

# Identidad curricular de la ERE

(Las fuentes del diseño curricular de ERE)

RAFAEL ARTACHO LOPEZ

## INTRODUCCION

En el mes de abril de 1989, la Administración educativa del Estado daba a conocer a la opinión pública española el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Uno de los elementos verdaderamente innovadores de la Reforma descrita en el Libro Blanco es la nueva concepción y estructura del curriculum escolar. De ahí que la propuesta de Reforma se complete con cuatro volúmenes, en los que el Ministerio de Educación da a conocer el Diseño Curricular de las diversas áreas educativas, correspondientes a la Educación Infantil y a la Enseñanza Obligatoria.

Por cuestiones ideológicas, de una parte, y por razones de desconfianza por otra, el Ministerio de Educación y la Comisión Episcopal de Enseñanza no se pusieron de acuerdo para que el Diseño Curricular del Area de Religión fuese incluido, junto a los Diseños Curriculares de otras áreas, en el conjunto de publicaciones que acompañan al Libro Blanco<sup>1</sup>. Esta circunstancia ha

<sup>1</sup> Los libros editados por el Ministerio de Educación y Ciencia en los que se contiene la propuesta del nuevo Sistema Educativo son: MEC (1989), *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Servicio de publicaciones MEC, Madrid. MEC (1989), *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*, Servicio de Publicaciones MEC, Madrid. MEC (1989), *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Servicio de Publicaciones, Madrid. MEC (1989), *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Primer Ciclo*, Servicio de Publicaciones, Madrid. MEC (1989), *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo Ciclo*, Servicio de Publicaciones, Madrid. MEC (1989), *La Formación del Profesorado y la Investigación Educativa*, Servicio de Publicaciones, Madrid.

hecho que el Diseño Curricular de la enseñanza escolar de la Religión haya sido publicado por la Comisión Episcopal de Enseñanza al margen de los demás Diseños Curriculares<sup>2</sup>.

En la reciente tradición histórica de la enseñanza religiosa en nuestro país, éste no es un hecho insignificante, sino, por el contrario, sumamente significativo. Consagra de alguna forma la marginalidad de la enseñanza religiosa escolar en el sistema educativo español de la Democracia. Así, a pesar del Documento de junio del 79, en el que se definía la nueva identidad de la enseñanza religiosa escolar, y a pesar del apoyo constitucional a la enseñanza de la Religión, ya en 1981 las Bases de Programación de la ERE quedaron fuera de los Programas Renovados publicados por el MEC, por más que, en aquel entonces, el Ministerio de Educación y Ciencia estuviera en manos democristianas.

En el caso actual del Diseño Curricular de Religión, la ruptura se orienta hacia su consagración, tanto por la intransigencia ideológica del partido mayoritario, como por el celo con que la Comisión Episcopal reclama para sí el control absoluto del curriculum de Religión. Una anécdota a este respecto puede resultar ilustrativa: cuando los asesores del Ministerio de Educación planificaban la estrategia a seguir en la negociación con los representantes de la Comisión Episcopal de Enseñanza, buscaban aquéllos la fórmula política que les permitiera excluir el Diseño Curricular de Religión de la publicación en la que iba el resto de los Diseños Curriculares. Pretendían, naturalmente, que esta exclusión no se llevase a cabo por una negativa del Ministerio, para evitar que nadie pudiera acusar de sectaria a la Administración. La propuesta fue la siguiente: hacer saber a los negociadores de la Comisión Episcopal que, de ser publicado el Diseño de Religión con el resto de los Diseños Curriculares, el Ministerio debería también canalizar el debate social (que ya entonces se sabía iba a ser restringido a especialistas) común a todas las demás áreas. El resultado fue el que habían previsto los asesores. Sin detenerse a hacer contrapropuesta alguna ni precisar ámbito alguno de competencias (y a pesar de que la Comisión Episcopal contaba con dos expertos designados por ella en el equipo ministerial de la Reforma), los representantes de la Comisión Episcopal dieron por zanjado el tema, reservándose la publicación del curriculum de ERE, al margen del resto del sistema educativo.

---

<sup>2</sup> COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (1989), *Area de Religión: La Religión y Moral católica en esta área. Educación Primaria (6-12 años)*, Edice, Madrid. COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (1989), *Area de Religión: La Religión y Moral católica en esta área. Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)*. Edice, Madrid.

También es este hecho significativo, porque ha permitido introducir en el Diseño Curricular que la Comisión Episcopal de Enseñanza aprobó en su día modificaciones que desvirtúan el carácter tanto curricular como de diseño que poseía el Documento original.

El hecho, sin embargo, de que el Diseño Curricular de ERE haya sido presentado a la opinión como un documento de consulta, con expresa invitación a realizar sobre el mismo las aportaciones que sean consideradas convenientes, deja una puerta abierta a la mejora. Por esta puerta me propongo penetrar con las propuestas contenidas en este estudio.

a). *Objeto del trabajo: La Introducción al Diseño Curricular de ERE y la definición de la Identidad curricular.*

Los objetivos que me propongo son dos: por una parte, intentaré analizar aquí uno de los elementos que constituyen el Diseño Curricular de Religión: su Introducción. Y, más en concreto, el uso que en ella se hacen de las llamadas Fuentes del Curriculum. Pero me propongo, sobre todo, llegar a establecer unas líneas maestras que permitan definir la identidad de la enseñanza escolar de la Religión en el contexto de la Reforma Educativa y su Diseño Curricular.

### **La Introducción al DCB de Religión.**

El Diseño Curricular Base de ERE se inicia con una vastísima introducción<sup>3</sup>, cuya finalidad parece consistir en convencer al lector de la necesidad de que la enseñanza escolar de la Religión esté presente como un elemento integrante del curriculum escolar del sistema educativo. Desarrolla, en primer lugar, estos argumentos en una serie de epígrafes, para volver a formular después los mismos argumentos bajo otros epígrafes denominados «fuentes del curriculum».

Hay que decir, en primer lugar, que la discusión acerca de si ha de existir o no un diseño curricular (de Religión o de cualquier otra área) es anterior a la existencia misma del curriculum. Justificar la existencia de la enseñanza religiosa en el sistema educativo a partir de argumentos jurídicos, filosóficos, pedagógicos o sociológicos, pertenece a un debate anterior al Diseño

---

<sup>3</sup> La introducción a los Diseños Curriculares de Religión viene a ser igual para el Diseño Curricular de Primaria y para el de Secundaria, salvo en aquella parte que se refiere a las características específicas de los alumnos que cursan la etapa.

Curricular. Si existe un Diseño Curricular de un área o de una disciplina, es que ya han pesado los argumentos donde tienen que pesar: en la sociedad o en la Administración educativa. Llevar la discusión al interior mismo del Diseño Curricular no es sino una muestra de la fragilidad y de la insegura estabilidad con que el argumentante percibe la existencia de esa área. Significa, en fin, hacer partícipe al destinatario del Documento de la inseguridad con que se percibe la realidad de un área de Religión en el curriculum escolar.

### **Un error de destinatario.**

La Introducción del DCB está dirigida a un interlocutor hostil o, al menos, no convencido de que la enseñanza escolar de la Religión merece un lugar en el curriculum. Diríase que está hecho pensando en convencer a los representantes del Ministerio o a la Sociedad. Esta introducción ha equivocado su destinatario. El Diseño Curricular es un instrumento para el profesional de la enseñanza. El verdadero destinatario del DCB de ERE es el profesor de Religión, que debe hallar en él las claves para su trabajo de programación y aplicación de su programa de ERE. No es necesario convencer al profesor de ERE de que su asignatura debe formar parte del curriculum. Convencer a convencidos es un trabajo inútil.

### **Errar el objetivo.**

Pero, debido a esta tergiversación de contenidos y destinatarios, la Introducción al DCB de Religión -tal como aparece en el Documento de Consulta- parece olvidar su verdadera función: definir con claridad la identidad curricular de la ERE y señalar las intenciones y propuestas educativas generales que han de ser desarrolladas a través de los distintos elementos y niveles de concreción del curriculum.

A realizar esta definición debe llevarnos el análisis de las Fuentes del Curriculum. Y tal es el propósito de las líneas que siguen.

*b). Primer supuesto: un vocabulario básico, común al autor y al lector.*

Antes de entrar en la definición de propuestas específicas sobre la introducción al Diseño Curricular de Religión, será bueno detenernos, siquiera brevemente, a establecer una base de conceptos que resulten comunes al autor

y al lector, con el propósito de que el vocabulario utilizado constituya un vehículo eficaz de comunicación, y no un endiablado remedo de Babel.

El primer acuerdo a tomar es qué vamos a entender aquí por *CURRICULO*, o *curriculum*, que también hay quien así lo dice. Esto es necesario, porque la cantidad de definiciones que se han dado del término, y la diferencia de orientaciones en la concepción del mismo, llenan cientos de páginas<sup>4</sup>. Por razones de orden práctico, voy a seguir el concepto de curriculum que utiliza la propia Reforma educativa en sus documentos oficiales. Así, el prólogo al Diseño Curricular Base de Educación primaria lo define de este modo: «El currículo se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos»<sup>5</sup>. Dos elementos, pues, en el curriculum: unos objetivos y un plan de acción. Tratando de explicitar algo más los contenidos sintéticos de esta definición del curriculum<sup>6</sup>, podríamos decir a nuestro efecto que se trata de «una estructura sistemáticamente organizada, en la que figuran los principios, resultados, contenidos, procesos y experiencias que integran el proceso educativo».

La Reforma educativa promueve un *curriculum ABIERTO*. Esto significa que la determinación de «principios, resultados, contenidos, procesos y experiencias...» no la realiza exclusivamente la Administración educativa central, sino que tanto las Comunidades autónomas, como los Centros educativos, como los mismos profesores tienen su aportación que hacer. El curriculum abierto es el resultado de la suma de todas estas intervenciones<sup>7</sup>.

Es evidente que cada uno de estos elementos ha de ir haciendo su aportación escalonadamente. Ello da pie a los llamados *NIVELES DE CONCRECIÓN del curriculum*<sup>8</sup>, en los que sucesivamente se van haciendo presentes las aportaciones de cada uno de los estamentos que intervienen en la realización del curriculum:

El DISEÑO CURRICULAR BASE constituye el primero de estos niveles. El Ministerio lo define como «el que recoge este marco común en el que se

<sup>4</sup> Ver, por ejemplo, las referencias que aparecen en ROMAN PEREZ, M.; LOPEZ, E. (1989), *Curriculum y Aprendizaje. Un modelo de Diseño Curricular de aula en el marco de la Reforma*, Servicio de Publicaciones MEC, Pamplona, pp. 116-119.

<sup>5</sup> MEC (1989), *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Servicio de Publicaciones, Madrid. En adelante me referiré a esta obra como *DCB Primaria*.

<sup>6</sup> Puede verse COLL, C. (1987), *Psicología y Curriculum*, Laia, Barcelona, pp. 19 ss.

<sup>7</sup> *DCB Primaria*, p. 26.

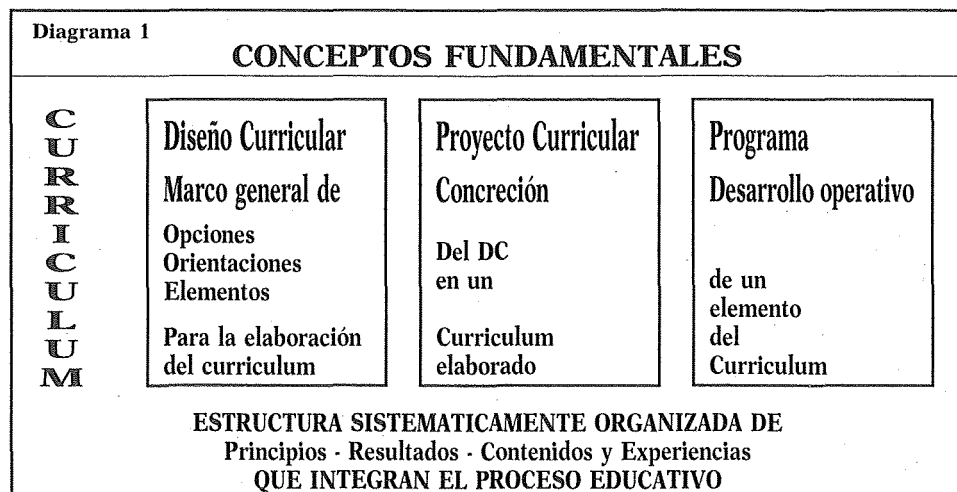
<sup>8</sup> *DCB Primaria*, p. 27.

formulan en términos muy generales un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas a dicha intencionalidad»<sup>9</sup>. Lo elabora la Administración educativa, y tiene un carácter normativo.

El PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO constituye el segundo nivel de concreción. En él, «los equipos docentes de los centros escolares contextualizarán y pormenorizarán los objetivos y contenidos que el DCB propone, así como los medios para alcanzarlos, adecuándolos a su realidad»<sup>10</sup>. Sobre cuáles son los elementos de este PROYECTO y los pasos que los equipos docentes han de dar en su elaboración, también se han pronunciado los documentos básicos de la Reforma<sup>11</sup>.

La PROGRAMACION DE AULA completa los elementos del curriculum, y constituye el tercer nivel de concreción. «En estas programaciones, que pueden referirse a una o varias áreas, se establecerá una secuencia ordenada de las unidades didácticas que se vayan a trabajar durante el ciclo que tenga a su vez en cuenta el conjunto de la etapa»<sup>12</sup>.

Cuando a lo largo del artículo hablemos, por tanto, de CURRICULUM, DISEÑO CURRICULAR, PROYECTO o PROGRAMACION, nos estaremos refiriendo, indefectiblemente, a los hechos y elementos descritos en los cuatro párrafos anteriores. El diagrama número 1 define e interpreta gráficamente cada uno de los conceptos descritos, al tiempo que expresa la relación que guardan entre sí (Diagrama 1).



<sup>9</sup> *Idem.*

<sup>10</sup> *Idem.*

<sup>11</sup> DCB Primaria, pp. 54 ss.

<sup>12</sup> DCB Primaria, p. 29.

c). *Segundo supuesto: qué son y cuáles son las «Fuentes del Currículum».*

Asimismo, y tanto por el consenso de los autores como por razones de orden práctico, me parece conveniente aceptar de principio tanto la definición como la enumeración de lo que el Diseño Curricular Base denomina las «fuentes del currículum». Constituyen éstas factores determinantes para definir y orientar cada uno de los elementos básicos del currículum. Las fuentes del currículum son aquellos ámbitos de los que se extrae la información necesaria para establecer una orientación determinada del currículum. Al establecer un currículum, ¿cómo se sabe, por ejemplo, qué es lo que hay que enseñar? ¿quién o qué proporciona los criterios para establecer lo que el alumno debe aprender en la escuela? A los lugares de donde se extrae la información necesaria para responder a esas preguntas se las llama «fuentes del currículum».

El Diseño Curricular Base de la Reforma establece cuatro fuentes<sup>13</sup>:

«LA FUENTE SOCIOLOGICA se refiere a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad...».

«LA FUENTE PSICOLOGICA se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos...».

«LA FUENTE PEDAGOGICA recoge tanto la fundamentación teórica existente como la experiencia educativa adquirida en la práctica docente...».

«Finalmente, el currículo tiene su FUENTE EPISTEMOLOGICA en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares...»<sup>14</sup>.

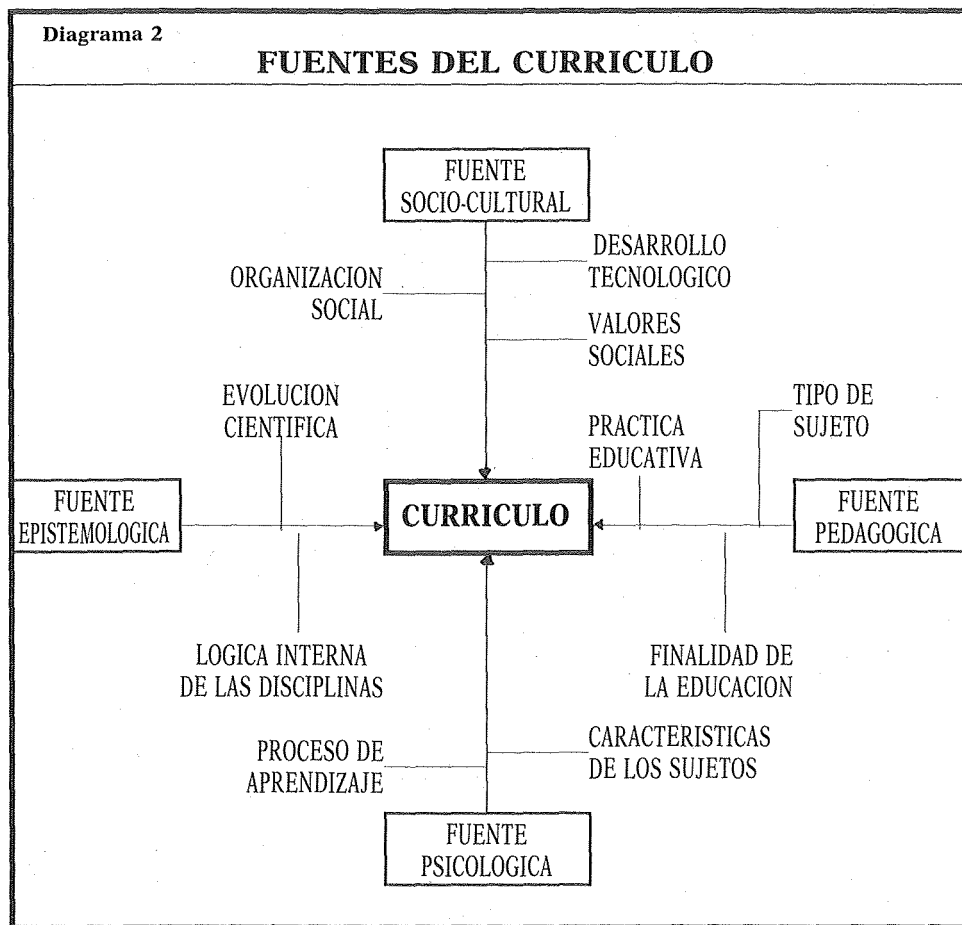
La sucinta descripción de las fuentes pertenece al propio Diseño Curricular Base. Me parece suficiente en este momento. Más adelante, al entrar en el análisis específico de los datos proporcionados por cada una de las fuentes, deberé detenerme en una consideración más amplia de la naturaleza de cada una de las fuentes del currículum. Para completar en este momento la descripción, el diagrama número 2, tomado asimismo del Diseño Curricu-

---

<sup>13</sup> DCB Primaria, p. 22.

<sup>14</sup> DCB Primaria, pp. 22-23.

lar Base publicado por el Ministerio, nos dará una visión gráfica de conjunto tanto de la naturaleza de las fuentes como de su función (Diagrama número 2).



d). *Tercer supuesto: la introducción al Diseño Curricular, y las fuentes del curriculum.*

Si queremos analizar el uso que de las fuentes curriculares hace el Diseño de ERE en su Introducción, necesitamos también como supuestos unos criterios desde los que sea posible tanto realizar el análisis, como formular las propuestas.

## **El modelo de otras áreas.**

Si hacemos un estudio, siquiera somero, de la introducción al Diseño Curricular de las diferentes áreas educativas, observaremos que todas ellas incluyen, indefectiblemente, una reflexión que pasa por cada una de las cuatro fuentes del curriculum, con el propósito de obtener de cada una de ellas los datos necesarios para definir la identidad de la enseñanza de esa área. De ahí que se realice un proceso de análisis de cada fuente, para llegar a una síntesis concluyente en una propuesta educativa. Así, por ejemplo, en la introducción al «Área de conocimiento del Medio», en la Educación Primaria, se reflexiona así: «la visión sincrética de la realidad, las dificultades para analizar los elementos de un todo más allá de las percepciones globales y los problemas para diferenciar lo esencial de lo accesorio -rasgos típicos del pensamiento de los alumnos al inicio de la Educación Primaria- son factores a tener en cuenta en las actividades de observación, que deben comenzar centrándose en situaciones y objetos familiares para el alumno e ir avanzando progresivamente hacia situaciones y objetos más complejos y desconocidos a medida que se vayan superando las limitaciones mencionadas»<sup>15</sup>. Es evidente que el texto comprende dos partes bien definidas. El análisis de un dato proporcionado por la fuente psicológica (las dificultades del niño para...), y una propuesta pedagógica que define la naturaleza de la enseñanza de esta área en la Educación Primaria: «las actividades de observación, que deben comenzar centrándose en...». Ejemplos similares pueden encontrarse en la introducción a todas las áreas.

## **La estructura de la Introducción.**

Es más: la misma estructura de la Introducción aparece en todas las áreas compuesta por dos bloques diferenciados por la separación de un título intermedio. La primera parte constituye una visión global de la realidad que contempla el área, enfocada desde la perspectiva de su incidencia en la cultura (fuente socio-cultural), o desde la misma naturaleza del conocimiento que comporta la disciplina (fuente epistemológica). La segunda parte lleva por título: «La (Nombre del Área) en la Educación Primaria (Secundaria)». Y en ella se incide tanto en las posibilidades que el sujeto presenta para el aprendizaje de los contenidos del área (fuente psicológica), como las implicaciones que los principios pedagógicos y didácticos de la Reforma tienen en el planteamiento de los contenidos curriculares del área (fuente pedagógica). Finalmente, todo ello se concreta en un examen de los objetivos generales de la etapa, para ver en qué medida, con los presupuestos de identidad

<sup>15</sup> DCB Primaria, p. 101.

del área que acaban de definirse, ésta contribuye a la consecución de aquellos objetivos. De este modo, la identidad disciplinar del área da un paso más, circunscribiéndose a lo que es aquí y ahora, para este tramo concreto de la enseñanza.

### **El objetivo de la Introducción.**

Evidentemente, no tiene por qué ser ésta la única forma de estructurar la Introducción al Diseño Curricular de un área. Pero sí es obvio que, cualquiera sea su estructura, el objeto de esta Introducción consiste en definir la identidad disciplinar del área dentro del curriculum. Y, para ello, resulta absolutamente necesario examinar el contenido del área desde la perspectiva de las fuentes curriculares, para llegar a unas propuestas claras y definidas que permitan a los equipos de profesores establecer sus intenciones educativas sobre el área con absoluta nitidez y seguridad de lo que la Sociedad pide de ellos.

Al no conseguirse este objetivo en la Introducción al Diseño Curricular Base de Religión, quiero llegar a él siguiendo el camino metodológico seguido por las demás disciplinas curriculares. Será un intento más de probar la eficacia del principio establecido en el Documento de junio del 79, a saber, que la enseñanza religiosa escolar se rige por los principios propios de la institución escolar, a la que pertenece<sup>16</sup>.

#### **A**

#### **LA IDENTIDAD DE LA ERE A PARTIR DE LAS FUENTES DEL CURRÍCULUM**

También para la elaboración del Curriculum de enseñanza religiosa deben formularse las preguntas a las que anteriormente he aludido: ¿qué enseñar de la Religión? ¿Qué contenidos? ¿Qué objetivos? ¿Cómo enseñar? ¿Con qué método? ¿Cuándo enseñar cada uno de los contenidos de la Religión? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar el aprendizaje de Religión? Todas estas son las preguntas que definen la identidad curricular de la enseñanza religiosa.

Para responder a estas preguntas, es decir, para definir la identidad curricular de la ERE, es necesario analizar los datos que proporcionan las diferentes «fuentes»

<sup>16</sup> Cfr. COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (1979), *Orientaciones pastorales sobre la Enseñanza Religiosa Escolar*, PPC, Madrid, n. 61.

del curriculum. Puede alguien preguntar si realmente es necesaria tanta zarandaja de análisis de fuentes, ya que, hasta ahora, lo que había que enseñar de Religión, el orden y los métodos se determinaban de un modo bastante más sencillo. La respuesta es que siempre que alguien se pone a determinar qué, cómo o cuándo enseñar está utilizando la información de alguna fuente. Así, durante mucho tiempo, el Catecismo se ha utilizado como fuente del qué enseñar. Otras veces han sido esquemas teológicos determinados. El Catecismo de Trento, por ejemplo, o el Astete y Ripalda utilizaron una «fuente pedagógica», práctica avanzada de su tiempo, consistente en el método de preguntas y respuestas. Cada vez que alguien se plantea un proceso de enseñanza, está fundamentándolo en determinadas «fuentes», unas veces explícitas, otras implícitas. Lo que hacemos, al preguntarnos por las fuentes de nuestro curriculum, no es sino hacer explícita la información que nos sirve de base para la elaboración del curriculum, y su origen.

Así pues, me propongo discurrir por cada una de las cuatro fuentes del curriculum, y obtener de ellas el máximo posible de información que ayude a definir la identidad curricular de la enseñanza escolar de la Religión.

## I. LA FUENTE SOCIOCULTURAL

Prefiero esta denominación a la de «fuente sociológica», utilizada por el Ministerio en el Diseño Curricular, porque expresa mejor la naturaleza del ámbito del cual nos proponemos extraer la información para determinar nuestro curriculum. En efecto, en la descripción de la fuente que, tomada del propio Diseño Curricular, he realizado más arriba, fácilmente se echa de ver la dificultad de separar ambos aspectos: el cultural y el social. Es evidente que la escuela es un instrumento social de transmisión de la cultura. La cultura de la sociedad es lo que proporciona a ésta su verdadera identidad.

### **Cultura, Sociedad y Curriculum.**

Stenhouse ha insistido, siguiendo a Parsons, en la función de la cultura como un producto de interacción social, al mismo tiempo que es también un determinante de esa misma interacción. De tal manera que «nos comunicamos unos con otros en virtud de lo que hay de común en las culturas que hemos aprendido; somos incapaces de diálogo cuando nos falta una experiencia común»<sup>17</sup>. «Es posible considerar a la cultura -sigue diciendo Stenhouse- como el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación. Las personas que pueden interactuar sin equi-

<sup>17</sup> STENHOUSE L. (1984), *Investigación y Desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid, p. 34.

vocarse, lo hacen a base del consenso de significados manifiesto en el uso lingüístico y dependiente de un consenso más profundo de valores y entendimiento»<sup>18</sup>. De ahí que la descripción que el Diseño Curricular hace de la fuente sociológica del currículum vincule de modo decisivo la integración social del alumno y la adquisición de la cultura.

Entendida así la fuente sociocultural, nos preguntamos ahora qué datos podemos encontrar en la cultura de nuestra sociedad que puedan ayudarnos a tomar decisiones sobre los elementos del currículum escolar de Religión.

a). *El elemento religioso en la cultura de occidente.*

El primero de estos hechos socioculturales se refiere, sin duda, a la ingente cantidad de *vestigios y manifestaciones de la experiencia religiosa* que constituyen hoy patrimonio cultural de la Sociedad occidental y, más en concreto, de la Sociedad española.

Desde el Siglo IV, con la llegada del Emperador Constantino al poder y la declaración del cristianismo como religión oficial del imperio, la experiencia religiosa cristiana se ha convertido en el CENTRO de la visión y la organización del mundo para las gentes y los pueblos de Europa. La Religión se convirtió en el saber físico y metafísico que explicaba la totalidad del mundo. La mentalidad religiosa de los hombres y los pueblos fue configurando las costumbres individuales, la estructura de las relaciones sociales, el impulso o el subterfugio para la controversia política y la guerra, y -cómo no- se encuentra en el centro de todas las manifestaciones del espíritu humano, que las sociedades occidentales conservan hoy como su patrimonio cultural.

No es posible entender hoy la arquitectura románica, gótica o barroca sin una referencia a la vivencia histórica del cristianismo en Europa. La escultura y la pintura del Medioevo o del Renacimiento son expresiones de vivencias referidas a lo religioso, ya cristiano ya grecorromano. La Filosofía occidental no podrá desprenderse jamás de los condicionamientos que, en las raíces de su evolución, le supuso ser durante más de un milenio la «ancilla theologiae». Los orígenes del Teatro, como manifestación literaria, hemos de buscarlo, como en Grecia, en la celebración litúrgica: el auto de los Reyes Magos o el Misterio de Elche tuvieron como escenario el templo. El sistema de creencias, valores, aspiraciones y represiones que se expresan en nuestra literatura medieval o en los autores del Siglo de Oro tienen sus claves de interpretación en las vivencias religiosas del individuo y la sociedad de su tiempo.

¿Es, por otra parte, posible entender la configuración política de Europa sin conocer el papel que las creencias religiosas han tenido en las guerras, alianzas, juramen-

---

<sup>18</sup> *Idem.*

tos, fidelidades y traiciones de las que es el resultado? Y la colonización y posterior configuración política y social de ambas Américas, ¿puede explicarse sin aludir al impulso religioso que, bien como motivo bien como pretexto, estuvo siempre presente desde la mayor hazaña hasta la intriga más vil?

### **La enseñanza de la Religión y la función cultural de la escuela.**

La función cultural de la escuela<sup>19</sup> reclama de la enseñanza religiosa un comportamiento de sistema cultural integrado. Es decir, que asuma la preocupación por contribuir a hacer significativo, en la medida en que ello le compete, el patrimonio cultural de la sociedad; dado que muchos de los elementos de ese patrimonio sólo pueden ser significativos con el concurso de los datos y hechos religiosos a los que se refieren las vivencias culturalmente expresadas. Esto no quiere decir que deba ser ésta la única función de la ERE. Pero a esta función no puede renunciar, si acepta integrarse en la escuela, contribuyendo al logro de sus finalidades y compartiendo sus principios.

#### *b). Religión del «Centro» a la «periferia».*

El examen de los hechos sociales en relación con lo religioso nos proporciona un segundo dato no menos cierto que el primero: a saber, que *la religión ha dejado de ser el «Centro»* a partir del cual se organiza la estructura y la vida del organismo social.

### **Religión en el «Centro».**

El «Centro» no es sólo una designación espacial. En el lenguaje de las Ciencias de la Religión, el «Centro» es el núcleo de la experiencia religiosa fundamental del hombre o del grupo. Por ello es considerado como el «eje del mundo (axis mundi)»<sup>20</sup>. A partir del «Centro» es como la totalidad del universo humano, social y cósmico cobra sentido. A partir del «Centro», el hombre o el grupo organizan su visión del mundo, de sí mismo, del entorno, de la historia. El «Centro» es el eje desde el que se organizan el espacio y el tiempo. Para la comunidad del Nuevo Testamento, en Jesús se inicia «la plenitud de los tiempos». Para la sociedad cristiana de Europa, la historia se divide en dos partes, cuyo eje es Jesucristo: antes y después de Jesucristo. El Gólgota era para muchos padres de la Iglesia el «Centro» geográfico del mundo. La experiencia religiosa cristiana ha sido durante siglos en Europa el «Centro» de la comprensión del mundo y del hombre.

<sup>19</sup> COLL, *op. cit.*, p. 28; STENHOUSE, *op. cit.*, pp. 34-36.

<sup>20</sup> ELIADE, M. (1967), *Lo Sagrado y lo Profano*, Cristiandad, Madrid, pp. 27 ss.

Como consecuencia de su calidad de «axis mundi», el «Centro» religioso determina una serie de valores individuales y/o sociales, que rigen las aspiraciones, realizaciones, juicios e interpretaciones sobre la realidad. Asimismo, organiza y determina la conducta individual, los usos y costumbres de la sociedad, la organización social, las leyes... De este modo, a partir del «Centro» religioso, se organizan tanto los modos de vida como los esquemas de interpretación, elementos ambos que son definitorios de la cultura<sup>21</sup>.

Si, como hemos visto en el epígrafe anterior, en todo el patrimonio cultural de occidente está presente el elemento religioso, es porque durante muchos siglos la experiencia religiosa cristiana ha sido el «Centro» a partir del cual cada hombre y cada grupo social ha configurado su visión del mundo, su sistema de valores, sus costumbres, su organización y sus leyes. Esto quiere decirse cuando se habla de que la sociedad europea anterior a la revolución industrial era una sociedad «cristiana».

En esta sociedad, ciertamente, la Religión es -según la expresión de Luckmann-una «Religión en el centro» de la sociedad<sup>22</sup>.

### **Religión en la «periferia».**

En la sociedad contemporánea, por el contrario, la Religión ha dejado de ser una «Religión en el centro», para convertirse en una «Religión en la periferia»<sup>23</sup>. Los cuatro siglos durante los cuales se ha ido consumando el proceso de secularización (por más que la aplicación del nombre sea reciente), importantes aspectos de la vida del hombre y de la sociedad fueron escapando a la influencia de la visión religiosa del mundo, y consolidando la «autonomía de lo profano». Con Maquiavelo fue la política y la organización social; con Spinoza, Hobbes, Locke y la Ilustración se afianzó la visión científico-positivista del hombre, de la sociedad y del mundo, frente a la visión religiosa; Kant dio a la moral alas emancipadas de la Religión, que le permitieron levantar el vuelo de una concepción de la conducta humana, cuyo rumbo estaba fijado por la propia naturaleza y la propia razón; Hegel hurtó a la Religión el monopolio del Espíritu; Marx desmontó el modo religioso de estar en la sociedad y el mundo; el Existencialismo -desde las exigencias del supuesto fenomenológico- suprimió de la visión del hombre su proyección hacia un más allá del que sólo la Religión daba cuenta... Destronada la Religión de su «centro», es -dentro de la sociedad actual- un sistema más de los que concurren en proponer una interpretación y organización coherentes del hombre, de la vida, de la sociedad y del mundo.

<sup>21</sup> Cfr. STENHOUSE, *op. cit.*, p. 34. Puede verse también el análisis de la Cultura que, a propósito del diálogo fe-cultura, realizo en el libro ARTACHO, R., *La Enseñanza Escolar de la Religión (Desarrollo cognitivo y Curriculum de ERE)*, PPC, Madrid, (1989), pp. 137 ss.

<sup>22</sup> LUCKMANN, TH., (1967), *La Religión invisible*, Sígueme, Salamanca, pp. 37 ss.

<sup>23</sup> *Idem*.

La fina sensibilidad de Pablo VI dejó constancia de este hecho en la carta encíclica *Evangelii Nuntiandi*; y, en lo que atañe a la enseñanza de la Religión, en el *Directorio General de Pastoral Catequética*. Decía así: «En tiempos pasados la tradición cultural favorecía más que hoy la transmisión de la fe; pero ha cambiado tanto en nuestros días que cada vez se puede apoyar menos la transmisión de la fe en esa continuidad de la tradición cultural. Por consiguiente, para transmitir la misma fe a las nuevas generaciones, se exige una evangelización en cierto modo renovada»<sup>24</sup>. Y he aquí otra observación no menos objetiva que la primera: «En la antigua cristiandad la religión era considerada como el más importante principio de unidad de los pueblos. Hoy se presentan las cosas de otra manera: la cohesión de los pueblos, que tiene su origen en el fenómeno de la democratización, promueve la concordia de las diversas familias espirituales; el llamado «pluralismo» ya no puede afirmarse como un mal que rechazar, sino como un hecho con el que hay que contar; cada uno puede tomar sus decisiones sin que por ello se sienta extraño a la sociedad o por ella censurado»<sup>25</sup>. Una última observación puede servir para completar el alcance de la situación de la Religión «en la periferia»: «La forma de civilización llamada científica, técnica, industrial y urbana, aparta no pocas veces la atención de los hombres de las realidades divinas y dificulta sus preocupaciones interiores en materia religiosa. No pocos perciben a Dios como menos presente, menos necesario, parece como menos eficaz para explicar la realidad de la vida personal y social; de aquí nace fácilmente una crisis religiosa»<sup>26</sup>.

### **La Religión en la escuela.**

Por su parte, la escuela es una institución de la sociedad. A través de la escuela la sociedad intenta no sólo transmitir el patrimonio cultural del pasado, sino el bagaje cultural de su presente. Con ello, según la clara observación de Stenhouse que he citado más arriba, pretende uno de sus fines fundamentales, consistente en la integración social de los alumnos. En consecuencia, si tal es la condición de la Religión en la sociedad actual, la institución escolar no puede aceptar una enseñanza religiosa que se presente como un sistema de convicciones con pretensión de constituirse en «centro» único de la visión del mundo, de la definición y jerarquización de los valores, de la organización de la conducta humana y de la estructuración de la sociedad.

La Religión debe aceptar presentarse en la escuela como un sistema de interpretación del mundo en competencia con otras interpretaciones del hombre y del mundo, con las que debe convivir de forma integrada y cooperante. La enseñanza de la Reli-

<sup>24</sup> PABLO VI, *Directorio General de Pastoral Catequética*, n. 2.

<sup>25</sup> *Id.*, n. 3.

<sup>26</sup> *Id.*, n. 5.

gion sólo tiene sentido dentro de la institución escolar, cuando se presenta en ella como una «oferta de sentido» (así la define el Documento de junio del 79) entre otras ofertas de sentido, con las cuales se confronta en paz y aprende a convivir en colaboración. (Esto es igualmente válido para cualquier opción ideológica con pretensiones de presentar una visión del mundo o determinar la configuración de la sociedad de una determinada manera. Sólo tiene derecho a estar presente en la escuela en una situación de convivencia con otros sistemas con los que busca entenderse. Aplíquese a cualquier ideología, incluso a la que ostenta el poder).

c). *Identidad religiosa de grupos y personas.*

La fuente sociocultural del curriculum nos proporciona otro dato sumamente significativo que debe ser tenido en cuenta a la hora de determinar la identidad de la enseñanza de la Religión en la escuela. Aunque la Religión no se encuentra en el «Centro» de la sociedad contemporánea, continúa, sin embargo, constituyendo un *factor importante de identidad para muchos* grupos sociales, para los individuos que de ellos forman parte, y también para numerosos sujetos que no poseen un grupo religioso determinado de referencia.

Están, en primer lugar, los grupos religiosos institucionales, integrados por individuos que encuentran en la referencia a su Iglesia un elemento importante de su propia identidad. Probablemente no puedan identificarse estos grupos en su totalidad con los que reflejan las estadísticas sobre la práctica religiosa, sino que haya que ampliar el número de éstos a ciertos no practicantes habituales, cuya referencia a la fe religiosa de sus iglesias sigue siendo fundamental. Pertenecientes a grandes Iglesias y a pequeñas sectas, estos grupos son numerosos en la sociedad occidental y, concretamente, en España.

Pero es preciso contar, asimismo, con todos aquellos ámbitos de nuestra sociedad en los que aparecen con fuerza las manifestaciones de la llamada «religiosidad popular». Comunidades, Hermandades, Cofradías, Congregaciones... agrupan a numerosos individuos en torno a vivencias de determinados aspectos (algunas veces no muy lúcidos y bastante parcializados desde el punto de vista de la Teología) de la Religión, en los que con frecuencia se implican con una carga emotiva tal, que la vivencia religiosa constituye una parte de su propia identidad.

**La enseñanza escolar de la Religión y el problema de la identidad.**

Este hecho comporta dos exigencias que la escuela impone a la enseñanza escolar de la Religión: en primer lugar, que contribuya a la definición correcta de la identi-

dad individual de los educandos. Para ello, la enseñanza religiosa deberá asumir aquellos elementos de la Religión que en el entorno social de la escuela es vivido como factor de identidad. Pero, al mismo tiempo, la enseñanza escolar de la Religión deberá imponer los correctivos de racionalidad necesarios allí donde la comprensión de lo religioso resulte parcial o deformada. La segunda exigencia a la enseñanza escolar de la Religión no es menos rigurosa: debe combinar la definición de la identidad personal en torno a elementos religiosos con la apertura a la identidad religiosa de otras personas y de otros grupos que poseen opciones religiosas diferentes. Sólo así la enseñanza religiosa no traicionará los «principios propios de la institución escolar»<sup>27</sup>. Es evidente que sólo desde un curriculum abierto puede la escuela abordar la enseñanza de la Religión atendiendo a la peculiaridad con la que cada grupo religioso vive aquellos elementos religiosos que pertenecen a su identidad.

d). *El ordenamiento jurídico de la Enseñanza Religiosa Escolar.*

La identidad con la que la enseñanza escolar de la Religión ha de integrarse en el curriculum viene asimismo determinada por *el ordenamiento jurídico* sobre el tema, que está vigente en nuestra sociedad. Este ordenamiento jurídico se expresa en dos tipos de documentos: en primer lugar, los tratados internacionales suscritos por España. Estos documentos nos ofrecen una perspectiva más amplia del problema, por cuanto afectan a un área o una comunidad de países. Están también los Documentos legales sobre cuya base debe cimentarse el curriculum escolar de la enseñanza de la Religión.

**Documentos jurídicos internacionales suscritos por el Estado español.**

Los Documentos internacionales suscritos por España, en los que se plantea la enseñanza de la Religión y la forma escolar de realizar esta enseñanza, son los siguientes:

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, aprobado por la Organización de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Los datos sobre la enseñanza de la Religión que aparecen en la Declaración son los siguientes:

- Art. 26,3: Los padres tienen un derecho preferente a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos.
- Art. 18: reconoce el derecho fundamental a la libertad religiosa, que conlleva el derecho a enseñar la religión individual y colectivamente, pública y privadamente, entre otros métodos, por la enseñanza.

<sup>27</sup> Junio 79, n. 70.

- Art. 30: ninguno de estos derechos se puede interpretar en sentido restrictivo, sobre todo por parte del Estado.

La *Convención Europea para la salvaguarda de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales* firmó sus acuerdos en Roma el 4 de noviembre de 1950. España se adhirió a estos acuerdos, suscribiéndolos con su firma, el 8 de octubre de 1979. En relación con la enseñanza de la Religión, el texto del acuerdo es el siguiente:

- Protocolo Adicional I, Art. 2: «El Estado, en el ejercicio de las funciones que asumirá en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas».

El *Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos* fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966. El compromiso adquirido dice así:

- Art. 18,4: «Respetar la libertad de los padres para garantizar que sus hijos reciban una educación moral y religiosa acorde con sus propias convicciones».

Si nos atenemos, por tanto, al tenor de los pactos internacionales, la enseñanza escolar de la Religión debe ser una enseñanza plural. Su estructura debe responder a la posibilidad de optar entre sistemas morales y religiosos que respondan a la diversidad de convicciones existente entre los padres.

### **La Enseñanza escolar de la Religión en la legislación española.**

La legislación española sobre la enseñanza de la Religión es exigua. No es rica ni lo suficientemente precisa. Unas veces por razones políticas y otras por razones ideológicas, los gobiernos constituidos después de la promulgación de la Constitución de 1978 no han querido entrar en una estructura legal que consolidara jurídicamente la enseñanza escolar de la Religión. Los textos legales más importantes son los que siguen<sup>28</sup>:

La *Constitución Española* del año 1978, al hablar de la educación, establece:

---

<sup>28</sup> Los datos que siguen los debo al interesante estudio en proceso de edición de SANCHEZ NOGALES, J. L., *Educación religiosa escolar y Derecho* (Una reflexión sobre el caso español desde la filosofía del Derecho).

- Art. 27,3: «Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

Junto a la Constitución, un pacto internacional, los *Acuerdos entre el Estado Español y la Santa Sede*, fueron suscritos en el mes de enero del año 1979, recién aprobada la Constitución. Sus puntos más significativos sobre la enseñanza de la Religión son los siguientes:

- Se dará enseñanza escolar de la religión en todos los niveles no universitarios del Sistema educativo.
- Será una asignatura libre para los alumnos.
- La asignatura de Religión no supondrá una discriminación ni para los que opten por ella, ni para los que no opten.
- Será libre para el profesor dar la clase de Religión.
- Los profesores de Religión serán propuestos por el Ordinario.
- En los centros en que los profesores de plantilla no dieran la Religión, el Ordinario proveerá los puestos vacantes para la asignatura, mediante nombramiento.
- Los profesores de Religión formarán, a todos los efectos, parte del Claustro del Centro.
- Existirá la Enseñanza de la Religión en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, en las mismas condiciones que en los niveles de enseñanza no universitarios.

Varias órdenes ministeriales se ocuparon posteriormente del *ordenamiento de la Enseñanza religiosa en los centros escolares*:

- O.M. de 28/7/79 (BOE del 2/8); O.M. de 28/12/79 (BOE del 3/1/80), por las que se realiza el ordenamiento provisional de la Enseñanza de la Religión en los centros escolares para el curso 79-80.
- O.M. de 19/5/80 (BOE del 23/5), que contiene el ordenamiento de la ERE en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB.

El más importante de estos documentos de desarrollo de los acuerdos es, sin duda, la O.M. de 16/7/80 (BOE del 19/7), en la que se establece el ordenamiento definitivo de la ERE en Preescolar, Enseñanza General Básica, Bachillerato y Formación Profesional.

Se completa con la O.M. de 4/8/80 (BOE del 6/8), por la que se regula la asistencia religiosa y los actos de culto en los centros escolares.

La incorporación de los programas renovados de ERE a los distintos niveles educativos, se lleva a cabo mediante las siguientes órdenes ministeriales:

- O.M. de 9/4/81 (BOE del 20/4), Preescolar y Ciclo Inicial.
- O.M. de 17/6/81 (BOE del 13/7), Ciclos Medio y Superior.
- O.M. de 6/7/81 (BOE del 13/7), BUP y Formación Profesional.
- O.M. de 17/9/82 (BOE del 24/9), Educación Especial.
- O.M. de 30/1/85 (BOE del 18/2), Tercero de BUP.

La regulación de los horarios de enseñanza religiosa ha sido también objeto de la legislación, si bien no se trata de legislación específica para esta asignatura; pero está comprendida en la lista de las que se regula su horario:

- R.D. de 9/1/81 (BOE del 7/11), horarios para el Ciclo Inicial.
- R.D. de 24/7/82 (BOE del 31/7), horarios para el Ciclo Medio.

Objeto de legislación ha sido también la *situación del profesorado de enseñanza religiosa*. Comprende los siguientes textos legales:

- Resolución de 26/9/79 (BOE del 27/9), sobre Remuneración de los profesores de Religión de Bachillerato.
- O.M. de 11/10/82 (BOE del 16/10), general sobre los profesores de Religión en los Centros de Enseñanza.
- O.M. de 26/11/84 (BOE del 1/12), sobre nivel académico y retributivo de los profesores de Escuelas de Formación del Profesorado. Completa con O.M. de 28/12.
- O.M. de 9/1/85 que ordena cumplimiento de la sentencia del Supremo de 9/10/84 sobre retribución del profesorado de FP.
- O.M. de 4/2/86 (BOE del 12/2) sobre titulación del Profesorado de ERE en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB.

### **Precariedad jurídica de la ERE.**

Pese a todo este conjunto de instrumentos legales, la precariedad de la Enseñanza de la Religión en la Escuela es notable, debido, precisamente, a un vacío legal y a la falta de un planteamiento orgánico del ordenamiento jurídico. Problemas como la falta de retribución y estatuto laboral para los profesores suplentes de Religión en los centros estatales de EGB, su no inclusión en las definiciones de la plantilla de los centros, las disputas entre Ministerio y Comisión Episcopal sobre la existencia de una asignatura alternativa, la precariedad y las situaciones discriminatorias que sufre el profesor de Religión en todos los niveles de la enseñanza pública, los

obstáculos administrativos puestos por el MEC o las Delegaciones Provinciales para que estos profesores no puedan acceder a cargos directivos o a puestos de democrática representación, como son los Consejos Escolares, las vejaciones comparativas establecidas por la Administración en lo que atañe a horarios, sueldos...; todo ello pone de manifiesto la fragilidad jurídica de la Enseñanza Religiosa en la Escuela, y muestra la urgencia de un desarrollo orgánico de la Garantía Constitucional enunciada en el artículo 27,3.

e). *La Enseñanza de la Religión en los países de la Europa occidental.*

Finalmente, deberemos recabar un último dato de la fuente sociocultural. El horizonte del nuevo sistema educativo es Europa. El nuevo sistema educativo prepara a un hombre que ha de vivir en un sistema de relaciones multiculturales, superando las barreras provinciales, regionales y nacionales. De ahí, que no resulte ociosa la pregunta sobre *la enseñanza escolar de la Religión en los sistemas educativos europeos*. El tema ha sido ya estudiado repetidamente<sup>29</sup>.

No quiero, por mi parte, volver a describir lo ya descrito; pero sí a recabar de la descripción aquellos factores que inciden en la definición de la identidad de la enseñanza escolar de la Religión en esos países.

a) El primer dato no afecta a la identidad, sino al hecho. **En todos los países europeos** existe, en una u otra forma, enseñanza escolar de la Religión, integrada en el sistema educativo, excepto en Francia. Ahora bien, lo peculiar del caso francés es que la Ley Debré de 1959 daba entrada a la enseñanza de la Religión en los Liceos. Fue el episcopado francés quien, por razones intraeclesiales, renunció a entrar en un sistema educativo tradicionalmente laico. Las observaciones que siguen se refieren, pues, a los sistemas educativos europeos, excepto al francés.

b) La enseñanza escolar de la Religión **es libre para los alumnos**. Solamente en Alemania e Inglaterra figura como obligatoria, dada la naturaleza propia de los programas. En Alemania el alumno puede optar entre distintas confesiones religiosas representativas de las existentes en la sociedad alemana, que imparten con igualdad de derechos su enseñanza en la escuela. En el Reino Unido, por su parte, desde la Education Act de 1944, y corroborado por la reciente reforma del sistema educativo, el programa de Enseñanza Religiosa Escolar es un programa sincrético, consensuado entre todas las confesiones religiosas representativas en la sociedad del Reino Unido. No obstante, tanto el sistema educativo alemán como el británico prevén la exención de esta enseñanza, a petición de los padres.

---

<sup>29</sup> ZAMARRIEGO, T., (1989), *La enseñanza de la Religión en la escuela pública europea*, SAL TERRAE 3 (1987), pp. 229-239.

c) En la práctica totalidad de los países europeos se establece un **sistema de asignatura o trabajo alternativo** a la clase de Religión regulado, con objeto de evitar la discriminación escolar con motivo de esta enseñanza. La excepción es el Reino Unido, que no prevé alternativa alguna para los exentos. Alemania, según los Länders, tiene prevista una Enseñanza de la Etica, o de Normas y Valores, o Estudio Libre, para aquellos alumnos que no quieran recibir la enseñanza religiosa de ninguna de las confesiones que imparten la docencia en el centro. Italia intenta resolver en este momento la difícil situación en que dejó a la Enseñanza Religiosa la reciente sentencia de la Corte constitucional, quien puso en entredicho la existencia de una alternativa a la Religión Católica. En España, aunque establecida la existencia de la Etica como asignatura alternativa a la ERE, carece de una concreción legal suficiente; lo que, unido a la falta de voluntad política por parte de la Administración, se presta a toda clase de fluctuaciones y tergiversaciones que dañan la estabilidad de la ERE.

d) La fórmula normal para el ejercicio del derecho a la enseñanza religiosa suele ser la **solicitud por parte de los padres** (y en algún caso, como Holanda, los alumnos a partir de los 14 años) para que sus hijos sean inscritos en la asignatura de Religión. En Alemania Federal y el Reino Unido, al ser la enseñanza obligatoria según hemos visto más arriba, la fórmula es la solicitud de exención para quienes no deseen cursarla.

e) Es de notar, asimismo, que exceptuado el caso del Reino Unido, la enseñanza de la Religión en todos los demás países europeos **es confesional**. Pero la enseñanza de la Religión católica, tanto en España, como en Italia, como en la República Federal Alemana, realiza una distinción clara entre la «enseñanza escolar de la Religión» y la «enseñanza catequética realizada por la Comunidad cristiana», otorgando a la enseñanza escolar un estatuto y una identidad especiales, derivados de los fines y principios propios de la Institución escolar a la que este tipo de enseñanza pertenece.

Son estos, a mi juicio, los rasgos más significativos de la enseñanza religiosa en los diversos países del viejo continente. En todos ellos, además, se estudia en este momento con ahínco -por un motivo u otro- la identidad disciplinar de la Enseñanza Religiosa. Ello ha de contribuir, sin duda, a la creación de un espacio común europeo para la enseñanza escolar de la Religión<sup>30</sup>.

## II. LA FUENTE EPISTEMOLOGICA

La «Episteme» griega designa el modo de conocimiento científico. Cada ciencia tiene su propio modo de conocimiento. No es lo mismo el conocimiento matemático que el conocimiento poético, que el conocimiento de las ciencias positivas, o que el

<sup>30</sup> CEIDE, J., (1989), *Europa, a la búsqueda de la identidad de la ERE*, RELIGION Y ESCUELA 53 (1989), pp. 8-9.

conocimiento propio de la Historia. Hablar de «fuente epistemológica» del curriculum significa que el modo de conocimiento propio de una ciencia constituye un factor determinante en la elaboración del curriculum. El modo de pensamiento propio de una ciencia afecta a los conceptos y su organización, afecta a las destrezas que el sujeto debe adquirir en relación con esa ciencia, determina de alguna manera los objetivos de aprendizaje, así como los métodos de enseñanza. No se pueden enseñar igual las ciencias positivas que el dominio del lenguaje, por ejemplo. Efectivamente, los modos de pensamiento propios de una ciencia determinan de modo decisivo la configuración curricular del aprendizaje de esa ciencia.

No se pueden confundir la estructura epistemológica de una ciencia con la organización de los contenidos de la ciencia en cuestión. Esta observación es de una gran importancia, si se quiere utilizar con propiedad la estructura epistemológica como fuente del curriculum. La estructura epistemológica se refiere a los modos de pensamiento que presiden el desarrollo de la ciencia y a las estructuras del conocimiento humano que intervienen en esos modos de pensamiento. Con respecto a la enseñanza religiosa, es importante no confundir los modos de pensamiento presentes en la Religión y en la elaboración teológica, con los contenidos de la Teología y su organización, que son el resultado de aplicar esas formas de pensamiento.

La Religión tiene también su propio modo de pensamiento. Y éste se convierte, en consecuencia, en determinante de la identidad curricular de la asignatura. De ahí la importancia que tiene examinar las estructuras del pensamiento religioso, con objeto de recabar algunos datos necesarios para definir la identidad de la disciplina en la enseñanza escolar, desde este peculiar punto de vista.

#### *a). Estructura del pensamiento religioso.*

Deberá ser tenida en cuenta, en primer lugar, *la estructura del pensamiento religioso*. Recientemente, y en otro lugar, he realizado un esfuerzo por llevar a cabo una descripción de las estructuras cognitivas presentes en la forma de pensamiento religioso<sup>31</sup>. Por ello me limitaré a recoger aquí algunos datos conclusivos.

#### **Experiencia y sentido.**

El pensamiento religioso se manifiesta como una estructura compuesta de dos elementos: la experiencia humana y el sentido que el hombre da a esa experiencia. Cuando el creyente religioso dice «estoy bien, gracias a Dios», el estar bien es un dato de

<sup>31</sup> ARTACHO LOPEZ, R., *op. cit.*, cap. 2.

su experiencia. El agradecimiento a Dios responde al sentido que el hombre le da al hecho de encontrarse bien: Dios interviene en el hecho experiencial de que él se encuentre bien. O cuando el hombre pide a Dios que le libre de una desgracia que le aflige, la aflicción y la desgracia constituyen su dato de experiencia; la intervención de Dios (más o menos benevolente) en esa situación experiencial del hombre forma parte del sentido que el hombre da a su experiencia. Y así se expresa, cuando dice: «Dios sabe por qué me ocurre esto».

Pero no puede pensarse que este hecho se da tan sólo en el pensamiento religioso vulgar, por más que los hechos aducidos parezcan reflejar este tipo de vivencia y comprensión de lo religioso. Conceptos teológicos como el de Redención constituyen el sentido de la experiencia de liberación interior vivida por Pablo al conocer a Jesús (*Rom 7*); o aquella primera confesión: «Dios estaba en Jesús reconciliando al mundo», no hace sino formular el sentido a la experiencia vivida por la primera comunidad cristiana, al descubrirse como un grupo humano en el que se daba el fenómeno, inexplicable en aquella sociedad, de encontrarse juntos y llamándose hermanos judíos y gentiles, amos y esclavos, hombres y mujeres, ignorantes y maestros de la Ley. Puede decirse que la totalidad de las fórmulas que definen lo que llamamos «verdades religiosas» constituyen respuestas de sentido a experiencias humanas fundamentales.

De tal modo que, así como no consideraríamos pensamiento religioso a una simple relación de experiencias vividas por el hombre, tampoco existe pensamiento religioso propiamente tal en la simple relación de enunciados de «verdades religiosas» sin referencia alguna a la experiencia del hombre.

### **La enseñanza de la Religión.**

Así, la enseñanza de la Religión está llamada a proporcionar al hombre modelos de respuesta acerca del sentido de su experiencia, al presentarle las respuestas de la Religión, en las que mareas de hombres han ido encontrando durante siglos respuesta a sus preguntas sobre el sentido de la existencia y sus distintos avatares. No sería lícita, por tanto, una enseñanza de la Religión en la que no se diera al mismo tiempo la vivencia histórica que los hombres han hecho de los datos religiosos enunciados. (Y en este sentido la enseñanza de la Religión no podrá realizarse al margen de la enseñanza de la Historia y de la Cultura). Del mismo modo, no puede entenderse una enseñanza religiosa ajena a toda referencia a la realidad y la experiencia actuales del hombre y de la sociedad.

Formulado a modo de resumen, puede decirse que el pensamiento religioso es de naturaleza interpretativa. Contiene, por tanto, una necesaria referencia a la reali-

dad que interpreta. La enseñanza de la Religión, para ser fiel al pensamiento religioso, ha de proporcionar no sólo la interpretación, sino también la referencia a la realidad interpretada.

b). *Estructura del hecho religioso: relación y lenguajes.*

Además de los datos sobre el pensamiento religioso, la fuente epistemológica nos proporciona otros datos en relación con *la estructura del hecho religioso en sí mismo*. Me detendré, en concreto, en aquellos datos que se relacionan con los llamados «lenguajes de la Religión»<sup>32</sup>. La relación entre Dios y el hombre constituye la esencia del hecho religioso. Esta relación, sin embargo, tiene lugar en lo más profundo de la conciencia del hombre. No es directamente perceptible más que a través de indicios, externos a la misma relación. Del mismo modo que la Trascendencia no es cognoscible más que a través de «cifras», según la expresión de Jaspers, de igual modo la relación entre Dios y el hombre reciben el nombre de «mediaciones objetivas de lo Sagrado». Y su naturaleza de manifestación ha hecho que se les conozca también como «lenguajes de la fe».

Sólo a través de los lenguajes de la fe puede mostrarse al hombre la percepción de la Trascendencia que otros hombres han tenido. Sólo los lenguajes de la fe dan testimonio del hecho religioso en toda su profundidad. Solamente los lenguajes de la fe pueden constituirse en objeto de la enseñanza de la Religión. Lenguaje de la fe es el Mito, o narración religiosa; lenguaje de la fe es el Culto; lo es también el Código Moral; del mismo modo que es lenguaje de la fe la Enseñanza Institucional de la Comunidad religiosa.

**La estructura propia de cada lenguaje y la enseñanza de la Religión.**

Cada uno de estos lenguajes posee su propia estructura como lenguaje. El lenguaje del mito es un lenguaje narrativo; mediante la narración de hechos situados en el pasado, la narración mítica se propone descubrir la presencia de la Trascendencia en el presente del hombre y del mundo. El lenguaje cultural o litúrgico es un lenguaje representativo; tiene la estructura propia de una representación teatral. Acciones y palabras simbólicas expresan diferentes tipos y modelos de relación del hombre con la Trascendencia en el presente. El lenguaje moral posee una estructura judicial, que se pronuncia sobre la conducta humana. Lo importante del lenguaje moral no son los preceptos morales; éstos son un medio para poder llegar a la formulación del juicio moral sobre los hechos y la actitudes de la conducta del hombre. El len-

<sup>32</sup> GOMEZ CAFFARENA, J., MARTIN VELASCO, J., (1973), *Filosofía de la Religión*, Revista de Occidente, Madrid, pp. 136 ss.

guaje de la enseñanza institucional posee una estructura lógico-verbal. Expresa la experiencia religiosa (la relación entre Dios y el hombre) en forma de proposiciones unidas por un nexo lógico.

Es, por tanto, misión de la enseñanza escolar de la Religión preparar al hombre para la adecuada comprensión e interpretación de los lenguajes religiosos. Y es evidente que la estructura propia de cada uno de los lenguajes de la fe requiere del hombre unas capacidades y unas destrezas cognitivas que el curriculum de ERE deberá necesariamente incluir en el capítulo de los «procedimientos» que forman parte de los contenidos de la enseñanza.

*c). El discurso de la enseñanza escolar de la Religión.*

Finalmente, y como dato proporcionado también por la fuente epistemológica, hay que aludir al *tipo de discurso que requiere la enseñanza escolar de la Religión*. Haré referencia a tres posibles tipos de discurso cuyo objeto es la Religión: el discurso religioso, el discurso sobre la religión y el discurso desde la religión.

a) **El discurso religioso** supone una fe común entre quien propone el discurso y quien lo recibe. Consiste en pronunciarse sobre la vida, sobre el hombre, sobre los contenidos de la fe, haciendo propios los términos y el enfoque de la Religión que se profesa. Es un discurso que expresa la propia identidad religiosa: la exhortación, la aclamación, la acción de gracias, el acto público de fe, la oración, el juicio,... constituyen modalidades y formas que están o pueden estar legítimamente presentes en el discurso religioso. La homilía, el sermón, la carta pastoral, la monición, la exposición catequética, son modelos de discurso religioso. El discurso religioso se realiza desde la profesión de la propia fe, considerada como sistema único de convicciones.

b) **El discurso sobre la Religión** consiste en hablar sobre la religión desde una perspectiva no religiosa: perspectiva histórica, científica, psicológica, antropológica, fenomenológica, filosófica, etc. Es un discurso puramente científico, descriptivo de la realidad religiosa tal como se presenta a un observador ajeno al hecho religioso. Es lo que, con frecuencia, se ha calificado como «mera cultura religiosa». El modelo sincrético de enseñanza escolar de la Religión vigente en el Reino Unido reclama esta forma de discurso.

c) Finalmente, está **el discurso desde la Religión**. Es éste también un discurso sobre la Religión. Es decir, un tipo de discurso científico y crítico sobre la Religión; pero se diferencia del anterior en que se realiza desde dentro de la propia convicción religiosa. Su misión no es describir científicamente un hecho religioso determinado, sino esclarecer su significado para un creyente real o potencial. El discurso desde

la Religión utiliza por igual los datos de la Ciencia y los datos de la propia Religión, dando a cada uno el valor epistemológico que tiene, sin excluir ni mixtificar los contenidos y métodos de cada uno de los ámbitos en los que se mueve. A una enseñanza de Religión basada en este tipo de discurso podrá, ciertamente, llamársele enseñanza confesional, por cuanto la confesionalidad es el punto de partida para el esclarecimiento de los datos de la Religión.

### **El discurso escolar de la enseñanza religiosa.**

Tanto el discurso sobre la Religión como el discurso desde la Religión son propios de la escuela. Ambos responden a la naturaleza cultural de la escuela, a su finalidad de integración social, puesto que desde ambas perspectivas la enseñanza contribuye al conocimiento mutuo de grupos en los que lo religioso constituye elemento de identidad. Y, desde mi punto de vista, el tercer tipo de discurso tiene la posibilidad de contribuir de modo más decisivo al proceso de individuación personal del alumno, independientemente de que participe de las convicciones religiosas de las que parte el discurso. Y esto por el hecho de que, junto al dato científico, el alumno puede percibir por vía de relación interpersonal las implicaciones vivenciales y experienciales que los contenidos religiosos poseen. El conocimiento que adquiere de lo religioso es, de este modo, más completo.

### **III. LA FUENTE PEDAGOGICA**

La fuente pedagógica, según la sucinta descripción realizada al principio, proporciona datos procedentes tanto de la teoría como de la práctica pedagógicas. Como ocurre con las otras fuentes, los datos de la fuente pedagógica constituyen factores determinantes para orientar el curriculum. En consecuencia, nos preguntamos por aquellos datos que, desde la Pedagogía científica o desde la Praxis pedagógica, pueden servirnos para definir la identidad curricular de la enseñanza escolar de la Religión.

#### *a). El estudio sobre los fines de la Educación.*

El primer determinante pedagógico del curriculum es el que se refiere a *los fines de la educación*. La configuración de aquellos elementos que entran a formar parte del curriculum debe hacerse de modo que presten el servicio más eficaz posible al logro de los fines de la educación. De ahí que en este apartado orientemos la refle-

xión al modo como la enseñanza de la Religión puede servir, desde su propia identidad, a la consecución del fin o fines individuales de la educación.

### **Función integradora de la Religión.**

a) Pertenece a la naturaleza propia de la Religión proporcionar *una visión del mundo*: una visión unitaria y complexiva del universo; o, por mejor decir, del lugar que el individuo ocupa en el conjunto del universo. Pero hablamos de «lugar» no en un sentido espacial, sino relacional. Digamos que la Religión proporciona al hombre el conocimiento de su «papel» en el contexto del cosmos: sus funciones, su relación, la participación individual en el destino del mundo, lo que puede esperar de él y lo que de él puede esperar el mundo.

En este sentido, la Religión posee un insustituible papel integrador. Está llamada a introducir un «orden existencial» en la experiencia humana del mundo, como agudamente ha anotado Peter Berger<sup>33</sup>. En efecto: lo que para el hombre puede ser más rechazable en un momento dado, como puede ser un fracaso, un defecto personal, o el destructor sentido de la culpa, la Religión hace que el hombre lo integre en su visión del mundo sin entregarse a la desesperación del sinsentido. Así, la Religión se enfrenta al fracaso humano con un «Dios escribe derecho con renglones torcidos», según reza el romancero castellano (matizado, por cierto, de convicciones religiosas); o hace encajar al hombre una situación irreversible con la confianza que puede proporcionar un «Dios sabe lo que hace»; o hace que el hombre asuma el hecho culpable, transformando su desesperación en agradecimiento porque «la culpa ha sido borrada» y olvidada por el perdón de Dios. Podrían multiplicarse los ejemplos hasta agotar los rasgos de la visión del mundo y del hombre en cada una de sus situaciones fundamentales, presentes en la mayoría de las religiones. El psicoanálisis ha puesto de manifiesto hasta qué punto los complejos y las neurosis provienen en buena medida de hechos, situaciones o experiencias vividas por el hombre y no asumidas por él: es decir, no integradas en la visión de sí mismo y de la realidad.

Tampoco permite la Religión la desintegración individual del mundo en virtud de euforias individualistas, que tarde o temprano llevarían al hombre a la desesperación, al comprobar la medida real de sí mismo. También el éxito individual forma parte de un designio universal de la Divinidad

---

<sup>33</sup> BERGER, P., (1970), *Rumor de ángeles*, Herder, Barcelona.

que conjuga de forma armónica (cósmica, en el sentido etimológico del término = ordenada) los protagonismos individuales y el protagonismo universal del cosmos, en marcha hacia una apoteosis final de salvación.

### **Papel integrador de la Religión en el Curriculum.**

Está llamada la Religión en el curriculum a proporcionar al alumno esta perspectiva de totalidad sobre la realidad del cosmos, y aportar al individuo el sentido de su lugar en el universo. Las diversas disciplinas que integra el curriculum proporcionan visiones de aspectos determinados de la realidad: los que cada disciplina contempla como objeto de su estudio. No puede comportarse la enseñanza de la Religión como quien presenta a la consideración del alumno un aspecto más de la realidad cultural humana, pasada o presente. El estudio de la Religión como pura fenomenología del hecho religioso no refleja, en modo alguno, la contribución específica de la Religión al fin pretendido por toda educación. Compete a la enseñanza de la Religión ayudar al hombre a formular en términos racionales y explícitos las preguntas, a menudo vividas pero no expresadas, que versan acerca de su relación última con el cosmos. El primer modo de integrar saberes consiste en enseñar a preguntarse acerca de las relaciones últimas que las realidades expresadas por esos saberes guardan entre sí. En segundo lugar, es misión de la enseñanza religiosa proporcionar modelos de respuestas dadas por el hombre a lo largo de la historia, y de las que las Religiones guardan las fórmulas mejores. En los símbolos religiosos han expresado los hombres a lo largo de su historia la visión integrada del cosmos y de sí mismos en la totalidad del universo. La enseñanza de la Religión está destinada a proporcionar al alumno el mayor número posible de modelos de respuesta, encarnados en cada experiencia histórica de los hombres o de los grupos que se han formulado las preguntas últimas sobre el sentido de la existencia en el mundo.

Enseñar a formular preguntas, presentar modelos de respuesta a las preguntas formuladas y ofrecer concreciones y testimonios históricos de las respuestas formuladas a lo largo de la historia, tal parece ser la misión que la enseñanza de la Religión debe asumir en el curriculum, si quiere contribuir a él proporcionando al alumno la capacidad para alcanzar una visión integrada de sí mismo y del mundo.

### **La Religión y la integración social.**

b) Otro de los fines fundamentales de la educación consiste en conducir al hombre hacia su *plena integración en la sociedad a la que pertenece.*

Para poder definir con claridad esta finalidad de la educación es necesario contar con el apoyo de la Sociología, pues el problema de la socialización del individuo constituye también para la Sociología su problema fundamental y el principal objeto de su reflexión. En efecto, la Sociología se pregunta sobre cómo tiene lugar el proceso humano de la socialización. O, dicho de un modo más claro para nuestro objetivo, cómo llega el hombre a formar parte integrada e integrante de la sociedad. Ni el estudio de la cuestión ni la respuesta pueden calificarse de puramente teóricas. En efecto: una de las tesis que cuentan con mayor apoyo por parte de los especialistas es la que gira en torno al concepto de «rol». Para Dahrendorf <sup>34</sup>, por ejemplo, el hombre se integra en la sociedad y forma parte activa de ella gracias a los roles sociales que asume: como trabajador, como estudiante, como padre de familia, como miembro de un club, como vecino de un bloque o de un barrio..., el hombre se convierte en nudo dentro de la red de relaciones que forman el entramado social. De este modo es como se integra en la sociedad y pertenece a ella. Pero esto no es suficiente. Tales roles deben ser desempeñados según unas leyes que la sociedad tiene, explícita o tácitamente, establecidas. La sociedad espera que el hombre cumpla con su rol de padre siguiendo unas pautas determinadas (que tal vez en otro entorno social pudieran ser rechazadas, pero esto es otro problema); en cuanto vecino, el individuo debe seguir determinadas pautas de convivencia; en cuanto trabajador, debe seguir criterios de eficacia y productividad... Es decir: existe para la sociedad un modo de ejercer cada uno de los roles, que espera que el individuo acepte junto con el ejercicio de los roles que, dentro de esa sociedad, le corresponde ejercer. De lo contrario, decimos que el individuo no está verdaderamente integrado en esa sociedad. Brevemente: el proceso de socialización tiene lugar cuando el hombre asume aquellos roles sociales que le corresponde asumir y los realiza de acuerdo con las «expectativas de rol» que la sociedad tiene. A conseguir estos dos efectos tiende todo el proceso educativo, pues en ellos se concreta eso que llamamos «fin social de la educación».

### **Formas históricas de integración social realizadas por la Religión.**

Son varias las *formas en que la enseñanza de la Religión ha contribuido históricamente a la inserción social* de los individuos, pero no todas ellas pueden considerarse hoy como legítimas y, sobre todo, no todas ellas responden a los principios propios que la institución escolar posee en orden a conseguir sus fines.

---

<sup>34</sup> DAHRENDORF, R., (1973), *Homo Sociologicus*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, pp. 69 ss.

En aquellas sociedades en las que la Religión ocupaba un lugar «en el Centro», según la expresión de Luckmann utilizada anteriormente, la inserción social constituía una **imposición derivada del principio teocrático** vigente en esa sociedad. Las instituciones sociales tenían un origen divino y cumplían un designio decretado por la Divinidad. La Religión era un factor determinante de integración social. La iniciación religiosa era, al mismo tiempo, una iniciación a los secretos de la tribu o del clan, y constituía un paso ritual hacia la participación plena en las instituciones y tareas sociales. Evidentemente, la enseñanza religiosa en una sociedad secularizada no puede constituir una iniciación a la vida social, en el sentido que aquí se describe.

En el extremo opuesto, tenemos modelos de **concepciones e iniciaciones religiosas cuyo efecto es la disolución de toda posibilidad de integración social**. Es característica de grupos religiosos minoritarios la actitud de rechazo al entorno social en el que se mueven sus componentes. Las estructuras sociales son condenadas en sí mismas en virtud de una peculiar visión del mundo, y se disuade a los individuos de asumir cualquier rol social, cuando no se les invita a oponerse a los mismos y romper de este modo el entramado de la red social. Sin la carga de agresividad de las sectas, el individualismo religioso aleja igualmente al individuo de la participación en la construcción de la sociedad mediante la asunción de roles y expectativas sociales. Para ciertas concepciones religiosas, los intereses, pretensiones, aspiraciones, avatares, compromisos, incluso instituciones de la sociedad, carecen de verdadero valor para el individuo religioso, cuyo ideal está en «no ser de este mundo». Es evidente que la escuela rechaza una educación religiosa de este talante, porque una enseñanza así va contra uno de los fines esenciales del proceso educativo. Abriré un paréntesis: Muchas de las reticencias que existen en una parte de nuestra sociedad hacia la enseñanza religiosa es, en realidad, un rechazo de este modelo. En unos casos, porque es el modelo que, años atrás, muchos hombres y mujeres vivieron en la escuela de su infancia. En otros, porque personas institucionalmente responsables en la Iglesia católica de la enseñanza religiosa manifiestan una permanente actitud de enajenación con respecto a esta sociedad: como si estuvieran por encima, como si no fueran de ella, como si tuvieran en menos participar en sus avatares, como si su única misión sobre ella fuera la de observadores y jueces ajenos a la misma, pese a sus palabras. Y pese a las palabras también (léase Documento de junio del 79, por ejemplo), esta sociedad desconfía, si es que lo tiene en cuenta, de un modelo de enseñanza religiosa que no viene avalado por las actitudes y los hechos de sus últimos responsables.

Un tercer modelo conduciría a la **integración y participación social activa desde las convicciones religiosas personales**. Es evidente que convicciones religiosas personales como las referentes a la Vocación, a la Misión sobre la Sociedad y sobre el Mundo, a la Salvación Universal, a la construcción del Reino de Dios, a la Misión Real de Cristo y del creyente..., constituyen poderosos dinamizadores de la integración social a través del ejercicio de los propios roles sociales. Actitudes radicales de entrega al ejercicio de los propios roles constituyen uno de los objetivos de la educación religiosa. Sin embargo, a pesar de la indudable contribución a la consecución del fin social de la educación, la enseñanza de la Religión como iniciación en un sistema de convicciones ha sido descartada anteriormente, por exigencia de otros principios relativos a la naturaleza propia de la escuela. La Religión como sistema de convicciones sería una realidad más de las que, en la sociedad, contribuyen a los fines de la educación, sin que por ello formen parte integrante del currículum escolar. No es, por tanto, tampoco este modelo de enseñanza de la Religión el que está llamado a contribuir, desde el currículum, a la consecución del fin social de la educación.

Sin embargo, y en virtud de su poder socializador como sistema de convicciones, el cristianismo cuenta en la historia de occidente con un haber de creyentes que, desde la vivencia religiosa de su rol social, han creado historia, cultura, instituciones que les sobrevivieron, desencadenaron hechos de inimaginable trascendencia histórica. Los hechos de estos hombres y de estas instituciones constituyen, sin duda, no sólo un testimonio de fe religiosa, sino verdaderos modelos de integración social, en los que las nuevas generaciones pueden encontrar todavía elementos válidos para construir sus propios modelos. Testimonio religioso y modelo de socialización son en ellos inseparables, tanto más cuanto que su radical compromiso social constituyó la expresión primaria de su fe religiosa. Una enseñanza de la Religión entre cuyas funciones se encuentre la **presentación de modelos históricos y culturales de integración social en virtud de convicciones o vivencias religiosas** es, sin duda, un modelo de enseñanza de la Religión que responde a los supuestos curriculares anteriormente analizados tanto como al fin social de la educación al que pretende servir cualquier elemento del currículum.

*b). Las fuentes pedagógicas de la propia Iglesia.*

La fuente pedagógica cuenta con un segundo surtidor cuando de la enseñanza escolar de la Religión católica se trata. Es un efecto de lo que la Sociología llama «la especialización» religiosa, existente en nuestra socie-

dad (que no es un caso distinto de la «especialización» científica o de la «especialización» política). Intentaré explicar esto. A medida que avanzaba el proceso de secularización, tanto los conocimientos de los contenidos de la Religión como las capacidades de decisión con respecto al ejercicio de la misma fueron convirtiéndose, cada vez más, en monopolio de una clase especializada en el conocimiento, la praxis y el ejercicio de lo religioso: por este motivo, se considera que es la Jerarquía de la Iglesia católica la indiscutible especialista en la enseñanza y administración de la acción docente de los contenidos de su religión. Su normativa pedagógica constituye, por tanto, un inexcusable punto de referencia o, si se prefiere, un «factor determinante» del curriculum de Religión: así hemos definido las fuentes del curriculum. *La normativa de la Iglesia católica con respecto a la enseñanza de la Religión* la encontramos concretada, para el sistema escolar español, en las *Orientaciones Pastorales para la Enseñanza Religiosa escolar*, documento publicado por la Conferencia Episcopal española en el mes de junio de 1979. En este documento encontraremos valiosas precisiones sobre los aspectos pedagógicos más importantes que han de ser tenidos en cuenta en el desarrollo curricular de la enseñanza de la Religión.

### **Las finalidades específicas de la ERE.**

a) Se plantea, en primer lugar, en el documento aquellos aspectos referentes a la finalidad propia de esta enseñanza. Y concreta esta finalidad en un triple enunciado. Se dice, en primer lugar, que la enseñanza escolar de la Religión pretende situar lúcidamente al alumno ante la Tradición cultural; se propone, asimismo, la inserción crítica del individuo en la sociedad; se orienta, en fin, a ayudar al educando a preguntarse y responderse acerca del sentido de la vida. Tres propuestas que definen la específica aportación de la enseñanza escolar de la Religión a los fines individual, social y cultural de la educación escolar<sup>35</sup>.

### **Factores que intervienen en el proceso educativo.**

b) El Documento especifica, asimismo, el carácter específico de una serie de factores pedagógicos que intervienen en la consideración de la enseñanza religiosa escolar, y que son consecuencia todos ellos de la distinción que establece (en España, por primera vez) entre la enseñanza escolar de la Religión y la enseñanza catequética de la Religión que realiza la comunidad cristiana.

<sup>35</sup> Documento junio 79, nn. 13, 14 y 15.

Hablando de *los objetivos* de esta enseñanza escolar, precisa el Documento que la enseñanza escolar de la Religión pretende «integrar esta dimensión (la asimilación crítica de la Cultura a la que contribuye el diálogo interdisciplinar entre el Evangelio y los saberes) en la formación de la personalidad, incorporar el saber de la fe al conjunto de los demás saberes y (incorporar) la actitud cristiana en el interior de la actitud general... ante la vida»<sup>36</sup>. Este objetivo se hace significativo cuando encontramos que se define para diferenciar esta enseñanza de la catequesis, cuyo objetivo es la «maduración de la fe»<sup>37</sup>.

Cuando el Documento de junio del 79 establece el capítulo de *los contenidos* de la enseñanza escolar de la Religión, cita la *Evangelii Nuntiandi*, de Pablo VI, para hablar de un «contenido esencial», frente a elementos ciertamente cambiantes que la Encíclica reconoce en el Mensaje cristiano<sup>38</sup>. Núcleo que, reproducido de la misma carta encíclica, aparece con toda la desnudez y la sencillez del kerygma. Habla, asimismo, el documento pedagógico del episcopado de que «cualquiera que fuera el desarrollo escolar de este núcleo esencial del Mensaje cristiano, habrá de revestir siempre la forma de una síntesis orgánica de pensamiento»<sup>39</sup>. Aparentemente, y hasta aquí, todo sería igualmente válido para determinar los contenidos de la catequesis. Es evidente que la catequesis pretende transmitir también el contenido esencial, y es evidente, asimismo, que la catequesis pretende establecer una síntesis orgánica de este núcleo esencial del Mensaje cristiano. ¿Dónde está, entonces, lo específico de la enseñanza escolar de la Religión en lo tocante al planteamiento de los contenidos? No se trata de una cuestión de cantidad de contenidos o de intensidad de contenidos. Es una cuestión de modelos. En efecto: el modelo de estructuración de contenidos que ofrece el Documento es «la sistematicidad de pensamiento y acción» propio de cada disciplina escolar<sup>40</sup>; e invita a que la presentación orgánica de este núcleo esencial del Mensaje cristiano que es el contenido de la ERE «se conformará diversamente según las distintas claves de interpretación que ofrezcan... en concreto las diversas disciplinas académicas»<sup>41</sup>. Los números 83 a 90 del Documento presentan diversos ejemplos de confrontaciones a establecer con las diversas disciplinas escolares.

Esta conformación de los contenidos de la ERE en las claves de las disciplinas académicas nos está hablando de lo que, más arriba, acabo de

<sup>36</sup> *Id.*, n. 65.

<sup>37</sup> *Id.*, n. 64.

<sup>38</sup> *Id.*, n. 92.

<sup>39</sup> *Id.*, n. 93.

<sup>40</sup> *Id.*, n. 93.

<sup>41</sup> *Id.*, n. 94.

reseñar como un «discurso sobre la religión», desde diversas perspectivas disciplinares. Contra la insuficiencia de este tipo de discurso habla también el Documento<sup>42</sup>, dando pie a la configuración de los contenidos en la perspectiva de lo que también hemos llamado «discurso desde la Religión». Por otra parte, el modelo de sistematización de las demás disciplinas escolares propuesto por el Documento puede y debe permitirnos pensar en una estructuración de los contenidos en la enseñanza de la Religión, que esté de acuerdo con la estructura curricular que la Reforma educativa impone al resto de las áreas educativas, o disciplinas. Pero esta estructura de los contenidos de las disciplinas en la Reforma educativa nos la debe proporcionar otro de los surtidores de la fuente pedagógica que examinaremos más adelante.

En cuanto a la clásica precisión pedagógica del *sujeto* de la educación, o de la enseñanza escolar de la Religión, en nuestro caso, el Documento de junio del 79 precisa que el alumno de Religión puede ser creyente o no creyente. Es decir: que se trata de una enseñanza que, al contrario de lo que ocurre en la enseñanza catequética, no necesita del prerrequisito de la fe<sup>43</sup>. Esto esclarece bastante el panorama en lo que se refiere a posibles modelos didácticos e, incluso, al mismo discurso docente o a las claves del aprendizaje. Por poner un ejemplo: si el lenguaje religioso litúrgico, según hemos podido ver más arriba, posee una estructura representativa (teatral), la iniciación a este lenguaje religioso deberá revestir distintos modos, según el alumno sea necesariamente creyente, o que el alumno pueda serlo o no. En el primer caso, es claro cuál es el objetivo de toda enseñanza de un lenguaje: capacitar al sujeto para expresarse según el lenguaje que se estudia. Es decir, capacitar al sujeto para la activa participación litúrgica. En el segundo caso, el de la enseñanza escolar de la Religión, al no existir necesariamente el prerrequisito fundamental de toda expresión y participación litúrgica que es la fe, no puede ser esta participación el objetivo de la enseñanza. ¿Cuál deberá, pues, ser? Tal vez una frase gráfica nos ayude a concretarlo: la enseñanza de la liturgia en la catequesis pretende hacer buenos actores de la representación. La enseñanza escolar de la Religión deberá hacer buenos espectadores de la representación litúrgica.

No es muy explícito el Documento de junio del 79 a realizar *referencias metodológicas*. Alude a la globalización en las primeras etapas de la escolarización<sup>44</sup> o invita a «partir de la experiencia de los valores humanos fundamentales»<sup>45</sup>.

<sup>42</sup> *Id.*, n. 93.

<sup>43</sup> *Id.*, n. 70.

<sup>44</sup> *Id.*, nn. 120 y 121.

<sup>45</sup> *Id.*, n. 121.

## Resumen de aportaciones.

Finalmente, y como resumen del pensamiento pedagógico del Documento, vale la pena recordar el siguiente texto, que formula de modo completo y global los rasgos fundamentales de la enseñanza escolar de la Religión: «La enseñanza religiosa escolar hace, pues, suyas las finalidades generales de la escuela, desarrollando los objetivos propios de las disciplinas escolares en las dimensiones específicas de la conciencia cristiana: capacidad creadora y crítica de la fe, sentido histórico desde la fe, capacidad para captar la estructura semántica del lenguaje religioso y su función insustituible en la configuración de la personalidad, un modo peculiar de entender las relaciones interpersonales y la convivencia humana, un peculiar sentido de las limitaciones radicales del hombre...»<sup>46</sup>.

Tales podemos considerar que son, en síntesis, las aportaciones de la fuente pedagógica específica de la enseñanza escolar de la Religión. El Documento de junio del 79 muestra haber tenido en cuenta los datos de otras fuentes curriculares cuyas aportaciones han contribuido de modo decisivo a forjar la identidad actual de la escuela.

### *c). Las opciones pedagógicas y curriculares del nuevo sistema educativo.*

Pero la fuente pedagógica proporciona, en este momento, otros datos que contribuyen a definir la identidad de la ERE. Son datos que provienen de la integración de la enseñanza escolar de la Religión en el conjunto del sistema educativo escolar. El último de los textos del Documento de junio del 79 citado más arriba define con precisión el alcance de esta integración. En virtud de ella, la enseñanza de la Religión enfrenta en estos momentos la tarea de adaptarse a un *nuevo sistema educativo*: a saber, el que se propone a la sociedad española en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*.

De ahí que las opciones pedagógicas presentes en la Reforma constituyan, asimismo, factores determinantes de la identidad de la enseñanza escolar de la Religión en este momento. En el fondo no se trata sino de llevar a sus consecuencias la asunción que la enseñanza escolar de la Religión hace de las finalidades específicas de la escuela y de los principios que rigen la institución escolar.

---

<sup>46</sup> *Id.*, n. 89.

## Centrado en los procesos de aprendizaje.

a) La primera opción pedagógica que afecta a la identidad de la ERE consiste en el cambio de perspectiva que supone el curriculum y su desarrollo. En el curriculum actual, *la acción pedagógica no se centra en la enseñanza, sino en el aprendizaje*. Esto es una consecuencia del paidocentrismo que, desde hace tiempo, se ha convertido en el proceso dinamizador de los cambios en el sistema pedagógico.

El «factor determinante» (que tal es la definición que hemos dado de fuente del curriculum) de las intenciones pedagógicas de la Iglesia, así como de la organización, contenidos y métodos de la enseñanza, ha sido la conciencia de su función docente. Se ha considerado a sí misma como «Maestra» que enseña «con autoridad» el «depósito de la Verdad» que le ha sido confiado para ser transmitido «a todas las gentes». Esa autoridad magisterial que confiere la posesión de la verdad ha hecho que la integridad del depósito de la Verdad, por un lado, y la organización que la Teología confiere a ese depósito se hayan convertido en las auténticas y únicas fuentes del curriculum de la enseñanza de la Iglesia, cualquiera sea el ámbito en el que ésta tenga lugar, incluido el escolar. Es cierto que también la Iglesia, en su enseñanza, ha tenido en cuenta al que aprende; pero el esfuerzo no ha ido nunca -no podía ir- más allá de una «adaptación» al lenguaje de quien aprende y a buscar la resonancia del contenido de la enseñanza en el ámbito de sus intereses particulares.

La naturaleza curricular de la enseñanza escolar de la Religión impone la necesidad de que ésta asuma la existencia de un nuevo «factor determinante» a la hora de elaborar su curriculum, a saber, los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el sujeto que recibe la enseñanza. En la enseñanza religiosa escolar, no se pretende tanto que el mensaje sea aceptado, cuanto que sea aprendido. El hecho de que lo que se transmita como contenido de la enseñanza sea «el depósito de la Verdad»; o la autoridad que puede conferir ser transmisor de esta enseñanza; o el hecho de poseer una misión docente recibida directamente de Dios, pueden garantizar que lo que se enseña sea aceptado por el que recibe la enseñanza; pero no que sea aprendido, en el sentido en que la escuela entiende el aprendizaje. De ahí que en la ERE la misión profética de la Iglesia deba aceptar una especie de kénosis, y «despojarse de su rango» para dejarse determinar («hacerse obediente») por aquellos elementos que impone la perspectiva de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el sujeto. Algunos aspectos del alcance que tiene este cambio de perspectiva lo iremos viendo en los siguientes apartados. Tal vez después de que estos apartados hayan sido exa-

minados pueda llegar a entenderse que una kénosis como la aquí propuesta está abocada también a una exaltación y una resurrección no sólo para la ERE, sino para toda la acción profética de la Iglesia.

### **Aprendizaje constructivo.**

b) El Diseño Curricular de la Reforma entiende el *aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento sobre la realidad*. Este proceso de construcción tiene lugar en el niño a medida que van apareciendo y desarrollándose sus capacidades, no sólo cognitivas, sino también afectivas, motrices y relacionales<sup>47</sup>. Son varias las cuestiones que este principio curricular plantea a la enseñanza escolar de la Religión.

### **Que sea la «realidad religiosa».**

La primera cuestión se refiere a lo que hay que entender por «realidad» religiosa. Porque, según el principio del constructivismo pedagógico, lo que se construye a través de los procesos de aprendizaje es el conocimiento de la realidad. En nuestro caso, de la «realidad religiosa». De ahí nuestra pregunta sobre qué sea la realidad religiosa. O, si se quiere precisar más, la realidad religiosa cristiana. Enfocaremos el tema desde diversos puntos de vista.

*Desde el punto de vista de la misión profética de la Iglesia se ha hablado siempre de la enseñanza religiosa como de la «transmisión del Mensaje cristiano», o de la enseñanza de la «Verdad auténtica», o de difundir «el Depósito de la Revelación».* Y, aunque el Concilio Vaticano II<sup>48</sup> ha dinamizado el concepto de «Depósito de la Revelación», la referencia al contenido de la enseñanza sigue siendo en términos de Mensaje, Verdad o Doctrina. No se puede decir, sin embargo, que el Mensaje, la Verdad o la Doctrina cristianas constituyan la realidad religiosa cristiana. Por muy importante que sean, son sólo una parte del todo, y representan un elemento en el conjunto del hecho religioso cristiano. El conocimiento de la realidad religiosa que el niño construye no es el de los contenidos noéticos del hecho religioso cristiano, sino la realidad perceptible del hecho, uno de cuyos elementos son los contenidos del Mensaje. La construcción del conocimiento sobre la realidad religiosa (como sobre toda realidad) requiere la integración armónica de todos sus elementos, so pena de estar construyendo para

<sup>47</sup> DCB Primaria, p. 32.

<sup>48</sup> CONCILIO VATICANO II, *Constitución Dei Verbum*, n. 8.

el desguace y la ruina. Lo que el niño percibe en primer término del hecho religioso cristiano no es, ciertamente, un mensaje noético, sino objetos, acciones, personas, lugares, ambientes, manifestaciones, expresiones, formas de comportamiento... todo esto, junto con el Mensaje, las actitudes, las esperanzas, las vivencias interiores, hechos de la historia llenos de agradecimientos y rencores... todo ello constituye la realidad religiosa que va integrando como una construcción el conocimiento de lo religioso. La actual denominación de la enseñanza escolar de la Religión como «Doctrina y Moral católicas» constituyen, en este sentido, un imperdonable equívoco, un rótulo que en nada responde a la identidad curricular de la ERE. El objeto del aprendizaje en la ERE no puede ser otro que el hecho religioso cristiano en su totalidad, y a partir de las manifestaciones y vivencias concretas del contexto en el que se halla la escuela: porque ahí están los elementos de la realidad con los que el niño construye el conocimiento de la realidad religiosa.

Otro punto de vista para responder a la cuestión de qué se entiende por «realidad religiosa» es el de *la Fenomenología y la Filosofía de la Religión*. Es evidente que, desde este punto de vista, la realidad religiosa es, en primer lugar, el hecho de la relación entre Dios y el hombre. Pero, tal como hemos visto más arriba, entre los datos de la fuente epistemológica, la relación Dios-hombre no es un hecho que pueda seguir el camino de la construcción del conocimiento, puesto que puede ser percibida por los sentidos. Sólo en la experiencia interior de la relación con Dios puede ser ésta conocida. Pero, por este camino de la experiencia interior y la participación, sólo el creyente puede construir su conocimiento de lo religioso; y esto, gracias a las mediaciones externas de la relación. Mas no es la condición de creyente la que caracteriza al alumno de ERE, por lo que la construcción del pensamiento religioso por el camino de la experiencia interior no puede considerarse como específico de la escuela. Para el no creyente, la realidad religiosa se concreta en lo que la Filosofía de la Religión llama las «mediaciones objetivas de lo Sagrado»<sup>49</sup>. La Narración, el Culto, la Conducta, la Institución, la Historia, el Mensaje, la Doctrina, todo ello constituye, ciertamente, la realidad religiosa, siempre que se entiendan en su calidad de mediaciones; es decir, como testimonios humanos de una relación entre Dios y el hombre, vividos y expresados en el seno y con los recursos de una cultura concreta.

### **Sobre la integridad del Mensaje que se transmite.**

La segunda cuestión que la opción por el aprendizaje constructivo plantea a la enseñanza escolar de la Religión se refiere a la garantía de que el Men-

<sup>49</sup> GOMEZ CAFFARENA, J.; MARTIN VELASCO, J., *op. cit.*, pp. 115 ss.

saje sea transmitido en toda su integridad. Las objeciones provienen no tanto de la preocupación porque el Mensaje sea íntegramente transmitido, sino por la necesidad de que la integridad del Mensaje llegue al niño no sólo en cada etapa de su evolución, sino en cada curso escolar. Con tal pretensión, por ejemplo, están contruidos los Programas Renovados de Doctrina y Moral Católica, todavía en vigor. Varias son las respuestas a esta cuestión decisiva. Primera, que el aprendizaje constructivo amplía la exigencia de transmitir la integridad del mensaje a la de que el niño construya en su integridad la totalidad del hecho religioso cristiano, pues la realidad es la de todo el hecho religioso. Segunda, que el aprendizaje constructivo no renuncia en ningún momento y por ningún concepto a la integridad de los contenidos de las disciplinas que deben ser aprendidas; tampoco renuncia, en consecuencia, al aprendizaje de los contenidos de la Religión. Tercera, que concretar los ciclos de aprendizaje íntegro en un curso escolar es una opción arbitraria. ¿Por qué no se podría concretar en cuatrimestres o en ciclos mensuales? ¿Por qué no va a poderse concretar lo que se llama «anuncio del Mensaje íntegro» en ciclos bianuales, como el Diseño Curricular establece para todas las disciplinas? Y cuarta, porque existen diversas formas de entender esa «integridad», si la referencia que se toma es la del aprendizaje. El siguiente apartado concreta la forma por la que opta el Curriculum de la Reforma para garantizar que la construcción del conocimiento suponga una construcción intelectual «íntegra» de la realidad.

### **La teoría de la elaboración y la enseñanza de la Religión en la escuela.**

c) En efecto: el Diseño curricular ha optado por *los principios de «la elaboración»* como esquema práctico de intervención pedagógica, que garantice al alumno una adecuada construcción intelectual de la realidad. La teoría de la elaboración organiza los conceptos de las ciencias en función de las relaciones epistemológicas que éstos guardan entre sí; lo que, en cierto modo, facilita su adaptación a las capacidades y estructuras del pensamiento del niño en cada momento. Debemos a la teoría de la elaboración (Reigelut, Merrill y otros)<sup>50</sup> la estructura en que vienen organizados los bloques de contenidos que describe el Diseño Curricular para las diversas disciplinas escolares. A saber, «hechos, conceptos, principios», por un lado; por otro, «procedimientos»; y, finalmente, «normas, actitudes y valores». Por estos caminos discurre, al parecer, el proceso de construcción del conocimiento humano. Los «hechos», en efecto, constituyen el objeto

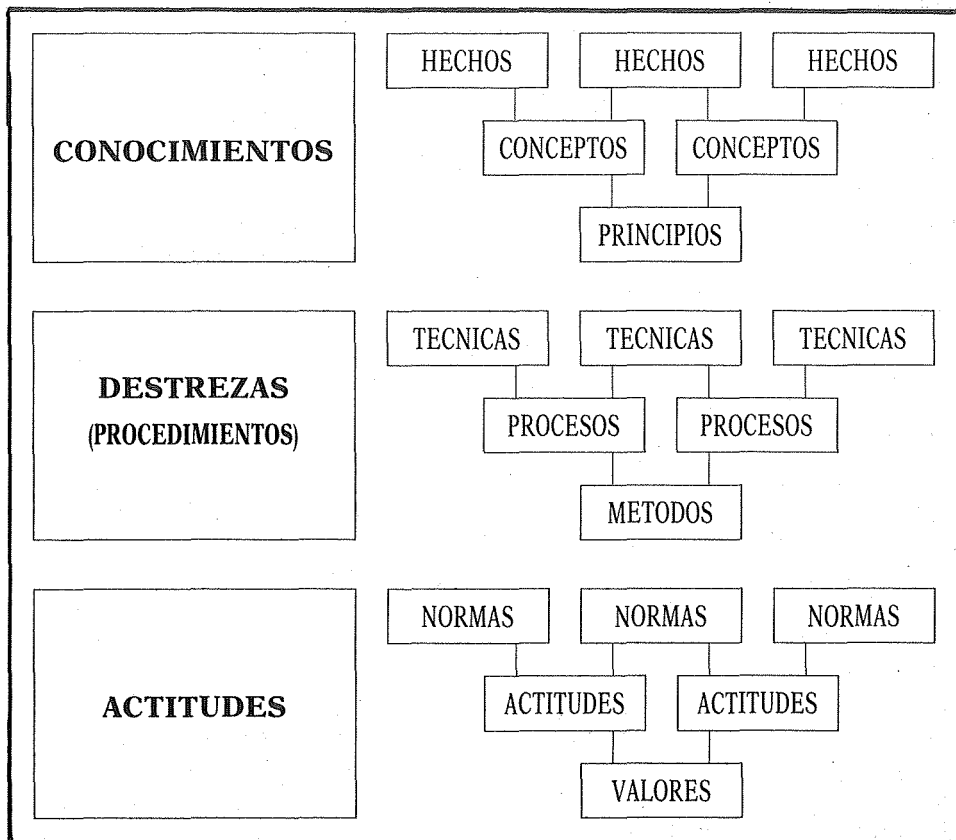
---

<sup>50</sup> Puede verse descrita su aportación en COLL, *op. cit.*, pp. 75 a 87.

directo de la percepción sensorial. Los hechos concretos se agrupan en «conceptos»; y la correlación que los hechos guardan unos con otros y la que guardan unos con otros los conceptos y la que hechos y conceptos guardan entre sí viene enunciada por los «principios» o leyes de la Ciencia. Asimismo, los procedimientos comienzan por ser «técnicas» concretas utilizadas en la resolución de problemas de relación con la realidad; cuando varias técnicas se yuxtaponen para lograr un fin tenemos los «procesos»; de igual modo, los procesos se estructuran de cara al logro de fines determinados, constituyendo los «métodos». De igual modo, la «norma» constituye la expresión concreta de las «actitudes»; y éstas a su vez guardan relación en cuanto constituyen respuesta a un «valor». El siguiente cuadro ilustra la estructura en que vienen definidos los procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas disciplinas en el Diseño Curricular de la Reforma (Diagrama 3).

Diagrama 3

### CONTENIDOS DEL CURRÍCULO



Los contenidos del curriculum se articulan siguiendo esta pauta. Con ello se pretende, y se asegura, que la construcción intelectual del niño reproduzca la realidad en toda su integridad. Pero si cualquier científico puro, ajeno por completo al problema del aprendizaje y a la naturaleza epistemológica de los conceptos, examinase los contenidos de la ciencia estructurados de esta forma, se sentiría intelectualmente incómodo y científicamente insatisfecho. Sin embargo, para el Diseño Curricular, el aprendizaje de la estructura científica constituye el estadio final al que conduce todo el proceso de elaboración y construcción de los contenidos.

### **Una alternativa a los modelos lineal y cíclico.**

La enseñanza religiosa ha utilizado dos modelos para organizar los contenidos de la enseñanza de la Religión: el modelo lineal y el modelo cíclico. El primero fue puesto en entredicho por la propia Jerarquía de la Iglesia, por considerar que la enseñanza «progresiva» de los contenidos según las capacidades del alumno no garantizaba el conocimiento del Mensaje en toda su integridad. El modelo cíclico puede considerarse como actualmente vigente, y organiza los contenidos de la enseñanza en bloques compactos que abarcan la totalidad del Mensaje cristiano, constituyendo niveles distintos de enseñanza de los mismos contenidos, con un grado mayor de profundización cada vez. El modelo cíclico tiene, sin embargo, debilidades y contradicciones. No es, ciertamente, la menor el hecho de que, en los primeros ciclos de la enseñanza, la perspectiva de totalidad orgánica sea completamente ajena a las capacidades del niño. Asimismo, la limitación arriba señalada de restringir la enseñanza al contenido del Mensaje cristiano, olvidando el resto de los elementos del hecho religioso cristiano, amenaza con una deficiente construcción intelectual de la realidad religiosa.

El modelo «elaborativo» ofrece a la enseñanza escolar de la Religión una tercera vía para superar tanto las reticencias del modelo progresivo lineal, como las contradicciones del modelo cíclico. El modelo elaborativo organiza los contenidos del aprendizaje atendiendo al modo como se genera el conocimiento que el hombre adquiere de la realidad: es, en cierto modo, un modelo genético. Es evidente que la percepción directa de los hechos de Jesús fue el origen de los primeros conceptos acerca del significado de sus acciones, de su persona y su obra. Y resulta, asimismo, evidente, que estos hechos y estos conceptos iniciales permitieron posteriormente a la Teología establecer los grandes principios que rigen la economía de la Redención y de la Revelación: percepción de los hechos; de los hechos a los conceptos; de los conceptos a los principios... En los hechos iniciales estaban presentes

ya los grandes conceptos y los grandes principios que constituyen el núcleo de la fe, por más que no estuvieran explícitamente formulados. Estaban como en un embrión. A medida que las condiciones y las capacidades fueron ampliándose, el contenido embrionario presente en los hechos inició su despliegue a la comprensión del hombre, hasta llegar a la construcción del pensamiento teológico y su síntesis, tal y como hoy lo encontramos.

Por ello, la enseñanza escolar de la Religión debe asumir sin reservas el modelo elaborativo del curriculum escolar. Debe considerar que la construcción íntegra de la realidad religiosa cristiana es el estadio terminal al que lleva el proceso de aprendizaje. Tendrá que confiar en el camino que le ofrece el modelo de elaboración, y en la organización de los contenidos de aprendizaje en forma de secuencias elaborativas (hechos, conceptos-inclusores e incluidos-, etc.), por más extraños que resulten a sus pretensiones de elaborar «síntesis orgánicas» del Mensaje.

### **El aprendizaje significativo.**

d) Sólo de esta manera, además, podrá asumir la enseñanza escolar de la Religión la práctica curricular del aprendizaje significativo<sup>51</sup>. Mientras el esfuerzo de la ERE consista en presentar «síntesis orgánicas del Mensaje cristiano» ya elaboradas, no existe otra opción que el aprendizaje repetitivo, ya que la construcción intelectual no será un proceso en el alumno, sino un contenido que asimilar, más allá, incluso, de sus posibilidades de comprensión.

Por otra parte, el aprendizaje significativo sólo es posible a partir de una situación de desequilibrio cognoscitivo (llámese duda, problema o curiosidad), que busca reequilibrio en el hallazgo de un nuevo dato que agregar a la construcción del conocimiento<sup>52</sup>. Esta situación de desequilibrio sólo podrá ser soportada por los contenidos de la ERE, si éstos están constituidos por la «realidad religiosa» en el sentido amplio más arriba descubierto. No puede haber lugar para el desequilibrio cognitivo (la duda o el problema) desde los contenidos entendidos ya como síntesis y construcciones elaboradas.

---

<sup>51</sup> DCB Primaria, pp. 32-33.

<sup>52</sup> DCB Primaria, p. 33.

## El curriculum abierto.

e) Existe, finalmente, un último rasgo curricular que debe definir la identidad de la ERE, como la de cualquier otra enseñanza. Se trata del hecho de hallarse *incardinada en un curriculum abierto*<sup>53</sup>. Varias han sido las instancias, a lo largo del examen de las fuentes, desde las que ha aparecido la necesidad de un curriculum abierto. No se trata de una cuestión de democratización. No es problema de forma, sino de contenido. La realidad que el pensamiento del niño construye en los procesos de aprendizaje es una realidad concreta; no una abstracción. Los modos de estar en esa realidad condicionan los modos de su percepción y su captación cognitiva. Y esta observación es igualmente válida cuando se trata de la realidad religiosa. El Estado central no tiene el monopolio de las fuentes del curriculum. El agua de estas fuentes fluye de manera distinta en cada lugar. De ahí nace como una exigencia el protagonismo de los centros y los profesores individuales en la elaboración del curriculum.

Si la enseñanza de la Religión hubiera de seguir empeñada en que el objeto de su transmisión es el Mensaje cristiano y su interpretación oficial, tal vez resultase innecesario o, incluso, contraproducente, dar protagonismo a los centros en la elaboración de los programas. Pero si lo que se quiere hacer objeto de la construcción del conocimiento en la escuela es la realidad religiosa en cuanto tal, entonces el curriculum abierto es una exigencia, y la competencia de centros y profesores para realizar una toma de decisiones en lo concerniente a la concreción del DCB general de ERE en programas es «conditio sine qua non» para que la enseñanza de la Religión pueda considerarse integrada en el curriculum escolar.

## IV. LA FUENTE PSICOLOGICA

Los datos de la fuente psicológica han servido, por lo general, de base para determinar las opciones que acabamos de examinar en la fuente pedagógica. En efecto, tanto la consideración del desarrollo operatorio, como los principios de las diversas psicologías del aprendizaje se encuentran en la base del constructivismo, de las teorías de la elaboración o del aprendizaje significativo de las que acabamos de ver en el apartado anterior cómo determinan la identidad curricular de la ERE. Por esto mismo, carece de todo interés explayarse en los datos proporcionados por la fuente psicológica, que -en realidad- ya han aportado sus determinaciones a través de

<sup>53</sup> DCB Primaria, p. 26.

las opciones de aprendizaje. Por sí mismos, no aportarían nada nuevo al panorama que nos ocupa.

Tan sólo conviene advertir, de modo genérico, que la enseñanza escolar de la Religión tendrá que tener muy en cuenta el desarrollo operatorio del niño, en cada una de las fases o etapas de su evolución, con objeto de hacer que entren en juego las capacidades adecuadas para llevar a cabo la construcción del pensamiento religioso. Para no resultar reiterativo, debo remitirme a un amplio trabajo realizado sobre el tema y que, por distintos motivos, he citado varias veces a lo largo de este estudio<sup>54</sup>.

## B

### PROPUESTAS DE SINTESIS SOBRE LA IDENTIDAD CURRICULAR DE LA ERE

Las líneas que siguen recogen cada uno de los rasgos fundamentales de la identidad curricular de la ERE que, a lo largo del estudio, han ido quedando fijados como datos que aportan las fuentes del curriculum que han sido examinadas. La descripción de cada rasgo es una reproducción textual, con objeto de que pueda ser fácilmente localizada y analizada su justificación en el discurso de la parte primera.

1. La función cultural de la escuela reclama de la enseñanza religiosa un **comportamiento de sistema cultural integrado**. Es decir, que asuma la preocupación por contribuir a hacer significativo, en la medida en que ello le compete, el patrimonio cultural de la sociedad; dado que muchos de los elementos de ese patrimonio sólo pueden ser significativos con el concurso de los datos y hechos religiosos a los que se refieren las vivencias culturalmente expresadas. Esto no quiere decir que deba ser ésta la única función de la ERE. Pero a esta función no puede renunciar, si acepta integrarse en la escuela, contribuyendo al logro de sus finalidades y compartiendo sus principios.
2. La institución escolar **no puede aceptar una enseñanza religiosa que se presente como un sistema de convicciones**, con pretensión de constituirse en «centro» único de la visión del mundo, de la definición y jerarquización de los valores, de la organización de la conducta humana y de la estructuración de la sociedad.

<sup>54</sup> El mencionado trabajo ARTACHO LOPEZ, R., (1989), *La Enseñanza Escolar de la Religión. (Desarrollo cognitivo y Curriculum de ERE)*, PPC, Madrid.

3. La Religión debe aceptar presentarse en la escuela **como un sistema de interpretación del mundo en competencia con otras interpretaciones del hombre y del mundo**, con las que debe convivir de forma integrada y cooperante. La enseñanza de la Religión sólo tiene sentido dentro de la institución escolar, cuando se presenta en ella como una «oferta de sentido» entre otras ofertas de sentido, con las cuales se confronta en paz y aprende a convivir en colaboración.
4. Este hecho comporta dos exigencias que la escuela impone a la enseñanza escolar de la Religión: en primer lugar, **que contribuya a la definición correcta de la identidad individual** de los educandos. Para ello, la enseñanza religiosa deberá asumir aquellos elementos de la Religión que en el entorno social de la escuela es vivido como factor de identidad. Pero, al mismo tiempo, la enseñanza escolar de la Religión deberá imponer los correctivos de racionalidad necesarios allí donde la comprensión de lo religioso resulte parcial o deformada. La segunda exigencia a la enseñanza escolar de la Religión no es menos rigurosa: debe combinar la definición de la identidad personal en torno a elementos religiosos con la **apertura a la identidad religiosa de otras personas y de otros grupos** que poseen opciones religiosas diferentes. Sólo así la enseñanza religiosa no traicionará los «principios propios de la institución escolar». Es evidente que sólo desde un curriculum abierto puede la escuela abordar la enseñanza de la Religión atendiendo a la peculiaridad con la que cada grupo religioso vive aquellos elementos religiosos que pertenecen a su identidad.
5. La enseñanza escolar de la Religión debe ser una **enseñanza plural**. Su estructura debe responder a la posibilidad de optar entre sistemas morales y religiosos que respondan a la diversidad de convicciones existente entre los padres.
6. La enseñanza de la Religión está llamada a **proporcionar al hombre modelos de respuesta acerca del sentido de su experiencia**, al presentarle las respuestas de la Religión, en las que mareas de hombres han ido encontrando durante siglos respuesta a sus preguntas sobre el sentido de la existencia y sus distintos avatares. No sería lícita, por tanto, una enseñanza de la Religión en la que no se diera al mismo tiempo la vivencia histórica que los hombres han hecho de los datos religiosos enunciados. (Y en este sentido la enseñanza de la Religión no podrá realizarse al margen de la enseñanza de la Historia y de la Cultura). Del mismo modo, no puede entenderse una enseñanza religiosa ajena a toda referencia a la realidad y la experiencia actuales del hombre y de la sociedad.

7. El pensamiento religioso es de naturaleza interpretativa. Contiene, por tanto, una necesaria referencia a la realidad que interpreta. La enseñanza de la Religión, para ser fiel al pensamiento religioso, **ha de proporcionar no sólo la interpretación, sino también la referencia a la realidad interpretada.**
8. Es misión de la enseñanza escolar de la Religión **preparar al hombre para la adecuada comprensión e interpretación de los lenguajes religiosos.** Y es evidente que la estructura propia de cada uno de los lenguajes de la fe requiere del hombre unas capacidades y unas destrezas cognitivas que el curriculum de ERE deberá necesariamente incluir en el capítulo de los «procedimientos» que forman parte de los contenidos de la enseñanza.
9. **Tanto el discurso sobre la Religión como el discurso desde la Religión son propios de la Escuela.** Ambos responden a la naturaleza cultural de la escuela, a su finalidad de integración social, puesto que desde ambas perspectivas la enseñanza contribuye al conocimiento mutuo de grupos en los que lo religioso constituye elemento de identidad. Y, desde mi punto de vista, el tercer tipo de discurso tiene la posibilidad de contribuir de modo más decisivo al proceso de individuación personal del alumno, independientemente de que participe de las convicciones religiosas de las que parte el discurso. Y esto por el hecho de que, junto al dato científico, el alumno puede percibir por vía de relación interpersonal las implicaciones vivenciales y experienciales que los contenidos religiosos poseen. El conocimiento que adquiere de lo religioso es, de este modo, más completo.
10. Está llamada la Religión en el curriculum a **proporcionar al alumno esta perspectiva de totalidad sobre la realidad del cosmos, y aportar al individuo el sentido de su lugar en el universo.** Las diversas disciplinas que integran el curriculum proporcionan visiones de aspectos determinados de la realidad: los que cada disciplina contempla como objeto de su estudio. No puede comportarse la enseñanza de la Religión como quien presenta a la consideración del alumno un aspecto más de la realidad cultural humana, pasada o presente. El estudio de la Religión como pura fenomenología del hecho religioso no refleja, en modo alguno, la contribución específica de la Religión al fin pretendido por toda educación.
11. **Enseñar a formular preguntas, presentar modelos de respuesta a las preguntas formuladas y ofrecer concreciones y testimonios históricos**

**de las respuestas formuladas a lo largo de la historia**, tal parece ser la misión que la enseñanza de la Religión debe asumir en el curriculum, si quiere contribuir a él proporcionando al alumno la capacidad para alcanzar una visión integrada de sí mismo y del mundo.

12. Una enseñanza de la Religión entre cuyas funciones se encuentre la **presentación de modelos históricos y culturales de integración social** en virtud de convicciones o vivencias religiosas es, sin duda, un modelo de enseñanza de la Religión que responde a los supuestos curriculares tanto como al fin social de la educación al que pretende servir cualquier elemento del curriculum.
13. El Documento de junio del 79 concreta la finalidad de la ERE en un triple enunciado. Se dice, en primer lugar, que la enseñanza escolar de la Religión pretende **situar lúcidamente al alumno ante la Tradición cultural**; se propone, asimismo, la **inserción crítica del individuo en la sociedad**; se orienta, en fin, a **ayudar al educando a preguntarse y responderse acerca del sentido de la vida**.
14. Hablando de los objetivos de esta enseñanza escolar, precisa el Documento que la enseñanza escolar de la Religión pretende **«integrar esta dimensión (la asimilación crítica de la Cultura a la que contribuye el diálogo interdisciplinar entre el Evangelio y los saberes) en la formación de la personalidad, incorporar el saber de la fe al conjunto de los demás saberes y (incorporar) la actitud cristiana en el interior de la actitud general... ante la vida»**.
15. El modelo de estructuración de contenidos que ofrece el documento es **«la sistematicidad de pensamiento y acción»** propio de cada disciplina escolar; e invita a que la presentación orgánica de este núcleo esencial del Mensaje cristiano que es el contenido de la ERE «se conformará diversamente según las distintas claves de interpretación que ofrezcan... en concreto, las diversas disciplinas académicas». Los números 83 a 90 del Documento presentan diversos ejemplos de confrontaciones a establecer con las diversas disciplinas escolares.
16. **El alumno de Religión puede ser creyente o no creyente.**
17. La naturaleza curricular de la enseñanza escolar de la Religión impone la necesidad de que ésta asuma la existencia de un nuevo «factor determinante» a la hora de elaborar su curriculum, a saber, **los procesos de aprendizaje** que tienen lugar en el sujeto que recibe la enseñanza.

18. **El objeto del aprendizaje en la ERE no puede ser otro que el hecho religioso cristiano en su totalidad**, y a partir de las manifestaciones y vivencias concretas del contexto en el que se halla la escuela: porque ahí están los elementos de la realidad con los que el niño construye el conocimiento de la realidad religiosa.
19. **La Narración, el Culto, la Conducta, la Institución, la Historia, el Mensaje, la Doctrina, todo ello constituye, ciertamente, la realidad religiosa, siempre que se entiendan en su calidad de mediaciones**; es decir, como testimonios humanos de una relación entre Dios y el hombre, vividos y expresados en el seno y con los recursos de una cultura concreta.
20. La enseñanza escolar de la Religión debe **asumir sin reservas el modelo elaborativo del curriculum escolar**. Debe considerar que la construcción íntegra de la realidad religiosa cristiana es el estadio terminal al que lleva el proceso de aprendizaje. Tendrá que confiar en el camino que le ofrece el modelo de elaboración, y en la organización de los contenidos de aprendizaje en forma de secuencias elaborativas (hechos, conceptos -incluidos e incluidos-, etc.), por más extraños que resulten a sus pretensiones de elaborar «síntesis orgánicas» del Mensaje.
21. Sólo de esta manera, además, podrá asumir la enseñanza escolar de la Religión la **práctica curricular del aprendizaje significativo**.
22. Si lo que se quiere hacer objeto de la construcción del conocimiento en la escuela es la realidad religiosa en cuanto tal, entonces **el curriculum abierto es una exigencia**, y la competencia de centros y profesores para realizar una toma de decisiones en lo concerniente a la concreción del DCB general de ERE en programas es «conditio sine qua non» para que la enseñanza de la Religión pueda considerarse integrada en el curriculum escolar.
23. La enseñanza escolar de la Religión tendrá que tener muy en cuenta el **desarrollo operatorio del niño**, en cada una de las fases o etapas de su evolución, con objeto de hacer que entren en juego las capacidades adecuadas para llevar a cabo la construcción del pensamiento religioso.

A partir de los rasgos de identidad que caracterizan a la enseñanza escolar de la Religión en el curriculum escolar de la Reforma es como habrá que redactar una introducción al Diseño Curricular, donde de manera clara y sencilla estos rasgos sean presentados al profesor para que pueda realizar su trabajo de programación y aplicación sin traicionar a los propósitos curriculares de la ERE.