

Interpelaciones a la educación cristiana desde la enseñanza de la religión

CARLOS ESTEBAN GARCÉS*

1. CONTEXTO ACTUAL Y PREOCUPACIÓN POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El tema de la presencia de la enseñanza de la religión, la ética y los valores en el sistema educativo es una de esas cuestiones que se plantean periódicamente de forma controvertida en la discusión política y en los medios de comunicación¹. En casi todas las ocasiones la cuestión **se plantea como contienda y no tanto como un asunto educativo** que se quiere solucionar. Es uno de esos temas que contribuye a definir las identidades colectivas y las posiciones políticas en nuestra sociedad, incluso las pedagógicas, por tanto, se tiende a participar en estos debates más con la intención de perfilar los discursos corporativos que con la finalidad de encontrar soluciones al tema planteado. Puede entenderse, en los tiempos actuales, la necesidad de algunos de fortalecer las identidades colectivas en el terreno sociológico y político porque estos colectivos tienen significativos déficit en este terreno. Ahora bien, esta necesidad no enriquece precisamente el debate y no favorece la propuesta de soluciones.

* Director de la revista «Religión y Escuela». Madrid.

¹ Véase, a modo de ejemplo, estos dos artículos consecutivos: José Manuel Pérez, «Ora pro nobis (I)» y «Ora pro nobis (II)», *Escuela Española*, 31 de octubre de 2002 y 7 de noviembre de 2002, respectivamente.

En los últimos meses, a propósito de la nueva **Ley Orgánica de Calidad de la Educación** (LOCE), se ha reavivado una vez más el debate político y mediático sobre este tema. Las características de esta última *entrega* del debate sobre la enseñanza de lo religioso en la escuela confirman en todos sus extremos las afirmaciones que hemos formulado. Si bien es cierto que este último capítulo, a propósito de la LOCE, ha sido menos intenso que los anteriores. Recuérdese que el tema ocupó mucho más tiempo y espacio hace algunos años a propósito de la LOGSE. No obstante, no han faltado a la cita algunos interlocutores con sus discursos políticos y sus páginas informativas, incluso algunos editoriales. Como en ocasiones anteriores, han ocupado mucho más espacio en el debate los que tienen posiciones *contrarias* a la enseñanza de la religión. Este es un dato curioso desde hace mucho tiempo ya, pero esta *curiosidad* se vuelve a confirmar si se tienen en cuenta los datos de una reciente encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas que manifestaba una mayoría contundente a favor de la enseñanza de la religión católica en los centros públicos, superando el 82 %, y tan solo un 10 % en contra; nótese que la pregunta no podía ser más exacta, se refiere a la enseñanza de una religión concreta y en unos centros determinados².

A favor de la comprensión de esta controvertida cuestión hay que señalar su **complejidad**. No vamos ahora a desgranar todos los temas que entran en juego en esta cuestión, simplemente pretendo tener en cuenta y recordar la *complejidad*, además de la *abundancia*, de los argumentos que se dan cita en torno a la cuestión de la enseñanza de la religión, amén de la enseñanza de la ética y de los valores, en el sistema educativo. Esta *sobreabundancia* y *complejidad* de argumentos, enriquecen, sin duda, la cuestión, pero también pueden tener otros efectos, la entorpecen, la oscurecen, la confunden... y al final tenemos el riesgo de no saber muy bien si estamos debatiendo sobre educación, o sobre Iglesia, o sobre política...

² Sobre este mismo asunto he publicado dos artículos recientemente. Cf. Carlos Esteban Garcés, «El 82 % a favor de la clase de Religión católica», *ABC*, 9 de mayo de 2002 (suplemento de información religiosa); «Religión en la escuela, argumentos a favor», *Escuela Española*, 23 de mayo de 2002.

Si nos fijamos en el contexto actual y los discursos de los últimos años en los ámbitos educativos se percibe con claridad una **preocupación por la calidad de la educación**. Una preocupación por la educación³ en la que *fluyen dos finalidades* un tanto contradictorias sin poder prescindir de ninguna de ellas. La primera de ellas hace referencia a la *igualdad de oportunidades* y la necesaria contribución educativa a la cohesión social; la segunda se refiere a la *calidad de la enseñanza* y también es legítima y necesaria esta preocupación. Conjuguar simultáneamente ambas preocupaciones tiene una alta dificultad, no faltan autores que subrayan cómo nadie tiene, ni en España ni en otros países, una solución estándar. Añádase que, como afirma J. A. Marina en el artículo referido, *todo el mundo que habla de educación finge certezas que no tiene. No hay recetas mágicas, ni pedagogías milagrosas. La educación no es un proceso determinista, en el que si hago A resultará B, sino un proceso de influencias múltiples y no lineales, en el que padres, profesores y administración sólo podemos conseguir que aumente la probabilidad de que los alumnos aprendan.*

Es evidente que *la inquietud respecto de la calidad, y posteriormente respecto de la excelencia de la educación, fue creciendo a medida que se extendió la demanda y el acceso a los centros educativos, al dejar de ser un privilegio y pasar a ser un derecho el acceso a la educación en todos los niveles* como ha señalado en varios lugares Ricardo Díez Hochleitner.

Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación en el futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden en todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa... La ley los recoge y regula en su Título Cuarto y se detiene específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva,

³ Puede verse, también a modo de ejemplo, un artículo que se publica en un diario precisamente en los días en los que estoy trabajando en estas reflexiones: José Antonio Marina, «El diplomococus dormido», *El Mundo*, 4 de noviembre de 2002.

la innovación e investigación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo, se afirmaba en el Preámbulo de la Logse, 1990. Por primera vez en nuestro país, una ley de educación se propone explícitamente mejorar la calidad de la enseñanza como uno de sus objetivos prioritarios. El **Título Cuarto de la Logse**, de los cinco que configuran su articulado, está íntegramente dedicado a promover la calidad del sistema educativo.

La **Ley Orgánica de Calidad de la Educación** aprobada por el Congreso de los Diputados el pasado 31 de octubre de 2002 está toda ella centrada en la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación en nuestro sistema educativo. Después de presentar los cinco *ejes* en torno a los que se organiza la política educativa de esta nueva ley y de presentar los siete *Títulos* que la estructuran, el Capítulo 1 está dedicado a los *principios de calidad* que establece en once. Citamos aquí solamente el primero y segundo de ellos:

1. *La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación...*
2. *La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades...*

En este contexto actual y en este marco de reforma educativa, la enseñanza de la religión encuentra una **nueva propuesta de regulación** que abre un camino de nuevas oportunidades pedagógicas, sociales y eclesiales. *Oportunidades pedagógicas* que hacen referencia a una nueva legitimación de su presencia desde las finalidades propias de la educación y no exclusivamente desde un escrupuloso cumplimiento de los vinculantes Acuerdos Iglesia-Estado, esta nueva consideración debería impulsar una renovación de las claves curriculares de estas enseñanzas alcanzando mayores niveles de objetividad académica en la propuesta concreta que habrá de establecerse en un posterior decreto. *Oportunidades sociales* que permitirán avanzar en la normalización de lo religioso en el sistema educativo y, por tanto, en la sociedad –si bien podría ser al contrario–, y posibilitar un ejercicio más auténtico de libertad religiosa, pluralidad ética y calidad de educación en

torno al hecho religioso y los valores. *Oportunidades eclesiales* que deberían ser asumidas con la responsabilidad de quien puede contribuir a la normalización del hecho religioso en la sociedad y el sistema educativo no desde las tentaciones que provienen de ser mayoría ni de ser tradición cultural, sino desde la corresponsabilidad eclesial con la construcción social⁴.

Mis reflexiones, en este artículo, no irán más allá del simple enunciado de **algunos presupuestos** que, a nuestro juicio, deberían contemplarse con mayor atención en el debate sobre la enseñanza de la religión en el sistema educativo; y de la propuesta de **algunas claves pedagógicas y teológicas**, en el marco de la nueva Ley de Educación, como oportunidad que se abre camino con el tratamiento de la enseñanza de la religión que se establece en la nueva asignatura Sociedad, Cultura y Religión⁵ con sus dos modalidades, una confesional –diversas confesiones– y otra no confesional.

2. ALGUNOS PRESUPUESTOS TEÓRICOS PARA LA ERE HOY

Ofreceré dos tipos de referentes para comprender la enseñanza de la religión en nuestro tiempo, en un primer momento de carácter más teórico e ideológico y en un segundo momento de carácter más práctico, desde la pedagogía y la propia epistemología de la materia de Religión. Veamos en primer lugar algunos presupuestos teóricos que pueden contribuir al curso sobre la ERE hoy.

⁴ Aunque este nuevo tratamiento de la enseñanza de la religión en la LOCE no era el objetivo inicial de este trabajo, ahora y, sobre todo, en la última parte del artículo, nos hemos dejado influir por esta novedad prestándole atención.

⁵ Un trabajo más amplio sobre este nuevo tratamiento de la enseñanza de la religión en el sistema educativo puede verse en: Carlos Esteban Garcés, «Sociedad, Cultura y Religión, un área con dos modalidades», *Religión y Escuela*, núms. 161-162, junio-julio de 2002.

1. Hemos de tener en cuenta en la cultura de nuestros tiempos, desde el primer momento de la reflexión, el marco de una *nueva sociedad* en la que *no se debe confundir el espacio público con el Estado*, ni siquiera con la esfera política. Me apoyo aquí en la tesis de José Casanova⁶, en una reciente obra cuyo prólogo es de Rafael Díaz Salazar. *El sociólogo Casanova analiza con acierto cómo la sociedad civil* –señala Díaz Salazar– *constituye una esfera pública constituida por diversos ámbitos que tienen una especificidad y autonomía... entre ellos el factor religioso es uno de los que más dinamizan la interacción entre los diversos ámbitos que la constituyen y entre estos, la sociedad política y el estado.*

El espacio público en el que vive la ciudadanía está conformado por lo que los ciudadanos son, ahí ha estado y está presente lo religioso que no sólo pervive tras la ilustración y la secularización, sino que en un *novedoso* proceso que Casanova denomina de «desprivatización», *las religiones desempeñarán importantes funciones públicas en la construcción en curso del mundo moderno.* Unas sociedades, sin duda, multireligiosas, pero religiosas en mayor medida de lo que la modernidad ha pronosticado.

2. Es posible que *no todos los factores* que forman parte del espacio público *tengan que estar en el sistema educativo* de una sociedad. Lo religioso, presente en ese espacio público, está en el sistema educativo⁷ porque es *un*

⁶ José Casanova, *Religiones públicas en el mundo moderno*, Editorial PPC, Madrid 2000. Además de las aportaciones teóricas y las reflexiones sociológicas, el libro ofrece un estudio de varios países en los cuales la religión ha tenido una nueva relevancia pública sobre la base de una nueva relación entre lo público y lo privado, los nuevos roles de la religión en la modernidad, nuevos matices en los procesos de secularización. Puede verse en este mismo sentido las obras de José María Mardones, *El discurso religioso de la modernidad*, Anthropos, Barcelona, 1998; *Análisis de la sociedad y fe cristiana*, PPC, Madrid, 1995; *En el umbral del mañana, el cristianismo del futuro*, PPC, Madrid, 2000.

⁷ Cf. Informe Delors: Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social –señalan las primeras palabras de Jacques Delors en el Informe a la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI–. Este Informe afirma su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las

factor de humanización, un componente básico de la formación humana... expresado con palabras de Gómez Llorente⁸. Efectivamente, –decimos con él– *básico, no fundamental o fundante. Al decir componente básico quiero solo decir que ese conocimiento es la base o condición previa para la comprensión correcta de otros conocimientos, y en definitiva para la mejor autocomprensión o conocimiento de nuestro propio modo de pensar y de ser, sea cual fuere.* No podemos estar de acuerdo con Victoria Camps⁹ cuando afirma que lo religioso *es perfectamente prescindible en la formación humana.* Aunque reconoce que puede cumplir una función en la formación cultural de la persona.

3. La Constitución Española de 1978 no es laica, tampoco confesional. Garantiza en plano de igualdad la libertad ideológica y la libertad de cultos.

sociedades. La educación –señala– es una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc. Cuando el Informe profundiza en las tensiones que habrá de superar la educación en el siglo XXI, entre otras, señala la tensión entre lo espiritual y lo material. El mundo –dice literalmente–, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores que vamos a llamar morales para no ofender a nadie. ¡Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo! La supervivencia de la humanidad –la Comisión lo dice midiendo las palabras– depende de ello. Todavía una referencia más a este Informe. Cuando está presentando lo que serán los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, después de haber indicado el **aprender a conocer, aprender a hacer, y aprender a vivir juntos**, señala: Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación... para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, **aprender a ser**. Y añade más adelante: Desde su primera reunión, la Comisión ha reafirmado enérgicamente un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad.

⁸ Luis Gómez Llorente, «El papel de la religión en la formación humana», *Iglesia Viva*, núm. 202/2000, pp. 17-59.

⁹ Victoria Camps lo expresa en numerosos lugares, a modo de ejemplo puede verse su artículo: «Religión, educación y enseñanza», *Iglesia Viva*, núm. 202/2000, pp. 9-16.

No establece ninguna religión oficial del Estado. Pero incluye una expresión significativa (Artículo 16): *Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española*. También garantiza (Artículo 27) una *enseñanza religiosa y moral*, según las convicciones de los padres (27.3), pero más importante es el derecho a la educación integral (27.2) que establece que no sea suprimida ni reprimida ninguna de las dimensiones constitutivas del ser humano.

Estos argumentos, fruto de un delicado *consenso constitucional*, nos exigen, con admirables palabras de Gómez Llorente¹⁰, una *lealtad constitucional*. La pretendida y reivindicada *laicidad* de la *escuela pública* y la defendida *laicidad* del *Estado* es una posición aceptable en una sociedad plural, pero no nos parece la interpretación única de la sociedad española. Es tan inaceptable y reprobable hoy, cuando se afirma como el elemento definitorio y definitivo de nuestra sociedad, como lo fueron otras formas de confesionalidad de la escuela pública o del Estado propias de otro tiempo. El referido artículo 27¹¹ de nuestra carta magna, sobre la educación, expresa un consenso entre todos los interlocutores de la sociedad que bien podemos presentarlo como **paradigma de diálogo y acuerdo social** que debería haberse mantenido desde entonces, aunque no ha sido así, pero que quizás va llegando ya el momento de recuperar aquellos esfuerzos cuyos resultados ya sabemos por experiencia que son siempre fructíferos.

4. Las *formas* concretas con las que lo religioso puede estar presente en el *currículo escolar pueden ser diferentes y cambiantes*, unas veces serán más acertadas que otras¹². Pero más importante que el acierto en la fórmula

¹⁰ Véase artículo citado. También puede verse el mismo trabajo de Luis Gómez Llorente en *Tender Puentes. PSOE y mundo cristiano*, Desclée, Bilbao 2001.

¹¹ Puede tenerse presente el artículo 27, en su totalidad, de la Constitución Española. También resulta sugerente una lectura del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

¹² Cf. Carlos Esteban Garcés, *Didáctica del Área de Religión*, Ediciones SPX, 1998 (2.ª), capítulo 9, pp. 153-202.

concreta, que lo es, es el transfondo ideológico del debate. En los últimos años hemos podido experimentar ya un amplio elenco de formas: la conocida *solución Otero Novas*, puesta en marcha desde los primeros momentos de la democracia en EGB, FP y BUP, Religión o Ética, dos horas semanales en todos los cursos y ambas plenamente evaluables; la *propuesta* de José Segovia, en los primeros años de gobierno socialista, enseñanza de la religión sin alternativa y con la mitad de horario escolar; la **legislación Logse** (1990) en su disposición adicional segunda, basándose exclusivamente en un escrupuloso cumplimiento de los Acuerdos Iglesia Estado y no en la Constitución Española, ni en las finalidades educativas, ni en los derechos de los padres y alumnos; la primera regulación de los **Reales Decretos de enseñanzas mínimas** (1991, declarada nula por el Tribunal Supremo en 1994) en los que se suprimen los efectos de la evaluación del área de Religión y se establecen actividades alternativas de estudio sobre las enseñanzas mínimas sin evaluación; el **Real Decreto de 16 de diciembre de 1994** que actualmente está vigente, recuperando los efectos de la evaluación del área de Religión por sentencia judicial pero insistiendo en unas alternativas no evaluables y sobre contenidos no curriculares excepto en algunos cursos; el nuevo tratamiento de la enseñanza de la religión que establece la **Ley de Calidad** en su disposición adicional segunda con la nueva asignatura Sociedad, Cultura y Religión para todos los alumnos con la doble modalidad confesional y no confesional.

Nos parece, a la luz de las experiencias recientes, que no deberían ser propuestas políticas parciales de uno u otro signo. El mencionado consenso constitucional podría ser el ejemplo adecuado y un paradigma para las políticas educativas en nuestra sociedad. El nuevo tratamiento de la Ley de Calidad será un paso necesario, pero quizás todavía no sea la solución aceptada por todas las partes implicadas que seguro llegará en su momento.

5. Cualquiera de las propuestas técnicas que puedan plantearse, en buena medida la propuesta LOCE va en esta línea, debería contemplar la necesaria presencia del saber religioso en el currículo escolar y, además, tener en

cuenta que lo religioso no se encuentra en abstracto en la sociedad ni en la historia, siempre se encuentra vinculado a unas tradiciones y confesiones que son inherentes al hecho religioso. Y otra cuestión ha de resolverse también con mayor lucidez: la enseñanza-aprendizaje del hecho religioso, más claramente cuando se vincula a una tradición religiosa, va unido de forma muy complementaria a una formación ética y axiológica, por lo que estas cuestiones han de abordarse siempre de manera conjunta, aunque las propuestas técnicas tengan en cuenta finalmente diversas consideraciones pedagógicas para una y otra enseñanza.

Que la enseñanza del hecho religioso aparezca vinculada a unas tradiciones concretas no debería ser un obstáculo. Cabe una actitud diferente –señala Eugenio Trías, en *«Porqué necesitamos la religión»*–: *la de quien se acerca a la religión, sobre todo, por las enseñanzas que puede darle, sin que esa aproximación signifique ninguna profesión de fe o creencia en los principios de tal o cual religión. Y eso puede hacerse desde el más radical y desnudo agnosticismo como, también, desde una actitud religiosa que, sin embargo, no quiere asumir tal o cual forma particular de religión.* Nuestra sociedad no ha alcanzado aún este momento de madurez que representaría la cita de Trías, pero puede que estemos ya más cerca que hace un par de décadas. Para occidente, quizás más para Europa, esta sí es una asignatura pendiente de reconciliación consigo misma, con su tradición e historia, con la realidad misma del ser humano.

6. Cuando se habla de la presencia de lo religioso en la escuela, aun siendo una presencia de la religión confesional, en cualquiera de las religiones que tienen pactos con el Estado, *no hablamos de adoctrinamiento ni de catequesis.* Como ya señalaba proféticamente el Documento de 1979¹³ y se ha subrayado acertadamente en varias ocasiones, por ejemplo en el establecimiento

¹³ Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, *Orientaciones Pastorales sobre la Enseñanza Religiosa Escolar*. El texto íntegro del documento puede encontrarse también en *Religión y Escuela*, núms. 131-132, junio-julio de 1999 publicado en su veinte aniversario.

de los currículos del área de Religión en 1992 y actualmente vigentes a pesar de la reorganización del mismo propuesta por la Comisión Episcopal de Enseñanza en noviembre de 2001¹⁴.

Sin duda que este es uno de los presupuestos que peor ha sido entendido en nuestro contexto cercano. También en la propia Iglesia. Es necesario tomarse en serio que la religión en la escuela, aunque sea confesional, *no tiene como finalidad propia la catequesis*, ni el adoctrinamiento, ni el proselitismo; sus objetivos no pretenden la iniciación religiosa. La sociedad y la escuela no deben sospechar tan negativamente de la contribución educadora de lo religioso. La Iglesia y las religiones deben, por su parte, asumir el marco escolar y sus peculiaridades y ser leales con el servicio público que ofrecen en el marco de una sociedad plural sin servirse de la institución escolar. Es sintomático el solo hecho de que todavía hoy se tenga que hablar de este tema.

7. Si lo religioso está en el sistema educativo debe ser respetuoso con la estructura, sobre todo si es pública. Es evidente que desde el sistema educativo *se deben poner las condiciones y límites a la enseñanza de las religiones, su currículo y su profesorado, su metodología...* La Administración puede solicitar la colaboración de las confesiones religiosas para organizar la presencia de lo religioso en el sistema educativo, pero debe también *exigir las condiciones propias de la escuela y del sistema educativo a las confesiones*. Así, por ejemplo, se pretendía con acierto en las últimas propuestas para regular las enseñanzas de la religión y los valores éticos, *el llamado 2.º borrador Rajoy*¹⁵, que se manejó en los últimos meses del anterior equipo del Ministerio de Educación. Así puede entenderse el camino

¹⁴ Si se quiere clarificar el tema del currículo de Religión actualmente vigente y su reorganización actual, puede verse: Carlos Esteban Garcés, «Reorganizado el currículo de Religión por la Comisión Episcopal de Enseñanza», *Religión y Escuela*, núm. 155, diciembre de 2001.

¹⁵ Sobre este proyecto puede verse: José María Margenat, «Un decreto non nato», *Religión y Escuela*, núm. 136, enero de 2000.

abierto por la LOCE a la enseñanza de la religión, esperemos que sea así entendido en su posterior desarrollo en un decreto que garantice la enseñanza del hecho religioso y unos contenidos básicos de valores y de ética para todos los alumnos y alumnas, según condiciones propias del sistema educativo, con rigor académico, con una fuente epistemológica que es la teología, y con unas fuentes pedagógicas y psicológicas adecuadas.

8. Cuando hablamos de lo religioso en la escuela hablamos inevitablemente de un contenido ético... *no necesariamente alternativo* a otras formas de entender la ética, pero *tampoco excluyente de lo ético*. La enseñanza de la religión, por exigencia del sistema educativo y por propia e innata exigencia, conlleva unos contenidos éticos de los que no puede ser despojada sin desarticular la propia identidad de la experiencia religiosa. Sin duda que todos los **contenidos éticos** que están en el currículo escolar de lo religioso han de ser respetuosos y coherentes con los valores cívicos y constitucionales. Y sin duda que los alumnos que no quieren enseñanza de la religión de ninguna confesión tienen también todo el **derecho a una educación ética y cívica** que tampoco tiene por qué articularse como alternativa a la enseñanza de la religión. Esperemos que la nueva propuesta de la LOCE sobre Sociedad, Cultura y Religión facilite estos últimos presupuestos teóricos que hemos señalado. Una propuesta acertada habría de tener en cuenta unos *mínimos de contenidos* de carácter religioso, axiológico y ético, comunes y obligatorios para todas las modalidades de la nueva asignatura de Sociedad, Cultura y Religión, establecidos por la administración educativa a la luz de los principios constitucionales y las finalidades educativas. A partir de esos mínimos se podría completar el currículo de cada modalidad por quien tenga las competencias, bien sea a niveles de administración y jerarquía o en los diversos niveles de competencias centrales o autonómicas.

9. Puede añadirse a estos presupuestos teóricos una referencia más teniendo en cuenta una resolución del Consejo de Europa¹⁶, de 27 de enero de

¹⁶ Recientemente, el Consejo de Europa se ha interesado por la diversidad de culturas y de religiones en Europa. Ya lo había hecho en anteriores ocasiones reconociendo las

1999, siendo ponente de la propuesta el diputado español del grupo socialista D. Luis María Puig, en la que se dice: *Democracia y religión no tienen por qué ser incompatibles. Más bien al contrario. La democracia ha demostrado ser el mejor marco para la libertad de conciencia, el ejercicio de la religión y el pluralismo religioso. Por su parte, la religión, por su compromiso moral y ético, por los valores que sustenta, por su enfoque crítico y su expresión cultural, puede ser un compañero válido de una sociedad democrática.* Un poco más adelante, la misma resolución señala que es urgente que los cursos escolares y universitarios sean revisados para un mejor conocimiento de las diferentes religiones.

enriquecedoras aportaciones de la religión a la cultura europea. No hablamos sólo del cristianismo, también del judaísmo (Recomendación 885, 1987 y Orden 465), y del islam (Resolución 1162, 1991). En ocasiones anteriores ha abordado la tolerancia religiosa en una sociedad democrática (Recomendación 1202, 1993) y ha advertido sobre la lucha contra el racismo, la xenofobia y la intolerancia (Recomendación, 1222, 1993). El Consejo de Europa ha señalado: *el extremismo no pertenece a la religión misma, sino que es una distorsión o perversión de ella. Ninguna de las grandes y viejas religiones predica la violencia. El extremismo es una creación humana que desvía a la religión de su camino humanista para hacer de ella un instrumento de poder.* En su reciente Recomendación 1396 sobre "Religión y Democracia", adoptada el día 27 de enero de 1999, siendo ponente del proyecto el diputado español del grupo socialista Luis María Puig, el Consejo de Europa, después del texto citado arriba, señala unas medidas concretas que recomienda a todos los gobiernos de los estados miembros de la Unión Europea y que hacen referencia a: *garantizar* la libertad de conciencia y expresión religiosa; *salvaguardar* el pluralismo religioso en la sociedad, la cultura, la educación y los medios de comunicación; *promover* unas mejores relaciones de la sociedad y los gobiernos con las diversas religiones y *alentar* un diálogo entre las religiones; *promover* la educación sobre las religiones. Me detengo en esta propuesta específicamente referida a la educación. El Consejo de Europa ha recomendado en particular estas cinco medidas: *Reforzar el aprendizaje de las religiones en cuanto conjunto de valores respecto de los cuales los jóvenes deben desarrollar un sentido crítico, en el marco de la educación de la ética y de la ciudadanía democrática. Promover la enseñanza, en la escuela, de la historia comparada de las diferentes religiones, insistiendo sobre el origen, la semejanza de determinados valores y sobre la diversidad de costumbres, tradiciones, fiestas, etc. Estimular el estudio de la historia y de la filosofía de las religiones y la investigación sobre estos mismos temas en la universidad, de manera paralela a los estudios teológicos. Cooperar con las instituciones educativas religiosas para introducir o reforzar en sus currículos, los aspectos relativos a los derechos del hombre, la historia, la filosofía y la ciencia. Evitar, en el caso de los niños, todo conflicto entre la educación sobre las religiones promovida por el Estado y la fe religiosa de las familias, a fin de respetar la libre decisión de las familias en este muy delicado terreno.*

10. Estos presupuestos, que no tienen la finalidad de agotar todos los componentes que deben darse cita en la enseñanza de lo religioso en el sistema educativo y tampoco pretenden perfilar sus matices de un modo pleno, podrían concluirse con una referencia a uno de los últimos informes sobre la enseñanza del hecho religioso en la escuela que puede ofrecerse como un referente ideológico a tener en cuenta en este debate. Se trata del conocido *Informe Debray* encargado por el anterior Ministro de Educación de Francia, Jack Lang, a Régis Debray¹⁷ y en el que constata, con argumentos conocidos en España desde hace ya algunos años, la **necesidad** de reforzar el conocimiento de lo religioso en el currículo escolar francés, si bien no propone una asignatura nueva para ello, sino reforzar los contenidos de algunas otras. Permítasenos no citar aquí y sea suficiente la referencia indicada.

Podría añadirse, en este horizonte europeo, el hecho de que la enseñanza de la religión es una realidad, no exenta de controversias, en todos los países de Europa, con alguna excepción, y en todos ellos se plantea esta enseñanza con la participación de las confesiones religiosas. La celebración del X Foro europeo sobre la enseñanza de la religión en abril de 2002 en Alemania deja constancia de ello¹⁸.

3. CLAVES PEDAGÓGICAS PARA REPENSAR HOY LA ERE

Una vez que hemos presentado algunos presupuestos teóricos que pueden ilustrar el discurso sobre la presencia de lo religioso en el sistema educativo y en la sociedad, hemos de centrar nuestra atención en un segundo nivel

¹⁷ Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Ed. Odile Jacob, París, 2002. Una traducción al castellano del texto íntegro puede encontrarse en *Religión y Escuela*, núm. 163, octubre de 2002.

¹⁸ Véase el informe que sobre este encuentro europeo: Carlos Esteban Garcés, «La enseñanza de la religión es una realidad en los países europeos», *Religión y Escuela*, núm. 160, mayo de 2002.

más práctico y pedagógico. En este sentido hablaremos de algunos referentes curriculares¹⁹ y teológicos que también pueden ayudar a comprender la enseñanza de la religión en el currículo escolar.

1. El **currículo escolar** del área de Religión es el primer instrumento necesario para las tareas de programación y la primera clave para comprender la enseñanza de la religión hoy. Por poco novedoso que pueda parecer proponer hoy esta clave esencial, sigue siendo necesario partir de ella y proponerla como punto de partida, porque en numerosos momentos se tiene la impresión de que no se ha tenido suficientemente en cuenta.

En la estructura curricular de la reforma educativa de 1990 y que de alguna manera se mantiene con la LOCE, constituye el primer nivel de concreción de lo que hay que enseñar. Sobre el currículo escolar vigente, y hasta el nuevo desarrollo de la disposición adicional segunda de la LOCE, no debería haber dudas de competencia, ni dudas por la reciente reorganización que la Comisión Episcopal proponía en noviembre de 2002. Permítasenos la referencia a otro trabajo que publicamos sobre este mismo tema²⁰.

El manejo de estos documentos curriculares es necesario y *previo* a cualquier otra tarea de programación. Antes de diseñar una programación: la contextualización y reformulación de *objetivos*; la selección y reorganización de *contenidos*; la adecuación y reestructuración de los criterios de *evaluación*; la planificación de la *intervención* en el aula; las opciones

¹⁹ Sobre estas claves curriculares y teológicas de la ERE puede verse: Carlos Esteban Garcés (Coord.), *Claves de la ERE* (tres volúmenes), PPC, Madrid 1998. El itinerario pedagógico de toda la obra tiene las mismas claves que este artículo. En aquel momento, esta obra se presentaba como *materiales de trabajo* de un Programa de Formación del Profesorado de Religión promovido por la Delegación de Enseñanza de la Archidiócesis de Madrid. El segundo volumen está dedicado a las claves pedagógicas y el tercero a las claves teológicas. Algunas ideas y textos que propongo en este trabajo están más ampliadas y desarrolladas en la obra citada.

²⁰ Cf. Carlos Esteban Garcés, «Reorganizado el currículo de Religión por la Comisión Episcopal de Enseñanza», *Religión y Escuela*, núm. 155, diciembre de 2001.

metodológicas; la propuesta de *actividades* y estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje; la elección de materiales y *recursos...* y, por supuesto, antes de elegir los *materiales* curriculares de cualquier proyecto editorial, es necesario manejar el currículo completo de la **etapa** en la que estamos implicados y el currículo propio del **área** del que seremos conductores en el aula.

Se hace necesario concretar un currículo que facilite la necesaria selección de lo que hay que enseñar y aprender para el desarrollo de las capacidades y de los valores que se consideran necesarios en una sociedad como la que actualmente vivimos. Un currículo escolar basado en las siguientes claves: Desarrollo de capacidades y valores que son las metas del aprendizaje, importan también los procesos y no sólo los resultados. Selección de capacidades + valores + contenidos + métodos + procedimientos. Comprensión de la inteligencia como algo dinámico y no estático. El aprendizaje como algo que posibilita el desarrollo y la maduración: aprender a aprender. El profesor se considera también como mediador entre el conocimiento y el alumno.

La reforma educativa de 1990 ha tenido en cuenta estas claves que acabamos de señalar. La nueva ley de educación de 2002 no las anula y pueden mantenerse²¹. Para la configuración y definición del currículo de nuestra materia de Religión Católica se tuvieron en cuenta, en alguna medida, estas claves, pero deben tenerse en cuenta en mayor medida cuando se perfile el nuevo currículo en el marco de Sociedad, Cultura y Religión.

²¹ La Ley General de Educación de 1970 no utilizaba el término currículo en ningún momento, aunque añadía a la idea de *plan de estudios* el concepto de *programa*, en la Ley de 1990 se verá completado con todo el amplio significado de currículo. Con este nuevo concepto de currículo se pretende incorporar todas las dimensiones que configuran la propuesta educativa de una manera coherente. Según César Coll, *entendemos el currículum como el proyecto que preside las actividades escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución*. Este cambio terminológico revela un cambio mucho más profundo en nuestro sistema educativo, con la reforma de 1990 toma fuerza una nueva terminología, pero sobre

2. La **clave sociológica**. *La fuente sociológica se refiere a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos del conocimiento, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad...* El análisis de la sociedad permite, entre otras cosas, determinar las formas culturales o contenidos –conocimientos, procedimientos, destrezas, valores, normas...–, cuya asimilación es necesaria para que el alumno pueda incorporarse como miembro activo de la sociedad y agente, a su vez, de creación cultural; permite, asimismo, asegurar que no se produzca una ruptura entre la actividad escolar del alumno y su actividad más amplia en su contexto sociológico. Este análisis sociológico convierte a la sociedad en una de las fuentes claves que determina aquellos contenidos en los que debe ser educado el sujeto social. Pero este análisis de la realidad social se deberá hacer con un prisma crítico y con alguna referencia utópica para no convertir la realidad en sí misma en una referencia ética sin más.

3. La **clave psicológica**. *La fuente psicológica se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. El conocimiento de las regularidades del desarrollo evolutivo en las distintas edades y de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos ofrece al currículo un marco indispensable acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento y cómo aprenderlo.* El análisis psicológico aporta informaciones, pues, sobre los elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje por los datos relativos al crecimiento personal del alumno que permiten planificar de forma más eficaz la acción pedagógica. De todas las fuentes que han de tenerse en cuenta para la elaboración del currículo, *las que tienen su origen en el análisis psicológico merecen un tratamiento especial.*

todo una nueva forma de entender todo el proceso educativo que abarca todas las dimensiones del proceso de forma coherente y, sobre todo, un renovado concepto de aprendizaje significativo: el constructivismo. En los últimos años hay, pues, avances significativos en la pedagogía de nuestro sistema educativo que hay que considerar como una conquista y que son perfectamente compatibles, en muchos aspectos, con la nueva Ley de Calidad.

César Coll destacaba de una manera muy especial la fuente psicológica en el currículo escolar por dos razones: En primer lugar porque, al referirse a los procesos que subyacen al crecimiento personal, su pertinencia está en gran parte asegurada cualesquiera que sean el nivel educativo al que corresponda el Diseño Curricular y las intenciones concretas que persiga. Y en segundo lugar, porque inciden en mayor o menor medida sobre los cuatro bloques de componentes principales del currículo. El amplio tratamiento que el propio Coll dedica en su obra *Psicología y currículum* a la fuente psicológica es una expresión de la *supra-valoración* de esta fuente. En la propia reforma también subyace esta *supra-valoración* de esta fuente respecto de las otras.

4. La **clave pedagógica**. *La fuente pedagógica recoge, tanto la fundamentación teórica existente como la experiencia educativa adquirida en la práctica docente. La experiencia acumulada a lo largo de los últimos años, también en otros países y no sólo en España, constituye una fuente insustituible de conocimiento curricular.* En el currículo escolar se han incorporado todas las conquistas pedagógicas que se han logrado, tanto desde el punto de vista metodológico, como de organización escolar espacial y temporal. Este factor pedagógico tiene una relación muy estrecha con la fuente psicológica. En este sentido se apunta la fuente de la propia experiencia pedagógica.

5. La **clave epistemológica**. *El currículo tiene su fuente epistemológica en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. La metodología, estructura interna y estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas científicas, así como las relaciones interdisciplinarias entre estas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo.* El análisis epistemológico de las disciplinas contribuye a separar los conocimientos esenciales de los secundarios, a buscar su estructura interna y las relaciones existentes entre ellos. A la vez aporta los datos necesarios para establecer la secuencia de contenidos de forma adecuada. Este aspecto más conceptual

de los contenidos curriculares constituye una dimensión esencial del desarrollo integral del alumno, pero en ningún caso debería ser exclusivo o condicionar negativamente la atención a otros aspectos de la persona. En el caso de la enseñanza de la religión la epistemología remite a la teología como fuente principal²².

4. CLAVES TEOLÓGICAS PARA REPENSAR HOY LA ERE

Partiendo de los contenidos de los currículos del área de Religión, a los que hemos hecho referencia anteriormente, proponemos ahora algunas claves teológicas, pensadas desde todas las claves pedagógicas a las que hemos hecho referencia, pero teniendo en cuenta especialmente la fuente epistemológica. Es cierto que se podrían formular otras propuestas, por lo que es conveniente manifestar con claridad que ésta no es la única posible, tampoco pretende ser la más óptima, pero ciertamente es la que podemos proponer hoy desde nuestra experiencia con alumnos y profesores.

El cristianismo²³ puede ser contemplado **desde fuera** y entonces aparece como *una religión más*, determinada por su origen judío pero destinada a toda la humanidad. Es a la vez una *religión histórica revelada*, que remite a una historia concreta de hombres en la que Dios ha intervenido mediante acontecimientos y mediante personas. Es una *religión dogmática* en cuanto que esa revelación de Dios dirigida a la humanidad, mediante hombres elegidos por él, ha tomado cuerpo en unas palabras concretas, expresadas en un tiempo, una cultura y una lengua también concretas; la revelación de Dios se encuentra así en conceptos y libros humanos que son transmitidos,

²² Cf. Carlos Esteban Garcés, «La teología como fuente epistemológica del currículo de Religión», en *Claves curriculares de la reforma* (Tomo 2) de *Claves de la ERE*.

²³ Estas claves teológicas están desarrolladas en la obra ya citada (núm. 19) de *Claves de la ERE*.

interpretados y aplicados; esa palabra divina forma un cuerpo de textos reconocidos como la Biblia. Es una *religión comunitaria*, no se dirige al individuo en su soledad sino que le comprende como persona en la historia y en la comunidad, por eso se expresa en una fe personal y en una fe comunitaria, por eso acaba manifestándose de manera institucional. Es una *religión escatológica*, Dios se ha dado en medio de la historia y del mundo y se ha dado de una forma irreversible en su Hijo y en su Espíritu, siendo esa historia y ese mundo el escenario esencial de la existencia humana y de la revelación de Dios, pero trascendiendo esta realidad hacia un futuro nuevo.

Pero el cristianismo tiene que ser entendido, sobre todo, **desde su propia autocomprensión**, en su tradición histórica que se inserta en el pueblo de Israel; que asume las Escrituras como parte de esa revelación de Dios, cuya expresión, palabra y donación definitiva es Cristo; que se vive en comunión de comunidades que acontecen, con pluralidad y diversidad de carismas, en el devenir histórico y en medio de nuestro mundo. El cristianismo parte de la afirmación del Génesis: *Dios ha creado al hombre a su imagen para llegar a ser semejante a él*. Esto quiere decir que el hombre por esta constitutiva semejanza y relación permanente con Dios, es apelable, oyente, capaz de respuesta, cargado de responsabilidad y con una naturaleza abierta a la historia y al mundo, al otro y a todos, a Dios mismo. El cristianismo une así creación e historia, en cuanto ésta ha sido el escenario de la elección, alianza y redención divinas. Dios en la historia ha admitido al hombre a su amistad y corresponsabilidad. Dios constituye así al hombre en libre, consciente y soberano; capaz de reconocerse creado y de ser dialogante con él. El hombre reconoce esta suprema posibilidad como gracia, como don, como fe, pero no obligada por parte de Dios, ni necesaria para existir en una cierta plenitud²⁴.

²⁴ Cf. González de Cardedal, O., *La entraña del cristianismo*, Salamanca, 1997, p. 6 y ss. Véase el *cristianismo*, como principio histórico y teológico; la *cristiandad*, como principio comunitario institucional; y la *cristianía*, como principio subjetivo personal. A partir de estos principios, el autor desentraña las *entrañas* de nuestro Dios y las *entrañas* de Cristo

Si en **Jesús de Nazaret** Dios se ha hecho hombre, esto quiere decir que Dios ha ratificado, glorificado y afirmado para siempre la humanidad; que la humanidad se ha extendido dando de sí lo máximo posible; que con ello ha comprobado sus posibilidades y ha confirmado sus esperanzas. El hombre está esencialmente hecho para Dios, pero esa meta le ha sido ofrecida como gracia a su libertad, sin ninguna hipoteca para su libertad y autonomía²⁵. El hombre tiene una triple posibilidad: rechazarla como innecesaria; pretenderla como conquista propia; acogerla como don y tarea, con la humildad de la finitud ante lo infinito.

El cristianismo es **antropología**, pero no cualquier antropología es ya cristianismo. Desde el comienzo del siglo XIX la conciencia moderna no ha cesado en el empeño de secularizar al cristianismo reduciéndolo primero a moral, luego a cultura y finalmente a antropología o utopía revolucionaria. Estos son frutos reales, pero ningún fruto se puede identificar con el árbol. Los *griegos* dijeron que Dios es amor y que por ello el amor es Dios; *Feuerbach* dijo que Dios es hombre y por eso el hombre es Dios; *Bloch* dijo la consustancialidad de Jesús con Dios equivalía a decir que el verdadero Dios es el hombre..., sin embargo, todo lo que el cristianismo afirma de Dios y del hombre solamente es cognoscible, interpretable, válido y realizable en la medida que pasa por Cristo, crucificado y resucitado.

El cristianismo es **fuerza de sentido** universal para todo hombre en la medida en que se arraiga, no se despega y se remite siempre a la persona de Jesús, en su historicidad manifiesta y en la manifestación de su persona que el Santo Espíritu, sus apóstoles y su comunidad van haciendo de él en el

Jesús. Las ideas básicas que conforman la síntesis del mensaje cristiano que proponemos están en buena medida inspiradas en esta teología.

²⁵ Una de las afirmaciones que Rahner manifiesta contra la teología de Küng es que no toma suficientemente en serio la autocomunicación de Dios haciendo posible la respuesta del hombre en sí mismo, duda que la divinización sea un deseo constitutivo del hombre actual. Véase la obra citada de Olegario, las referencias bibliográficas de ambos autores, así como de Balthasar y otros teólogos, p. 10 y ss.

tiempo. Al cristianismo no basta con analizarlo es sus contenidos universales, sino que hay que verlo funcionar en sus realizaciones históricas.

Cristianismo es, pues, **una religión establecida, también instituida**. Es decir, no hablamos de una forma religiosa vacía, sin contenido; no hablamos de una experiencia religiosa amorfa, sin estructura individual y social; no hablamos de una idea de dios subjetiva e íntima. Cristianismo es el *evangelio*, con un contenido preciso transmitido por los que desde el comienzo fueron testigos; es *apóstol*, con un conocimiento y experiencia que lo constituyen en autoridad e instancia decisoria sobre la verdad del evangelio y la unidad de la misión; es *comunidad* de los renacidos por el bautismo; es la *celebración* y los *signos* sacramentales.

El cristianismo es, en ese sentido, **institución** en cuanto resultado de actos fundacionales en el origen. La figura concreta donde perdura el cristianismo, con los contenidos teológicos y las formas institucionales divinamente garantizadas, es la **Iglesia**. No todo lo que en ella existe es creación divina, pero hay elementos esenciales que escapan a las decisiones de los hombres. La Escritura es el documento fundacional, la norma permanente y el fundamento de la Iglesia posterior en sus afirmaciones. Sobre este cimiento, y no como adición exterior, sino como explicitación interior, hay una historia del dogma y una tradición.

La Iglesia se sabe enviada a todos los hombres. Comienza así un proceso de inserción, encarnación o inculturación que tiende a dar cuerpo histórico al evangelio en toda cultura, en medio de cualquier sociedad, haciendo que toda realidad humana pase a formar parte de Cristo. El evangelio es una levadura que tiende a transformar toda la masa y el reino es una semilla que crece hasta convertirse en un árbol inmenso capaz de acoger todas las aves del cielo.

Esta desvelación de Dios se ofrece a los hombres *en medio* de nuestro mundo. No es que Dios deje de ser Dios ni sus designios queden a merced de la arbitrariedad de los hombres, Dios es infinitamente respetuoso con el hombre que creó a su imagen, ahora bien, esa *desvelación de sentido* puede ser

aceptada o rechazada. Cuando es aceptada se inicia un lento y largo proceso de recepción de lo que, adviniendo de fuera, es integrado en nuestra persona y comienza a fermentar toda nuestra vida desde ella, hasta terminar en una conversión que reestructura todo nuestro ser y estar, nuestro vivir y hacer, conforme al evangelio y a la luz de esa desvelación de Dios que se ha hecho presente.

El acceso a esa revelación, la respuesta a la llamada, la fe como don, constituyen una experiencia creyente que crece, se alimenta y se vive en el seno de la *comunidad* de todos los que también han hecho ese encuentro. La experiencia desborda pronto los límites de la individualidad y se entreteje comunitariamente. Y desde *ahí se vive la sociedad, la cultura, la historia* con una determinada forma de entender la vida, la persona, los valores... la experiencia creyente comienza a transformar la realidad, la semilla comienza a germinar, la levadura a fermentar, y la historia se pone en marcha hacia la utopía de la fraternidad en torno a un mismo Dios-Padre. Es el Reino.

Desde esta percepción, buscamos una síntesis que haga inteligible hoy el mensaje cristiano; una síntesis formulada con rigor intelectual, con consistencia racional, con discurso crítico y contrastado; una síntesis capaz de entablar diálogo con las culturas y las ciencias; una síntesis que transmita lo esencial del cristianismo, interroge, inquiete, despierte la curiosidad y la pregunta; una síntesis que acerque las entrañas del cristianismo a los hombres y mujeres de nuestro tiempo; una síntesis de conocimiento y de fe que se propone desde la experiencia con profunda gratuidad y respeto, que no se impone ni por sí misma ni por nosotros, una síntesis cuya fe es compartida y cuyo conocimiento puede serlo también, pero cuya expresión corresponde a cada uno y a cada una. Esto es la garantía de la pluralidad y la diversidad, del enriquecimiento y la complementariedad, de la corresponsabilidad a la vez que la comunión.

Una síntesis que se organiza en torno a **cuatro claves** esenciales para el cristianismo y, la luz del Vaticano II, nucleares para el quehacer teológico y

también para comprender la densidad del currículo y usarlo como señalábamos al comienzo de la presentación de las claves curriculares:

- Nos parece necesario partir *desde una clave antropocéntrica* que nos ayude a percibir con claridad la centralidad del ser humano en nuestra historia y en nuestra sociedad, cada vez más globalizada e interdependiente también en sus múltiples culturas, incluso religiones. También percibir el supremo valor que constituye cada persona en el proceso educativo. El valor de la dignidad humana se transmite desde el comienzo y nuestra experiencia creyente colma de sentido ese valor de la vida. Cualquier síntesis del cristianismo que se pretenda habrá de considerar la existencia humana como núcleo esencial y la vida de cada uno de los hombres y mujeres como valor entrañable.
- Lo más nuclear de nuestra fe es Jesús de Nazaret, por lo que proponemos continuar la síntesis curricular *desde una clave cristocéntrica*. A la luz de Jesús de Nazaret se esclarece el misterio de lo humano y también podemos ver la imagen del Dios invisible. El Concilio Vaticano II ha subrayado con profunda lucidez la centralidad de Cristo en la revelación, en la humanidad, en la misma creación, Él es el centro de la historia y debe ocupar un *lugar central* en cualquier síntesis rigurosa del mensaje cristiano y, por tanto, en nuestras programaciones.
- Pero la fe en Jesús es vivida y transmitida en el seno de la Iglesia, por lo que se hace necesario avanzar en nuestra síntesis teológica *desde una clave eclesiológica*. Conocer la comunidad que ha mantenido vivo el mensaje de Jesús, sus orígenes, su historia, sus celebraciones y expresiones, su misión, su organización es también esencial en el pensamiento cristiano. Esta centralidad tiene necesariamente que incidir en las tareas de programación cuando se pretende presentar una síntesis del cristianismo razonablemente crítica y contrastada.
- *Desde una clave ética y axiológica* se puede completar el conocimiento de la experiencia cristiana hoy, sus implicaciones éticas para el individuo, la

sociedad y el planeta. Es una propuesta global de valores que nace desde la experiencia creyente y que se vive en medio de una sociedad plural, multicultural y multirreligiosa. Nuestra propuesta ética se expone también con gratuidad y suavidad, sin estridencias, se ofrece al modo que Jesús comunicaba su buena nueva.

Se busca de esta manera *facilitar una síntesis teológica de los contenidos curriculares del área de religión católica*, a la luz no sólo de la fuente epistemológica, sino de todas las fuentes del currículo. Constituyen unas auténticas claves teológicas y curriculares, es decir, son *ejes vertebradores* de los contenidos curriculares que pueden orientar todas las decisiones de programación en el momento de diseñar el Proyecto Curricular de Centro y la Programación de Aula.

Partimos de la convicción de que proporcionar, o más bien provocar, una primera síntesis curricular de los contenidos del área de religión en clave teológica al profesorado facilita las tareas de programación, la intervención en el aula, el propio proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas y, en definitiva, hace posible un diálogo más fecundo entre pensamiento cristiano y las culturas de la sociedad actuales.

Sin duda que, además de estas claves pedagógicas y teológicas, hay otros referentes²⁶ que también podrían contribuir a entender la enseñanza de la religión hoy en nuestro marco sociocultural y educativo. Entre estas

²⁶ Otros referentes sobre los que podríamos haber reflexionado girarían sobre estos temas: Las señas de identidad de propuesta educativa, con más razón si esta tiene un carácter propio; la naturaleza e identidad de la enseñanza de la religión como área curricular; el contexto plural y multicultural que define nuestro tiempo y la necesaria presentación *inteligible* del cristianismo que hace posible el diálogo fe-cultura; el valor humanizador del mensaje cristiano y su potencial evangelizador que posee una *presentación razonable* mensaje; el cultivo de la dimensión trascendente y el espacio interior de cada uno; la apasionante contribución a la construcción personal de la propia identidad; la siembra de la pregunta, el misterio, la inquietud... y la insustituible aspiración por la participación social y ciudadana; la radical integración del compromiso solidario por la justicia en la vida personal.

se hace necesario citar una clave decisiva: la formación del profesorado, pero los límites de este trabajo no nos permiten abordarla²⁷.

5. UNA OPORTUNIDAD PARA LA ERE EN LA NUEVA LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Han sido necesarios varios años para que la enseñanza de la religión en el sistema educativo supere la situación de precariedad curricular y de deterioro académico y social que ha padecido últimamente. Una situación

²⁷ Hubiese sido oportuno profundizar en las nuevas necesidades de **formación del profesorado de Religión** en estos tiempos actuales y con el horizonte de la nueva Ley de Calidad y su nuevo paradigma sobre la enseñanza del hecho religioso en el sistema educativo. *La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y es una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades* (Logse, 1990, art. 56, 2). **La formación permanente del profesorado** se ha convertido paulatinamente en un—quizás el—factor clave para la mejora educativa y la pretendida calidad de la enseñanza. *Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren* (Informe Delors, 1997). *Nunca se insistirá demasiado en la importancia de la calidad de la enseñanza y, por ende, del profesorado* —subraya el Informe—; *mejorar la calidad y la motivación de los docentes ha de ser una prioridad en todos los países. En términos generales, la calidad de la enseñanza depende tanto (si no más) de la formación continua del profesorado como de la formación inicial. En una escuela abierta al mundo, en la que enseñar es un arte y una ciencia, el profesorado deberá, permanentemente, aprender lo que habrá que enseñar y cómo enseñarlo. Prosigue el Informe, el equilibrio entre la competencia en la disciplina enseñada y la competencia pedagógica debe completarse cuidadosamente. Y añade todavía: aunque en lo fundamental la profesión docente es una actividad solitaria en la medida en que cada educador debe hacer frente a sus propias responsabilidades y deberes profesionales, es indispensable el trabajo en equipo, particularmente en los ciclos secundarios, a fin de mejorar la calidad de la educación y de adaptarla mejor a las características particulares de las clases o los grupos de alumnos. Si se tiene en cuenta el tema de la formación del profesorado en la Ley de Calidad que se ha aprobado recientemente, se comprobará cómo es uno de los ejes básicos de la mejora de la calidad que se pretende. Véase, por ejemplo, el preámbulo de dicha ley.*

insostenible que ha sido siempre denunciada y pendiente de resolverse de manera satisfactoria. Una larga polémica en la que dicha enseñanza, a pesar de las numerosas precariedades sufridas, sigue ahí, mayoritariamente elegida por los alumnos anualmente, al servicio de la educación integral en una sociedad plural.

Ahora no faltarán quienes interpreten la nueva propuesta sobre la religión en la Ley de Calidad como un acuerdo *muy lógico* entre el **PP** y la **Iglesia**. Pero nadie debería precipitarse en este tipo de juicios pues, en el propio Partido Popular hay sectores liberales, con planteamientos laicistas, tantos o más como en el PSOE, en el que también hay sectores cristianos, tantos o más que en el PP. En el caso de los votantes, todavía es más clara esa distribución que apuntamos. Por otra parte, es necesario recordar que el programa electoral del PP no ocultaba esta propuesta ya en 1996, menos en el 2000. Por tanto, no se trata solamente de una *convivencia* entre Gobierno e Iglesia. Téngase en cuenta también que la Constitución Española recoge, fruto de un consenso paradigmático sobre la educación, la cuestión de la enseñanza de la religión. Los acuerdos con la Iglesia, y con otras tres confesiones religiosas de nuestra sociedad, comprometen a los poderes públicos a garantizar el derecho a la formación religiosa y moral según las propias convicciones de los padres. Y añádanse los argumentos educativos y formativos de lo religioso que no se han usado demasiado en anteriores etapas. Pueden tenerse en cuenta también otros tratados internacionales, declaraciones europeas e informes sobre la educación que recomiendan la incorporación del hecho religioso y sus valores éticos, históricos y culturales en la formación de las futuras generaciones.

Una nueva propuesta, también en la adicional segunda

Lo que la Ley de Calidad de la educación propone es un nuevo tratamiento de la **enseñanza de lo religioso en el currículo** escolar²⁸. Se crea un área

²⁸ Un tratamiento más amplio de este nuevo paradigma sobre la enseñanza del hecho religioso que se establece en la Ley de Calidad y de los antecedentes de la cuestión puede

para la enseñanza primaria, y una asignatura, para la secundaria, llamada **Sociedad Cultura y Religión** que formará parte del currículo de todos los niveles educativos y que habrán de cursar todos los alumnos. El área o asignatura se crea, aparentemente, en las mismas condiciones que todas las demás. En ese marco, los alumnos podrán elegir entre una modalidad confesional, pudiendo optar entre las cuatro confesiones que tienen acuerdos con el Estado, y entre la modalidad aconfesional. El modo de plantear la cuestión recuerda la asignatura de idioma moderno, en la que los alumnos pueden optar por francés o inglés, y cursando cualquiera de las dos modalidades se alcanzan por igual los objetivos educativos que se pretendían y se desarrollan las capacidades de igual modo en ambos casos.

Esta propuesta no es del todo nueva, ya se ha manejado en otros momentos. En alguna medida recuerda la que llegó a manejarse en los meses inmediatamente anteriores a la Logse, pero que no fructificó entonces. En aquel momento se hablaba de un área de *Religión y Valores éticos* con la doble modalidad confesional o no confesional. Ahora se retoma el título de otra propuesta de la comisión de expertos (Olegario González de Cardedal, Peces Barba, Herrero de Miñón, Victoria Camps, Alfredo Fierro...) que propuso el programa de las actividades sobre *Sociedad, Cultura y Religión* para el segundo ciclo de la ESO y primer curso de Bachillerato. Habrá de suponerse que no sólo el título, también buena parte de los contenidos que entonces se proponían como alternativa a la religión, pueden mantenerse en el nuevo marco, pero eso sí, ahora como materia curricular y evaluable.

Una propuesta en clave curricular

La propuesta retoma, sobre todo, los planteamientos del *borrador de proyecto de decreto por el que se establecen las enseñanzas opcionales*

verse en: Carlos Esteban Garcés, «Sociedad, Cultura y Religión, un área con dos modalidades», *Religión y Escuela*, núms. 161-162, junio-julio de 2002; y «La nueva situación de la enseñanza religiosa», *Vida Nueva*, núm. 2334, de 22 de junio.

comunes de la educación en valores según diversos niveles de enseñanza que se filtró a la prensa a finales de 1999, el conocido **borrador Rajoy** que no alcanzó su aprobación a última hora²⁹. Esa línea de trabajo que se mantiene en lo que ahora es disposición adicional segunda del anteproyecto de ley, contiene algunas aportaciones muy positivas que habrán de confirmarse, e incluso profundizarse, en su posterior desarrollo en un Real Decreto. Sin ánimo de analizar ahora esas propuestas, tiempo habrá cuando sea público el decreto, conviene adelantar **algunos cambios positivos** muy significativos:

- Tiene el valor, en primer lugar, de atreverse a resolver una cuestión realmente necesitada de soluciones. Supondrá una nueva etapa para la enseñanza de la religión, en condiciones más favorables, en el currículo escolar. Podrá superarse un período en el que la ERE se había anclado en los tribunales con una *judicialización* de la cuestión.
- Ya no habrá que establecer *actividades alternativas* a la enseñanza de la religión, porque ésta ha sido incluida en el marco de un área o asignatura, con objetivos complementarios, contenidos comunes y análogos, y diversos itinerarios posibles. Se trata de una misma área con diversas modalidades.
- Se garantizan unos objetivos y contenidos referidos al hecho religioso, a los valores y a la dimensión ética *para todos los alumnos* desde una clave estrictamente educativa y curricular. Esos objetivos y contenidos podrán alcanzarse de forma diversificada sin privar a ningún alumno de lo esencial y sin contraponer elementos complementarios. La pluralidad de itinerarios responde también a la pluralidad ética y religiosa de la propia sociedad.
- El planteamiento no es exclusivamente jurídico y *en clave de derechos*, sino formativo y *en clave de finalidades educativas*. El hecho de incluir las enseñanzas de los dos itinerarios en un solo bloque común, para todos los alumnos, y formando parte del currículo de cada etapa escolar, garantiza un

²⁹ Recuérdese el artículo citado de José María Margenat, «El decreto non nato».

tratamiento curricular objetivo, dentro del sistema educativo, a la enseñanza de lo religioso.

- Este planteamiento asume la necesidad educativa de atender las dimensiones *ética, trascendente y axiológica* de todos los alumnos de un modo curricular pleno, y no sólo transversal. Es una respuesta más adecuada a la pretensión de la educación integral.
- El marco de *área o asignatura* común para todos, implicará una *renovación de los currículos de religión católica* actualmente vigentes para cumplir adecuadamente las pretensiones de plena curricularidad en los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

En definitiva, asistimos a un cambio de paradigma pedagógico para la enseñanza de lo religioso en el actual sistema educativo. Esto constituirá una nueva oportunidad para elevar la calidad de nuestra enseñanza de la religión y nos responsabilizará de esas mejoras. Quedarán, sin embargo, algunas otras cuestiones pendientes, algunas sí pueden mejorarse en el posterior desarrollo legislativo, pero otras no.

– El tema de la evaluación del área o asignatura está pendiente en el proyecto actual y queda abierto todavía. Hay que señalar que, de la lectura de la adicional segunda, tal y como está redactada hasta ahora, y de la inclusión del área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión en los diversos niveles educativos, no se desprende ni se puede extraer la conclusión de algunos límites en la evaluación. Menos todavía se podría sacar esa conclusión de restar efectos a la evaluación si se contempla el conjunto de la ley que precisamente quiere impulsar la cultura del esfuerzo y la calidad del aprendizaje vinculada a la cultura de la evaluación, argumentos que se proponen explícitamente en la ley³⁰.

³⁰ La evaluación es una cuestión pendiente que habrá de concretarse más adelante. No sería celebrado por nuestra parte que se consumaran esos anunciados límites a los efectos

– El otro tema que no resulta satisfactorio es el «lugar» que la nueva regulación ocupa en el anteproyecto de ley: una disposición adicional, la segunda. Difícilmente se va a modificar este *lugar* adicional, pero sería más deseable que el tema se hubiese resuelto en el propio articulado de la ley. Aunque es cierto que se cita en cada uno de los niveles educativos también.

Nuevas posibilidades y nuevas tareas

Ya hemos apuntado que esta nueva regulación para la enseñanza de la religión en el sistema educativo supone un cambio fundamental no sólo para su incorporación curricular, supone una modificación profunda del modelo con el que venimos comprendiendo esta enseñanza de lo religioso. Este nuevo paradigma debería tener consecuencias en nuestro modo de asumir y desarrollar esa propuesta. Tiempo habrá para diagnosticar los nuevos desafíos que nos presentará esta situación cuando se apruebe definitivamente y se desarrolle la disposición adicional segunda de la ley en un posterior decreto. De momento podríamos ir sacando del cajón la *Propuesta de Trabajo*, relacionada con una eventual nueva regulación para la ERE, presentada por Francesc Riu en las Jornadas de Delegados de Enseñanza que se celebraron en febrero de 2000. Aquel documento ya reflexionaba con audacia sobre el cambio de paradigma que se proponía, entonces y ahora, sobre el impacto de ese nuevo marco en la enseñanza de la religión católica y los nuevos retos que se derivaban para la comunidad eclesial. La segunda parte de aquel inteligente documento abría el camino para pensar las tareas que habremos de acometer. Su autor señalaba **cinco tareas** que ahora recordamos con el fin de sumar nuevos esfuerzos a esa reflexión incluida entonces:

de la evaluación de Sociedad, Cultura y Religión. En Primaria y Secundaria no sería aceptable ninguna limitación en la evaluación de SCR. Ahora no la hay para la religión, y no deberíamos ir a peor. En Bachillerato, ahora cuenta en el expediente y para pasar de curso, aunque sus efectos no se tienen en cuenta para becas y para el acceso a la universidad. Esto, al menos, debería mantenerse. No sería aceptable un retroceso en los efectos de la evaluación de la enseñanza de la religión cuando se quiere mejorar su actual regulación.

- Determinación de los componentes curriculares del área o asignatura SCR, bloque común de opciones, se decía entonces, y proceso de concreción curricular.
- Rediseñar los contenidos de la formación pedagógica y didáctica para la obtención de la DEI.
- Diseño y organización de cursos de formación permanente para los actuales profesores de religión.
- Establecimiento de criterios para la elaboración de materiales curriculares y libros de texto de la modalidad católica.
- Información a la comunidad eclesial de la nueva forma de presencia de la enseñanza de la religión en el sistema educativo.