

# La espiritualidad del profesor de Religión

---

*FLAVIO PAJER\**

La figura del profesor de Religión hoy en Europa es una figura profesional en trance de redefinición. Si resulta difícil trazar su perfil actual, es todavía más difícil adivinar cuál será su perfil en el futuro. Hoy la profesión del profesor de Religión, como la de cualquier otro docente, está expuesta al trabajo creciente de una escuela en continua reforma. Las demandas educativas que cargan sobre la clase de religión la familia, la Iglesia y la sociedad son tan inéditas y a veces abiertas, que está infravalorada en comparación con otras profesiones socialmente más valoradas y, al menos aparentemente, más productivas y gratificantes (no se olvide que ser profesor de Religión está a menudo considerado socialmente como una ¡subprofesión!); es empujada desde todos lados a renovarse, pero permanece bloqueada al mismo tiempo por las mil rémoras de la burocracia, por la inercia institucional, por el freno de las tradiciones.

La profesión del profesor de Religión está llegando a ser en el ámbito europeo una actividad sin un fin claro y sin un objetivo preciso. Y ello, porque la disciplina que enseña está cambiando sus características. No se da ya un consenso social ni a veces eclesial, no solo acerca de qué enseñar, sino tampoco acerca del por qué enseñar religión en la escuela. Ocurre así que el responsable de esta materia —en la mayoría de los casos laicos o, mejor, laicas— termine por perder su identidad, sea como profesional de la

---

\*Profesor de Pedagogía Religiosa. Roma.

escuela, sea como enviado de la comunidad eclesial. Y ello sucede cada vez con más frecuencia, a pesar de las reiteradas declaraciones de la autoridad eclesiástica –y no sólo católica– la cual un poco en toda Europa durante los últimos años, ha tenido que intervenir para reclamar los principios, corregir abusos, rectificar conceptos desviados, negociar las reivindicaciones de la base, rebatir peligrosas hipótesis alternativas, encontrar nuevos acuerdos con la Autoridad Eclesiástica, restaurar los currículos de formación del docente, redefinir el contenido cultural de la disciplina...

La impresión global es que, a pesar de tantos reclamos y exhortaciones, muchos profesores de Religión se sienten enviados «al frente» para entablar una batalla ya perdida y también aquellos que, en ciertos países europeos, han conseguido por su parte las mejores garantías jurídicas y económicas, se encuentran con muchos factores de inseguridad profesional, como, por ejemplo: la creciente complejidad del trabajo educativo tanto en el aula como en el conjunto de la escuela, la intolerancia o la indiferencia de muchos alumnos ante un discurso religioso percibido como irrelevante, la precariedad de las relaciones con las familias y las comunidades de referencia de los alumnos, la didáctica impracticable de los viejos programas de religión y la gran dificultad de proyectar otros nuevos... De aquí la crisis difusa de la motivación para la enseñanza, que hasta no hace mucho podría suponerse que se producía de acuerdo con una inclinación personal o era asumida religiosamente, como una misión o una vocación.

4. En suma, una profesión que, como muestran diversas investigaciones teóricas de los últimos años, aparece siempre menos gratificante para muchos docentes debido a no pocos motivos objetivos que obstaculizan el adecuado y provechoso funcionamiento de la educación escolar (Pajer, 1995). En tales condiciones, ¿cómo atreverse a hablar de «espiritualidad» del profesor de Religión? ¿no hay algo de sadismo al ofrecer un producto de lujo mientras se carece de lo elemental? ¿no significaría esto ceder a la tentación de intimismo subjetivo cuando los problemas que hay que resolver son en cambio de tipo estructural o institucional? ¿no se produce quizá

una cómoda evasión en el así llamado «sobrenatural» o en la «ética de la convicción» cuando de lo que se trata es de luchar para salvar lo salvable en la práctica diaria, intentando más bien alcanzar una «ética de la responsabilidad»?

Pero hay que decir que estos dilemas son sólo aparentes. En realidad, la espiritualidad profesional no se considera como algo opcional, suplementario o como un objeto de sobremesa decorativo, extrínseco respecto a las competencias culturales y didácticas que ha de tener todo profesor. Esta es la perspectiva global desde la que se afronta la vida y la acción. Abarca tanto la reflexión como la *praxis* (Goffi 1984); tiene una función de integración entre los diversos componentes de la vida, tal como es vivida, pensada, proyectada, amada (Regnier 1996). Comprende a la vez el yo personal, el yo social, el yo creyente y el yo profesional (Abraham 1972). Es la inspiración de fondo —que tiene ciertamente raíces psicológicas pero que se nutre de sustancia teológica— la que califica las razones del vivir y del obrar. Es, en suma, un estilo de vida que implica y atraviesa la totalidad de la persona (aspiraciones, proyectos, estrategias, decisiones, conductas...) hasta orientarlas en sus prácticas profesionales.

## **Un hipotético perfil del profesor de Religión**

¿Qué requisitos humanos y profesionales debería reunir un profesor de Religión para considerarse idóneo para esta tarea y competente para llevarlo a cabo? Esta pregunta presupone la clásica distinción entre ser y deber ser, entre los datos fácticos, empíricos y eventuales y las exigencias de principio, ideales y coartadas. Nos situamos en este segundo análisis, pero sin perder de vista el primero. Y constatamos de pronto que no existe ningún manual de formación pedagógico-didáctica que no trace un perfil ideal del profesor, basándose explícita o implícitamente en una determinada «filosofía» de la persona, de la educación, de la escuela. Así existirán perfiles ideales que se legitimen poco a poco en teorías espiritualistas, personalistas,

psicocognitivas, tecnológicas, sociocognitivas, sociales, académicas (Bertrand 1990); o quizá basadas en teorías pedagógicas de grandes pensadores de la Pedagogía modernos y contemporáneos, como la teoría pedagógica idealista de G. Gentile, la teoría experiencialista de J. Dewey, la personalista del católico J. Maritain, la sociológica de Durkheim o Weber, la psicoanalítica de S. Freud, la psicogenética de J. Piaget y otras (Ravaglioli 1989) basadas también en una serie de índices elaborados por corrientes funcionalistas para descubrir lo que constituye la profesionalidad (formación de nivel académico, asistencia en la investigación científica para una renovación teórico-práctica, deontología específica, vida de asociación con los colegas, etc...) (Bourdoncle 1993; Wiame 1997, 185-205).

7. Si intentáramos delimitar el mínimo común denominador que atraviesa las diversas tipologías se obtendría, en una aproximación bastante fiable, una serie de rasgos éticos y de competencias técnicas de la profesión docente, sintetizados de la siguiente forma (cfr. García Regidor, 1994, 165-184; Rossetto 1985, 19; Landsheere 1992, 459 y ss., Bombardelli 1997, 60-69):

- Disponibilidad personal para conocer las necesidades educativas de los alumnos y para satisfacerlas.
- Una natural *capacidad de comprensión* de los sentimientos, las ideas, los compromisos o las conductas de los alumnos.
- *Equilibrio psíquico* en el que se integren dinámicamente las varias pulsiones del yo y las diversas facetas de la personalidad (como, por ejemplo, el amor a sí y el altruismo, el espíritu de libertad y el respeto a las normas, la iniciativa personal y el acuerdo colectivo, la innovación y la tradición, etc).
- Una natural *actitud para la comunicación* como persona (saber manifestar los sentimientos, las emociones, las convicciones personales con natural transparencia, no solo con simpatía sino también con empatía) y a *comunicar* el objeto de la propia disciplina (saber entrar en la longitud de onda del alumno para motivarlo mejor en el aprendizaje).

- Sensibilidad de espíritu o *intuición psicológica* capaz de detectar las consonancias y las disonancias en el contacto personal, capaz de captar los mensajes y los metamensajes en la comunicación social, de distinguir los lenguajes no intencionales de los intencionales, de discernir lo implícito y lo supuesto en lo explícito declarado, etc.
- *Inteligencia abierta a la curiosidad, crítica y creativa*, que tiende a la «inventio» más que a la «traditio» del patrimonio cultural, dispuesta a la permanente verificación de las propias certezas, capaz a un tiempo de análisis y de síntesis, proclive a la lectura comparada de los hechos más que a una interpretación unívoca, ejercitada en la pluralidad de códigos expresivos.
- *Amor por el alumno* que no sea egoísta o posesivo, ni servil, convencional o demagógico, sino fundado en la consideración de la propia dignidad personal (propia y de los demás) jamás instrumentalizada y en una relación asimétrica bien entendida entre educador y educando.
- *Conocimiento «connivente» del contexto educativo*, de la escuela y del exterior de la misma, del ambiente sociocultural al que pertenece el alumno, de sus raíces familiares.
- *Pasión por la materia* que enseña, la cual será objeto de profundización y de actualización en sus fundamentos epistemológicos, en las estructuras disciplinares, en sus contenidos y métodos y en la relación con otras materias afines y colaterales.
- Capacidad para el trabajo en una *perspectiva intercultural*, que promueva la identidad de la propia cultura pero respetando y promoviendo, al mismo tiempo, la identidad de los demás, sendas abiertas a un enriquecedor intercambio.
- *Preparación psicopedagógica y didáctica* inicialmente fundada sobre las bases sólidas de las ciencias humanas y progresivamente probada y verificada en el proceso real de la práctica educativa.

8. Estos rasgos traducen en total una fundamental actitud positiva: *a)* hacia los alumnos y hacia el bien de estos; *b)* hacia la propia comunidad y hacia el mandato educativo que ésta confía al profesor; *c)* hacia la materia cuya enseñanza le está ecomendada, y *d)* hacia las actividades necesarias para el ejercicio de la profesión (Brezinka 1989, 152). Y condición previa de esta positiva actitud es, obviamente, una personalidad madura: «Sólo un ser psicológica y moralmente desarrollado puede hacer el bien» (proverbio budista).

Huelga añadir que todos estos rasgos, que trazan el perfil del profesor en general, pueden y deben definir, con mayor razón, al profesor de Religión. Es menester añadir las capacidades y competencias unidas tanto a su singular estatuto eclesial o civil como a la especificidad educativa de su disciplina (Artacho López 1991, 340-350). Resulta evidente que su papel, aunque a menudo sacralizado indebidamente en la percepción pública a causa de la materia atípica que enseña, no puede servir ya más de *alibi* para transigir acerca de eventuales posibles lagunas de la personalidad humana o de culpables incompetencias profesionales.

El hecho de que actualmente buena parte de los profesores de Religión no pertenezcan al clero (el cual, durante el dominio de la «cristiandad» ejercía este encargo escolar casi como derecho exclusivo) sino que sean seglares pertenecientes a la comunidad cristiana, que se sienten llamados a esta misión y que han disfrutado de una formación específica, produce una sana desacralización de la profesión escolar y comporta también un cambio significativo de la espiritualidad profesional (Luciani 1995). Una espiritualidad que no ha de ser heredera de arcaicos modelos monásticos o eclesiales, que no se acerca al mundo de la educación pública con intención de instrumentalizar o con mentalidad proselitista, sino que nace más bien del impacto entre la laicidad del ámbito escolar y el pluralismo de las posturas éticas y religiosas que allí conviven; que se alimenta de la responsabilidad educativa común compartida por igual con el resto de sus colegas; que se expresa en la puntual concreción de las propias prestaciones didácticas no

menos que en la calidad de las relaciones extradidácticas. Una espiritualidad, finalmente, que presupone ante todo una ética, la ética de la profesión docente.

## **DE LA ÉTICA PROFESIONAL A LA ESPIRITUALIDAD**

El problema ético ha hecho una llamativa reaparición también en Pedagogía. Superada ya la ilusión de una escuela reducida a la instrucción, y una instrucción pretendidamente neutra, renace el eterno problema de los fines de la educación: ¿para qué educar? Y si educar significa desarrollar una conciencia libre y crítica, ¿en qué moral inspirarse para formar alumnos libres y críticos en una sociedad secular y pluralista? ¿Será posible en fin una educación que evite todo tipo de manipulación de las conciencias? De hecho, ya sabemos, resulta imposible la hipótesis de un educador neutral con respecto a una escala de valores morales, a pesar de que se proclame lo contrario. Con la actitud más que con las palabras, los educadores transmiten inevitablemente opciones, juicios y valoraciones que reflejan, conscientemente o no, una determinada escala de valores (Lorenzetti 1995, 473).

La profesión docente tiene necesariamente una dimensión ética. Si por *ethos* personal se entiende «el sentido moral de una persona o el conjunto de sus convicciones morales», y si por *ethos* profesional se comprende «el conjunto de las actitudes morales que tiene una persona hacia la propia actividad profesional y los deberes y tareas particulares de la propia profesión» (Brezinka 1989, 148), la ética profesional del docente se configura como un marco de principios-normas-fines-competencias sobre los cuales orienta su actividad y ejercita su responsabilidad educadora.

Es claro que este «marco ético» no preexiste como un sistema fijo e inmutable fuera de la sociedad y de las personas concretas y situadas, está necesitado y sometido a las innumerables variables de la cultura, de la psicología,

de la historia. Es posible incluso identificar algunos importantes modelos de docente, como por ejemplo: (Lorenzetti 1995, 475):

- a. El *modelo directivo*, que tiende a comunicar directamente una moral definida y cerrada que elimina los pasos intermedios de las mediaciones culturales y didácticas, que no interpela a la responsabilidad del educando, que lo trata sólo como destinatario antes que sujeto de la educación; un modelo, por tanto, que no genera responsabilidad y que, al fin, es inmoral.
- b. El *modelo no-directivo*, que, al contrario, renuncia a comunicar convicciones éticas personales y se abstiene hasta de ofrecer un conjunto de normas éticas positivas o una jerarquía de valores, dejando que opciones éticas emerjan a lo mejor de la confrontación de valores entre las diversas posturas sobre la mesa o de manera pragmática, de las circunstancias de la experiencia personal y social (cfr. en teología, la «moral de situación»). Un modelo pedagógico contradictorio que, con el pretexto de no querer condicionar las conciencias *con una norma objetiva* las deja después claramente a la merced del arbitrio subjetivo y, sobre todo, las somete al mito de la incensurabilidad moral del acto humano.
- c. El *modelo del testimonio* o de la autenticidad personal, que consiste en «proponerse» como persona antes y más que como un funcionario con un rol asignado de oficio: es la actitud que premia a la ejemplaridad biográfica y que tiende a hacer de la experiencia personal del docente el patrón de los valores que profesa. Es un modelo que supera ciertamente algunas limitaciones evidentes de los anteriores, pero que tiene él mismo otras limitaciones considerables en cuanto que «el educando, que al carecer de una experiencia propia no tiene ningún dato propio que le permita confrontar críticamente la experiencia de los demás, aunque sea ésta positiva, y eso no favorece en absoluto un crecimiento libre y consciente. Por otra parte, puede uno dudar de que el educando esté en grado de comprender la experiencia tal como ha sido vivida por el educador. Así, el testimonio puede conducir a la simple imitación, o, lo que es lo

mismo, al conformismo, que es justamente lo contrario de la formación moral» (Idem, 476). Tendremos entonces que favorecer el paso del testimonio solamente constatado y aceptado a la comprensión de las razones implícitas de tal conducta, y de verificar luego los criterios y las condiciones de la pertinencia y de la eventual puesta en práctica de tal conducta, también por parte del educando.

Aplicada al caso específico del profesor de Religión, esta tipología parece describir tres modalidades diferentes de la relación personal con la verdad religiosa:

En el primer caso existe el docente que profesa un *pensamiento que refleja la verdad*, aquello irrefutablemente formulado, doctrinalmente irreformable, garantizado por la autoridad bíblica y por el Magisterio (Melzi 1988). En educación la autoridad es irrenunciable, pero enseñar sólo en nombre del principio de autoridad es antieducativo; practicado en la escuela, este principio puede tener consecuencias a condenar. Sería como decir: si la verdad te precede y está por encima de ti no vale la pena esforzarse en buscarla; estás también aliviado del deber de discernir y de elegir entre el bien y el mal, porque es bueno lo que te señala la autoridad y malo lo que te prohíbe (*justum quia jussum*). La espiritualidad de este profesor será tendencialmente apologética, anclada en las «certezas» doctrinales y, por lo tanto, insegura a pesar de las apariencias. De hecho, es difícil de aceptar, por parte de quien está acostumbrado a pensar que lo que enseña es la única verdad, que existen otras verdades, y además procedentes de los alumnos. Se trata de una espiritualidad alimentada quizá de abundante ideología, pero de escaso espíritu crítico, poco dispuesta al diálogo y a la mediación. Y si la educación, sobre todo la educación religiosa, es esencialmente mediación se debe concluir que esta espiritualidad no es la más idónea para realizar una acción educativa liberadora. De hecho, el profesor de religión que está convencido de su deber de sólo enseñar y que no tiene necesidad de aprender, sencillamente ni es profesor ni educador.

En el segundo caso existe el profesor que en cambio simpatiza con el *pensamiento operativo*, es decir con una verdad que brota de las relaciones del hombre con la historia y de las cosas de la historia entre sí; es un profesor que no parte de síntesis prefabricadas sino más bien de análisis de los fenómenos, del estudio de casos, de comparaciones entre sistemas, de datos concretos nacidos de la propia biografía o de la de los demás, para llegar a encontrar inductivamente los nexos entre los fragmentos de verdad o de sentido que emergen de esta búsqueda; un profesor que, a lo mejor sin darse cuenta, participa de la cultura común del «pensamiento débil»; que se encuentra obligado, a su pesar, a tener que «educar más allá de la ideología» (Mari 1996), a tener que dejar de un lado el método de la racionalidad instrumental para privilegiar en cambio el método de la racionalidad humana. («En el principio existía la relación», afirma M. Buber); un docente al que tiene hoy el reto de educar a los jóvenes «que crecen en una sociedad éticamente neutra» (Donati-Colozzi 1997), saturada de mensajes informativos pero pobre en opciones éticas. La espiritualidad de este profesor estará pues caracterizada por la «dinámica de lo provisional», más inmersa en la fluyente actualidad de lo cotidiano, más atenta a lo que sucede, a los signos de los tiempos que a la larga duración y a los grandes sistemas; una espiritualidad abierta también, de manera positiva, a la dimensión emotiva y afectiva de la relación educativa. Pero justamente por estos motivos, menos equipada para actuar como *filtro crítico*, y poder así distanciarse oportunamente de lo real y dominarlo con los instrumentos del conocimiento, y como *filtro ético* para discernir valores y contravalores más allá del barullo de los hechos y de los actos contingentes y efímeros. Si en la escuela, lugar prioritario de la educación crítica y sistemática, el profesor no está en condiciones de funcionar como filtro crítico y filtro ético, no es profesor y, menos aún, profesor de Religión.

En el tercer caso de esta tipología el profesor se identifica existencialmente con el mensaje ético-religioso que transmite, confiando la credibilidad de su enseñanza más a la plausibilidad social del propio estilo de vida que a la argumentación discursiva; y cuando habla lo hace fundamentalmente de lo

que logra vivir para no ser desmentido; tiende a poner su persona como garantía (próxima, no última) de verdad, a «erigirse a sí mismo como tesis» como dice la misma etimología del término *autenticidad* (*de eautón + thesis*); el suyo es un compromiso que hace referencia a la fe fiducial entre las personas, a la comunión interpersonal y, en definitiva, a la decisión existencial. La espiritualidad de este docente parece fundarse sobre una ética de convicción (entendida en el sentido de Weber); está fundada en una voluntad de coherencia no solo exhibida, sino muchas veces íntimamente radicada, que puede ser alimentada, en algunos casos, por una natural tendencia al perfeccionismo. Para un profesor de Religión, sobre todo, la coherencia entre palabra y vida es un imperativo que cae de su peso: pues la sociedad le considera como quien hace de los valores religiosos una profesión (por más que esta percepción social sufra a veces prejuicios reductores y se cargue de absurdas exigencias, según se tenga una visión pietista, moralista o filantrópica de la religión o de su enseñanza, o bien sanamente laica, profética o teológicamente pertinente). Pero conviene recordar que el solo testimonio ejemplar de la vida personal no debe eximir al profesor de una adecuada competencia profesional, ya que los objetivos propios de la educación religiosa escolar y la metodología específica del quehacer didáctico no pueden ser remplazados ni por un generoso voluntarismo, ni por la sola ejemplaridad de vida, por más que ésta sea edificante.

En otros términos, el profesor de Religión no puede dejarse encerrar entre ciertos estereotipos sociales o eclesiales frecuentes («es una buena persona», «es una santa mujer», «es un hombre de iglesia», etc.) en virtud de los cuales la sola rectitud moral podría hacer frente o excusar las lagunas en el campo profesional. En términos más objetivos: la autoridad de que goza el profesor de Religión como agente de la escuela no proviene de la afirmación de su ejemplaridad moral, condición siempre imprescindible (cfr. CIC, *can 804, par. 2*), sino del reconocimiento de la legitimidad de su saber religioso elaborado en la escuela en términos de disciplina y de currículo.

## Dimensiones de la espiritualidad docente

La tarea de enseñar religión en la escuela conoce hoy una amplia gama de transformaciones de contenidos, estructurales, metodológicas y organizativas. El titular de esta enseñanza está sometido a la presión de una formación-renovación cada vez más amplia en cuanto a contenidos y más refinada respecto a la metodología didáctica. (Ambrosio *et al.* 1997). Es evidente que esta nueva profesionalidad debe ir acompañada de una nueva espiritualidad.

La primera necesidad se refiere a la formación espiritual, que, en nuestro caso, significa la adquisición de una «profunda y comprometida apropiación de una amplia y coherente visión de la vida y del mundo» (Wood 1991). ¿Qué papel juega esta formación espiritual en el conjunto de la formación personal y profesional del profesor? ¿por qué se exige una madurez psicológico-religiosa? ¿qué tipo de madurez hay que promover hoy? ¿cómo se integra la formación espiritual en el currículo de formación cultural, teológica y profesional de los docentes? ¿en qué punto se encuentra la investigación posconciliar sobre una espiritualidad específicamente laical que pueda ser ofrecida a los profesores de Religión, en su mayoría seculares? ¿de qué corrientes históricas de espiritualidad puede uno sacar inspiraciones y metodologías? ¿qué impulsos y desafíos pueden venir de una comprensión crítica de la llamada «nueva espiritualidad», tan en boga en nuestra sociedad posmoderna?

Una respuesta, aunque solo sea alusiva a este conjunto de cuestiones no es posible, obviamente, en estas pocas páginas. Me limito, pues, a hacer un elenco, en términos telegráficos, de los que deberían ser, al menos idealmente, los rasgos distintivos más importantes de una espiritualidad actual del docente (cfr. Bulckens 1986, Groome 1988, Fernández Falalgán 1991, Rovea 1995). Al destacar estos rasgos presupongo y, sobre todo, tengo presentes las nuevas condiciones culturales dentro de las cuales ha de trabajar el profesor de Religión en Europa, el nuevo campo de saberes y de competen-

cias que se exigen, su pertenencia confesional y al mismo tiempo el carácter civil de su función educadora, un concepto de «religión» más articulado y no identificable ya solo con las ciencias teológicas, el perfil de la disciplina escolar en búsqueda de nueva identidad.

*Una espiritualidad competente.* Competente en un doble sentido: primero, porque debe ser una espiritualidad en consonancia y pertinente con la profesión que lleva a cabo, coherente por tanto con sus fines y sus métodos; segundo, porque debe ser una espiritualidad que haga de la competencia humana y profesional la premisa y el fulcro ético de la misma actividad educadora. En el primer sentido, se trata de madurar una espiritualidad: *a)* de la relación educativa, que exige evitar, por ejemplo, los excesos contrarios del autoritarismo y de la relación fusional con la clase y que supone, en términos positivos, un ejercicio adulto de la autoridad (de *augere*, hacer crecer al otro), un ascendente personal, no reemplazable al rol institucional, una capacidad de mediación entre el alumno y el grupo-clase, etc.; *b)* de la específica actividad didáctica en materia religiosa, lo que implica una «simpatía» con el contenido de la enseñanza aunque no una identificación (faltaría el necesario distanciamiento crítico) que exige al profesor ser no solo una «persona religiosa» (que vive los valores sobre los cuales dialoga), sino también una «persona profesionalmente experta» en su materia (que conoce las estructuras del saber religioso, la gramática del discurso religioso, los dinamismos psicológicos de la maduración religiosa, etc.). En el segundo sentido del término se trata de madurar una espiritualidad que no se superponga *ab extrinseco* a la preparación profesional, sino que sea dimensión intrínseca del «quehacer docente»; una espiritualidad que defienda el primado de la competencia docente sobre la misma ejemplaridad moral del docente, pues si falta la primera, la segunda no sirve más que de improbable biombo.

*Una espiritualidad responsable.* Si persona responsable es aquella que puede y debe responder de sus propios actos y de los de los demás, el profesor de Religión es aquel que ha sido llamado a responder del propio trabajo en la

escuela, del trabajo escolar de sus alumnos, de los resultados obtenidos y también de los no conseguidos. Debe responder de ellos ante su conciencia, ante los alumnos, ante sus familias, ante la comunidad escolar en cuyas estructuras y en cuyo proyecto educativo trabaja, y ante la comunidad eclesial de la que es expresión (en el caso, todavía frecuente en Europa, de un profesor reconocido y enviado por la Iglesia como titular de una clase de religión confesional). Tal responsabilidad se desarrolla de acuerdo con las tres dimensiones de la temporalidad (P. Ricoeur): hacia el futuro, por las evidentes consecuencias que, a largo plazo, tienen las conductas y las decisiones de hoy; hacia el pasado, por el deber de agradecimiento para con quienes han permitido ser lo que somos; hacia el presente, por la tarea aceptada y asumida, la que hay que cumplir en los términos y en las condiciones convenidas a través del contrato suscrito entre el docente y la autoridad de la escuela, la autoridad religiosa y la sociedad en su conjunto.

*Una espiritualidad laical.* La laicidad es antes que un contenido o un sistema interpretativo de lo real, un modo de ser, de pensar, de elegir en la vida, de realizar una profesión. En sustancia, es el actuar respetuoso con la autonomía de lo real y sobre todo, de las personas (cfr. GS 34-36). Para el profesor de Religión constituye el modo de tratar los contenidos que enseña, de acercarse a los alumnos a quienes educa, de actuar en el ámbito civil que es la escuela pública. No se trata aquí de resucitar antagonismos simplistas y superados como son los de clérigo-laico (o, peor aún, clericalismo-laicismo), profano-sagrado. De hecho sabemos que también el sacerdote puede tener una actitud correctamente laical y que el laico puede caer fácilmente en un clericalismo de la peor clase. Espiritualidad laical es aquella que no trata de instrumentalizar ni a uno mismo ni a los demás, en virtud de un sistema de poder sagrado, en virtud del rol religioso o de cualquier «jerarquía» (en el verdadero sentido etimológico del término: origen o primado de lo sagrado). La fe judeo-cristiana es la primera en «desacralizar» el mundo y en devolverlo a la autonomía de sus leyes (Régnier 1966): el mejor modo de honrar a Dios creador es justamente el de respetar la autonomía de la creación y, por tanto, de desarrollar las ciencias, las artes, la economía,

la política, etc., según su naturaleza secular, sin instrumentalizarlas para fines sagrados. La educación escolar, lo mismo que la religiosa, se incluye en este orden de actividades plenamente seculares, en el sentido de que ésta ha de educar para «dar a Dios lo que es de Dios y al César lo que es del César».

*Una espiritualidad profética.* En la tradición bíblica la norma ética no se deriva de un código preestablecido ajeno a la experiencia ni se impone a la conciencia humana desde fuera de su historia ni obliga a tender a una perfección definida de una forma abstracta. Es, más bien, el desafío de un Dios «abordable» que, haciendo historia con los mismos hombres, les invita a seguirle con el corazón entero, indiviso. Por supuesto que se trata de un decálogo, pero éste está introducido por la evocación de las maravillas que Yahvé ha hecho en favor de su pueblo a la salida de Egipto. La Escritura no separa la ética de la gracia. Y cuando denuncia a los «falsos profetas» quiere señalar a aquellos que olvidan los mandamientos para contentarse con un optimismo sin fundamento, sea a aquellos que imponen pesos insostenibles a los demás, porque olvidan que la iniciativa de liberar a los hombres viene siempre de Dios (Roebben 1966, 165). Por eso la palabra –y antes que eso, la vida– del profesor de Religión puede llegar a ser denuncia profética contra todo insulto a los derechos humanos, contra, por ejemplo, el *ethos* actual que impone a ciertas clases (los débiles, los pobres, los niños...) cargas insostenibles al privar a estos grupos sociales de la legítima posibilidad de emancipación y de maduración; y puede llegar a convertirse en una denuncia, por un lado contra el efecto narcotizante de ciertos grupos neo-religiosos o de unas sectas que tienden a ofrecer una salvación a bajo precio y, por otro, contra todo humanismo cerrado a la trascendencia, que hace del hombre la medida de todas las cosas y hasta de la idea que se tiene de la realidad última.

*Una espiritualidad ecuménica.* Ser profesor titular nombrado por una confesión cristiana no significa ser o hacerse como defensores de oficio de esa confesión. En ese caso, la mínima presentación escolar de la religión carecería

de una clave interpretativa si se ignorase la continuidad-diferencia con otras confesiones, y esto tanto desde el punto de vista histórico como teológico-eclesial; los resultados, aunque laboriosos y limitados, del reciente camino ecuménico están siendo integrados por lo menos en el espíritu de la enseñanza religiosa y también en los contenidos del programa. Pero por espiritualidad ecuménica se puede entender de forma más general y más profunda una apertura a los grandes problemas de lo «*oecumene*», aquellos que afectan y amenazan a la humanidad en cuanto tal, más que pararnos sobre los problemas internos de los cristianos y de sus divisiones históricas (R. Schlüter).

*Una espiritualidad diaconal.* Estar al servicio del crecimiento personal del alumno: este es el imperativo de la enseñanza religiosa proclamado ya bajo cualquier cielo. Entre los objetivos generales de la clase de religión no falta el de «humanizar»: «hay que entender la educación religiosa como ayuda para llegar a ser hombre» (A. Exeler). Ayudar al alumno a crecer en libertad, seguridad en sí mismo, en autonomía de juicio, en sociabilidad, compromiso ético, búsqueda de la propia vocación: ningún docente puede prestar esta ayuda si no vive personalmente estos valores y si no los integra en su conducta relacional y didáctica con el alumno. Lo cual supone que el profesor ha de saber escuchar antes que juzgar, interpelar la inteligencia y la conciencia de cada uno en un contexto de actividad didáctica colectiva, tenga «pasión por el hombre» junto a la pasión por la materia y entre en relación con las personas concretas reales conocidas en su situación biográfica y sociocultural.

*Una espiritualidad dialogante.* En la educación, el diálogo no es una táctica para llevar al interlocutor a nuestro terreno, ni una falsa concesión al otro, pero sabiendo que después cada uno se mantendrá en sus propias posiciones. De hecho, en la clase de Religión acudimos muy a menudo a la discusión, al debate, al cambio de opiniones, a «la pregunta y la respuesta» entre la clase y el profesor: formas que se asemejan más al *talk-show* que al verdadero diálogo educativo. Espiritualidad dialogal significa, sobre todo,

respetar al menos cuatro condiciones: *a)* afirmar claramente la propia identidad, exponiendo hasta lo más hondo el propio pensamiento; *b)* situar al otro en condiciones de declarar hasta el final la identidad de sus puntos de vista o de sus sentimientos; *c)* discernir lo que es común, aquello que uno puede aprender del otro, lo que permanece extraño tanto para uno como para otro, y *d)* trabajar en este último punto para aproximar las posturas, dejando siempre a salvo las identidades personales y evitando la impaciencia de querer llegar a un acuerdo de una vez por todas. El diálogo, cuando se da en personas que están en continua búsqueda personal, como es el caso de los alumnos, cada día tiene que empezar de nuevo.

*Una espiritualidad de búsqueda.* «Lo que hace al hombre de ciencia no es la posesión del conocimiento o de la verdad irrefutable, sino la búsqueda crítica, persistente e inquieta de la verdad» ha escrito K. Popper. Aunque si el profesor de Religión «maneja» convicciones y verdades religiosas, se sabe que tampoco estas verdades están extentas de ulterior investigación. De este modo, este tipo de verdad, más aún que las verdades científicas, está sujeto a una continua interpretación, ya que su valor reside en la calidad del proceso hermenéutico que la crea. En este asunto el creyente está en el mismo plano que el no creyente: «¿en qué cree el que no cree?» (Martini-Eco 1997). ¿Cuál es el fundamento de la dignidad humana sino el hecho de que cada uno es una persona abierta a algo más alto y mayor que uno mismo?, se pregunta el cardenal Martini. Esta «persona abierta hacia algo más alto y mayor» puede ser tomada como una nueva atinada definición del profesor de Religión. Dando por supuesto que éste a su vez, sepa educar también al alumno para que llegue a ser «persona abierta hacia algo más alto y mayor que uno mismo».

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, A., 1972, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Éditeurs Épi.
- ADLER, G. (ed.), 1987, *Formation et Église. Pratiques et réflexion. Actes du Colloque européen*, Paris, Beauchesne.
- AMBROSIO, G. et al., 1997, *Il primato della formazione*, Milano, Glossa.
- ARTACHO LÓPEZ, R., 1991, La formación del Profesor de Religión para un nuevo Sistema Educativo, *Sinite* 32 (1991) n.º 97, pp. 333-358.
- BERTRAND, Y., 1990, *Théories contemporaines de l'éducation*, Ottawa, Les éditions Agence d'Arc inc.
- BOMBARDELLI, O., 1997, *Formazione in dimensione europea e interculturale*, Brescia, Editrice La Scuola.
- BOURDONCLE, R., 1993, «La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe», *Revue Française de Pédagogie* (1993) 105, pp. 83-120.
- BREZINKA, W., 1989, *L'educazione in una società disorientata*, trad. italiano, Roma, Armando, pp.143-184.
- BULCKENS, J., 1986, Spiritualità dell'insegnante di religione, in Gevaert J. (ed.), *Dizionario di catechetica*, Leumann, Elledici.
- CAVANA, P., 1998, *Interpretazioni della laicità. Esperienza francese ed esperienza italiana a confronto*, Roma, Ed. AVE.
- COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, 1998, *El Profesor de Religión Católica. Identidad y misión*, Madrid, Editorial EDICE.
- COQ, G., 1993, *Démocratie, religion, éducation*, Paris, Mame.
- DELORS, J. (ed.), 1996, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana-Unesco.
- DELPIANO, M. (ed.), 1995, *Educazione e scuola. Quale scuola per l'educazione*, Leumann (To), Elledici.
- DONATI, P.-COLOZZI, I. (edd.), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Bologna, Il Mulino.
- FERNANDEZ FALAGAN, P., 1991, «El Profesor en la Reforma Educativa: identidad y funciones educadoras», AA.VV., «Presente y futuro del Profesor de Religión», *Sinite* 32 (1991) n.º 97, pp. 245-266.
- GARCÍA REGIDOR, T., 1994, *La educación religiosa en la escuela*, Ediciones San Pío X, Madrid.
- GOFFI, T., 1984, *L'esperienza spirituale, oggi. Linee essenziali della spiritualità cristiana contemporanea*, Brescia, Queriniana.

- GROOME, T. H., 1988, «The Spirituality of the Religious Educator», *Religious Education* 83 (1988), pp. 9-20.
- KOLLER, F., 1993, «Spiritualität, Berufsarbeit und Berufszufriedenheit der Religionslehrer an AHS und BHS in Österreich», *Christlich-pädagogische Blätter*, 106 (1993) 3, pp. 113-126.
- LANDSHEERE V. DE, 1992, *L'éducation et la formation. Science et pratique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LORENZETTI, L. *et al.*, 1995, «Pedagogia ed etica. Forum» (con: G. Galeazzi, M. Corsi, E. Damiano), *Rivista di teologia morale* 27 (1995) 4, pp. 469-508.
- LUCIANI, D., 1995, «Du laïc en formation au laïc formateur», *Nouvelle Revue Théologique* 117 (1995) 4, pp. 565-579.
- MARCHAND, F., 1991, «Aujourd'hui, quels éducateurs du "spirituel" ?», in *Catéchèse* 31 (1991) n.º 123, pp. 15-26.
- MARI, G., 1996, *Educare dopo l'ideologia*, Brescia, Editrice La Scuola.
- MARTINI, C. M.-ECO, U., 1996, *In cosa crede chi non crede?*, Roma, Editoriale Atlantide.
- MELZI, G., 1988, «L'educazione ad un nuovo umanesimo», Lepri L. (ed.), *Educazione scientifica e nuovo umanesimo*, Roma, UCIIIM.
- PAJER, F., 1995, «La formazione degli insegnanti di religione in Europa», in Damiano E. (ed.), *Riscolarizzare. Atti del Convegno nazionale*, Trento, Provincia Autonoma di Trento.
- RAVAGLIOLI, F., 1989, *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Roma, Armando editore.
- REGNIER, PH., 1996, «Une spiritualité séculière», *Lumen Vitae* 51 (1996) 2, pp. 206-210.
- ROEBBEN, B., 1996, «Spiritualité et éducation», *Lumen Vitae* 51 (1996) 2, pp. 161-170.
- ROSSETTO, A., 1985, *L'autoformazione dell'insegnante. Proposte di studio e di lavoro per un aggiornamento continuo*, Torino, SEI editrice.
- ROVEA, G., 1995, *Alle radici della professione docente*, Roma, UCIIIM.
- WATSON, B., (ed.), 1992, *Priorities in Religious Education*, London-Washington, The Falmer Press.
- WIAME, B., 1997, *Pour une inculturation de l'enseignement religieux*, Bruxelles, Lumen Vitae.
- WOOD, C. M., 1991, «Spiritual Formation and Theological Education», *Religious Education* 86 (1991) 4, pp. 550-561.