

Los principios psicopedagógicos de la Reforma y su incidencia en el Profesor de Religión

JOSE M.^a MARTINEZ BELTRAN

Introducción

El hecho de encontrarnos en plena corriente reformista podría ser motivo para diversos análisis que nos llevarían a certezas y a dudas sobre nuestro futuro educativo, tanto más por tratarse de la educación religiosa y de su artífice, el Profesor de Religión. Con todo, hay algo que no puede escapar a cualquier reforma o contra-reforma: la figura clave de todo sistema educativo: el educador.

Conviene distinguir, por una parte, el imperativo de la LOGSE y el planteamiento pedagógico del Libro Blanco de la Reforma, por otra. Dos fuentes muy distintas que nos llevarán a considerar los aspectos estructurales del sistema de enseñanza, más de una vez confundidos con la calidad de la misma, así como el paradigma educativo que se nos propone. Más allá de los «imperativos legales» está siempre la consideración de la acción educativa del educador y del alumno como objetos de modificación y perfeccionamiento, dentro de las coordenadas que nos marcan las diversas corrientes en las que nuestros proyectos de reforma entroncan.

Desde la Reforma, el DCB, la LOGSE..., pero, aun sin ellos, existen actualmente unos requisitos de profesionalidad que se

extienden a todos los sectores del trabajo. Se requieren hoy paradigmas teóricos que sirvan de soporte a todo tipo de organización; existe cada vez más una exigencia social y cultural no siempre consciente de sus límites, pero digna de tenerse en cuenta. Esa sociedad, los padres, los sistemas y el contexto mismo quieren que se diferencien los roles, que las respuestas que se dan tengan la consistencia interna que garantice la seriedad de quien deposita a un hijo en manos de «profesionales» y, en muchos casos, de educadores cristianos.

Los modelos educativos de cada época han creído, y querido, dar respuesta a las necesidades de la persona en su mundo y de la sociedad. Se han proclamado siempre respuestas de un talante semejante al de «dar una educación integral», «educar al individuo total», atención a sus componentes básicos de inteligencia, afectividad, comportamientos... En este intento han vivido muchos educadores e instituciones y siguen ofreciendo a la sociedad lo mejor de sus vidas. Lo demás, los acentos, son intentos válidos de llegar al fondo nunca alcanzable de lo humano-educativo.

Mas si la orientación de la educación ha sido esa totalidad de la persona, ¿dónde está la novedad de lo actual?, ¿hay algo que merezca la pena más allá de lo político del tema?, ¿se puede considerar este momento como «importante» dentro del recorrido de las ciencias de la educación?

La respuesta a estas preguntas nos dará la clave de lo que puede ser el educador actual, incluso aunque tengamos que dividir su realidad para enfocarla desde distintas perspectivas.

Síntesis previa

La concepción más interesante del momento actual, tanto por su modalidad como por su contenido, es la de considerar al educador como *mediador*.

La mediación es una constante en la historia del pensamiento educativo que recobra hoy una fuerza especial y, sobre todo,

un contenido específico. La fuerza se convierte en exigencia histórica por las características de nuestra sociedad que requiere personas flexibles, con estructuras de pensamiento y de personalidad, creativas, definidas en su autonomía de personas, así como en su elevado grado de socialización... Y el contenido se configura: 1) a partir de las corrientes cognitivistas del enseñar-aprender; 2) del modelo de persona propuesto por la psicología humanista, coincidente básicamente con la cristiana, y 3) por el esquema axiológico necesario para nuestra cultura, válido pero limitado si se compara con la propuesta del evangelio.

Como creo que esta triple fuente nos da el origen de los significados del concepto de *mediación*, vamos a detallarlos y a darles su tratamiento analítico.

El *Libro Blanco de la Reforma* tiene un enunciado que asimila la corriente educativa y que nos sirve de pórtico y punto de referencia:

«El papel reservado al profesor en el futuro es el de *organizador de la interacción* de cada alumno con el conocimiento. La tarea docente se concibe como una *mediación* para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos» (Cap. XIII).

1. La psicología cognitiva tiene su palabra

Uno de los campos en los que el educador actual ha de echar sus raíces es el de la psicología cognitiva, por la novedad de sus aportaciones a la enseñanza y el aprendizaje. Para Bruner, es una auténtica «revolución y respuesta a las demandas tecnológicas de la revolución postindustrial». Y como él, hay muchos autores que se han pronunciado a favor del *constructivismo*, dejadas de lado las pretensiones conductistas, de explicar mecánicamente los procesos del aprender. Binet, Piaget, Barlett, Vygotskii, Feuerstein... se adentran en los procesos del conocimiento, unas veces para explicarlos y otras para asistirlos de una manera sistemática.

De forma paralela había surgido la corriente llamada «metáfora computacional» que considera al individuo como procesador de información, dejando sin considerar su cultura, afectividad y otros factores nada despreciables en su aprendizaje.

La psicología cognitiva se hizo valer con dos asertos fundamentales sobre la persona: su consideración como *estructura* y su *organicidad*. Es decir, el organismo total de la persona no es un estado, sino un proceso dominado por su naturaleza cambiante, que madura en la medida en que va adquiriendo estructuras y conocimientos adecuados a las estructuras previas.

A partir de aquí, y bajo un enfoque «molar» de la realidad humana, se considera ésta como un todo superior a la suma de los elementos que la componen. La inteligencia, por ejemplo, dejará de considerarse como un producto determinado para verla como un proceso modificable de una manera estructural: no pequeños cambios más o menos significativos, sino cambio en la estructura de su propio funcionamiento. Como consecuencia, la enseñanza cuidará de que las divisiones y subdivisiones del conocimiento se integren en el individuo de una forma armónica adecuada a la estructura existente, *significativa*.

El educador, en consecuencia, deja de estar atento a los productos del enseñar-aprender —lo cual no significa que se dejen de lado— para centrarse en los procesos de adquisición del conocimiento. Esta consecuencia, pese a ser general, origina un cambio novedoso en los planteamientos teóricos y en los sistemas de enseñar.

1.1. *La primacía del significado*

Con frecuencia se ha atribuido el cambio de conductas a las regulaciones éticas de los adultos, más tratándose de la formación religiosa por sus aspectos éticos y su carácter vinculante, o a los procesos afectivos de la persona. Hoy se da una reorientación de tipo cognitivo: la conducta y el conocimiento, sin descartar las variables anteriores, están regulados por los significados que el individuo concede a sus propias experiencias y acciones.

Bajo este enunciado se pueden agrupar quienes piensan en el aprendizaje: como la «reinterpretación de las razones estructurales que hacen posible sus éxitos» (Gestalt); como la «toma de conciencia» del conflicto o «desequilibrio» entre la «asimilación» de lo nuevo y su «acomodación» a esquemas anteriores (Piaget); como interiorización de las mediaciones («herramientas y signos») por transformaciones y procesos psicológicos (Vygotskii); como toma de conciencia de los procesos mentales, tanto en su funcionamiento correcto como en sus deficiencias (Feuerstein).

La psicología cognitiva es constructiva, parte de la revalorizada teoría de G.A. Kelly sobre los «Constructos personales». No se considera a la persona como víctima de su propia historia o biografía, sino como elaborador constante de sus propias percepciones y «construcciones», por las cuales canaliza la percepción de los hechos y anticipa los acontecimientos y reacciones ante los mismos. Se puede afirmar la existencia del «constructo cristiano» cuando la persona integra fe y vida en una misma unidad dinámica. Puede ocurrir que se vayan interiorizando «subsistemas de construcción incompatibles» o deformaciones de la realidad, lo cual afectará al funcionamiento de la persona, pero también a quienes tienen a su cargo su formación.

Pese a que la teoría de los «constructos» esté pensada desde la psicoterapia, el modelo de funcionamiento humano es válido en la consideración de su componente cognitivo; y esto bajo tres aspectos principales:

- a) La consideración del niño como organismo activo, creador de su propio constructo personal a partir del cual percibe la realidad. Igualmente, el individuo tiende a crearse sus propias leyes de aprendizaje, de análisis, revisión de hipótesis... de una manera creativa. La consideración de la naturaleza activa nos da la confianza en la posible modificación y estructuración de las formas de percibir e incluso del «constructo personal».

La naturaleza activa-creadora nos coloca en un punto de partida netamente educativo: se aprende por dos procesos complementarios de *asimilación* y *acomodación* de nuevos conocimientos a esquemas y de esquemas a nuevos conocimientos (Piaget); pero esto no ocurre sin la base de la *actividad* del individuo sobre los estímulos. Dicha actividad puede tener algo de espontáneo, pero necesita la orientación del educador para que se realice; incluso para que llegue a modificar la base de dicha actividad que está en el «sistema de necesidades» del individuo. Este sistema, elemental en los niños, se habrá de completar y modificar llevándolo hacia instancias superiores.

- b) Dada la existencia de los constructos personales, la cuestión que se presenta es: ¿se puede/debe influir en su construcción por la educación?

La cuestión se presenta con frecuencia cuando tratamos de la modificabilidad cognitiva estructural y se contrapone al tema de la creatividad y espontaneidad de los niños. El hecho de que los constructos sean siempre algo personal —es la manera de ver el mundo— quiere decir, también, que necesitan la configuración de esquemas, claves, formas de percibir la realidad y que se han de adquirir sistemáticamente durante el período de educación. La elaboración de los procesos de aprendizaje, v. gr., se da de forma muy limitada cuando se deja al surgir espontáneo; no basta con «lo natural» ni en conceptos ni en métodos. Lo significativo, afirmará Ausubel, vendrá por la instrucción. Téngase en cuenta esta afirmación más adelante.

- c) ¿Se puede pensar en el educador terapeuta?

Lo que persigue la educación es dar una estructura a la persona de modo que sea capaz de «exponerse directamente a los estímulos» (Feuerstein) y extraer de ellos su significado existencial. Hablamos de estímulos de conocimiento, de experiencias, de comprensión del mundo; lo que la educación puede dar es la *forma*, la *construcción*, las *estrategias*

para dominar los significados. Una vez conseguido esto, el individuo tiene la dotación necesaria para seguir estando en el mundo como dueño de significados e incluso como creador de otros nuevos.

No cabe duda de que la «interacción activa entre el individuo y el ambiente está mediatizada por las estructuras cognitivas del individuo» (Nystedt y Magnusson, 1982, p. 34) y que dichas estructuras son objeto predilecto de la educación actual. El educador es, pues, creador o modificador de estructuras cognitivas que hagan a los educandos seres capaces de percibir la realidad con la mayor corrección posible y sin sacrificar su creatividad, pero haciéndola también posible gracias a la estructura.

1.2. El significado pasa por la inteligencia

Uno de los cambios más significativos en la psicología y pedagogía actuales se centra en el enfoque de la *inteligencia*. Van quedando atrás las grandes preocupaciones sobre lo innato heredado de la inteligencia; los intentos de definirla como si se tratara de algo genéticamente determinado e invariable; incluso el empeño de reducirla a los aspectos cuantitativos parece ser tema de otros tiempos.

Hoy nos preocupa más el dinamismo de la inteligencia, sus procesos, sus índices de modificación, la relación que hay entre las variables que facilitan o dificultan su funcionamiento. Por eso mismo hemos de considerarla como el resultado de la compleja interacción del organismo con el ambiente. Para esta interacción, la naturaleza nos ha dotado de dos tendencias básicas: la *organización* y la *adaptación*, por las cuales podemos organizar datos en sistemas coherentes y ajustarnos al medio. Pero ambas tendencias se quedarán en procesos elementales si no interviene la mediación educativa para hacer que lleguen a los procesos superiores.

El desarrollo de las funciones superiores, de las operaciones mentales, así como las estructuras de organización del cono-

cimiento, tienen un soporte en los conceptos espontáneos adquiridos por observación y que no sobrepasarán el nivel de pseudoconceptos (conceptos potenciales, Vygotskii), pero que son necesarios para hacer posible la enseñanza por «*conciencia reflexiva*» de principios y significados que luego se pueden transferir a los conceptos espontáneos.

La tarea educativa, dentro de este marco de referencia, queda en parte supeditada al aprendizaje. El educador debe conocer el *desarrollo efectivo* de los alumnos, esa zona hasta la cual llegan los alumnos con sus conceptos espontáneos, para influir de modo más significativo en el *desarrollo potencial*. Esta es la zona de mayor interés en la psicología y pedagogía actuales, la zona en que se puede ejercer mayor influjo de mediación tanto en los procesos de aprendizaje como de estructuración de la persona en lo que ésta tiene de ser inteligente.

En este intento por partir de la situación de los alumnos y por ceñirse a ella en el desarrollo de sus capacidades, va a encontrar el educador unas funciones muy específicas en el desempeño de su labor, funciones que para el Profesor de Religión también cobran especial importancia. La primera se refiere a la estructuración de los *contenidos* y la segunda a la estructuración de los *procesos mentales* de sus alumnos; dejando claro que solamente de la relación que exista entre ambas estructuras se puede llegar a hacer una enseñanza y aprendizaje *significativos*.

- a) *Estructurar los contenidos* es condición básica para favorecer su aprendizaje. De hecho, no hay contenidos que por sí mismos aseguren la formación de estructuras mentales; cualquier contenido o materia puede conseguirlas si cumple la condición de estar ella misma estructurada y presentada como tal al alumno.

Las propuestas de nuestra Reforma Educativa son claras a este respecto. En el DCB se presentan los contenidos estructurados en tres categorías:

- *Procedimientos* o conjunto de acciones ordenadas al logro de destrezas, métodos y estrategias por parte del alumno.
- *Conceptos* dados en forma de hechos, situaciones, símbolos, relaciones de sistemas conceptuales... y toda forma de simbolización de nuestra cultura.
- *Actitudes* o formación de hábitos de comportamiento estable basados en criterios y valores interiorizados como normativa de vida.

Currículum, por tanto, es algo más que la determinación de programas; implica intenciones educativas explícitas, planificar y sistematización de saberes, guías metodológicas, adaptaciones constantes a los alumnos y al medio, atención a las diferencias individuales. En un alarde de detalle, el MEC nos da las notas distintivas del currículum en estos términos: «abierto y flexible, equilibrado, integrador-globalizador, interdisciplinar, con objetivos (generales, didácticos, de etapa, de área), cíclico, de metodología activa, evaluable.

En su síntesis más estricta, la Reforma nos dice que

«el contenido ha de ser potencialmente significativo tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la disciplina o área que se está trabajando, como desde el punto de vista de la estructura psicológica del alumno» (DCB E. Primaria, p. 33).

Queda, por tanto, como meta la enseñanza y el aprendizaje significativos; y como contenido las capacidades, habilidades, estrategias, actitudes y valores. Se aprecia la permanencia de considerar al alumno como centro del acto educativo, pero añadiendo matices correspondientes a la psicología cognitiva y a la atención de los procesos de desarrollo mental y personal de acuerdo con la naturaleza de cada área. La enseñanza religiosa mantiene ese centro personalizado y trata de extraer de él lo más rico de la persona.

- b) *Estructurar los procesos mentales*, las actitudes y motivaciones del alumno, sus esquemas de conocimiento, en la atención individualizada dentro de un contexto de interacción y socialización.

Estas mismas son las intenciones del *Libro Blanco*, enunciadas así:

«Desarrollar unos procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten al niño...» (Ed. Infantil).

«Utilizar, en la resolución de problemas sencillos, los procedimientos adecuados para obtener la información pertinente, seleccionarla, organizarla, representarla y tomar decisiones, así como para llevar a cabo éstas, anticipando y planificando las condiciones materiales y temporales necesarias para su realización» (Ed. Primaria).

«Elaborar y desarrollar estrategias personales de identificación y resolución de problemas en los principales campos del conocimiento mediante la utilización de unos hábitos de razonamiento objetivo, sistemático y riguroso y aplicarlas espontáneamente a situaciones de la vida cotidiana» (Ed. Secundaria).

«... desarrollar determinadas habilidades y áreas de conocimiento con las que el alumno se sienta más identificado. Este grado de capacitación consistirá fundamentalmente en la adquisición de las técnicas de base y de las destrezas y estrategias cognitivas requeridas para poder adaptarse adecuadamente al inicio de estudios superiores» (Bachillerato).

Para llegar a una estructuración o a la modificación de las estructuras se ha de progresar en el conocimiento de la inteligencia, de sus operaciones y de sus funciones cognitivas. En un intento de síntesis, diríamos que la formación de los procesos mentales a lo largo de la educación ha de apoyarse en una actividad cíclica que vaya desde lo intuitivo hasta lo abstracto, pasando por la representación mental. No se trata de señalar niveles o cursos en los que debe predominar una u otra

actividad, sino de acompañar la evolución mental paso a paso en el triple aspecto de su funcionamiento: intuitivo-experiencial, representativo y abstracto-generalizador.

Distingamos esos tres niveles de operatividad cognitiva:

Nivel intuitivo

Es básicamente asociativo, intuitivo, que se sirve de los conocimientos, vocabulario, conceptos extraídos únicamente de la experiencia. No es raro encontrar alumnos en cursos avanzados de EGB que retroceden con frecuencia a este primer nivel de respuesta: «redondel» donde hay un círculo, «cosa» donde se requiere algo más específico, y todo un cúmulo de respuestas a las que el profesor podría añadir: «para eso no hace falta venir a la escuela»...

Pero ese nivel de funcionamiento es imprescindible: dirigir la observación y exploración, partir de resonancias y connotaciones que cada tema trae a la mente de los alumnos; realizar con ellos las primeras «redes o esquemas conceptuales» que dispongan la estructura cognitiva básica —aunque elemental e incompleta— sobre la cual se podrá construir y completar el conocimiento más elevado.

Esta primera «recepción intuitiva» lleva consigo la reflexión, la demanda de apertura de los niños a su experiencia, la «disponibilidad intelectual» de lo que vive sin apenas conciencia de vivirlo, la diferenciación de características esenciales de las cosas, todo ello acompañado del arte pedagógico de la pregunta y la focalización de la percepción. No en vano el correcto enfoque de la formación religiosa parte siempre de la experiencia y trata de que lo sea el mismo hecho religioso y cristiano. De la vida se extraen las experiencias fundamentales que la fe ilumina y a las que da nueva dimensión. En este momento y proceso van a entrar en juego *operaciones y funciones cognitivas* de especial relevancia: la percepción, la comparación y clasificación, la proyección de relaciones, el comportamiento exploratorio, la precisión, el vocabulario...

Quizá en este primer nivel puedan surgir las primeras definiciones de las cosas, aunque vayan dotadas de numerosos elementos egocéntricos —definir por referencia a sí mismo— y de limitaciones como tales definiciones. La enseñanza religiosa no consiste en un cúmulo de definiciones abstractas aprendidas antes de poseer la estructura capaz de comprensión. Lo que cuenta no es tanto el nivel de exactitud, cuanto su utilidad (N. Postman, 1981).

Nivel de representación mental

Da un paso más en el funcionamiento cognitivo al procurar la interiorización de objetos, transformaciones, comportamientos, modificaciones de la percepción, verificaciones del grado de adquisición de los conocimientos. Las tareas escolares que requieren de la representación llaman a la construcción mental en lugar de contentarse con la manipulación; al análisis de lo complejo. A considerar diversos criterios de comparación o realización; a las conductas anticipatorias que ayudan a elegir las estrategias que aseguren los resultados.

Cuando faltan los comportamientos interiorizados —y la observación nos habla de su abundancia—, los niños acuden a comportamientos motores, a poner ejemplos, al «lo sé, pero no sé decirlo», al vocabulario reducido insignificante e impreciso, a deficiencias en percibir elementos constantes (en figuras, ortografía, conceptos, etc.) Si esto es cierto aplicado a los conocimientos, también lo es cuando damos a la palabra «comportamiento» la extensión cognitiva, es decir, la representación del propio funcionamiento mental o conciencia de los procesos seguidos en la solución de los problemas.

La mediación educativa es de especial delicadeza en esta fase, pues está en juego la autoorganización mental del alumno: es la «habilidad para conversar con uno mismo acerca de su propio proceso de aprendizaje y para observar, investigar, analizar, formular, revisar, juzgar, decidir y actuar sobre la base de tales encuentros creativos» (Thomas y H. Augsteins, 1985, p. 27). Los contenidos de Religión permiten codificar la experiencia, dar

nombre a lo que se vive, desprender progresivamente al alumno del peso de lo concreto, camino de la abstracción generalizadora.

El término actualmente más universal es el de *metacognición*:

En el fondo, la tan llevada y traída codificación de la pedagogía de la Reforma en las frases «aprender a aprender», «enseñar a aprender», «enseñar a pensar», quiere decir ayudar al alumno en el conocimiento sobre su propio conocimiento, sobre sus procesos, sobre su forma de sistematizar, de elaborar estrategias, etc. Cuando el educador pone por delante de la materia ese objetivo metacognitivo, sabe que puede dar al individuo los mejores recursos de regulación de sus comportamientos. Enseña al alumno a poner esa «barrera cognitiva» entre él y cualquier realidad, sea ésta de orden personal, de trabajo escolar o de estrategias para la realización de tareas simples o complejas.

El educador ha de asegurarse de que los procesos mentales siguen su curso, ha de verificar el grado de adquisición y modificación de las operaciones mentales. No bastará con hacer verbalizar mecánicamente respuestas de contenido, puede hacer verbalizar procesos, formas de hacer, estrategias diversas en las realizaciones... esa verbalización e interacción preparan el ascenso de la inteligencia al nivel de la abstracción.

Nivel de abstracción-generalización

En él se cifra el correcto funcionamiento mental. No podemos confundir la llegada de la inteligencia a la *fase de operaciones formales* con el progresivo acercamiento a dicha fase, realizado lenta y progresivamente a lo largo de los cursos de la EGB. Los niños realizan abstracciones, relacionan datos, hacen inferencias, tienen su lógica, mucho antes de llegar a la etapa antes mencionada. Pero esto no ocurre si no se atiende a la formación de esos mismos procesos y operaciones.

Remito al lector al estudio de J. P. Saura (1990) sobre la relación entre el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar en

8.º de EGB. En él se puede observar —no sin el consiguiente susto— que la población escolar estudiada es de una gran disparidad:

- Un 34 por 100 no domina las operaciones concretas (fase que se ha de superar para los 11 años).
- Sólo un 5 por 100 se inicia en las operaciones formales (nivel correspondiente al curso de 8.º de EGB).
- El 66 por 100 se mantiene en el nivel concreto-avanzado.

Aquí puede haber una explicación más del fracaso escolar cuantitativo e incluso del cualitativo. De todos modos las dificultades para enseñar contenidos por razonamiento y comprensión serán abundantes si nos fiamos de los datos anteriores.

El razonamiento abstracto opera por representación; esa sería su misma definición. Abstracción es, en términos de Feuerstein, «la distancia entre el acto mental y el objeto o hecho sobre el que opera». Precisamente, si hemos comenzado por el nivel de funcionamiento cognitivo *intuitivo* y hemos pasado al nivel *representativo*, es para poder llegar a la abstracción como generalización de aplicaciones a todas las demás situaciones.

Por ejemplo: para llegar a poder definir al Dios Creador, que implica operaciones mentales de elevada abstracción, el niño deberá percibir elementos de la vida, irlos codificando y representando en forma de vocabulario apropiado (la vida, lo fabricado, lo natural...) hasta poder incluir en dicha definición términos como: «creó el universo», «colmar a las criaturas de sus bendiciones», «para alabanza y gloria de su amor» (*Esta es nuestra fe*, p. 121).

La presencia de enunciados abstractos, de leyes generalizadas o de principios deducidos, es la prueba clave que tiene el educador para cerciorarse de la formación progresiva de las operaciones mentales o de la formación (en su caso, modificación) de la estructura cognitiva del alumno.

Queda, pues, de manifiesto la honda repercusión que los planteamientos cognitivos pueden ejercer sobre el estilo de mediación del educador actual. Esto, por supuesto, requiere un trabajo previo de formación en las bases teóricas de la psicología cognitiva, de conocimiento de los procesos mentales, de las operaciones y funciones, así como de las posibilidades pedagógicas tanto de los programas específicos como de su aplicación en las áreas del currículum. Esta propuesta no es, ni mucho menos, privilegio del especialista; con una buena orientación puede ser del dominio de todos los educadores.

2. La mediación de personalidad

El concepto de mediación queda claro y bien delimitado en lo concerniente a los contenidos del saber, por darse los dos polos en «medio» de los cuales se coloca el educador para hacer posible la adquisición por parte del alumno. Sin embargo, para poder hablar de *mediación* en lo que respecta a la *personalidad* se requiere definir el modelo hipotético de persona que sirva de referente para ejercer la mediación entre dicho modelo y el alumno.

Partiremos del modelo propuesto por el *Libro Blanco de la Reforma* como si se tratara del recipiente en el que han ido a depositarse las esencias de las diversas corrientes educativas. Encontramos una finalidad sobre la cual «no existe discusión»: «la *socialización* y su preparación para la vida como personas *responsables, autónomas y libres* en un cierto medio social y cultural» (p. 94). Tampoco existe discusión sobre la coincidencia de los planteamientos cristianos con los propuestos por el *L.B.*, aunque desde la fe los significados cobran especial amplitud, muy superior a la propuesta. Dentro de un sistema democrático no cabe más opción que construir demócratas: personas hechas para la convivencia ciudadana, pacífica, participativa y sin discriminación; educar en libertad y solidaridad. A la educación se le asignan tres adjetivos que surgen del conocimiento de la naturaleza y de la sociedad: ser humanizadora, creadora de cultura y liberadora.

Junto a la vertiente socializadora, aparece la *dimensión individual* como el intento de dar una formación integral a los alumnos para que se sitúen en el mundo de una manera «autónoma, libre y crítica, contribuyendo así, activa y responsablemente, a la construcción de una sociedad más justa y solidaria» (p. 94). Y en estas dos dimensiones se cifra la *calidad de enseñanza*: en su capacidad para atender de manera conjunta ambos imperativos: personalizador y socializador (p. 95).

Este epígrafe nos permite incluir todo el movimiento reformador de la enseñanza dentro del *optimismo pedagógico* que caracteriza a la sociedad educativa, al menos en sus concepciones. La Reforma se hace eco del sentir más universal —europeo— que llega a definir la vida escolar como «un contrato de confianza recíproca» entre quienes componen ese ámbito educativo (*Doc. núm. 8 del Consejo de Europa*). La confianza se hace en el Profesor de Religión contenido de su mensaje salvador y expresión de su propio vivir confiado y en esperanza. Este aspecto nos mueve a otear horizontes en los que el panorama educativo cobra mayor extensión y significado.

2.1.1. *La dimensión del optimismo pedagógico*

Nuestro siglo se ve recorrido en su médula por un hilo conductor que se traduce en la concepción optimista de la persona dada por la psicología y la pedagogía. No se puede dudar de su entronque en el existencialismo de Kierkegaard y sus consecuencias sobre la repercusión de la vida, la experiencia, sobre la construcción de la personalidad.

Si bien la escuela tradicionalista (Locke, Herbart, Skinner...) había puesto su base sobre la importancia del método, los progresistas (desde Rousseau, Dewey, a Piaget...) hicieron virar el punto de mira hacia el alumno en su autonomía e iniciativa personal. Ambos grupos han dejado su impronta en la educación, pero la batalla sigue dándose hoy aunque a favor del personalismo (Mounier) y de la reconstrucción social por la creación del «nosotros esencial» (Buber). Aquí pueden hallarse en-

terradas las raíces de la personalización y socialización perseguidas por nuestra Reforma.

Más centrados en la educación todavía, el optimismo aparece como algo radical en C. Rogers, Patterson, V. Frankl, a pesar de su procedencia y actividad terapéutica. En todos ellos se da un lugar común: la concepción *organísmica* de la persona, es decir, de un ser impulsado desde sí mismo hacia la autorrealización y capaz de extraer de la *experiencia* los significados que necesita para su propio funcionamiento integrador. Esta concepción *organísmica* puede significar en síntesis que:

- El individuo *tiende a realizarse en plenitud de persona*, posee «la capacidad inherente de orientarse, dirigirse y controlarse, siempre que se den ciertas condiciones» (C. Rogers, 1971, p. 245). Esta tendencia actualizante dirige el desarrollo del organismo, implica leyes de su propia motivación, le hace capaz de tomar conciencia de sus dinanismos psíquicos y ser dueño de sus propias decisiones.
- La persona es *libre y capaz de compromiso* en cualquier circunstancia; libre para «experimentar»; libre para buscar en esa experiencia los significados y la verdad que existe solamente —en eso coincide Rogers con Kierkegaard— en el *proceso de llegar a ser*, en el proceso de apropiación.
- Nos sentimos mejor si nos consideramos *proceso* más que producto; somos proceso, fluir, cambio, dinamismo hacia la realización plena que se abre a toda la dimensión de la experiencia, incluso al misterio (Friedman, V. Frankl).
- Somos buscadores de *logos*, «significados, espíritu, sentido» (V. Frankl, 1963, p. 30). En nuestra conciencia de seres perfectibles tratamos de hacer «cosas», de experimentar valores, de conocer más; y éste puede ser el auténtico sentido de la persona, más incluso que la consideración pulsional psicoanalítica de la misma, ya que asume las dimensiones superiores de la persona: «*espíritu, libertad, responsabilidad para consigo mismo, para con su conciencia y para con Dios*» (V. Frankl, 1976, cfr.).

Los rasgos mencionados dan soporte a cualquier sistema educativo que quiera partir de ellos. La formación religiosa asume, como sistema y como propuesta de vida, todas las propuestas humanísticas, y las eleva al rango del *ministerio* que desempeña el educador en la fe. De hecho, la Reforma lo hace, pues parte de esta realidad al proponernos la *personalización y socialización, favorecer el máximo desarrollo personal del alumno*, como objetivos. Así como hay autores que nos sirven de fuente que han optado por el olvido de la dimensión trascendente y otros que la consideran imprescindible en el correcto funcionar de la persona psíquica, la Reforma ha optado por olvidar esa dimensión dejándola a las opciones casi marginales. La historia de nuestra cultura tendrá que juzgar, pues la actualidad ya ha juzgado esa decisión como exenta de amplitud e incluso de la libertad predicada.

2.1.2. *La pedagogía de la creatividad*

La consideración positiva del organismo coincide, incluso cronológicamente, con la corriente de la creatividad y de su pedagogía. Desde los años 50 se insiste en la formación de la *inteligencia divergente*, sensible a los problemas, a las deficiencias, a los espacios vacíos, hábil para buscar soluciones, estrategias, formular hipótesis, comunicar resultados, etc. (E.P. Torrance, 1963, 1965). La invención, el descubrimiento, la imaginación, la exploración (K. Kayamoto, 1967) cobran importancia frente al aprendizaje de la *convergencia* o búsqueda de lo ya establecido y repetido hasta su dominio.

Se desarrollan teorías y programas para el desarrollo de los sectores de la creatividad: el imaginativo, el intelectual, el de las realizaciones concretas y el vivencial o adaptativo a nuevas situaciones que exigen fluencia, flexibilidad, originalidad y elaboración, como criterios de control del nuevo factor de inteligencia y personalidad llamado *creatividad* (J.P. Guilford, 1959; Barron-Taylor, 1964).

Este fue el primer impacto sufrido por el concepto tradicional de inteligencia al observar experimentalmente su baja correla-

ción con el criterio creatividad. Se llegó a considerar la inteligencia convergente —y por tanto su formación exclusiva— como una «forma neurótica de defensa» (M.M. Lee, 1963) frente a la cual habrá de formarse la inteligencia como algo dinámico, capaz de estructuras y relaciones, en proceso, buscadora más que receptora de cultura.

Inteligencia, personalidad y acción educativa quedan erigidas en criterios de *educabilidad* y en instancia para todo el sistema educativo. Si se ha de formar la persona creativa —y la afirmación es ya clásica en la pedagogía religiosa— se ha de partir del educador creativo: «no satisfecho con lo rutinario», «en actitud metafórica permanente», «magister», que media entre el alumno y su capacidad de extraer significados tanto a los contenidos curriculares como a la experiencia de vivir.

2.1.3. El intento de la liberación

¿Qué ocurre cuando se siguen las pautas de la concepción humanista de la persona y se le impulsa hacia la creatividad?

Los resultados pueden ser liberadores de su mismo ser persona por cuanto esa educación se preocupa de su plena realización, de formar su conciencia crítica, de darle la inconformidad con lo establecido, de perder miedo a la experiencia, de ser uno mismo. Y en esto hay un entronque significativo con el querer de la Reforma y de la educación que se precie de tal. Existe en muchos educadores, desde la proclama liberadora de P. Freire, la conciencia de que «nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo». Esta es la *acción dialógica* opuesta a la *educación bancaria* (*Pedagogía del oprimido*, p. 29).

La alfabetización-educación es todo un proceso de análisis y «descodificación» de la realidad que hace pasar de la percepción confusa por exceso de globalidad a la actitud crítica y creadora, más propia de la educación analítica. El hábito del análisis, de la toma de conciencia, de la ruptura del mito («desmito-

logización») hace al individuo y a los grupos resistentes a la «domesticación» muchas veces pretendida.

Por esto daremos la razón a P. Freire cuando traslada su pensamiento al ámbito de la educación para dar con la esencia de la misma: «La dialogicidad es la esencia de la educación como práctica de la libertad. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra...; el diálogo es una exigencia existencial» (Id., p. 41s.).

No es mi intención hacer una síntesis del pensamiento de Freire, sino llegar a un momento en que la síntesis se nos haga posible desde nuestra propia Reforma. La *liberación* constituye hoy todo un sistema teológico, así como la catequesis liberadora; la verdad se ha considerado siempre como el principio de libertad más auténtica. Aunque sea volver a alguno de sus enunciados, creo que hay una intención plausible en el *Libro Blanco*, por recorrer el triple hilo conductor de las corrientes educativas mencionadas y afirmar taxativamente sus tres adjetivos fundamentales:

«La educación, y el conocimiento de la naturaleza y de la sociedad que ella proporciona, son, de suyo, *humanizadores, creadores de cultura* y, por ello, *liberadores*» (Cap. IV, n. 14).

2.2. De nuevo en el paradigma cognitivo

Si nos hacemos eco de las exigencias que nos plantean los rasgos de la persona que se quiere educar, dados por la psicología humanista, creativa y liberadora, podemos ir configurando el perfil del mediador, dentro de las coordenadas cognitivas que en esa psicología y pedagogía encuentran su base. Conviene destacar que la *mediación* es, ante todo, un «proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención... que selecciona, enfoca, retroalimenta las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje»; pero, además, «la mediación es el resultado combinado

de la exposición directa al mundo y la experiencia mediada por la que se transmiten las culturas» (R. Feuerstein, 1980, p. 16).

El Profesor de Religión tiene bases sobradas para considerarse, en sentido teológico, como *mediador* entre lo divino y lo humano, entre las cosas de Dios y las personas que lo buscan, como el mismo Cristo se considera el más claro mediador entre Dios y los hombres.

El aprendizaje, en toda la extensión de la palabra, se hará *aprendizaje mediado*, y en él se manifestará su significado: «La capacidad del individuo para ser modificado por el aprendizaje» de conceptos, hábitos, valores... estructurantes de la persona. Desde el enfoque cognitivo, teórico y metodológico, estas afirmaciones cobran un relieve operativo muy específico, en el que el mediador ocupa un lugar insustituible. Si bien hay numerosos psicólogos teóricos, quien mejor ha plasmado las ideas en método ha sido R. Feuerstein, a quien debemos los rasgos fundamentales de esa *mediación*.

En síntesis, hay tres categorías de mediación bien definidas:

- a) La primera afirma que se trata de una *mediación intencionalada*, con intenciones expresas sobre la actitud modificadora del proceso cognitivo del alumno, de su aprender a aprender, de la adquisición de hábitos personales y sociales, y de su sistema básico de necesidades cada vez más rico y estructurado. Hoy no cabe duda que la intención educativa depende de las creencias del propio educador, tanto en el potencial de aprendizaje como en su tendencia a construir su personalidad de un modo positivo. Esto requiere, por contrapartida, de la intencionalidad del educador, la *reciprocidad* de respuesta del alumno en los mismos aspectos en los que la intención del educador se manifiesta.

Entre las intenciones del mediador se hacen presentes los deseos de *trascender* y dar *significado* a lo que se hace. Cualquier problema o tema escolar o experimental puede dar pie a la creación de *necesidades* superiores en el alum-

no, tales como la precisión, de trabajo sistemático, de estrategias más eficaces... así como de *significados* que abarcan diversos contenidos de la vida. La escuela, así, se hace aglutinante, «matriz», «unidad organizativa del trabajo sobre el saber», camino de la *sabiduría*; y la formación religiosa una propuesta de la fe como el lugar donde se resitúa todo y desde donde se puede tener la visión global del hombre, de la ciencia y de la cultura.

- b) La segunda categoría de la mediación atañe a una especie de *restauración narcisista* o construcción de la imagen de sí mismo, del sentimiento de aptitud, del dominio de la impulsividad, del comportamiento de compartir, del respeto y aceptación de las diferencias individuales, del hábito de trabajar por objetivos, del objetivo sobre sí mismo y sobre la vida. La imagen más positiva de persona es la que puede dar el acercamiento cristiano que convierte al hombre en imagen de Dios, en lugar teológico donde Dios se manifiesta por la transparencia de la vida. Para mediar estos factores, que son al mismo tiempo cognitivos y de personalidad, se necesita un mediador capaz de crear un sistema de interacción armoniosa, equilibrada y atenta a cada individuo y al grupo en que se integra: un Profesor de Religión, transparencia del Dios de quien habla.
- c) La tercera categoría de la mediación tiene como contenido el *componente afectivo* tanto del individuo como de su situación social. La afectividad constituye el dinamismo de toda situación; regula los procesos de motivación, el funcionamiento consciente, la creatividad, el crecimiento de la persona. El sentimiento de éxito o fracaso, de equilibrio o desequilibrio afectivo, llegan a ser componentes intrínsecos del desarrollo cognitivo y explicación de muchos comportamientos de los escolares.

La motivación, por ejemplo, encuentra hoy su explicación en toda una serie de *atribuciones* de éxito o fracaso a partir de las cuales el alumno forma sus *predicciones* posteriores y a partir de las cuales se orienta en sus tareas de modo

positivo o negativo. No sin razón, las Orientaciones sobre la *Enseñanza Secundaria Obligatoria* recomiendan: «El maestro no debe permitir que los alumnos experimenten repetidos fracasos» (p. 111), dentro de un «ambiente de respeto mutuo, calma y serenidad... de modo que el niño disfrute y profundice en lo que va logrando paulatinamente» (*Ed. Primaria*, p. 208), «en una atmósfera de éxito» que le ayude a valorar positivamente sus avances» (*E.S. Obligatoria*, p. 523).

Bloom equipara el factor afectivo a lo que el alumno espera de sí mismo; lo considera como uno de los tres factores que condicionan el aprendizaje, junto con los métodos que utiliza el educador y el funcionamiento de la fase de entrada de datos.

El tono afectivo del mediador enlaza con el concepto de *aceptación* introducido por la psicología humanista (Rogers), pero en la psicología cognitiva se extiende, además de la persona, a la actitud del mediador respecto a la capacidad misma: el mediador no toma una postura pasiva-aceptante respecto a las limitaciones del alumno, sino que trata de modificarlas. Esta es la expresión y una de las obras de R. Feuerstein (1988) puesta en labios de un alumno con privación cultural: «No me aceptes como soy».

3. La mediación axiológica

La reflexión sobre el contenido cognitivo y de personalidad de la mediación nos abre las puertas al espacio interior de la educación, a la escuela como transmisora de valores. Es verdad que los contenidos pueden configurar la percepción de la realidad, que son capaces de despertar *apetencias* variadas en los individuos a partir de las cuales organicen sus comportamientos guiados por aquello a que conceden privilegio de importancia; pero la escuela, vista como la asociación de adultos con un proyecto educativo, ha de tener como punto de arranque el esquema axiológico a partir del cual quiere educar.

Y una escuela sin proyecto no tiene capacidad por sí misma de educar.

Cierto. El conocimiento de la realidad opera ya una gran adquisición en las personas: nos permite adquirir la «posesión interior» de lo que es digno de valoración y convertirlo en nuestra propia experiencia. Así lo afirmó la escuela realista presidida por L. Lavelle, dando a entender que los hechos y las personas constituyen una experiencia por la resonancia interior que nos permite aprehenderlos y convertirlos en experiencia de la experiencia. Pero esa aprehensión, de acuerdo con los planteamientos cognitivos, requiere algo más: la explicitación de los significados y su generalización a la vida de las personas.

Nuestra Reforma tiene muy en cuenta los valores. El Diseño Curricular lo encontramos estructurado a partir de: «Hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas». Y entiende por valores aquellos contenidos educativos que sirven de «principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación». Adonde no llega la Reforma puede llegar la formación religiosa, a fundamentar todo no en la ley, sino en el amor.

Lo que preside y regula el comportamiento es algo hacia lo cual nos sentimos motivados por estar dotados del dinamismo de la *apetencia*, dinamismo que se hace *apremiante* y que impulsa a elegir lo que se considera válido para la construcción de la persona. Esa elección puede tener diversas explicaciones: subjetivista, objetivista y sociológica, según sean las escuelas que proponen la justificación de su doctrina.

Para los subjetivistas, el «agrado-desagrado» es el principio selector del valor por parte del individuo. Frente a ellos, la *fenomenología* de Max Scheller y N. Hartman considera los valores como ideales de vida constantes a los que individuos y sociedad han de tender en su búsqueda de plenitud. Y el enfoque *social* añade el término de *conquista histórica*, para indicar que los valores surgen de la historia de los pueblos, de las experien-

cias y relaciones interpersonales, que llegan a formularse como principios categóricos y universales.

No podemos hacer reduccionismos ni exclusivizar los enfoques, sino llegar a la síntesis constructiva. La cultura y quienes la representan —la educación es representante de la cultura— es la mayor mediación entre los valores que configuran su propia existencia y el niño que quiere entrar en el mundo adulto en el que tiene su referente de identificación. Por eso mismo debe tener clara y explícita su oferta axiológica, pues, de lo contrario, el modelo de identificación no será válido ni atractivo para la generación joven.

Leyendo con atención la abundante literatura que la Reforma nos ha proporcionado, podemos esbozar el «modelo conceptual» de los valores propuestos, aunque conviene precederlo de una aclaración. La Reforma llama «modelos conceptuales» a las «formas de representación cognitiva del universo, de las cosas y objetos que contiene y de uno mismo. Implican una aproximación conceptualizada de la realidad que permite *conocerla e interpretarla* y por ello hacerla ciencia» (Román M., 1990, p. 64). No propone ningún tratamiento específico de los valores, sino que los considera dentro de los contenidos educativos, accesibles a una programación pareja a los contenidos mismos. Desde la propuesta del creyente, queda clara la limitación de la Reforma: tanto en formación ética como religiosa, se ha de hacer una propuesta clara, sistemática y explícita de los valores, enunciados y exigencias de una vida organizada como amor y servicio, no sólo como conocimiento de la realidad.

La ausencia de tratamiento específico de los valores puede colocar los planteamientos de la Reforma ante una posible incoherencia. Se habla por una parte de los aprendizajes significativos y de una triple exigencia para que lo sean, a saber:

- la percepción organizada,
- la representación globalizadora,
- y la conceptualización;

pues bien, si como método se cercena la sistematización y conceptualización de los valores, puede ocurrir que se miren los contenidos de las áreas y no se llegue a unos mínimos de generalización del sistema de valores. Por esta razón creo que no podemos quedarnos satisfechos con la propuesta oficial y que hay que estructurar, codificar y explicitar sistemáticamente una propuesta clara de los valores que queremos inculcar en los alumnos.

Aquí partimos de la propuesta de Reforma. Los valores propuestos por el esquema, hay que considerarlos incorporados a los contenidos específicos de cada área. Se pueden reducir, de acuerdo con los objetivos de individualización-personalización y socialización al siguiente esquema:

3.1. *El valor de la persona como centro*

Quizá el valor más destacado sea el de la persona considerada en su *totalidad y unicidad*. En torno a esta doble cualidad de cada persona se quiere orquestar toda la sinfonía educativa de la enseñanza personalizada. Cada ser es único e irrepetible, posee sus rasgos peculiares de personalidad, de estilo cognitivo, de valoraciones; y esas diferencias, lejos de considerarlas como obstáculo en su formación, se quieren potenciar desarrollando sus capacidades y dando cauce a sus deseos de creatividad.

Frente a los rasgos de la sociedad que nos toca vivir, profundamente competitiva, tecnológica, consumista, que sustituye radicalmente los moldes antiguos por otros sin clara definición (Cfr. L. B. Cap. III, 11s), cada alumno ha de percibir que es objeto de atención particular. Pese a las exigencias cada vez mayores de profesionalización, no se puede erigir el éxito en fin, sino los «éxitos diferentes» que respetan la individualidad y tratan de llevarla hasta las cotas más altas de su propia realización. Para ello, se han de consolidar las técnicas básicas del aprendizaje, hacer el seguimiento del alumno según objetivos personales, evaluar sus resultados y compensar sus deficiencias.

Este acento personalizador se puede desdoblar en otros rasgos-valor:

- a) *La autonomía* como meta y como proceso, es decir, la formación de la conciencia capaz de establecer en sí misma el «lugar de control», de ser el laboratorio donde se elaboran los criterios y juicios capaces de gobernar a la persona desde su propio dinamismo, sin someterse a los ataques de alienación tan propios de la sociedad consumista y trivializada.

La conciencia autónoma es el indicativo más certero de la madurez de la persona, y a esa meta ha de dirigirse la educación de la infancia hasta hacerla posible en la adolescencia. El buen mediador conoce esos procesos y las etapas que ha de atravesar: anomía (0 a 6 años), heteronomía (7-8 años), socionomía (9-12 años). En cada una de ellas los acentos se ponen en la interiorización de normativas valoradas por el alumno como soportes de su crecimiento.

- b) *La libertad*, íntimamente unida a la autonomía y, por tanto, proceso como ella. Ningún valor es tan predicado en nuestra sociedad como el de la libertad —aunque a veces con el equívoco de «las libertades»— y ninguno penetra tanto la conciencia de las personas como éste. Sin embargo, la educación ha de tener en cuenta los niveles de maduración de la libertad en su doble sentido: de las manifestaciones de espontaneidad y de la interiorización de los límites de la libertad por la referencia al respeto a los otros.

La introducción del niño en nuestra cultura por el aprendizaje es una gran fuerza para ayudarlo a matizar los significados progresivos de este valor. La educación se puede definir como un *ámbito*, es decir, como un lugar que favorece el crecimiento del individuo como ser libre; pero ello conlleva la liberación de lo que impide la libertad, como es la ignorancia, la falta de hábitos, la indisciplina mental, etc. Y, además, el lento aprendizaje de discernimiento entre lo que favorece o perjudica el pleno desarrollo de la persona, hasta

llegar a la capacidad de realizar opciones basadas en las decisiones de la propia conciencia. Por eso la Religión se ha de presentar no como un «opio para el pueblo», sino como la manifestación de la libertad a que somos llamados social, personal y teológicamente.

Tanto la metodología «activa e investigadora» como el «ambiente grato y estimulante» creado en la escuela, son dos componentes propuestos por la Reforma como medios de realización de este valor que, de adquirirse correctamente, podrá contribuir al objetivo socializador y democrático que se persigue.

- c) *La actividad* es un aspecto del nuevo modelo de enseñanza que adquiere categoría de valor, no por sí misma, sino por la posibilidad que ofrece de realizar una enseñanza *integrada* que ayude al alumno a comprender y desenvolverse de modo autónomo, libre y en actitud crítica.

El término actividad, desde la psicología cognitiva, abarca toda actividad externa e interna, como señala J.L. Pinillos (1985, p. 461); ambas son «mediadoras de la intervinculación del hombre con el mundo y en las cuales se concreta su vida real» sin que se puedan separar. La cualidad de la enseñanza «activa» ha de tender al concepto unitario de *actividad*: «Todos los actos y operaciones que el sujeto ejecuta para existir en su medio, esto es, consta de todos sus movimientos de realización vital, comprende cuanto hace para vivir» (p. 462).

Tratándose de la actividad escolar, propensa sobre todo en los niños a ser simple activismo, conviene atender a lo que la psicología cognitiva presenta con especial insistencia: la metacognición incluso de esa misma actividad, la toma de conciencia, el factor intencional. Se ha de invitar al niño a volver sobre su actividad para razonarla, para justificar sus decisiones, sus estrategias de trabajo, sus mismos comportamientos físicos... teniendo en cuenta la *reversibilidad* de toda actividad y su posible modificación.

Enseñanza activa significa, por tanto, actividad consciente, razonada y evaluada. «Esa capacidad de *advertir* —concluye Pinillos— es lo que hace de la actividad del hombre algo más que sus condiciones, lo que eleva sus procesos a praxis, lo que convierte el efecto en proyecto, por eso debe formar parte del nuestro» (p. 470).

Esa «metodología activa e investigadora» que se propone como modelo, nos permitirá convertirla en variable educativa siempre que le demos el contenido mental y de conciencia que le corresponde para que sea actividad significativa y estructurante de la persona.

3.2. *La socialización como valor*

Queda claro que el modelo de persona propuesto por la Reforma está condicionado por el modelo de sociedad que se persigue. De esta propuesta se extraen algunos valores significativos:

- a) Construir una sociedad más *justa y solidaria* (L.B. Cap. IV) se presenta como objetivo. Nada más delicado en nuestra sociedad, azotada por el individualismo y presidida por leyes implícitas de competitividad egoísta, que el sano intento de educar en la justicia bien entendida. El triple contenido de la justicia (conmutativa, distributiva y legal) abarca todos los aspectos relacionales de los ciudadanos: sus formas de intercambio, trabajo, igualdad de oportunidades, derecho al pleno desarrollo en el seno de la sociedad, respaldo de derechos y deberes en la ley. Con todo, la connotación de estas palabras se puede reducir desde concepciones diversas; la *justicia y solidaridad* cristianas no dan lugar a equívoco ni a la búsqueda egoísta de los propios derechos sin compromiso de solidaridad.

Todo problema social tiene, en el fondo, un contenido de justicia. Incluso la escuela, en su obligación de atender a las individualidades, puede caer en hacer de la justicia un

ente de razón sin que afecte a su entraña misma: notas, atención a los privados culturales, deficientes, integrados... son realidades personales que no se pueden reducir a tratamiento sin diferenciación.

La sociedad «justa y solidaria» no puede ser el resultado exclusivo de una correcta legislación; la educación en los valores es la clave de todo cambio social del que surgirán nuevos valores como respuesta al nuevo sistema de necesidades creado por la sociedad en cambio. De ahí la importancia de que la escuela cree «modelos conceptuales» de valores y de que se constituya en ámbito de vivencia de esos mismos valores.

- b) Todo valor se realiza en un *mundo de relaciones*; la relación es un valor que subyace a todo sistema social. La persona no es una isla, sino un elemento vivo en esta galaxia de interacción en la cual se da el intercambio recíproco de todo lo que constituye la riqueza humana. Entre el individualismo reductor y el colectivismo que dispersa a la persona en la masa, ya M. Buber propuso como futuro con esperanza el empeño social de crear una sociedad basada en el *nosotros esencial*: en la creación de ese «nosotros» que haga a cada persona fenómeno de la conciencia de otro.

La Reforma se propone objetivos relacionales de marcada raigambre humanista:

«Apreciar y establecer vínculos fluidos de relación con sus iguales y los adultos que le rodean, así como interpretar y recibir los sentimientos de afecto de los otros y responder a ellos de forma adecuada, desarrollando además actitudes de colaboración, ayuda, cooperación y solidaridad» (DCB E. Infantil).

«... interesarse y conocer sus características (de grupos) y peculiaridades, y las normas y convenciones sociales que los rigen...» (Idem).

La necesidad social obliga a insistir en todo el valor relacional sobre el que pueda construirse una democracia cada día más perfecta; cuánto más desde la «visión cristiana de la realidad» social: la tolerancia y aceptación del pluralismo y la diversidad de expresiones, el respeto de los derechos humanos, de los bienes comunes, la participación en los problemas por ser de todos, la búsqueda del otro como miembro de mi propia fraternidad, etc.

Para la educación constituye todo un reto lo que socialmente se espera de ella en cuanto a la integración responsable de los jóvenes en la sociedad. El fin social de la educación no le permite instituirse en transmisora de saberes de forma «bancaria» como si de administrar el capital de la inteligencia se tratara. La relación responsable ha de constituir a cada alumno en referente para los demás, tanto por sus capacidades como por sus necesidades; en toda esa gama diversa de alumnos se podrán desarrollar criterios y actividades de colaboración.

- c) Si bien en algunos lugares de los documentos de la Reforma se propone como objetivo

«Obtener el conocimiento indispensable de las creencias, actitudes y valores propios del patrimonio cultural y de la tradición de nuestra sociedad, a fin de valorarlos críticamente y de realizar aquellas opciones de valor o sentido que mejor favorezcan su propio desarrollo integral como personas» (*DCB E. Secund.*, p. 78),

Lo cual es digno de resaltar. No podemos por menos que expresar que este deseo tenga un tratamiento explícito y sistemático, so pena de quedarse en un simple enunciado sin contenido. Aunque los motivos culturales no sean suficientes para configurar unos valores basados en las creencias, son importantes. Pero las creencias no son simplemente teóricas, ya que han logrado modelar elementos muy positivos del vivir de los pueblos por ser vivencias y valores. Lo menos que se puede esperar de un Gobierno que hace la propuesta an-

terior es que sea coherente con ella y permita la sistematización de las creencias y la propuesta de un modelo de persona y de sociedad que opte libremente por ellas.

Queda, por tanto, el Profesor de Religión, como la persona de fe que asume toda la responsabilidad de educar según lo que la Reforma propone, pero que, no contento con sus exigencias, añade y sintetiza lo positivo de una propuesta cristiana: colocarse en el centro del ámbito cultural que es la escuela para darle una luz nueva, para configurar el trabajo sobre la cultura de modo que sea plenificador de las personas y testimonio de las razones que la sociedad tiene para esperar y crecer en la armonía del amor fraterno.

4. A modo de síntesis

El marco que nos hemos trazado, el de la Reforma Educativa, nos proporciona elementos muy valiosos para elaborar los rasgos del perfil del educador. Con todo, por tratarse del Profesor de Religión, es evidente que dicho marco nos resulta insuficiente como para aceptarlo en su única extensión. Precisamente, al elaborar esta síntesis final, la prensa nos notifica la aprobación del Decreto sobre la enseñanza de la Religión en el nuevo plan de estudios, por el cual se le crea una situación difícil, cuando no imposible.

- La primera característica que se pide al educador actual afecta al *componente cognitivo* de su acción pedagógica. Por exigencia de planteamientos, dicho educador ha de conocer las bases teóricas y prácticas de la psicología y la pedagogía cognitiva, así como las aportaciones de la corriente humanística de la educación, pues en ella echa sus raíces la Reforma. Por tanto, ha de establecer un estilo pedagógico que muestre su *confianza en la naturaleza activa, cambiante*, del individuo. Además, ha de reorientar su punto de atención en los *procesos de aprendizaje*, procurando que los alumnos sean hábiles en la identificación de datos, en la elaboración de estrategias, en la creación de hábitos de trabajo y perso-

nales. Los conocimientos religiosos, pese a su importancia, dejan de ser fin en sí mismos, para convertirse en medios de estructuración de la persona, sabiendo que del conocimiento y del *constructo* que surge de su posesión pueden orientarse los comportamientos.

- Esto nos lleva a definir su trabajo como centrado en *metacognición*: ayudar al alumno a tomar conciencia de sus propios procesos y actividades mentales y personales. Es la «habilidad para conversar con uno mismo acerca del propio proceso de aprendizaje». Las actividades de investigar, analizar, formular, revisar... propuestas por la Reforma, tienen un carácter concienciador de uno mismo, interiorizador de su propio ser y del dominio personal. La formación religiosa requiere esa continua y progresiva *toma de conciencia* de los procesos de aprendizaje, además del análisis sobre la repercusión que el *aprender* tiene sobre la propia vida.
- Si el individuo es *modificable*, y capaz de «*aprender a aprender*» —*metacognición*—, el educador puede aprovechar esa fuerza personal para ayudar al individuo a configurar su *estructura personal*. Por eso se nos indica «partir de la situación de los alumnos», dar conocimientos en armonía con la estructura mental de quienes los reciben, para hacer que los aprendizajes sean significativos. El Profesor de Religión encontrará con frecuencia enunciados religiosos que ha de acomodar a sus alumnos, dados los índices de abstracción y complejidad de que dichas formulaciones vienen dotadas. Esta labor se desarrollará en forma de actividad cíclica que comprenda: a) una fase *intuitiva* que parta de la experiencia de los alumnos, elaborada en forma de *redes cognitivas* motivadoras para la adquisición de nuevos conocimientos; b) una fase *representativa* que ayude a codificar y descodificar los datos de la experiencia, desprendiéndola progresivamente del peso y exceso de concentración y relacionándolos con los enunciados del lenguaje religioso; c) una fase de *abstracción-generalización* por la cual se intente la estructura mental correcta, camino de la formación del *pensamiento formal* de modo que la estructura mental de contenido religioso consi-

ga iluminar y globalizar los demás contenidos del saber así como la propia vida.

- La definición más correcta del profesor, y del Profesor de Religión, enunciada por el *Libro Blanco* es la de *mediador*. Mediador entre los contenidos y el alumno, para hacer que aquéllos se le presenten de forma estructurada y por tanto estructurante de su mente y de su conocimiento. Además, mediador de los significados culturales y vitales —sobre todo aquellos de índole religiosa— que el saber lleva consigo. Como mediador, el profesor selecciona contenidos, elabora diseños, enriquece el bagaje de estrategias, invita al alumno a entrar en la cultura como dueño de sus propias capacidades y a conocer el significado que la cultura tiene en la configuración de los pueblos. El Profesor de Religión es, además, *mediador* en el sentido teológico de la palabra: es manifestación y transparencia entre las cosas de Dios y los alumnos, como partícipe del único Mediador que es Cristo.
- Otro rasgo importante de este *perfil* es el del *optimismo pedagógico*. La función del educador es hacer personas, y para ello procura que cada alumno vaya elaborando una *imagen positiva de sí mismo*. La formación religiosa tiene la gran cualidad —sobre toda otra ciencia— de ser transmisora de un mensaje de salvación y esperanza, en el que se juntan «cielo y tierra», lo divino y lo humano en síntesis perfecta y dinámica. Esto lo consigue si la confianza brota de su persona y la expresa no sólo sobre los más dotados, sino también sobre la posible *modificación* de quienes no poseen las capacidades que se desean; no sólo sobre quienes responden con actitudes cristianas, sino también sobre aquellos que se resisten a la aceptación del mensaje.

Según desea la Reforma, el objetivo es hacer individuos *libres y capaces de compromiso*, personas *creativas* por la puesta en juego de todo el potencial de aprendizaje y de maduración que llevan consigo; *liberadas* de todo lo que impida las opciones libres en una sociedad abundante en ofertas. La enseñanza religiosa propone la *libertad*, la *creatividad* y el *compromiso* como las constantes que surgen de la acep-

tación de esa verdad que hace al hombre libre y comprometido con la liberación humana.

Este *optimismo* se proyecta, igualmente, sobre la expectativa de poder elaborar —por la educación— una sociedad democrática, convivencial, respetuosa de derechos y deberes. Y más allá de las palabras de la Reforma, pero asumiéndolas, la educación religiosa propone un modelo de fraternidad basado no sólo en razones sociales, sino en el mensaje mismo de Cristo: que todos sean uno.

- El educador tiene en cuenta que todo lo que se enseña y se hace, queda integrado en un *ámbito de interacción*. Por consiguiente, es la persona adulta que somete todo a los criterios de *relación, de acción dialógica*, por la que se crea el ambiente acogedor y afectivamente propicio para que la persona madure al contacto con el educador adulto, maduro por definición. Esta relación se hace imperativa por tratarse de «acompañar» a individuos y grupos en su proceso de encarnación del mensaje crístico a su vida.
- La mediación se hace imprescindible para la formación de personas en los «*valores, actitudes y normas*» que se vayan interiorizando como *principios normativos* de la ética personal y social. Si bien la Reforma propone que estos valores vayan *incorporados a los contenidos*, que de ser así es ya una gran aportación, el educador sabe por experiencia que esos valores han de verse *verbalizados, explicitados y sistematizados* si se quiere que los alumnos lleguen a poseer una síntesis coherente que les sirva como *esquema axiológico* para su vida.

Los valores personales propuestos de *libertad, actividad y autonomía*, se han de ejercitar en la propia escuela de modo que pasen de ser vivencias y experiencias a convertirse en generalización capaz de hacerse *proyecto de vida* para el individuo.

Además, se erigen en principio social de la educación los valores sociales propuestos, como: hacer una *sociedad justa y soli-*

daria, relación entre los iguales, conocimiento respetuoso de las creencias y tradiciones de nuestro pueblo.

Estos mismos valores, vistos desde la perspectiva de la fe, se mantienen en todo su significado, pero se transforman desde los criterios del Evangelio y cobran una dimensión superior.

Como podemos inferir, la Reforma propone un *perfil de educador* digno de una persona y de una sociedad que, en medio de los cambios ideológicos, sociales y culturales, quiere caminar hacia su propia madurez por la búsqueda incesante de modelos éticos que le den solidez y armonía. Para el Profesor de Religión, este *perfil* le ofrece rasgos muy valiosos, pero él los dota de carácter trascendente y de dimensión cristiana. La Reforma cuenta con la escuela y hace un alarde de confianza en el artífice de la educación: el educador. Pero ya que quiere formar un modelo de persona, comete el error de impedir la sistematización de la ética que propone; y puesto que nosotros proponemos un modelo que —aceptando el propuesto por la Reforma— quiere dar al alumno y a la sociedad una visión de esperanza cristiana, la lógica nos lleva al derecho de poder expresarlo de un modo sistemático, también, por la clase de Religión.

Para esto, la nueva enseñanza cuenta con el educador, a quien denomina, en síntesis, mediador. La enseñanza religiosa debe contar también con el Profesor de Religión, a quien, dentro, pero superando el marco de la Reforma, llamamos mediador.

Notas bibliográficas

- AUSUBEL, D.P. (1983): *Psicología de la Educación*, Trillas, México.
- BLOOM, B. (1979): *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Nathan, París.
- CONSEJO DE EUROPA: *Innovaciones en la Enseñanza Primaria, Documentos*, núm. 8, Madrid.
- FEUERSTEIN, R. (1988): *Don't accept me as I am*, Plenum Press, New York y London.
- FRANKL, V.E. (1963): *Man's Search for Meaning*, N. York.
(1966): *Neurosis y sentido de la vida*.
- FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*.
Educación como práctica de la libertad.
- GUILFORD, J.P. (1959): *Personality*, California.
- INODEP (1973): *El mensaje de P. Freire*, Marsiega, Madrid.
- KELLY, G.A. (1955): *The Psychology of Personal Construct*, N. York.
- LAVELLE, L. (1955): *Traité des Valeurs*, PUF, París.
- MEC (1989): *DCB de Enseñanza Primaria*, Madrid.
DCB de Enseñanza Secundaria, Madrid.
Libro Blanco para la Reforma Educativa, Madrid.
- PINILLOS, J.L. (1985): *Actividad, conciencia y conocimiento*, en: Mayor, J. (Ed.) *Actividad humana y procesos cognitivos*, Alhambra, Madrid.
- POPE, M. (1988): *Anteojos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje*, en: Villar, L.M.: *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Marfil, Alcoy.
- ROMÁN PÉREZ, M. (1990): *Currículum y aprendizaje*, Itaka, Pamplona.
- SAURA, J.P. (1990): *Relación entre el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos y su rendimiento*, *Rev. Educ.*, 291, p. 253.
- TORRANCE, E.P. (1965): *Scientific Views of Creativity and Factors Affecting its Growth*, N. York.
- YAMAMOTO, K. (1967): *Creative Thinking: Some Thoughts of Research*, N. York.