, entre otras: amor y firmeza o, lo que es parecido, ternura y determinación.

Su autora es Silvana Tiani Brunelli (Pula d'Istria, 1967), graduada en psicología en la Universidad de Padua. Durante doce años ha trabajado como investigadora en el campo de la comunicación y el desarrollo del potencial humano. Ha diseñado y dirigido cursos de crecimiento personal y de formación de profesores. Cofundadora de la asociación humanístico-pedagógica *Vitae ONLUS* y de la asociación cultural internacional *Eos*, (dirige un innovador proyecto de estudio educativo basado en los principios del amor y la firmeza). Autora de textos innovadores sobre diversos temas relacionados con la evolución personal como *Comunicación – la capacidad de expresarse y escuchar* y de libros infantiles *¿Cómo nos comunicamos?, Dar y recibir, amo la tierra*. Creó la revista *Edúcate – aprende sobre el cambiante mundo de la infancia*.

Es autora de la serie *El arte de educar* y de los libros *Comuni-*

cación, Voluntad Creativa, La relación de la pareja, Comprensión en la pareja. También para los niños ha escrito: *¿Cómo nos comunicamos?, Dar y recibir, Amo la Tierra, Una cosa hermosa de mí*. Y es coautora con Silvano Brunelli del libro educativo *Las habilidades para aprender*, uno de los primeros libros para enseñar habilidades personales en la escuela.

El libro «Educar con amor y firmeza» pretende ofrecernos dos habilidades básicas al educador: ser cariñoso y al mismo tiempo tener la capacidad de ser firme. Es la sinergia de estas dos habilidades lo que produce el equilibrio adecuado para educar con éxito y con satisfacción. Se abordará la adquisición de la capacidad de ser cariñoso, lo que recuerda inmediatamente el afecto, el amor, un sentimiento de atención y apertura hacia el otro. Pero también significa la elección de no lastimar al niño, no lastimarlo, no dañarlo, no respetarlo, no usar estímulos demasiado fuertes o abrumadores con él o sobre él.

Educar con amor y firmeza es fruto de un curso organizado por el Centro de Estudios Podresca en 2007. Ahora es traducido por Narcea para el público español.

El concepto clave de la investigación radica en la capacidad de madurar resultados educativos (el niño aprende) con habilidades de relación (estar bien juntos). Esta habilidad permite enseñar sin el uso de castigos, coacciones, amenazas u obligaciones. Siendo cariñosos y firmes al mismo tiempo, es posible mantener la indicación dada confirmando el pleno respeto del niño. Las dificultades que surgen no se convierten en conflictos, sino que se pueden superar colaborando: ¡el niño y el educador se unen para descubrir cómo hacerlo mejor!

Los temas de estudio se corresponden con algunos de los capítulos e intereses del libro: Educar con amor y firmeza, los objetivos de la educación, sí y no, las mejores maneras de permitir y prohibir, enseñar hábitos de vida, transmitir nociones, desarrollo de la personalidad, conocer y expresarse, enseñar las relaciones, las habilidades del educador (educar sin lastimar y capacidad de ser firme en dar y sostener las indicaciones), experiencia del límite, el ciclo del aprendizaje, la disciplina como habilidad, un proyecto para un niño, entre otros.

La autora tiene una alta consideración de la educación. Dice al final del *capítulo 1*:

La educación puede aspirar a una nueva madurez y completitud, características capaces de responder a todo el universo del ser humano: el cuerpo, la mente, los sentimientos, la conciencia de uno mismo y las relaciones con los demás y con el ambiente circundante. Para ello es necesaria una auténtica motivación y un esfuerzo por parte de los educadores que, sumados a nuevos conocimientos y habilidades puede producir un cambio constructivo. Toda persona que desempeñe un rol educativo debe perseguir que los más jóvenes puedan estar contentos de ser ellos mismos y de vivir en una sociedad que respetan y que les respeta. (p. 18).

En el fondo, nos viene a decir, la educación es un proceso que conduce a la emergencia de la belleza de cada persona, tanto del educador como del educando (pp. 110-111).

Este libro nos proporciona nueva literatura para entender algunas de las habilidades y destrezas que el educador y educadora de hoy están llamados a alcanzar. **José Luis Guzón Nestar.**

***Educación sin manipular.
Pedagogía y sensatez para
docentes y familias.***

CARRASCO, J. B. (2019).

MADRID: NARCEA. 139 PÁGS.



Con este sugerente título *Educación sin manipular* el autor, nos ayuda reflexionar acerca del momento presente en el que nos encontramos en torno a los contenidos a enseñar, el modo de transmitirlos en el mundo actual.

Partiendo de esta realidad, el autor intenta analizar los tiempos actuales. Habla sobre la diversidad de enigmas y cuestiones a las que intenta en su libro, dar respuesta con rigor y respeto de esta diversidad de situaciones y acontecimientos. Pero las respuestas, en ocasiones resultan preguntas que deberemos responder aquellos que nos dedicamos a educar. Educar con el objetivo de promover el desarrollo personal integral de las

personas, nuestro gran objetivo como educadores. Educadores que debemos plantearnos, para qué, cómo, con qué, sin olvidar el mundo en el que estamos educando.

El libro se estructura en dos bloques, después de una breve introducción y explicación del sentido de libro para el autor que resulta muy personal y motivador a través de los interrogantes que sugiere.

El primer bloque, los tiempos que corren, nos intenta mostrar la realidad actual. Empieza con el primer capítulo titulado «Algo está pasando», en el que parte de la situación actual, para centrarse en el segundo capítulo llamado *Un resultado concreto: el generismo*, en la evolución de lo que el autor denomina la evolución del feminismo de equidad al generismo, reflejando, según él, las consecuencias de estos postulados en la persona, familia, religión y educación.

En el segundo bloque, «Apuntando Soluciones», el autor describe su propuesta de la educación necesaria en los tiempos que corren. Primero señalando la importancia de partir de conocernos como persona, con las peculiaridades del ser y con todos los matices de la condición biológica y sexual del individuo ofreciendo una configuración más

integral de la persona, con una identidad integrada en una realidad.

El libro finaliza con el capítulo «La educación necesaria», donde se detiene en todos los matices importantes de educar, Lo que cambia y lo que permanece en la educación, Educar es ayudar a encontrar la verdad, Educar es ayudar a madurar, Actuaciones educativas para la madurez de la persona, Educar es ayudar a ser libres, Educar es ayudar a conformar el propio carácter, Educar es ayudar a descubrir el tesoro de la vida, Educar es ayudar a confirmar la propia identidad, Educar es ayudar a conseguir la propia excelencia personal y el último que resume todo, es Educar, en fin, es ayudar a ser razonablemente felices. **Lorena Silva Balaguera.**

Filósofos de paseo

CASTILLO, R. DEL (2020).

MADRID: TURNER. 294 PÁGS.



Ramón del Castillo es conocido por la comunidad filosófica como un autor creativo e innovador. En esta ocasión, continúa con su preocupación por la naturaleza y por una clásica asociación que la tradición ha mantenido entre pasear y pensar, entre reflexionar y caminar, desde sabios herméticos como Heráclito, hasta la escuela peripatética de Aristóteles. Esta temática, como señala Miguel Cano, se puede apreciar en autores mucho más cercanos a nuestra época que cultivaron esta práctica y que son recogidos en libros recientes como *Andar. Una filosofía* (Taurus, 2014), de Frédéric Gros, que recorre los caminos transitados por Nietzsche, Thoreau o Kant; o, como *Wanderlust* (Capitán Swing, 2015), donde Rebecca Solnit se ocupa de los desvelos paseantes de Rousseau, Kierkegaard o del ineludible Benjamin, apóstol de los *flâneurs*.

Aprovechando las ausencias descubiertas por él mismo en su anterior obra, *El jardín de los delirios. Las ilusiones del naturalismo* (Turner, 2019) como Rebecca Solnit, Gros o Melvin Coverley, o con la intención de «examinar los andares de esos filósofos ausentes, acabé dándole vueltas a las excursiones de otros pensadores cuyos nombres no aparecen en esas cró-

nicas: Hegel, Wittgenstein, Adorno. Me empezó a interesar por qué daban caminatas, vivían en cabañas, callejaban o hacían turismo por los Alpes» (p. 11). Por sus páginas deambulan Wittgenstein, Heidegger, Adorno o Sartre, pero más que sus ideas, recrea las idas y venidas de estos filósofos por los lugares que frecuentaron, desde cuidados y hermosos jardines a espesos y frondosos bosques. Pues, como señala en diversos momentos de la obra, considera que «esta crónica de los espacios por los que deambularon puede ayudar a entender mucho mejor algunas claves de su pensamiento» (p. 10).

Como señala Carlos Pardo, Ramón del Castillo, siguiendo la estela de *El jardín de los delirios*, estudia nuestras proyecciones sobre el concepto de «naturaleza» con voluntad desmitificadora. Elige a los más significativos pensadores contemporáneos, especialmente aquellos que subrayaron la correlación entre pensar y caminar, haciéndoles volver a la vida corriente, al pensamiento ordinario, a un concepto de naturaleza más concreto.

Nietzsche fue un gran caminante, pero gracias a Paolo D'Iorio en *El viaje de Nietzsche a Sorrento*, se comprende que «el cambio de

rumbo de Nietzsche (ese momento en que se distancia tanto de Wagner como de la asquerosa vida académica) tuviera tanto que ver con las vistas a un campo de naranjos en su habitación, con el mar oscuro al fondo y el Vesubio en el horizonte y con las excursiones a Isquia, Capri y Nápoles» (p. 45).

Las expresiones de *Adorno* sobre la naturaleza «no las elegimos porque revelen algo oculto en su filosofía, sino porque expresan su carácter más irónico y digresivo» (p. 104).

Heidegger en su famosa cabaña de la Selva Negra, en Todtnauberg, «encontró una fuerza menos humilde que la que le imbuían los senderos rurales, mucho más enérgica, con la que fue capaz de ejercer su propio poder, o sea, escribir sus libros y transmitir su mensaje» (p. 69), pero en todo caso los *Holzwege* (senderos rurales) fueron una referencia. fracasa en su sueño poco práctico de ser jardinero y monje, y, en todo caso «pone al filósofo a la altura del valle» (p. 119). A Sartre y a su compañera, Simone de Beauvoir, se les comprende mejor «cuando se sabe que a Simone de Beauvoir le encantaba el campo, los paseos y el aire libre, mientras que Sartre, era

una rata de ciudad y sentía aver-sión por los espacios verdes» (p. 141).

Filósofos de paseo es un libro lleno de salpicado de humor, pero también de hallazgos de pensamiento y de un conocimiento sutil de la filosofía y de la literatura. «Según lo veo yo», escribe Castillo, «adoptar el tono jocoso al hablar de filósofos... es una manera respetuosa de llegar a lectores inteligentes (grupo en el que, se supone, habría que incluir al propio gremio filosófico)». También es un libro más atemperado que *El jardín de los delirios*. La concreción del tema irradia múltiples perspectivas sin necesidad de recurrir a la digresión: urbanismo, teoría estética, ética, ecologismo, sociología, política en un sentido amplio... Y cada elemento hace tambalear la especificidad de la disciplina que llamamos filosofía. Porque *Filósofos de paseo* escenifica, ante todo, «la resistencia de la filosofía a mezclarse con las ciencias sociales y los estudios culturales». «Los filósofos siguen mirando con recelo a quienes estudian la sociedad», escribe Castillo.

Y así puede entenderse el método de Ramón del Castillo: recuperar la problemática relación entre naturaleza e historia, pensar histó-

ricamente la naturaleza sin pretender esterilizarla o con abstracciones. Un debate en el que la única manera de ser eficaces (en un tiempo de urgencia natural) es salir de la jaula de los sistemas filosóficos. Extraviarse, dudar de los propios hallazgos, reírse de la grandilocuencia propia y ajena, dejarse llevar por una sana melancolía y un pesimismo activo. Y todo eso sucede en este libro.

Ramón del Castillo (Madrid, 1964) es doctor en filosofía por la Universidad Complutense, y profesor titular en la UNED, donde enseña filosofía contemporánea para los grados y másteres de Historia del Arte, Estudios Ingleses, Antropología y Filosofía. Estudió artes y oficios en los años setenta y después se doctoró en filosofía. Entre sus trabajos recientes: *Filósofo con mano izquierda* (prólogo de *Tragedia y modernidad*, de Simon Crichtley, Trotta, 2014), *No nos pongamos trágicos. En torno a Wittgenstein* (Biblioteca Nueva, 2015), *Wittgenstein and his Relation to Jokes. The Philosophy of Play as Life*, (Routledge, 2017). Sus últimos libros son *El jardín de los delirios. Las ilusiones del naturalismo* (Turner, 2019), una crítica ácida de la verificación de la ética y la política, y *Pensadores al aire libre*

(Turner, 2019), sana parodia de los filósofos de paseo. También ha desarrollado una amplia actividad en el mundo de la música, con notas de texto para óperas y conciertos, conferencias y cursos (Fundación Barenboim-Said, CaixaForum Barcelona), así como críticas de libros y programas de Radio (Radio Clásica), además de otras colaboraciones artísticas. En los últimos años ha estudiado la idea de la Naturaleza, los espacios verdes y las ilusiones de la ecología, y sobre este tema publicó *El jardín de los delirios. Las ilusiones del naturalismo* (Turner, 2019). Este mismo tema está presente en la obra que reseñamos *Filósofos de paseo* (Turner, 2020). Actualmente está finalizando *Wittgenstein y su relación con el chiste*, y prepara varios trabajos sobre humor, cine mudo, Walt Disney, ciencia-ficción y urbanismo.

La obra de Ramón del Castillo (*Filósofos de paseo*), crítica y profundamente rigurosa con el asunto que nos concierne, nos ofrece también una visión de los filósofos bastante inédita de cada uno ellos. Es bueno que la vuelta a los filósofos clásicos, concluya con elementos y perspectivas nuevas. El afán desmitificador del que hemos hablado ayuda a ello. **José Luis**

Guzón Nestar.

La Biblia contada para escépticos.

ESLAVA GALÁN, J. (2020).



BARCELONA: PLANETA. 574 PÁGS.

Juan Eslava, quizás uno de los escritores de divulgación histórica más prestigiosos en España, ha decidido asomarse a la Biblia y darla a conocer en aspectos singulares, a veces anecdóticos, que el lector medio no conoce.

Eslava es consciente de la importancia de este libro en la civilización occidental, que «se apoya sobre un libro, un robusto y único pilar que hasta nuestros días se mantuvo a salvo de toda indagación crítica porque se consideraba la palabra de Dios revelada a los hombres y era peligroso cuestionarlo» (p. 20).

Además, añade en el breve proemio una motivación a su acercamiento

a la Sagrada Escritura, a la vez que su justificación: «La Biblia es uno de los pilares, si no el más importante, que sostiene la civilización occidental. Los educados en la tradición católica, entre los que me cuento, tenemos un conocimiento muy superficial de la Biblia, por eso no está de más indagar sobre ella a luz de la ciencia moderna, o sea de la crítica histórica, de la confrontación de textos y de la arqueología» (p. 20).

El libro está dividido en cinco partes y desarrolla 176 epígrafes. Las partes son las siguientes: 1) el libro más influyente de la historia; 2) cómo se inventa una religión; 3) la historia que cuenta la Biblia; 4) los grandes monarcas y 5) la epopeya de Israel. Estos dos últimos son los más largos, donde se desarrolla toda la trama y se pueden curiosear diversos aspectos del acontecer bíblico.

Cuenta, además el libro, con un cuadernillo de fotografías, dibujos y reproducciones de obras de arte, que nos ayudan a amenizar una obra que, por larga, se nos escaparía de las manos. También cuenta con un apéndice (no muy especial), una bibliografía excelente, y un índice onomástico y de topónimos bíblicos (pp. 559-574), que se encuentra entre lo mejor del libro.

Juan Eslava Galán (Arjona, 1948) es autor de una docena de novelas entre las que destacan: *En Busca del Unicornio* (1987), *El comedido Hidalgo* (1994), *Señorita* (1998), *La Mula* (2003), ambientada en un episodio verdadero de la Guerra Civil. Entre los libros de ensayo: *Los castillos de Jaén* (1999), *Los templarios y otros enigmas de la historia* (1991), *Historia de España contada para escépticos* (1995), *Santos y Pecadores* (2002), *Una historia de la Guerra Civil que no va a gustar a nadie* (2005), *Un jardín entre olivos* (2004) y *El paraíso disputado* (2003).

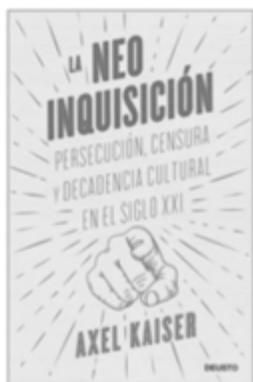
Con una prosa directa, cercana (en ocasiones, habla como el hombre medio de la calle), Juan Eslava se ha sabido ganar a sus lectores y es hoy, como insinuábamos al comienzo, uno de los autores, o el autor de divulgación histórica, más vendido en España.

Aconsejo a mis alumnos de primero de Universidad en las asignaturas de Hecho Religioso, Biblia y revelación, así como a los de Fe y cultura, pero a todo potencial lector interesado en temas introductorios de Biblia, que se asomen a estas páginas para complementar lo que vemos en las clases, o lo que conocen. **José Luis Guzón Nestar.**

***La neoinquisición.
Persecución, censura y
decadencia cultural en el
siglo XXI.***

KAISER BARENTS-VON
HOHENHAGEN, A. (2020).

Madrid: Deusto. 389 págs.



La obra de Axel Kaiser es una defensa razonada (no a ultranza) del liberalismo en versión actual contra un cierto oscurantismo (persecución, censura, decadencia) que se cierne sobre la cultura y la política occidental. Axel Kaiser no es el único intelectual que levanta la voz en este sentido. Él mismo señala, en el Epílogo (pp. 353-356) algunos: Roger Scruton, Heather Mac Donald, Camille Paglia, Hans-Werner Sinn, Anthony Kronman, Harold Bloom, Pascal Bruckner, Mark Lilla, Jonathan Haidt y Niall Ferguson. La reflexión de estos autores «debiera ser motivo más que sufi-

ciente para realizar una reflexión seria sobre lo que ocurrirá si no revertimos estas tendencias contrarias al ideario liberal y si no superamos la cultura del victimismo que se encuentra tras las cacerías de brujas, purgar y censura de nuestra época» (pp. 353-354).

La introducción del trabajo comienza explicando el contenido de la obra de Arthur Miller, *Las brujas de Salem*, que se rehace a un episodio de cacerías de brujas histórico, ocurrido en 1692-1693, en la localidad de Salem, al norte de Massachusetts.

El esquema de esta obra le ayuda a comprender lo que ocurre hoy: «Si bien hoy no quemamos brujas en la hoguera y no ejecutamos a nadie, no cabe duda de que un nuevo puritanismo, esta vez originado en la izquierda intelectual, ha descendido sobre Occidente causando un daño considerable. Vivimos en la era de lo que se ha pasado a llamar ‘corrección política’, la cual podría definirse como una práctica cultural que busca la destrucción reputacional, la censura e incluso la sanción penal de aquellas personas o instituciones que no adhieran, desafíen o ignoren una ideología identitaria que promueva la supuesta liberación de grupos considerados víctimas

del opresivo orden social occidental. Se trata de una ideología que tiene sus propios estándares de pureza moral, una clara distinción entre el bien y el mal, y cuyos apóstoles, como en el caso de Salem, están dispuestos a seguir el dedo acusador donde quiera que apunte para destruir al diablo y liberar a la sociedad de su maligna influencia» (pp. 16-17).

Esta «corrección política» es analizada en sus páginas en lo que ha dado en llamar los «dogmas de la nueva doctrina»: de la agenda feminista (la igualdad de género, la brecha salarial, el hombre opresor), ciertas visiones de la inmigración y de la diversidad para las cuales todo ello es bueno sin discusión, y la imperiofobia, «la tesis según la cual todos los imperios occidentales fueron inherentemente inmorales y devastadores para las colonias» (p. 296).

Axel Kaiser Barents-von Hohenhagen (@axelkaiser) es abogado chilenoalemán, Master en Leyes y en Artes, y Doctor en Filosofía por la Universidad de Heidelberg (Alemania), Director de la cátedra F. A. Hayek de la Universidad Adolfo Ibáñez, *Visiting Scholar* de

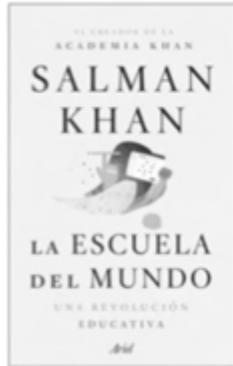
la Hoover Institution de la Universidad de Stanford y co-fundador de la Fundación para el Progreso, uno de los centros de estudios liberales más influyentes de Hispanoamérica. Ganador de diversos premios internacionales por sus escritos, es también columnista de los diarios *El Mercurio* y *Financiero* y sus opiniones han sido publicadas en medios internacionales como *The Wall Street Journal*, *Forbes.com*, *La Nación* de Argentina, *El País* de Uruguay y *El Mundo*, de España, entre otros. Es conferenciante internacional y autor de varios libros, entre los que cabe señalar: *La fatal ignorancia* (2009), *El engaño populista* (2016), *La tiranía de la igualdad* (2015) y *El Papa y el capitalismo* (2017).

Este libro afronta de un modo alternativo la *postverdad* política en que nos encontramos, la utilización de las emociones y la ofensa para rehuir un debate amplio, democrático y libre, para crear un nuevo tribalismo incompatible con la libertad individual que emergió en Occidente y de la que siempre este ha sido abanderado. **José Luis Guzón Nestar.**

La escuela del mundo. Una revolución educativa.

KHAN, S. (2019).

BARCELONA: EDITORIAL PLANETA. 243 PÁGS.



Salman Khan, Premio Princesa de Asturias de Cooperación en 2019, aborda una de las cuestiones centrales del sistema educativo actual: la utilidad de la tecnología en el aprendizaje. Para ello, describe su experiencia como fundador de la Academia Khan, una organización sin ánimo de lucro que tiene como objetivo proporcionar una formación de calidad y gratuita para cualquier persona en cualquier lugar.

En la actualidad, el software de la Academia Khan supera los sesenta millones de usuarios, ha sido traducido en multitud de idiomas y se ha convertido en un instrumento eficaz, no solo para estudiantes de todas las edades, sino también para docentes y familias, así como

para centros educativos que han apostado decididamente por su uso como formación complementaria o como parte del plan de estudios, obtenido excelentes resultados.

La constitución de esta academia se fundamenta en una visión de la Educación que cuestiona la pertinencia y utilidad del modelo educativo actual y dibuja una alternativa en que se promueve la responsabilidad del estudiante, la personalización de la enseñanza, la creatividad y la inclusión a través de un desafío a las fronteras físicas, temporales y organizativas de la escuela tradicional. Todo ello, a través de la justificación detallada de cada una de las decisiones que se han tomado y mediante el análisis del impacto real de este enfoque en el aprendizaje del estudiante.

Aun cuando el autor desafía preceptos fuertemente arraigados como la conveniencia de los exámenes, las vacaciones escolares, la distribución de estudiantes en función de su edad o el valor de las clases magistrales presenciales; la lógica aplastante de su argumentación, la base científica en que se basa su enfoque y la multitud de éxitos de aprendizaje que abalan la academia hacen que la propuesta de Khan se sostenga, incluso desde un punto de vista económico.

Finalmente, este es un libro especialmente recomendado para todas aquellas personas que desconfían de las bondades de la tecnología educativa o que en algún momento han cuestionado su utilidad, así como para docentes que han temido ser sustituidos por la misma. Esta obra les ayudará a ver su potencial real y a identificar claramente el cambio de perspectiva necesario para que la tecnología deje de ser un fin y pase a transformarse en un medio. **Alejandra Alexia Díaz Pino.**

Desarrollo de las Habilidades cognitivas en los más pequeños.

MILLER, S. A. (2019).

MADRID: NARCEA. 109 PÁGS.



Susan A. Miller, es profesora emérita de educación infantil en la

Kutztown University de Pensilvania. Ha sido maestra, directora, profesora universitaria y supervisora de maestras en formación. Colabora activamente con numerosas organizaciones a nivel nacional e internacional en relación a la primera infancia. Ha publicado cientos de artículos y es autora o revisora de decenas de libros, traducidos a varios idiomas. Su pasión es escribir para los niños pequeños, sus familias y los maestros y las maestras, pero sobre todo no deja de maravillarse con las diversas formas que los niños utilizan para resolver problemas o diseñar algo único.

Las habilidades cognitivas se desarrollan muy rápido en los primeros años de vida del niño. Su curiosidad estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad, que hacen referencia al pensamiento matemático, a los conceptos espacio-temporales y convierten al niño en científico, escritor, lector o artista.

El libro está diseñado para ayudar a comprender la amplia gama de habilidades cognitivas de los niños de educación infantil. Ofrece a los educadores estrategias que le resultarán útiles para el desarrollo y crecimiento de dichas habilidades. Se estructura en diez capítu-

los: el pensamiento mágico, la curiosidad, los conceptos temporales y espaciales, el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, de lectura básica y del pensamiento matemático, explorar la creatividad y el proceso de escritura, y aprender participando en investigaciones científicas. Temas de sumo interés para todo educador en el que se puede observar cómo los diferentes hitos del desarrollo cognitivo afectan a las diferentes etapas de la vida de los niños y niñas.

Cada capítulo se estructura en cuatro bloques o apartados que combinan los aspectos teóricos y las propuestas prácticas para los educadores. En la primera parte, a partir de su experiencia con los niños y niñas, ofrece algunas pinceladas teóricas del contenido a presentar, una breve *definición* del contenido que trata el capítulo, los aspectos más destacados del *desarrollo del niño* de tres y cuatro años que complementa con el relato de historias reales para explicar cada una de las habilidades cognitivas.

El bloque segundo, con el epígrafe *Lo que puedes hacer*, ofrece pautas y propuestas de interés para profesores y padres, y estrategias de enseñanza útiles, tales como el uso

de materiales de pintura, dramatizaciones, cajas sensoriales, representaciones, utilización del cronómetro, realización del calendario, seguimiento del crecimiento de una semilla, juegos manipulativos, de construcción, de clasificación, carreras de obstáculos, fomento de la experimentación e investigación, utilización de programas de ordenador, mezclar arte y música, música y matemáticas, colecciones, construcciones, visitas a un invernadero, zoológico, vivero, planetario, granja..., exposición de los trabajos, escritura del diario personal, crear biblioteca de aula, libros sin palabras, juegos con rimas, ideas para despertar y mantener la curiosidad de los niños.

En el tercer apartado, con el título *Otros aspectos que conviene tener en cuenta*, aborda algunas circunstancias cuando los niños no están en línea con el desarrollo propio de esa edad. Ofrece algunas pautas que los educadores han de tener presente, como ser conscientes de sus respuestas, seguir la corriente, tranquilizarse, no mostrar disgusto ante su curiosidad, confusión en el sentido del tiempo ante un cambio de rutina, concreción del concepto del tiempo, prestar atención con los signos de inactividad física o ineptitud social, no apresurarse a resolver el problema de un niño,

exploración ante la evitación de retos en los niños, convertir un error en algo positivo, apoyar la creatividad, aceptar los errores, tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los niños y no mostrar ansiedad, dar tiempo, contar con los problemas de seguridad...

La cuarta sección *Actividades para hacer en casa*, ofrece propuestas fáciles y divertidas para que los padres puedan trabajar y explorar en casa con sus hijos. Se pueden mencionar la realización de un «libro de deseos» para la familia, darse un paseo o tour por el barrio, hacer puzles, organizar un karaoke casero, construir artículos creativos con material de desecho, realizar una exposición fotográfica propia, jugar a juegos de mesa, actividades de reciclado, desarrollar habilidades de lectura utilizando el ordenador, el teléfono inteligente o la Tablet, realizar collage con letras...

Es un libro de lectura atractiva y ágil, con un título adecuado al contenido. Su estructura temática invita a ser leído por temas, según el interés del lector, al conectar con sus necesidades. Se disfruta con la lectura, despierta el interés y la imaginación ante la oferta de diversas propuestas prácticas que se pueden incorporar en la educación de los más pequeños, tanto en

casa por la familia como en el aula por los maestros. Libro recomendable para educadores, padres y educadores en formación inicial.

Susan A. Miller, desde la experiencia acumulada con niños, como maestra, madre y abuela, y de la relación con otros compañeros, narra de modo coloquial, con un lenguaje sencillo, claro y conciso, sin recurrir a grandes investigaciones o referencias teóricas, las etapas que atraviesan los niños de estas edades de educación infantil y ofrece pautas prácticas para maestros y padres. Pretende «afianzar la pasión por educar y enseñar a los más pequeños». **María Rosario González Córcoles.**

La crónica de Ivo Cukar.

NEL.LO, D. (2020).

BARCELONA: EDEBÉ. 152 PÁGS.



Maneras de vivir.

LEANTE, L. (2020).

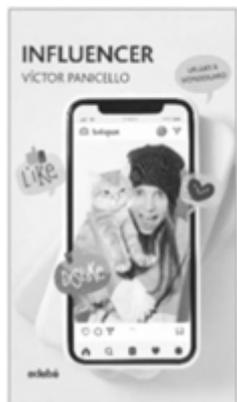
BARCELONA: EDEBÉ. 237 PÁGS.



Influencer.

PANICELLO, V. (2020).

BARCELONA: EDEBÉ. 242 PÁGS.



Edebé sigue haciendo una apuesta seria y decidida por captar lectores entre el público infantil y juvenil. Ciertamente es una de las tareas

más claras, pero al mismo tiempo nobles, de las editoriales. Las tres obras que intento presentar tienen como destinatarios, en un caso, a los niños (infancia adulta): David Nel.lo, *La crónica de Ivo Cukar* (2020); y las otras dos a los jóvenes: Luis Leante, *Maneras de vivir* (2020) y Víctor Panicello, *Influencer* (2020). Ciertamente las tres participan de este espíritu propositivo y seductor de la editorial.

David Nel.lo Colom (Barcelona, 1959) es un reconocido escritor y traductor, que lleva a sus espaldas, o en su haber, unas cuarenta obras. Algunas de ellas han sido premios, como es la que presento, y varias también han tenido éxito y reconocimiento, pues han sido traducidas a otros idiomas. *La crónica de Ivo Cukar* es una entretenida historia de una familia de cucarachas que vivían plácidamente (*Cuando éramos felices*, primer capítulo) en casa de la señora Atril. Al fallecimiento de la propietaria hereda la casa una prima, que es tremendamente limpia y, como consecuencia de sus excesos higienizadores, la familia se ve obligada a huir antes de que fumigue la casa. Aquí se inicia una peregrinación por las alcantarillas de la ciudad hasta llegar a un viejo hotel, que se encuentra ya habitado por

cucarachas más pequeñas. Los temas del respeto a la diferencia, la convivencia con los distintos, las migraciones, el racismo, el concepto de territorio, la mirada desenfadada a unos personajes que para la inmensa mayoría no gozan de mucha simpatía...todo bajo la atenta observación de nuestro personaje central que tiene una capacidad exploradora sin precedentes. La novela nos muestra cosas tanto de las cucarachas como de los seres humanos que cohabitan en un mismo espacio con ellas. Para algunos críticos es una pequeña parábola de nuestra sociedad. Por consiguiente, es considerada no solo una novela infantil, sino una novela a secas; o, en todo caso, una novela para niños de 0 a 99 años. Las ilustraciones de Beatriz Castro son de una gran belleza y ayudan, como todo apoyo gráfico, a una lectura más gratificante, imaginativa y relajada.

Luis Leante (Caracavaca de la Cruz, 1963), con *Maneras de vivir*, vuelve a estar en la parrilla de los autores leídos, buscados y premiados. En esta obra trata de mostrar, afirma, «distintas formas de entender la música y las relaciones», y contar cómo todas ellas «son válidas». La novela protagonizada por cuatro personas de una misma familia defiende la impor-

tancia de otorgar «segundas oportunidades» a quienes nos rodean, algo fundamental, cree Leante, «en la adolescencia».

Luis Leante, humanista convencido, tiene mucha experiencia de contacto con los adolescentes y jóvenes, pues ha sido profesor de enseñanzas medias y también de Universidad. Conoce el mundo de los jóvenes y sabe qué piensan y cómo se comportan. Con el instrumento de la música nos presenta una bella historia de superación. Un escritor reencuentra al líder de un grupo de rock que le gustaba en su juventud y decide hacerle una entrevista. Esta obra nos habla de superación, de la capacidad de redimirse y reinventarse, del valor de la familia, etc. A pesar de ser una obra extensa (tiene más de doscientas páginas), se lee con interés creciente y con gusto, pues está muy bien pautaada, especialmente a través de los capítulos cortos que la articulan.

Finalmente, Víctor Panicello (Barcelona 1963), novelista juvenil muy reconocido, nos ofrece una novela novedosa y de actualidad: *Influencer*. La historia de Nadia, una joven estudiante de bachillerato que decide dejar sus estudios y dedicarse a ser *influencer*. Todos sabemos la influencia que estas

personas ejercen sobre los jóvenes. La historia discurre con realismo dibujando las dificultades y problemas que tiene que sortear en su camino: la obsesión por el cuerpo, la búsqueda de *likes*, el qué dirán, la pérdida de intimidad...Un día, Nadia, decide romper con los convencionalismos y mostrarse al natural, sin las normas que impone el narcisismo imperante. La verdad es que ella triunfará también de este modo, pues logra sacar esa fuerza interior que le va a permitir ser una auténtica y natural *influencer*, incluso para sí misma. La obra cuenta con una narración ágil, también a pesar de su extensión (233 págs.) e incluye algunos infogramas (a modo de *whatsapps*), que considero, dentro de la literatura al uso, una tímida introducción de nuevas técnicas narrativas

Estoy escribiendo esta reseña en pleno confinamiento por la pandemia del Covid-19, exactamente el día 23 de abril (Día del libro) y nuestros jóvenes están reclusos en sus casas, como estamos la mayoría de la sociedad. Aunque el tiempo de que disponen es abundante, el hecho de que toda la docencia se haga *on line* entra en colisión con esa disponibilidad generosa de tiempo. De todos modos, si lo desean, en estas tres

obras nuestros niños y jóvenes pueden encontrar historias inspiradoras, ágiles y divertidas, una literatura de altísimo nivel. **José Luis Guzón.**

Neoliberalismo como teología política. Habermas, Foucault, Dardot, Laval y la historia del capitalismo contemporáneo.

VILLACAÑAS BERLANGA, J. L. (2020).

BARCELONA: NED EDICIONES. 280 PÁGS.



En 1922, Carl Schmitt publica *Teología política*, breve texto de compleja composición que contiene algunas provocaciones; la primera línea del capítulo I: «Es soberano quien decide el estado de excepción»; la otra, primera línea

del capítulo III: «Todos los conceptos significativos de la moderna teoría del Estado son conceptos teológicos secularizados». La relación entre las dos partes de la obra (caps. I-II y caps. III-IV) no es de por sí evidente. Esto ha dado lugar a un largo debate.

Heinrich Meier ha escrito en *Was ist Politische Theologie?* (2006), que el concepto de *teología política* es un concepto controvertido. La razón es que muchos autores han sostenido, entre otros Meier, que hay buenas razones para considerar que el concepto schmittiano de *teología política* es una tesis sobre el carácter metafísico de toda teoría política o jurídica, de modo que es impensable la formulación *pura* de cualquier doctrina sin considerar su *carácter metafísico*.

El autor sostiene, siguiendo a autores como J. Habermas, M. Foucault, P. Dardot, Ch. Laval, etc., una *teología política*, y deteniéndose en algunas de sus bases (la historia sociopolítica de Europa, la filosofía de Jürgen Habermas y el seminario de Michel Foucault «El nacimiento de la biopolítica»), pero en este sentido ambiguo que se viene defendiendo últimamente, es decir, considerando que detrás del Neoliberalismo hay una filosofía unitaria, una metafísica,

que le da sentido y lo sostiene y que hace que sea algo muy interiorizado en la cultura occidental.

José Luis Villacañas Berlanga (Úbeda, 1955), filósofo político e historiador de la filosofía, de las ideas políticas y de las mentalidades, catedrático de filosofía en la Universidad Complutense de Madrid, y director de la Biblioteca Saavedra Fajardo de Pensamiento Político Hispánico. Es director de las revistas *Res publica* y *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía* y presidente de numerosas sociedades académicas. Su tema de investigación es el pensamiento contemporáneo alemán (Max Weber, Carl Schmitt, Reinhardt Koselleck y Hans Blumenberg). Se autodefine como «historiador de la filosofía, conocedor de la historia de las ideas y, en último extremo, un filósofo».

Licenciado en 1977 en Filosofía por la Universidad de Valencia siendo becario en el Colegio Mayor San Juan de Ribera. Doctor en Filosofía por la misma Universidad con la Tesis *Realismo Empírico e Idealismo Trascendental en la Filosofía Teórica de Kant. Los niveles de su uso y de justificación*, bajo la dirección de Fernando Montero Moliner. Ha ejercido como profesor de Filosofía en la Universidad de Valencia (1977-

1986), como catedrático de Historia de la Filosofía en la Universidad de Murcia (1986-1994). Ha estado destinado en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas desde 1994 hasta 1997. Fue Director General del Libro, Archivos y Bibliotecas de la Generalitat Valenciana desde 1999 hasta 2003. Entre 2003 y 2009 ocupó la cátedra de Filosofía Moral en la Universidad de Murcia y desde 2009 es catedrático de Historia de la Filosofía Española en la Universidad Complutense de Madrid.

En 1989 funda la revista *Daimon*, de la que fue su secretario. Entre 1995 y 1997 dirigió la revista *Debats*. Ha publicado cerca de 200 artículos y es autor de un gran número de libros, novelas y ensayos sobre Filosofía e Historia, entre los que cabe destacar: *Poder y conflicto: ensayos sobre Carl Schmitt* (2008), *Cardiograma de la Crisis* (2014). *Los Latidos de la Polis. Filosofía para ciudadanos* (2014), *Populismo* (2015), *Historia del poder político en España* (2015); *Freud lee el Quijote* (2017), *El lento aprendizaje de Podemos* (2017), *La*

Inteligencia hispana. Ideas en el Tiempo I. El cosmos fallido de los godos (2017), *Imperiofilia y el populismo nacional-católico* (2019).

Sorprende muy gratamente la profundidad del estudio, que además denota un gran conocimiento de las fuentes, en un tema espinoso como es el análisis del neoliberalismo, y, más aún, desde una hipótesis que lo considera, con todos los matices que aparecen en la obra, una *teología política*. **José Luis Guzón Nestar.**

LIBROS RECIBIDOS

La Europa Eslava.

CHECA GODOY, A. (2020).
Sevilla: Alfar. 450 págs.

Almaciga: Un vivero de palabras de nuestro medio rural.

SÁNCHEZ, M. (2020).
Barcelona: Planeta. 208 págs.

El mundo no es como crees.

EL ORDEN MUNDIAL (2020).
Barcelona: Ariel. 288 págs.



ELENCO DE AUTORES

ELENCO DE AUTORES

EDUCACIÓN Y FUTURO Nº 43

ALFREDO DELGADO GÓMEZ

Actualmente es profesor de la Universidad La Salle (campus de Madrid), del Colegio Santa María del Pilar (Madrid) y es miembro de Adsis.

Profesor de religión tanto en Chile como en España, es ingeniero industrial, teólogo, licenciado en Catequesis en Santiago de Chile y licenciado en Sagrada Escritura en el Pontificio Instituto Bíblico de Roma.

Entre sus publicaciones, caben destacar: *Queremos ver a Jesús. Ha llegado la hora. Vol 1. Proceso catecumenal para adultos* (PPC 2010) y *Queremos seguir a Jesús. Ha llegado la hora. vol 2. Proceso catecumenal para adultos* (PPC 2012).

LILIANY MARGARITA ESCORCIA TORREGLOSA

Mi nombre es Liliany Margarita Escorcía Torreglosa, tengo 42 años, vivo en Navalunga (Ávila) y soy de origen colombiano, aunque llevo en España casi 20 años. Mi pasión por la docencia comienza de la mano de mi madre, profesora también y mi inspiración. Es por esta razón que mis estudios de secundaria y bachillerato los realizo en la Normal Superior Nuestra Señora de Fátima donde obtuve mi título de Bachiller Pedagógico en el año 1994 y donde me formo según el estilo Salesiano: «buena cristiana y honesta ciudadana». Un modelo cristiano basado en valores y un sistema educativo propio. En el año 1995 apruebo las oposiciones municipales y obtengo mi plaza como profesora de educación primaria. El mismo año comienzo mis estudios universitarios optando por dos vías de forma simultánea, por un lado, la Licenciatura en Derecho y por otro la Licenciatura en Ciencias Religiosas. Ambos estudios los termino en el año 2000. En el año 2002 me traslado a España y después de varios trabajos en actividades diferentes opto por la homologación de ambas titulaciones. Con la homologación del título de Licenciada en Ciencias Religiosas y después de aprobar la DECA en el Instituto San Agustín, soy seleccionada en el 2015 por la Delegación Episcopal de Enseñanza de Madrid para ser propuesta como profesora de secundaria de Religión Católica. Mi experiencia docente me lleva por varios institutos de la Sierra de Madrid y a partir del año 2018 obtengo mi plaza definitiva en el IES Valmayor y el IES Sabino

Fernández Campos. En el año 2018 obtengo el título de especialista en Enseñanza de la Religión e Inteligencias Múltiples. He participado en múltiples cursos y seminarios de formación. En el año 2018 obtengo el sello de calidad Nacional y Europeo eTwinning y desde entonces animo con mi experiencia a otros profesores de religión. Desde hace 4 años soy responsable de seminarios de formación del profesorado de religión en secundaria. Actualmente soy una de las autoras del proyecto Lanikai de Religión para Secundaria de la editorial Vincens Vives.

CARLOS ESTEBAN GARCÉS

Cursó su formación en la Pontificia de Salamanca, es Licenciado en Teología Dogmática por su Facultad de Teología; más tarde cursó estudios de postgrado sobre Pensamiento Social Cristiano en su Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

Tiene experiencia docente y ha ejercido funciones directivas en la enseñanza pública y universitaria. Ha sido asesor en un Centro de Formación de Profesores de Madrid. Durante casi 20 años fue director de la revista Religión y Escuela.

Actualmente trabaja en la delegación de enseñanza de la Archidiócesis de Madrid como responsable de la formación del profesorado. Colabora como Profesor Titular de Pedagogía de la Religión en el Instituto Pontificio San Pío X (UPSA). Es director del Área de Ciencias de la Religión en La Salle Campus Madrid. Dirige el Máster de Pastoral en Centros Educativos y el Experto en Educación de la Interioridad. Sus tres últimos libros han sido sobre educación de la interioridad, pero su línea principal de investigación se centra en la enseñanza de la religión.

XULIO CÉSAR IGLESIAS BLANCO

Xulio César Iglesias Blanco, nace en 1960 en Ourense. Presbítero salesiano. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense y en Teología Pastoral por el Instituto Superior de Pastoral de Madrid dependiente de la Universidad Pontificia de Salamanca. Desde 1980 dedicado a la pastoral escolar y del tiempo libre. Desde 1995 hasta la actualidad coordinador de pastoral en Secundaria y profesor de religión católica en el cole-

gio salesiano M^a Auxiliadora de Ourense, y director del Centro de Juventud *Amencer* en la misma ciudad.

Profesor en las siete primera ediciones del curso «Formación de directivos de las escuelas salesianas» y en las tres primeras ediciones del «Curso de coordinadores de pastoral de las escuelas salesianas» ambos organizados por la Pastoral Juvenil Salesiana y la UNIR.

Colabora desde 1994 en la revista *Misión Joven* con la sección «Ideas» en *Cuaderno Joven*. Ha publicado los libros *Campamento Urbano. Una propuesta para el tiempo libre en la ciudad* (1991); *Animación y libros. Ferias y exposiciones creativas en torno al libro* (1997) y *Buenas prácticas en pastoral escolar* (2016).

JOSÉ MARÍA MARTÍNEZ MANERO

Licenciado en Teología Bíblica (U.P. Comillas) y Filología Inglesa (Universidad Complutense) y Diplomado en Traducción (Instituto de Lenguas Modernas y Traductores de la Universidad Complutense). Jefe del Departamento de Religión del IES San Fernando (CAM) y profesor de Religión en el CIEM Federico Moreno Torroba (CAM). Profesor de Doctrina Social en la Escuela Juan XXIII de las Hermandades del Trabajo (Madrid). Columnista de la revista *Religión y Escuela* (PPC) y autor de la página «Película» del Cuaderno Joven en la revista *Misión Joven* (Salesianos). Es coautor de las obras: *Sociedad, Cultura, Religión - 4º ESO* (Ed. Milenio), *Misericordiosos como el Padre* (PPC) y *La búsqueda de Dios* (Ponencias 42ª Semana Nacional para Inst. Vida Consagrada, Publicaciones Claretianas). Artículos en las revistas *Religión y Escuela*, *Misión Abierta*, *Ephemerides Mariologicae*, *Todos Uno...* y *profes.net* (SM) y traducciones: *Diccionario de Teología Fundamental* (San Pablo), *Diccionario de Religiones y Creencias* (Espasa), *Erasmus* (Acento), *Tal como éramos* (Publ. Claretianas), *Rehacer la vida religiosa* (Publ. Claretianas), *Desde lo hondo* (Claret). También ha realizado varios vídeos (con elaboración de fichas didácticas; San Pablo).

JOSÉ MARÍA PÉREZ NAVARRO

José María Pérez Navarro (Teruel 1965). Hermano de las Escuelas Cristianas. (La Salle). Doctor en Teología. Especialidad Catequética por la Universidad Pontificia Salesiana de Roma. Maestro E.G.B. (especialidad en ciencias).

Después de varios años de labor docente en los colegios La Salle de Alcora (Castellón), Paterna (Valencia), Granada y Alaior (Baleares), en este último centro como director de centro y de haber completado sus estudios se incorpora en el año 2001 al claustro de profesores del Instituto San Pío X como profesor de catequética fundamental. En años sucesivos asumirá las asignaturas de catequesis de adultos y primera evangelización.

Nombrado director del Instituto San Pío X desde 2008 a 2014. Vuelve a ser nombrado director por un nuevo período a partir del año 2017.

Es director de la revista de pedagogía religiosa *Sinite* desde el año 2008. Durante 5 años (2012-2017) fue presidente de AECA (Asociación Española de Catequetas) y desde el 2008 es miembro del Equipo Europeo de Catequesis y a partir del 2015 forma parte del equipo directivo. Compagina su labor docente en el Instituto San Pío X con sus clases en el Centro Universitario La Salle de Aravaca donde imparte las asignaturas identitarias de Magisterio

AVELINO REVILLA CUÑADO

Avelino Revilla Cuñado es sacerdote de la Archidiócesis de Madrid. En la actualidad, Vicario General de la Archidiócesis de Madrid. Es significativo en su currículum los 14 años (2001-2015) como Delegado de Enseñanza, puesto que le ha otorgado una visión sobre la profesión docente en esta área muy completa. Doctor en Teología por la Universidad Pontificia de Salamanca, tiene mucha experiencia docente (ESCUNI, Universidad Complutense, Universidad San Dámaso) y ha publicado también numerosos trabajos, entre los que destacamos: *A vueltas con lo religioso. Un diálogo teológico con J. Sádaba, F. Savater, V. Camps, E. Trías* (Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca 2001) que es su tesis doctoral, además de numerosas colaboraciones en libros y artículos que abundan en este campo. Simplemente citamos algunas más relevantes: entre los capítulos de libros («Emergencia educativa y Nueva Evangelización», en J. C. Carvajal Blanco y A. Castaño, «Id y haced discípulos...» (Mt 28:19). Al servicio de la fe. Homenaje a D. Manuel del Campo, Ediciones Universidad San Dámaso, Madrid 2012) y entre los artículos de revistas: «Dimensiones significativas de la Enseñanza Religiosa Escolar en el contexto sociorreligioso actual», en Actas del Congreso *El profesor de Religión: retos y perspectivas*, Consejo Interdiocesano para la Educación Católica en Andalucía,

Málaga 2006, pp. 51-73, o también: *El anuncio del evangelio en una sociedad líquida*, en Teología y Catequesis, 142 (septiembre-diciembre 2018), pp. 13-55.

ANTONIO SALAS XIMELIS

Colaborador Asociado - Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la Facultad de Teología, Departamento de Teología Moral y Praxis de la vida cristiana y de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. El profesor Antonio Salas Ximelis estudió en la Universidad Pontificia Comillas del año 1977 a 1981 teología. Del año 1981 a 1984 realizó estudios de Magisterio en la Escuela Universitaria ESCUNI adscrita a la Universidad Complutense de Madrid donde se graduó en el año 1984. Prosiguió estudios en la Universidad Complutense de Madrid de Ciencias de la Educación, obteniendo la licenciatura en el año 1987. Realizó el curso de doctorado en el 1987-88. Defendió su Tesis doctoral en 2015 obteniendo la calificación de sobresaliente. Durante 4 años dio clases en EGB en el Colegio Raimundo Lulio de Madrid. Y desde 1981 es profesor de Religión de Instituto. En la Universidad Pontificia Comillas inició su docencia impartiendo Pedagogía y didáctica de la Religión para la obtención de la D.E.I en el curso 1994-95 en la Facultad de Filosofía. Desde el año 1999 empezó a impartir la misma asignatura ya en la Facultad de Teología hasta la actualidad. Y en el curso 2010-11 empezó a impartir Pedagogía y didáctica de la Religión en los grados de Magisterio de la Facultad de Ciencias Sociales. Es profesor de la misma asignatura en el Centro Universitario Cardenal Cisneros de la Universidad de Alcalá. Y da clase también en la Universidad de San Dámaso. Colaboró desde su nacimiento en la revista *Religión y Escuela* de la que llegó a ser director. Posteriormente creó la revista *Aldebarán*, de Vicens Vives, de la que es director. Es autor y director de varios proyectos editoriales de libros de texto. Ha impartido múltiples cursos y dado muchas conferencias. Ha publicado varios libros. Desempeñó desde 1985 a 1989 el cargo de asesor técnico docente de religión para la elaboración de DCB de religión para la LOGSE. Dirige el proyecto de Religión Lanikai de la editorial Vicens Vives. Es supervisor de religión en la Archidiócesis de Madrid.

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

SOLICITUD DE INTERCAMBIO

Las instituciones interesadas en realizar intercambios científicos con la *Revista Educación y Futuro* deberán remitir la presente solicitud cumplimentada a:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

PUBLICACIÓN QUE SOLICITA INTERCAMBIO

Nombre

Centro y Departamento

.....

Domicilio

Población **Provincia**

País **Código Postal**

Dirección Web

RESPONSABLE DEL INTERCAMBIO:

Nombre y Apellidos

Cargo

E-mail

Teléfono **Fax**

En **a** **de** **de**.....

Firma:



REVISTA *EDUCACIÓN Y FUTURO*

EXCHANGE REQUEST

To request an exchange of publications and receive the *Educación y Futuro* journal, please fill the form below and send it to:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio
Centro de Enseñanza Superior Don Bosco
C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

YOUR PUBLICATION DETAILS

Publication Name

Center and Department

.....

Street (Number, Bldg, Unit)

City **State/Province**

Country **Zip Code**

Web Address

POSTAL ADDRESS (if differs from physical address):

.....

.....

EXCHANGE RESPONSIBLE (point of contact):

Name

Position

E-mail

Phone # **Fax #**

SIGNATURE:

Date (dd/mm/yyyy)

Please sign here

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

Educación y Futuro es una publicación del CES Don Bosco al servicio de los profesionales de la educación. Las secciones de la revista son: a) Tema central; b) Artículos y Ensayos; c) Recensiones. Acepta trabajos originales de investigación, ensayos, experiencias educativas innovadoras y recensiones de publicaciones recientes y relevantes en español y en otros idiomas. Los trabajos que no se atengan a las normas recogidas a continuación serán desestimados.

NORMAS GENERALES Y ENVÍO DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deberán ser **originales e inéditos** y no estar aprobados para su publicación en otra entidad.
2. **Extensión:** las *investigaciones* o estudios y los *materiales* tendrán una extensión entre 5000 y 8000 palabras; los *artículos, ensayos y experiencias* entre 5000 y 7000; las *Recensiones* entre 300 y 500.
3. El **título** deberá redactarse en español e inglés, reflejando con claridad y concisión la naturaleza del artículo.
4. El **resumen** se hará en español y en inglés (60-100 palabras), expresando de manera clara la intencionalidad y el desarrollo del artículo. Debajo se incluirán 4-6 **palabras clave** en español y en inglés.
5. Se recomienda que los artículos procedentes de **investigaciones** contemplen estos apartados numerados: introducción, planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Los demás **artículos** deben iniciarse con una introducción y cerrarse con unas conclusiones.
6. Los manuscritos se **enviarán a:** efuturo@cesdonbosco.com, adjuntando, en un único archivo, un breve **CV** de los autores, su dirección postal, e-mail y teléfono.

FORMATO DEL TEXTO

7. La **redacción** se guiará por el *Manual de Estilo de la American Psychological Association* (APA), 6ª ed., 2010 (www.apastyle.org).
8. El **texto** se presentará en letra Garamond, tamaño 11, con un interlineado de 1,5 líneas.
9. Los **gráficos y tablas** se incluirán dentro del texto. Se presentarán con el título en la parte superior, numerado, y detallando la fuente original. Si hubieran sido elaborados por el propio autor, se referenciará así: Fuente: elaboración propia. Además, los gráficos se enviarán en archivos adjuntos, a ser posible en formato modificable.
10. La **bibliografía** se presentará en orden alfabético, al final del texto. Ejemplos:
 - **Libros:** García, J., Pérez, S. y López, A. (1999). *Los días felices* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
 - **Capítulos de libros:** Martínez, M. (2000). La educación tecnológica. En J. García, *La educación del siglo XXI*, (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
 - **Artículos de publicaciones periódicas:** Baca, V. (2011). Educación y mediación social. *Educación y Futuro*, 24, 236-251.
 - **Biblioweb:** Pallarés, M. (2013). *La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> [Consulta: 17.01.2013].
 - **Cita interna:** (García, 1999) y **Cita Textual:** (González, 2000, p. 40).

ACEPTACIÓN Y PUBLICACIÓN

11. Los artículos serán **evaluados** por expertos del Consejo Evaluador Externo, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
12. Se acusará recibo y se notificará a los autores el resultado de la evaluación.
13. El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportunos.

RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

14. Los autores recibirán un ejemplar impreso y otro en formato digital.
15. La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
16. Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista *Educación y Futuro*.



CENTRO
UNIVERSITARIO

DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO SALESIANO

Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

C/María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

+34 91 4500472

info@cesdonbosco.com



PRÁCTICAS EN EL EXTRANJERO
SERVICIO DE ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO

www.cesdonbosco.com



Nº 43

PRESENTACIÓN

La didáctica de la enseñanza religiosa, hoy

TEMA CENTRAL

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

El uso de la Biblia en el ámbito escolar: un desafío para la familia y el colegio

The Use of the Bible at School: A Challenge Both for Families and Schools

Mi experiencia como sacerdote en la educación

My Experience as an Education Teacher

Ser profesor de religión: una tarea apasionante

Being a Catholic Religion Teacher: An Exciting Task!

La clase de religión católica, ¿un problema o un reto?

The Catholic Religion Subject: A Problem or a Challenge?

El profesor de religión. Identidad, perfil y formación

The Religion Teacher: Identity, Profile and Training

De lo visto y oído, de eso hablo

I Speak of What I Have Seen and Heard

MATERIALES

Mi realidad como profesora de Religión Católica en la Etapa de Secundaria Obligatoria y en Bachillerato

My Experience as a Teacher of Catholic Religion in Secondary Education and a Level

ARTÍCULO

Educar la libertad: la belleza de una tarea

Educating Freedom: The Beauty of a Task

RESEÑAS