

Aportación específica de la enseñanza de la religión a la sociedad y a la escuela europea en los umbrales del tercer milenio*

ABILIO DE GREGORIO GARCÍA

Introducción

Las colectividades, como las personas, tienen también su biografía. En estas biografías hay momentos sobresalientes que se suelen denominar históricos porque parecen ser decisivos en el trayecto que dichas colectividades van a seguir en el futuro y, por ello, acaparan especialmente la atención. Sin embargo, en la biografía de una colectividad o de una comunidad, como en la de las personas, mucho más importante que los hitos es la «urdimbre» cultural que le da soporte desde sus orígenes, puesto que las distintas «tramas» o acontecimientos denominados históricos emergen generalmente de aquella urdimbre -la mayoría de las veces de forma inconsciente- y, por lo tanto, la personalidad de tal colectividad se va configurando en conformidad con dicha «urdimbre». Su futuro no puede ser ajeno a su pasado.

* Ponencia presentada en el VIII Foro de Enseñanza Religiosa (Lisboa, 1998)

La Europa que está ante los umbrales del tercer milenio, también tiene su biografía. Y no se puede obviar que la «urdimbre constitutiva» de la personalidad de esta colectividad de gentes y de pueblos a la que se está dando hoy un cuerpo formal como Unión Europea, se construye históricamente (biográficamente) con los hilos del cristianismo. Antes de denominarse Europa fue llamada «La Cristiandad».

Hay, pues, un substrato cultural, un subconsciente colectivo europeo que, se mire por donde se mire, es cristiano y es producto de la enseñanza religiosa. Incluso, cuando en los últimos siglos se ha pretendido olvidar o desterrar de sus motivaciones de acción ese substrato cultural se ha llevado a cabo con categorías culturales y morales implícitamente cristianas, de tal manera que, la ausencia e incluso la negación de «lo cristiano» afirma su presencia eludida.

Las crisis culturales, comunes hoy a los países de la vieja Europa, probablemente no sean sino conflictos por «inconsistencias de la personalidad» europea. La disonancia entre las necesidades creadas a lo largo de muchos siglos de historia vividos desde referentes cristianos, y los valores y las actitudes de la secularización, del modernismo o del postmodernismo, produce un desajuste neurótico como el que estamos viviendo.

Si nos estamos preguntando hoy acerca de la aportación que puede hacer la enseñanza de la religión a la sociedad y a la escuela europea, o a la sociedad europea a través de la escuela, es porque, de una u otra manera, constatamos que esa sociedad tiende a configurarse desde hace tiempo sin Dios. Y esto, como suele decir un pensador español acerca de la mayoría de los problemas sociales, no es un problema en cuanto tal, sino el resultado de un problema mal planteado y, por lo tanto, mal resuelto en su momento: la dificultad por parte de los pensadores cristianos para situar la secularidad en el seno de la teología (en el fondo no es más que la dificultad para situar desde la teología al hombre en el

mundo y en la historia), así como la correspondiente dificultad para situar desde la secularidad el pensamiento teológico¹.

En el conflicto entre religión y secularidad, entre religión y modernidad, hemos asistido incluso, dentro del pensamiento cristiano a posiciones extremas que, de alguna manera, han podido influir en las diversas posiciones respecto al estatuto curricular de la enseñanza de la religión en las aulas. Para unos, el mundo, la historia, es una realidad ajena totalmente al Reino de Dios. El mundo, según estos, viene a ser un espectáculo ante el cual el cristianismo, que no es de este mundo, se distancia en tanto que espectador y se asoma a él solamente para juzgarlo (casi siempre de forma implacable y severa).

En el extremo opuesto, hay pensadores cristianos para los cuales el cristianismo no es más que uno de los estadios evolutivos de la genérica religiosidad humana, de las formas culturales, y, por ello, queda insertado como una variable más de la historia. Mientras para los primeros hoy no cabría sino resignarse al «silencio de Dios» en este mundo secularizado, para los segundos, la teología -y, por lo tanto la enseñanza de la religión- o es teología de la mundaneidad («teología de la secularización», «teología de la revolución») o no es teología.

Este conflicto, que tuvo su efervescencia a mediados de siglo², sigue aún vivo en algunas sociedades cuando se trata de la enseñanza religiosa en la

¹Habría que decir que, a partir del Concilio Vaticano II, la teología sí ha dado con las claves de integración de la secularidad en su pensamiento teológico. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la secularidad ni siquiera ha intentado dialogar con la teología.

²Recuérdense las provocadoras posiciones que surgen en los años cincuenta y sesenta en el pensamiento teológico protestante de la mano de D. Bonhöffer (*Widerstand und Ergebung*. 1951). de G. Vahanian (*La muerte de Dios. La cultura de nuestra era postcristiana*. 1961), de John A.T. Robinson (*Sinceros para con Dios*, 1963), de Paul van Buren (*La significación secular del Evangelio*. 1963), de Harvey Cox (*La ciudad secular*, 1965). de W. Hamilton (*Teología radical y la muerte de Dios*. 1966), de Thomas J.J. Altizer (*El Evangelio del cristianismo ateo*, 1966).

escuela. Mientras para algunos la enseñanza religiosa no debe tener cabida en la escuela (pertenece, dicen al ámbito de la estrictamente privado. No se olvide que la escuela actual es, en realidad, un producto de la modernidad, de la secularización), para otros, tal enseñanza sólo ha de tener cabida en la escuela cuando sea simplemente instrumento de acción social.

Creemos, sin embargo, que la enseñanza de la religión solamente podrá aportar algo a las personas y a las sociedades cuando se ofrece en su autenticidad. Consideramos la fe cristiana no sólo como un específico motor o fuerza de acción en el mundo, sino también como un específico código desde el cual se lee, se analiza y se comprende la realidad de este mundo. Por ello, al preguntarnos, y al tratar de contestarnos hoy cuál es la específica aportación de la enseñanza de la religión a la escuela y a la sociedad europea en los umbrales del tercer milenio, lo hacemos como necesarios copartícipes de los rasgos socio-culturales de nuestro tiempo, con sus valores y contravalores: con sus presencias y sus ausencias: con sus certezas y sus inseguridades, pero apelando a una fe cristiana que no puede ser, en imagen ya tópica, un «self service» donde cada hombre, cada grupo o cada época seleccione el menú que más le satisface para darse las respuestas que más le interesan. Dice Julián Marías: *«vivimos en un mundo que ya no es cristiano, pero que lo ha sido, y acaso ha dejado de serlo porque el cristianismo se hizo «mundo» más de lo que debía...»*³

¿Qué puede aportar, pues, hoy la enseñanza de la religión?

1. Un referente de lectura, de análisis y de interpretación de la realidad

La crisis de nuestra común cultura parece ser, ante todo crisis de sentido.

³ Marías, J. *Sobre el cristianismo*. Planeta. Madrid, 1997. 1997. Pág. 31

En efecto: a partir de ese momento de la modernidad en que, según el análisis de M. Weber, se empieza a creer que todas las realidades pueden ser dominadas mediante el cálculo, se va a abrir el camino a una nueva actitud ante la vida, actitud que, sobre todo, implica eso que él mismo denominó el «desencantamiento del mundo».⁴

El «desencantamiento del mundo» no sólo supondrá, en la práctica, la mitificación de la ciencia, sino que, ante todo, traerá consigo la pérdida de referentes globales de sentido. Cada ámbito de la ciencia tiene su objeto y, en función del objeto, tiene su racionalidad diferencial e inmanente. Los criterios de validez de los distintos campos del saber se van a establecer desde sí mismos, con autonomía e independencia de cualquier otro criterio ajeno a su propia formalidad. Su quehacer no consistirá en la búsqueda de los porqués, de los fines o de las razones últimas, sino que se limitará a la explicación de los fenómenos exclusivamente dentro de su campo. A partir de ese momento, pierde relevancia y no se reconoce legitimidad a ningún espacio intelectual que pretenda dar unidad y significado unitario a todo el calidoscopio de áreas del saber que van surgiendo con vocación o pretensión de ciencia. La autonomía, pues, implicará también oposición o antagonismo entre los valores que surgen de cada uno de esos espacios hasta producir lo que Weber denomina el «politeísmo de valores»⁵. Antagonismo entre ciencia y moral, entre ciencia y arte, entre ciencia y política, entre política y moral, entre moral y arte, entre todo ello y religión. Estamos, por lo tanto, ante el fenómeno de la fragmentación.

No cabe duda que esta fragmentación del pensamiento secularizado se convertirá en energía o impulso para el mejor conocimiento fenomenológico de la realidad y para la innovación tecnológica. Se va a desatar, pues, en nuestra cultura una frenética movilidad de las ciencias y de la tecnología

⁴ WEBER, M. *Ensayos sobre sociología de la religión*. Vol. 1. Madrid 1983. Pág. 165

⁵ Op. cit., Pág. 545

que, a su vez, van a provocar cambios cada vez más dinámicos en los procesos y en las organizaciones de producción. Vivimos hoy, por lo tanto, de la innovación, instalados en un «presente absoluto», tal como ha definido a nuestro tiempo Arnes Heller⁶. Lo que importa en esta nueva sociedad dinámica es la creación de nuevas y nuevas «verdades». Los conocimientos no buscarán descubrir o desvelar la naturaleza de la realidad circundante sino simplemente convertirse en modelos, patrones, paradigmas o sistemas contruidos por nosotros mismos para poder simplificar la realidad utilizarla a la medida de nuestras necesidades creadas. El avance del saber consistirá en conseguir que la ciencia se explique a sí misma, en sucesivos sistemas de simplificación. Las ciencias, incluidas las antropológicas, no nos descubrirán la naturaleza del hombre, de la sociedad, del mundo. Serán solamente procedimientos para actuar sobre ellos. Su validez vendrá marcada por su capacidad de funcionamiento, por su utilidad. Así, pues, no nos dicen qué sentido tienen, ni pueden servir de base para un proyecto estable de vida porque no nos dicen cómo hemos de vivir.

Desaparecen, pues, los referentes unificados de lectura, de análisis y de interpretación de la realidad. No habrá certezas estables. Los criterios de verdad los establece cada uno a la medida de su propia experiencia. Estamos ante el nihilismo como esencia de nuestra última historia europea, tal como lo define Heidegger. Este nihilismo se traducirá en un vagar a través de una «nada infinita» en palabras de Nietzsche en «La gaya ciencia».

Cuanto acabamos, de exponer, no pertenece solamente a la reflexión de los teóricos del modernismo y del postmodernismo. Ha pasado a formar parte de un estilo de vida que configura de forma no consciente la cotidianidad de la mayor parte de los ciudadanos de nuestra colectividad. Este estilo de vida tiene sus manifestaciones en todo un universo de valores caracterizado por los siguientes rasgos:

⁶ HELLER, A. *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Paidós ICE/UAB. Barcelona, 1996. Pág. 126.

a) La inmanencia como estilo de vida. Cuando todo vale igual, nada vale nada y, en consecuencia, no merece la pena cuestionarse problemas que vayan más allá del momento presente. La superficialidad y la frivolidad se elevan a categoría estética, filosófica y moral, tal como provocadoramente plantea R. Rorty: «*Esta superficialidad y esta frivolidad filosófica ayudan a hacer el desencanto del mundo. Ayudar a hacer más paradigmáticos a los habitantes del mundo, más tolerantes, más liberales, más receptivos a las llamadas de la razón instrumental*»⁷. ¡Hasta la virtud por frivolidad...!

No merece la pena ni siquiera tomarse el trabajo de negar. Basta la indiferencia. Si la vida no tiene sentido ¿cómo vivirla «dignamente»? Manteniéndose indiferente a cuanto sucede, a la manera del Meursault de A. Camus en «El extranjero». Indiferentes a cuanto le puede suceder a uno mismo y a cuanto les pueda suceder a los demás. Al final esta inmanencia produce una cultura que no pasa de ser una cultura de «variétés».

b) Un estilo de vida infantilizado. Esta intrascendencia lleva consigo la imposibilidad de proyectos capaces de dar sentido a la vida. El yo de cada uno es la medida de todas las cosas y, en consecuencia, se vive en una perspectiva egocósmica, en el egocentrismo, en la inmediatez infantiloides. Sólo cuenta la expectativa que cada uno tiene respecto a la satisfacción de sus propias pulsiones de base. No importará «la verdad» ni «el valor» sino «mi verdad» y «mis valores», y éstos en términos existenciales, de tal manera que vale lo que aquí y ahora experimento yo como verdadero y valioso, aunque mañana tenga que cambiarlo por otras verdades y otros valores más sensibles a mi subjetividad. A falta de principios estables, las actitudes morales son las propias del preconventionalismo infantil piagetiano: actitudes cautelosas (es bueno lo que produce placer, es malo lo que produce malestar) o, a lo sumo, las actitudes autoritarias (es bueno lo que la ley permite; es malo lo que la ley sanciona).

⁷ RORTY; R. *La priorità della democrazia sulla filosofia*. en VATIMO. G. *Filosofia* '86. Roma-Bari. 1987. Pág. 46.

c) Un estilo de vida utilitarista.- En este estilo hueco de vida, parece evidente que no cabe la gratuidad ni los fines últimos. Lo que cuenta es dar respuesta a las situaciones y problemas prácticos de cada día y de cada momento. Cualquier realidad será apreciada por su utilidad, de tal manera que las categorías básicas, verdad, bien y belleza, quedan identificadas exclusivamente con la utilidad.

d) Exaltación de lo prometeico.- Ese utilitarismo es, al mismo tiempo, causa y efecto de esa actitud del hombre contemporáneo que podemos denominar prometeica. Gracias a los «milagros» de la tecnología, se ha podido crear una certeza subconsciente de que el hombre ha robado al fin el fuego a los dioses y «puede ser como Dios». Consecuentemente, no necesita a Dios para nada. El pensamiento instrumental hizo descubrir al hombre moderno su capacidad de construir. Más tarde ha constatado que también es capaz de crear. Primero construyó artefactos o artificios a partir de la naturaleza. Hoy puede crear artificialmente productos naturales. No es, pues extraño que el nuevo dogma del tecnologismo se formule en términos próximos a «todo lo que se puede hacer, se debe hacer».

e) Exaltación de lo dionisiaco y apolíneo.- Decía Albert Camus: «*Sólo una cosa pido a los hombres de mi generación, que sepan vivir a la altura de su desesperación*». Vivir a la altura de quien nada espera, porque nada hay más allá de mí, de aquí y de ahora, es vivir del instante agradable. Al dictado del euforizante, de las «buenas sensaciones», o simplemente entregados a la emoción estética como la mejor expresión del espíritu. «*Nada está más cerca de la desesperación, es decir, de la negación del ser y del suicidio*, decía Marcel, *que una cierta manera de exaltar la vida como instante puro*».⁸ El cuerpo se convierte así en objeto de buena parte de los rituales de culto a través de la milagrería de los cosméticos, de la ascesis de

⁸ MARCEL, G. Conferencia sobre *Observaciones sobre la irreligión contemporánea* (4 diciembre de 1930), en *Ser y Tener*. Caparrós Editores, Madrid, 1996. Pág. 191.

las dietas o de los templos de los gimnasios. «¿Que hay detrás de esta búsqueda de juventud y cuidado del cuerpo? -se pregunta José María Mardones- ¿No late invertido el miedo a la muerte y el deseo de inmortalidad? Se querría alcanzar la fuente sagrada de juventud inmarcesible y del bienestar»⁹

Hay síntomas, sin embargo, de que esta orgía de nihilismo comienza a producir un cierto hastío en este fin de siglo y se vuelven los pasos en busca de fuentes de sentido en la religión o en sus sucedáneos. Mas, como quiera que ese vagar cultural por la nada ha dejado sus huellas en las configuraciones de muchas personalidades, no es extraño que, en muchos casos, el retorno se produzca por caminos que pueden volver a conducir a ninguna parte. He aquí algunos itinerarios que convendría tener en cuenta.¹⁰

- Una religión «a la carta», donde las verdades de la fe se eligen y se acomodan a la medida de los impulsos y de las sensaciones de cada uno. La institución se percibe como un estorbo y las mediaciones como intromisión ilegítima.
- En el extremo opuesto, no faltan quienes, insatisfechos del relativismo y necesitados de seguridades y de tranquilidad, postulan una regresión fundamentalista antimodernista. Para éstos el pluralismo es un mal -quizás mejor, pero al fin, un mal- que había que volver a combatir como los derechos de la verdad sobre el error.
- Crece, por otra parte, el número de quienes, ante el pretendido fracaso de la razón, de la ciencia, de las ideologías, llevan a cabo su búsqueda de lo absoluto a través de una «mística difusa», a veces más próxima al fetiche o a lo esotérico que al verdadero misterio. Aquella «religión a la carta», más esta tendencia a la «mística difusa», compondrán un cóctel

⁹ MARDONES, J.M. *A dónde va la religión*. Sal Terrae. Santander, 1996. pág. 39.

¹⁰ Ver MARDONES, J.M. Op. cit. pág. 17 y ss.

de eclecticismo en el que vale todo o casi todo. Con frecuencia, el miedo a las exigencias del auténtico diálogo con Dios ha llevado a la sustitución por el monólogo consigo mismo del orientalismo, cada vez más presente en nuestra cultura. Las ricas aportaciones de las religiones orientales quedan así reducidas a narcisismo.

- Por último, asistimos «a una serie de fenómenos sociales que se ritualizan y que presentan mitologías, exaltaciones y sacralizaciones camufladas»¹¹ como sucedáneos del hecho religioso. Es el caso de determinadas secularidades sacralizadas, como la paroxística exaltación de las identidades nacionales, con sus mitos y sus ritos, con sus historias sagradas, con sus oficiantes y, desgraciadamente, y sacrificios cruentos... Es el caso de la sacralización de las utopías ideológicas de nuestra historia más reciente, con sus profetas, sus dogmas y sus pontífices. O es el caso de determinados «cultos grupales a través de la música», o el caso de la misma sacralización de la naturaleza.

No cabe duda de que en cada uno de estos itinerarios hay siempre un fondo de insatisfacción humana que no se puede obviar ni se puede desdibujar con caricaturas. La enseñanza de la religión tendrá que tenerlo en cuenta.

Ante este panorama ¿qué puede aportar la enseñanza de la religión?

«Después de haber intentando dar un sentido al mundo, proclamando la muerte de Dios, dice F. Crespi, el hombre hace la experiencia de que sin un sentido dado originariamente e independientemente de él, ningún verdadero sentido es posible: el sentido, o es trascendente o no hay»¹².

He aquí una de las claves de la enseñanza de la religión en la escuela hoy.

¹¹ Op. cit. pág. 35.

En primer lugar, cuando se habla de enseñanza, hemos de preguntarnos por las funciones que ésta ha de cumplir en el momento actual. A este respecto habrá que convenir que no se puede seguir manteniendo una perspectiva enciclopedista de la educación según la cual la escuela es prioritariamente el ámbito de la adquisición de los saberes que va generando la sociedad. Las áreas de conocimientos se multiplican y se ensanchan de forma tal, que empiezan a desbordar a las aulas. Las fuentes de conocimiento trascienden a los centros de enseñanza, limitando, cada vez más, su capacidad de transmitir saberes en relación con el volumen de información que puede recibir hoy un educando. La función, pues, de la escuela no puede seguir siendo principalmente la de proporcionar información, por muy seleccionada y estratégica que ésta sea. Más bien comenzamos a entender que uno de los papeles más importantes de la educación formal está en ayudar a los estudiantes a construir referentes de lectura, de análisis y de interpretación de una realidad que se le muestra cada vez más fraccionada como consecuencia de la autonomía y especialización de cada una de las disciplinas. Dice A. Maslow: *«No hace mucho que me inclino a creer que la manera atomizada de pensar es una forma de psicopatología suave, o es, al menos, un aspecto del síndrome de inmadurez cognitiva»*.¹³

Así, pues, las distintas áreas de aprendizaje habrán de cumplir la función de mostrar perspectivas de interpretación de la realidad circundante. El respeto a la libertad del estudiante implica la obligación de proporcionarle todas las perspectivas posibles, las científicas, las históricas, las estéticas, las filosóficas, las éticas, las religiosas -también las religiosas-, con el fin de facilitarle la toma de decisiones en relación con la construcción de su propia cosmovisión. Desde el momento en que quepa una posibilidad de lectura, análisis e interpretación de la realidad desde referentes religiosos (y no

¹² CRESPI, F. *Perdita del senso de esperienza religiosa*, en VATIMO, G. "Filosofía" 86. Roma-Bari, 1987. pág. 106.

¹³ MASLOW, A.H. *Motivación y personalidad*. Prefacio a la 2ª edición (1970). Edc. Díaz de Santos. Madrid, 1991.

creo que nadie pueda negar razonablemente esta posibilidad), privar al educando de estos contenidos educativos sería tanto como limitar sus posibilidades de optar, aunque no la compartiera. Representaría la misma falta de respeto que supuso en otras épocas, más preocupadas por el temor al error que por el amor a la verdad, la eliminación de determinadas áreas del saber científico cultural del currículo de estudios. Comentando las distintas razones que pueden justificar la presencia de la enseñanza de la religión en la escuela e inspirándose en el documento del Sínodo Nacional de las Diócesis de Alemania, «Escuela y enseñanza de la religión», dice J. Gevaert: *«Los argumentos para que la enseñanza de la religión tenga lugar en la escuela alcanzan el mismo grado de legitimidad que el de muchas otras materias formativas, como la historia, la filosofía, el arte, etc. Las razones en favor de estas materias no son ni mayores ni más fuertes que las que se pueden dar en favor de enseñanza de la religión. Si se acepta el principio de una escuela formadora, muchas materias, que de echo figuran en programa, representan una opción fundada, pero no una justificación absoluta»*.¹⁴

Ahora bien, si la enseñanza de la religión ha de cumplir con la misión de presentar al educando un referente de interpretación del mundo y de la existencia del hombre en él, entonces ha de mostrarse en toda su autenticidad diferencial respecto a otras áreas o disciplinas. Ante todo, la enseñanza de la religión se ha de mostrar como el referente desde el cual ese mundo y esa existencia del hombre en él adquiere sentido. Y lo adquiere en virtud de su trascendencia.

Ese mundo europeo contemporáneo al que hemos hecho referencia en apartados anteriores, probablemente esté aquejado en este momento de una «neurosis noógena» colectiva, la cual no se superará si no es con una cura de «logoterapia», tal como nos enseñó Viktor Frankl. Con la «Gaudium et

¹⁴ GEVAERT, J. *Naturaleza y finalidad de la Educación Religiosa en la escuela*. en *Didáctica de la enseñanza de la religión*. CCS. Madrid, 1993. Pág. 11-31.

spes» tendremos que decir que *«se puede pensar con toda razón que el porvenir de la humanidad está en manos de quienes sepan dar razones para vivir y razones para esperar»*.¹⁵

¿Qué quiere decir esto?

En primer lugar, si se quiere proporcionar una perspectiva de sentido a través de la enseñanza de la religión, es preciso adoptar una postura de participación y de compromiso con las realidades mundanas. La realidad del mundo es buena. También la realidad del nuestro. La ciencia, la tecnología, la búsqueda de nuevos conocimientos, la investigación de nuevos recursos y de nuevas organizaciones sociales y productivas, etc., forman parte de nuestra instalación histórica como seres humanos y exigen un compromiso. «Diálogo-fe-cultura» ha sido quizás la fórmula que más se ha repetido, en los tiempos del postconcilio. Sin embargo, para dialogar es preciso saber escuchar y hasta saber situarse en la perspectiva y en la expectativa de aquél con quien se dialoga. Cuando la religión se presenta solamente como una «creencia», viene a decir Julián Marías,¹⁶ las demás creencias son errores. Cuando la religión se presenta como «anti» o «contra», termina siendo parásita de aquello a lo que se opone y necesitando del error al que combate para sobrevivir.

No obstante, y después de decir lo anterior, debemos afirmar que precisamente este mundo tiene sentido porque hay Algo -Alguien- más allá y más grande que estas realidades. Si no lo hubiera, estaríamos, por definición, en el absurdo o en el sinsentido. Para poder dar sentido al mundo y a la acción del hombre en él, será preciso tomar la distancia necesaria para abarcarlo de forma comprensiva. Es la «separación» de la que hablaba G. Marcel: *«Cada vez me llaman más la atención los dos modos de separación: el uno es el del espectador; el otro, el del santo. La separación del santo se produ-*

¹⁵ *Gaudium et Spes*. 31.

¹⁶ MARIAS, J. *Sobre el cristianismo*. Planeta. Madrid. 1997. pág. 115 y ss.

ce, por así decir, en el interior mismo de lo real (...) Esta separación es una participación, la más alta que puede darse».¹⁷

Esta distancia suficiente ha de ser desde lo absolutamente Otro, desde Dios. En la Enseñanza de la religión, «Dios interesa por sí mismo» y no se puede reducir a un punto de partida o a una disculpa para llegar a «otras cosas», por importantes que sean. No se puede desnaturalizar la religión mediante una proyección reduccionista sobre otros planos. No se puede enseñar religión sin religión.

Y si en la enseñanza de la religión Dios interesa por sí mismo, será conveniente recordar que la religión interesa como fuerza de transformación de los individuos y los grupos y no como «indoctrinamiento». Es cierto que también la enseñanza de la religión pretende iluminar la inteligencia desde su específico referente, pero no podemos obviar que la verdadera función de la inteligencia consiste en dirigir la acción.

Tomo de José Antonio Marina¹⁸ la idea de una metáfora para aclarar esta idea: Estoy tratando de escudriñar el paisaje desde la ventana de mi despacho. La niebla es densa y no me permite ver más allá de veinte pasos. Me pregunto si seguirá todo en el jardín tal como lo dejé ayer por la tarde. Puedo razonar supuestos coherentes al respecto, pero siempre estaré en la duda. Solamente si me decido a abandonar la habitación y salir al jardín, podré hacer el encuentro y tener la experiencia de la presencia de todo aquello por lo que me interrogo.

Enseñar la religión con la pretensión de dar sentido supone, pues, enseñarla como una «indagación»¹⁹, no como un sometimiento. Cuando en nuestra común cultura europea se ha puesto bajo sospecha a la razón (a la razón

¹⁷ MARCEL, G. *Diario metafísico*, (8 marzo 1929).

¹⁸ Ver, MARINA, J.A. *El fin de siglo de las religiones* en ABC Cultural, 30 enero 1998.

¹⁹ Ver, CORBI, M. *Religión sin religión*. PPC. Madrid. 1996. págs. 96 y ss.

pura, a la razón práctica y a la razón instrumental...) y se tiende a dar validez solamente a lo que se experimenta personalmente como tal, quizás va llegando el momento de una enseñanza más experiencial de la fe. No se trata de «abaratar» sus auténticos contenidos para que así sea mejor aceptada. Esto seguirá siendo una manipulación para tener poder sobre los «seguidores» o «fieles». Se trata de que el educando lleve a cabo un «aprendizaje significativo» del hecho de la religión. En la construcción de las estructuras intelectuales mediante un intercambio con el medio por asimilación y acomodación, nos enseñó Piaget, la acción desempeña el papel capital. Otra cosa será discernir lo que es auténticamente experiencia religiosa de lo que son experiencias afines o colaterales. Convendrá no confundir para no ofrecer sucedáneos al joven, pero su estudio desborda los límites de esta exposición.

2. La recuperación del valor «persona»

Afirma Julián Marías que *«la crisis religiosa de nuestro tiempo consiste, antes que una perturbación de la relación del hombre con Dios, en una mutilación de la realidad humana»*.²⁰ Esta mutilación de la realidad humana se ha producido en nuestra cultura de la mano de la pérdida del sentido de la trascendencia. Es el corolario lógico, tal como preconizaba Sartre: *«Así, pues, no hay naturaleza humana, puesto que no hay Dios para concebirla»*.²¹ Por eso el hombre no es definible, «porque en su origen es nada». Está arrojado a la existencia a merced de fuerzas que lo hacen a su imagen y a la medida de su utilidad: la comunidad, la nación, la historia, la economía... por más que se quiera reivindicar su individual «voluntad de poder». Por este camino deja de ser fin para convertirse en medio.

²⁰ Op. cit. pág. 18

²¹ SARTRE, J.P. *El existencialismo es un humanismo*. EdhAsa, Barcelona, 1991.

²² Ver, HABERMAS, J. *Pensamiento postmetafísico*. Taurus, Madrid, 1990.

El mismo Habermas, cuando se interroga acerca del papel de la religión frente al itinerario que va tomando el pensamiento actual, concluirá afirmando la necesidad de la presencia del «discurso religioso» con funciones insustituibles, al menos hasta que no se encuentre otra instancia que las cumpla²². ¿Que funciones? La función personalizadora y la función socializadora.

En efecto: reconoce Habermas que una de las aportaciones básicas del cristianismo a nuestra cultura es la específica relación que éste establece entre Dios y el hombre, relación que es, ante todo, personalizadora, como consecuencia de *«la mirada individualizadora de aquel Dios transcendente, que a la vez juzga y da gracia»*. Este efecto singularizador o personalizador hunde sus raíces en tierra más profunda de la que ve Habermas: no encuentra su causa sólo en el Dios que juzga, en la idea de pecado, sino en el contenido más radical de un Dios-Amor, de un Dios Padre que hace al hombre a su imagen y semejanza, se hace a imagen y semejanza del hombre y convierte a cada uno en único, efecto directo del amor, tal como expresó poéticamente Saint Exupery en «El Principito».

Si pretendemos, pues, que la persona no quede ahogada en el océano de estructuras y superestructuras de esta nueva Europa en crecimiento, es preciso afirmar la primacía de lo radicalmente humano al dictado del imperativo categórico: «el hombre es valor absoluto y fin en sí mismo». La enseñanza de la religión en la escuela ha de ser beligerante con este imperativo, puesto que, al fin y al cabo, como reconoce Hegel, tiene su origen en la misma entraña del cristianismo.

¿De qué manera puede la enseñanza de la religión servir a esta causa del hombre como persona?

a) E. Erickson nos enseñó la importancia que tiene en los procesos de autoafirmación el desarrollo del sentimiento que denomina de «confianza

²³ PANNENBERG, W. *Antropología en perspectiva teológica*, Sígueme, Salamanca, 1993. pág.282.

básica» (basic trust). En la medida en que el niño, ante su desamparo, se percibe centro de atención afectiva (es atendido, aceptado, valorado...) por parte de quienes lo rodean (sobre todo por la madre), se siente seguro y genera ese sentimiento de confianza que será el fundamento permanente para el crecimiento de su autoafirmación y autoestima. Por el contrario, en la medida en que no se produjera el encuentro, por ausencia de unos brazos acogedores, o que ese encuentro primigenio fuera frío, severo, distante, estaríamos ante los primeros peldaños de una baja estima personal y, por lo tanto, de la baja estima hacia los demás.

Creemos que, en el ámbito del espíritu, sucederá otro tanto. W. Pannenberg es, a este respecto categórico al afirmar: *«La misión de desprender (al ser humano) de su atadura inicial con los padres y de orientar de una manera nueva la confianza básica que alimenta el valor para vivir, recae sobre todo en la educación religiosa. Pues el Dios de la religión puede, más allá de la limitada potencia de la autoridad humana, procurar un amparo ilimitado también y precisamente en el dolor, la necesidad y el desamparo del mundo»*²³.

Ante esta «sociedad del riesgo», de los temores indefinidos, del pesimismo, en la que el hombre se siente amenazado por la misma ciencia y la tecnología sobre las que ha generado tantas expectativas, enseñar religión ha de suponer mostrar caminos de esperanza. La fe, entendida como sistema de creencias, de poco servirá si no va acompañada de la esperanza. Solamente cuando esperamos confiadamente algo de aquello en lo que creemos, esto comienza a operar en nuestra personalidad y en nuestra conducta. Decir al hombre actual «¡no temas!», como ha repetido desde el primer día de su pontificado Juan Pablo II, supone devolverle la confianza en sí mismo porque, con San Pablo, puede repetir. «Yo sé de Quién me fío».

b) Pero el sentimiento de «confianza básica» nacido de la esperanza no puede ser ni fatalismo ni pasiva resignación. *«Para un cristiano -dice J. Marías-, una descripción elemental de su situación podría ser esta:*

²⁴ Op. cit. Pág. 16.

*sentirse bajo la mirada de Dios y en sus manos, pero en libertad*²⁴. Recuperar el valor «persona» trae consigo convertir la libertad en el horizonte de todo acto educativo.

Resulta paradójico constatar que el impulso tomado por el pensamiento de finales del siglo pasado para liberar al hombre de todo tipo de ataduras haya sido tal, que lo ha proyectado a la negación de su libertad. También en este caso podríamos decir que la noticia de la derrota de la libertad le ha llegado al hombre contemporáneo en plena victoria... La idea de culpa, de pecado, de responsabilidad personal le parecían un lastre que impedía el vuelo de la libertad. Era preciso recurrir a complejos mecanismos bio-psico-sociales para explicar todas nuestras conductas y liberarnos. Ser libre se ha convertido, pues, en un dejar fluir el torrente de las pulsiones de base y por ello, la virtud resulta contranatural y opresiva. Ser libre es romper con la realidad que me liga a ella y, por ello me obliga. Ser libre es, por lo tanto la pura espontaneidad sin deber, sin obligación, y sin responsabilidad. La única utopía que nos queda en este terreno es la lucha por las «libertades», entendidas como condiciones necesarias para poder «andar sueltos». He aquí uno de los más importantes reduccionismos, empobrecimientos e incluso desprecios hacia el valor «persona».

La educación, sin embargo, sabemos que consiste en la conducción o dirección del educando. ¿Hacia dónde? Hacia el perfeccionamiento de lo que es. La educación consiste en ayudarle a llevar a término su condición de ser persona: a personalizarse. Más no hay ni siquiera la posibilidad del concepto de persona si no lo desarrollamos sobre los ejes de la singularidad, de la originalidad y de la autonomía. Es decir, de la libertad.

A este respecto, la aportación del cristianismo será capital. Desde el momento en que el cristianismo introduce en nuestra civilización la visión de

²⁵ RICOEUR, P. *Le problème de fondement de la morale*. Sapienza. Vol. 28. nº 3. 1975. Pág. 313.

Dios Padre se introduce toda la potencialidad de la idea de la libertad como base de la unidad de la persona. A partir de ese momento, la relación del hombre con Dios no es una relación de dependencia, sino de filiación. ¿Qué quiere decir esto? Que Dios no considera al hombre como «algo», sino como «alguien» con el cual se relaciona como un Tú hacia otro tú en un clima de amor. Pero el amor no es sino la culminación de la libertad: tú vales tanto, que pongo mi libertad al servicio de tu bien para que seas aún más libre.

Por ello, la enseñanza de la religión llamada a liberar auténticamente al hombre, no deberá buscar nunca un sometimiento o una sumisión. Lo relevante no es la pertenencia institucional o grupal. Esto vendrá como consecuencia. Aprender religión para la sensibilidad del europeo de hoy habría de suponer el encuentro de un camino de libertad, camino en cuyo recorrido no se niega, sino que se afirma; no se renuncia, sino que se elige; no se castiga, sino que se salva.

Si la libertad a la que aspiramos es la capacidad de autodeterminación consciente, la enseñanza de la religión puede contribuir mediante el desarrollo en el educando de la mentalidad crítica que guíe su voluntad (Las cosas no son buenas o malas porque las manden o las prohíban Dios y la Santa Madre Iglesia, sino que Dios y la Iglesia las mandan o las prohíben porque son buenas o malas para la plenitud del hombre. Descubrámoslas).

c) Por otra parte, el compromiso de la recuperación del hombre como persona ha de pasar por la promoción, el fortalecimiento o la recuperación de aquellos espacios en los que naturalmente se produce más eficazmente ese proceso de personalización. Me refiero a la familia.

Una vez proclamados los derechos de los padres a decidir libremente acerca de la configuración de la familia que quieren constituir (el número de hijos y el momento de tenerlos), es preciso, hoy más que nunca, que se proclame el derecho de los hijos a tener familia, a tener padres. El derecho

a contar con una base receptora afectiva que les dé la seguridad suficiente como para llevar a cabo el crecimiento y la maduración armónicos de su personalidad. Desde cualquier ámbito de la psicología sabemos hoy cuáles son las funciones que puede-debe cumplir la familia en orden a la formación de la tectónica de la personalidad de un sujeto, y sabemos que, precisamente, esas funciones dirigidas a la configuración de la «urdimbre constitutiva» de esa personalidad son insustituibles: si no las cumple la familia, no las cumplirá ninguna instancia social porque no está capacitada para ello.

La defensa, pues, que la Iglesia hace reiteradamente de la familia no es simplemente la defensa de una institución. Es, ante todo, la defensa del ser humano como persona. Y es que, si desde la fe sabemos que el hombre sólo se realiza como tal en la medida en que se hace a imagen y semejanza de Dios Creador, no podemos olvidar que, cuando Dios quiso hacer algo semejante a Sí Mismo, hizo, en realidad, la familia. Es más: en la medida en que al hombre de nuestro tiempo le vaya faltando experiencia de familia como espacio de expansión afectiva, como experiencia comunicativa amorosa, es posible que tenga serias dificultades para experimentar lo nuclear de la fe cristiana. He aquí otra de las aportaciones de la enseñanza de la religión -de la mostración de la fe- a la cultura y a la humanización de nuestro tiempo.

3. El sentido de la ciudadanía

A través de Roma el hombre europeo descubrió que la ciudadanía, con la ley y con el sentido del orden, de alguna manera le constituye e incluso lo libera: ejerce su libertad como solidaridad y como ordenación comunitaria, superando la concepción de la pura espontaneidad o de la independencia solitaria.

Con el cristianismo, este horizonte se ensancha: *«La función ética del Evangelio -dice Paul Ricoeur- me parece ser la de restituir la atención por el otro»*²⁵. Ya no se trata solamente de ordenar el ejercicio de la libertad,

se trata más bien de la afirmación de que el hombre solamente es libre cuando lo es en relación con los demás. El desarrollo de la propia identidad personal y la autoafirmación de la misma se lleva a cabo siempre en un proceso de vaivén desde la interioridad del yo más personal a los demás y viceversa. «*El hombre no se realiza prometécamente, elevándose a sí mismo con sus propias fuerzas, dice Pannenberg. Depende del hecho de que su destino, que remite más allá de las cosas finitas, le es conferido en trato con su mundo, el cual en tanto que mundo habitado en comunidad con otros, está siempre mediado por las relaciones sociales en que se halla el individuo*»²⁶

La relación constitutiva con el otro, sin embargo, puede ser una relación defensiva, una relación contractual o una relación filial-fraternal. La configuración del yo personal, sin duda, tendrá uno u otro perfil dependiendo de cómo son esos tratos con el otro. El cristianismo, al introducir el referente Dios-tripersonal (Dios-alteridad) y, sobre todo, al introducir el referente Dios-Padre abre un camino nuevo a la relación con los demás, de tal manera que el yo no es sólo un yo ni un yo sólo, sino que lo es con, hacia, para los demás. He aquí por qué G. Marcel afirma que «*la persona consiste en responder éticamente ante la presencia del otro: la persona se realiza como tal en la respuesta a una llamada de otra persona*»²⁷, y Martín Buber podrá decir: «*Yo llego a ser Yo en el Tú: al llegar a ser Yo, digo Tú: Toda vida verdadera es encuentro*»²⁸.

El encuentro con el otro, no obstante, lo puedo hacer con un otro perteneciente exclusivamente a una comunidad étnica, a una clase, a una estructura, con lo cual es un encuentro del que se excluye lo verdaderamente humano. En este caso, quien está más allá de esas fronteras grupales es «el bárbaro». Nuestra común historia, la próxima y la remota, ya nos ha demostra-

²⁶ Op. cit. pág. 87.

²⁷ MARCEL, G. *Homo viator*. Aubier. París. 1963. Pág. 28.

²⁸ BUBER, M. *Yo y Tú*. Caparrós Editores. Madrid, 1993. pág. 17.

do cuáles son las lamentables consecuencias de desprecio y de degradación de lo humano en estas circunstancias. Frente a una Europa empeñada en derribar fronteras, el cristianismo puede aportar el sentido de universalidad, entendida, no como vocación de instalación dominadora, sino como cosmovisión que pone a lo humano como centro y por encima de toda otra categoría.

¿Qué supone todo esto?

a) En primer lugar, la aceptación y puesta en acto de la idea de que, así como el yo de cada uno no se puede ni siquiera pensar si no es junto con sus instalaciones históricas y sociales, el yo del cristiano -el ser cristiano- tampoco se puede llegar a cabo sin el compromiso activo con las realidades sociales que le ha tocado vivir. No se trata de adoptar actitudes apologéticas ni de proselitismo, sino de aportar a esta sociedad signos de lo sagrado. Y el signo es más significativo allí donde la humillación es más lacerante. Lo más lejano del hombre a quien Dios quiere como hijo y lo «llama por su nombre» es el pobre: «*el nadie: los hijos de nadie, los dueños de nada*»²⁹ Para la Europa en los umbrales del tercer milenio, ensimismada en los problemas del euro, de las cuotas agrícolas y ganaderas, de los tribunales de la competencia, de las reconversiones industriales y de los laberintos burocráticos, no puede pasar desapercibida toda la cohorte de marginados producidos frecuentemente por el propio sistema. Cuando se han venido abajo todas las utopías del colectivismo y se temen, con razón, las amenazas del liberalismo más radical, si el cristianismo no es capaz de ofrecer un referente de esperanza para todos los pobres del mundo, ¿quien se lo ofrecerá? Ahora bien: «*el amor y el sacrificio de esta forma por el débil, el enfermo, el humilde, etc., nace de la interior seguridad y propia plenitud vital*»³⁰ A esto tendrá que atender la enseñanza de la religión. La atención preferente al necesitado no debe jamás convertirse en una vía de escape de

²⁹ GALEANO, E. *El libro de los abrazos*. Siglo XXI, Madrid, 1991. Pág. 59.

³⁰ SCHELLER, M. *El resentimiento de los abrazos*. Siglo XXI. Madrid, 1991. pág. 59.

b) En este compromiso cristiano con las realidades sociales no es posible pasar por alto ese concepto acuñado como «caridad política». Llama la atención la justa admiración e incluso el deseo de imitación de muchos de nuestros jóvenes a esas formas heroicas de entrega a los más necesitados en situaciones de extrema marginación. Sin embargo, si alguno de estos jóvenes manifiesta hoy su aspiración a llevar su afán de servicio a la vida pública, a la mejora del bien común, es fácil que sea puesto bajo sospecha. La proximidad al poder político, y sobre todo, los horrendos abusos que de ese poder se han hecho, en algunos casos, como supuestos servicios al cristianismo, han creado un clima de desconfianza. A pesar de todo, hemos de decir que la acción de mejora de las condiciones económicas, sociales, culturales, sanitarias, etc. es un servicio tal al verdadero sentido del hombre, que bien merece denominarse «caridad». No conviene olvidar que la construcción de esta Europa unida, en la que no quepan más los enfrentamientos trágicos del pasado, es, en buena medida, obra del humanismo cristiano de sus primeros mentores. Sería función de la enseñanza de la religión seguir aportando también ese sentido político-humanista-cristiano con el fin de que se superen los horizontes de la relación mercantil y se sitúe en el horizonte de la persona.

c) «*Todos han de reconocerse en todo lo que lleva rostro humano*». Dice J. Habermas³². Es cierto que la religión, en cuanto tal, ha perdido una de las funciones mantenidas durante mucho tiempo: la función socializadora o de integración social. No obstante, si es posible que «*todos se reconozcan en todo lo que lleva rostro humano*», la religión «*también*» puede aportar contenidos axiológicos socializadores con una fuerza motivadora de la cual carecen otras instancias intelectuales y sociales.

El cristiano es, a la vez, ciudadano de este mundo y ciudadano de otro Reino que no es de este mundo. Esta segunda condición, como ya hemos visto, no anula a la primera, sino que la ensancha. La aspiración a unos valores máximos evangélicos no puede hacernos olvidar la necesidad de

³¹ *Gaudium et spes*. 19

unos valores mínimos comunes propios de una sociedad cada vez más plural y en la que hemos de «aprender a vivir juntos».

¿Cómo puede el profesor de religión articular tal colaboración a través de la enseñanza de su disciplina? Es indiscutible que no debe nunca desnaturalizar el auténtico mensaje evangélico para hacerlo más «digerible». Su obligación es mostrar los auténticos valores de la fe sin rebajas ni concesiones. Es un enviado, no es propietario de la Palabra. Mas, en la acción de enseñar, pueden ordenarse de tal manera los contenidos, la interacción docente-discente, los recursos, los métodos, etc., que todo apunte a la consecución también de objetivos comunes al resto de las áreas de aprendizaje y en la dirección del desarrollo de la maduración de la personalidad de los educandos. Habrá que contribuir, pues, al desarrollo de:

- La madurez cognitiva del joven mediante el desarrollo de capacidades intelectuales para captar información-conocimientos por sí mismo, para elaborarla y para comunicarla. Ello podrá conducir a la construcción de mentalidades críticas y, sobre todo, a espíritus que buscan la verdad. Quizás en esa búsqueda honesta de la verdad descubra la fe como una modalidad sapiencial, como la «evidencia de las cosas no visibles», como diría Marcel.
- La maduración de la afectividad ayudándole a autoafirmarse y a valorarse. En la medida en que se autoafirma produciendo seguridad en sí mismo, podrá descubrir la entrega a otro y, por este camino, acercarse incluso a la comprensión de aspectos nucleares de la fe.
- La maduración de la libertad de tal manera que el educando aprenda a superar los estadios más elementales de la espontaneidad o de la imitación. La maduración de la libertad comienza, no cuando el joven empieza a hacer elecciones autodeterminándose, sino cuando da dirección o sentido a esas elecciones: cuando desarrolla la capacidad de compromi-

so, de vinculación, de fidelidad. La libertad alcanza su plenitud cuando la persona se interroga acerca de qué es lo más importante que puede hacer con su libertad y descubre que lo más grande es ponerla al servicio de otro. Sólo entonces podrá entender que el culmen de la libertad es ponerse de rodillas ante Dios.

Una maduración tal de la personalidad permitirá al educando descubrir los valores de la convivencia ciudadana y, al mismo tiempo, estar «disponible» para el encuentro con los valores de sentido. La apertura a la sociabilidad creativa no es tanto consecuencia del desarrollo de las habilidades sociales cuanto del desarrollo armónico de los ámbitos más germinales de la personalidad.

Pero el agente principal de la enseñanza de la religión en la escuela es el profesor de religión. De él va a depender, en alguna medida, la actitud del alumno de hoy y adulto de mañana ante el hecho religioso. Se espera de él, en primer lugar, autoridad intelectual suficiente como para fundamentar los contenidos que enseña y para entrar en diálogo con la cultura de su tiempo. En segundo lugar, se espera que domine tanto los principios de la psicología del aprendizaje como las correspondientes estrategias didácticas. Difícilmente se podrá saber cómo hay que enseñar al educando si no se sabe previamente cómo aprender él mismo. Pero sobre todo, de él se espera algo más que del resto de los docentes: «Es maestro de fe: debe ser también, a semejanza de su modelo. Cristo, maestro de humanidad»³³

Bibliografía

- ALVAREZ G. M. (1995) «*Concepción filosófica de Europa*», en Murillo (ed). «*La filosofía ante la encrucijada de la nueva Europa*». Madrid.
- AMENGUAL, G. (1996) «*Presencia exclusiva*». PPC. Madrid.
- AUGÉ, G. (1995) «*Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*». Gedisa. Barcelona.

- BERZOSA, R. (1995). «*Nueva Era y cristianismo*». BAC. Madrid.
- CORBI, M. (1996) «*Religión sin religión*» PPC. Madrid.
- (1992) «*Proyectar la sociedad, reconvertir la religión*» Herder. Barcelona.
- CORTINA, A. (1986) «*Ética mínima*». Taurus. Madrid.
- DIEZ NICOLÁS, J. y INGLEHART, R. (eds) (1995) «*Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos*». Fundesco. Madrid.
- DURKHEIM, E. (1982) «*Las formas elementales de la vida religiosa*» Akal. Madrid.
- GIDDENS, A. (1993) «*Consecuencias de la modernidad*». Alianza. Madrid
- GONZÁLEZ MONTES, A. (1991) «*Razones teológicas de la Religión en la escuela y su relación con la racionalidad moderna*». Salmanticensis, 38.
- HABERMAS, J. (1987) «*Teoría de la acción comunitaria*». Taurus Madrid.
- (1989) «*El discurso filosófico de la modernidad*» Taurus. Madrid.
- (1990) «*Pensamiento postmetafísico*», Taurus. Madrid.
- ILLANES, J.L. (1973) «*Cristianismo, Historia, Mundo*». EUNSA. Pamplona.
- LEVINAS, E. (1997) «*Totalidad e infinito*». Sígueme. Salamanca.
- LYOTARD, J.F. (1984) «*La condición postmoderna*». Cátedra. Madrid.
- KAMEN, H. (1987) «*Nacimiento y desarrollo de la tolerancia en la Europa moderna*». Alianza, Madrid.
- MARDONES, J.M. (1988) «*Postmodernidad y cristianismo. El desafío del fragmento*». Sal Terrae. Santander.
- (1996) «*¿A dónde va la religión?*». Salterrae. Santander.
- MARÍAS, J. (1997) «*Sobre el cristianismo*». Planeta. Madrid.
- MESSORI, V. (1996) «*Los desafíos del católico*». Planeta. Madrid.
- METZ, J.B. (1992) «*Spirito dell'Europa-spirito del cristianesimo*», en G. Ferretti (ed.) «*Filosofía e teología nel futuro dell'Europa*». Génova.
- MUGUERZA, J. «*Ética y teología después de la muerte de Dios*», en Enrahonar, 2 (1981).
- RUIZ DE LA PEÑA, J.L. (1995) «*Crisis y apología de la fe. Evangelio y nuevo milenio*». Sal Terrae. Santander.
- SINODO NAZIONALE DELLE DIOCESI DELLA GERMANIA, (1977). «*Scuola e insegnamento della religione*». LDC, Leumann (Turín)
- WEBER, M. (1984) «*Ensayos sobre sociología de la religión*». Taurus. Madrid.