**LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA RELIGIÓN**

**Y EL MODELO DIDÁCTICO**

**DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL.**

*Rafael Artacho López*

Conferencia pronunciada en Alicante

el 27 de Septiembre de 2006

Señoras y Señores:

La Ley Orgánica de la Educación (LOE)[[1]](#endnote-1) puede estar suponiendo para la enseñanza escolar de la Religión un golpe sin precedente desde el punto de vista político[[2]](#endnote-2). Esta primera afirmación mía no pretende la captatio benevolentiae de un público afectado, ni se trata de un recurso demagógico para captar su atención. Es la simple descripción de un hecho real que cualquier reflexión como la que aquí vamos a hacer debe tener en cuenta.

a. Respecto de la LOCE[[3]](#endnote-3), **es un golpe político a la asignatura**, que en aquella ley había conseguido una razonable situación de estabilidad, respetuosa con todas las opciones que los ciudadanos pudieran tener respecto de la Religión. La propuesta de la LOE sobre la asignatura de Religión no aporta absolutamente nada, sino que *retrotrae la situación de la asignatura a la indefinición* en que la había dejado la LOGSE[[4]](#endnote-4), hace quince años, tal vez por aquello de que a río revuelto ganancia de pescadores.

También la LOE es **un golpe político al profesorado de Religión.** Porque – no nos engañemos - lo que hace la Ley es sustituir el nombramiento de profesores de Religión (que los Acuerdos[[5]](#endnote-5) reservan al Ordinario) por una contratación directa de la Administración, que también será anual, y por aquel número de horas que la propia Administración determine. *Asignatura y profesorado quedan, a partir de la Ley, en las manos exclusivas de la Administración.*

La Ley asesta, en definitiva, **un golpe decisivo a la intervención de la propia Iglesia** en el ámbito de la enseñanza de la Religión. Los tres instrumentos a través de los que la Iglesia ha garantizado el ejercicio de la ERE han sido: la elaboración del *Currículo*, la gestión de los recursos humanos (el *profesorad*o) y la aprobación de los *materiales didácticos*. La LOE pasa limpiamente a manos de la Administración la gestión del profesorado, exceptuando un nombramiento inicial prácticamente irreversible. Y suprime la aprobación administrativa de los textos y materiales didácticos. Si a ello se une la autonomía de los Centros para construir los Proyectos Curriculares propios a partir de los Diseños ofrecidos por la Administración, ¿Qué le queda a la Iglesia para garantizar la enseñanza de la Religión en la Escuela?

b.Ante este hecho, se nos abren **tres posibles frentes** para la actuación: el primero es el frente de la actuación política; el segundo frente es el de la argumentación racional que trata de convencer a la sociedad de la importancia de la enseñanza de la Religión en el currículo escolar; y el tercer frente, tiene por objeto la mejora de la calidadad de la enseñanza impartida, de modo que ésta sea considerada como un valor por la misma sociedad.

1.El frente de **la actuación política** debe ser cubierto por quienes han asumido esa responsabilidad, bien por encargo recibido (la Jerarquía de la Iglesia), bien por tarea voluntariamente asumida (representantes políticos y sindicales). No es éste el ámbito de esta conferencia.

2.En el frente de **la argumentación racional**, creo que todo ha sido dicho, y divulgadas todas las razones que abogan a favor de la enseñanza de la Religión en la escuela. A mi modo de ver, estas razones se pueden resumir en las cinco siguientes, que son otras tantas aportaciones de la enseñanza religiosa escolar a la construcción de la persona y de la sociedad:

-El primer argumento, inspirado en la Psicología de Jung y sugerido en los escritos de Mircea Elide, es la contribución de los símbolos o las creencias religiosas al *proceso individualizador* de la persona, basada en la autoconciencia y la autoestima generada por el amor de un Tú definitivo.

-El segundo argumento está en el hecho de que la Religión, cualquiera sea la confesión específica que la avale, proporciona a la persona elementos necesarios para configurar el *sentido de la vida* y la orientación ética de sus acciones y relaciones.

-El tercer argumento a favor de la enseñanza religiosa está en la contribución de la Religión al proceso de *socialización de la persona*. Esta contribución se basa en el hecho de que la Religión convierte los roles asumidos por el homo sociologicus (la expresión es de Dahrendorff) en tareas vinculadas al designio divino sobre el hombre, la sociedad o el mundo.

-El cuarto argumento se refiere específicamente a la enseñanza de la Religión. Esta ha ejercido tradicionalmente una tarea de *integración social*. Esto ha ocurrido históricamente en sociedades de religión única, en las que la Religión ha desempeñado un papel básico en la integración de la sociedad. Y en la actualidad, en sociedades en las que conviven múltiples opciones religiosas y cosmovisionales, el aprendizaje de la convivencia y el intercambio entre las mismas y el aprendizaje de la colaboración en la construcción de un proyecto común es vital para la construcción de una sociedad integrada.

-Finalmente, el quinto argumento se refiere a la la **funcionalidad cultural de la Religión**. Ésta resulta hoy imprescindible para la adecuada comprensión del patrimonio cultural de los pueblos. Los modos de vida y los esquemas de significado que se han expresado a lo largo de los siglos en occidente, por ejemplo, son imcomprensibles fuera de las claves que aporta el conocimiento del judeocristianismo. De este quinto argumento forma parte el conocido *Informe Débray[[6]](#endnote-6)*, que hace unos años reclamaba el contenido de la Religión como parte del currículo de la escuela laica francesa, sin menoscabo de su laicidad.

Estos cinco argumentos constituyen los bastiones con que se sale al paso del empeño LOE en socavar el cimiento legal de la enseñanza escolar de la Religión..

3.- Pero ante este hecho hay un **tercer frente de actuación**: *el compromiso de calidad* de esta enseñanza. La enseñanza escolar de la Religión es un área curricular relativamente nueva, que se ha ido construyendo – desde los años setenta del siglo pasado – a través de un camino de dificultades y acechanzas. Ha pasado de ser una trasmisión catequética (enseñanza religiosa) a una disciplina escolar; de un discurso religioso a un discurso sobre la Religión; de una iniciación religiosa a una ciencia de la Religión... Y, a pesar de las dificultades y los tropiezos de que las instancias del poder político la han hecho objeto, ahí están los datos numéricos sobre su aceptación y su demanda por parte de la sociedad española. Entiendo que esto ha sido posible, en gran parte, por la capacidad del profesorado que, a todos los niveles, ha asumido como tarea esta transformación de la naturaleza y acción didáctica de la asignatura.

La reflexión que hoy quiero compartir con vosotros se sitúa en este frente: el de la acción didáctica y el trabajo escolar de la ERE. Y, en concreto, quiero esclarecer cómo la enseñanza escolar de la Religión puede asumir plenamente el modelo didáctico que la LOGSE implantó en el sistema educativo español, y que la LOE mantiene en plena vigencia. En concreto, me voy a referir a tres aspectos del modelo:

1. ¿Cómo puede asumir la enseñanza escolar de la Religión un modelo escolar basado en la **adquisición de competencias** y el desarrollo de las capacidades por parte del alumno? ¿Puede la enseñanza de la Religión romper con un modelo basado en la trasmisión de un contenido cognitivo como mensaje religioso?
2. ¿Qué significa, exactamente, **el aprendizaje significativo** aplicado a la enseñanza de la Religión? ¿Cómo puede tener lugar el aprendizaje significativo de la Religión?
3. ¿Cómo puede darse una **“construcción del conocimiento”** en el área de Religión? ¿Qué pasos deberían seguirse en este proceso constructivo del conocimiento religioso a lo largo de los diferentes niveles del currículo?

Así pues, se trata de examinar las posibilidades de la enseñanza escolar de la Religión con respecto a tres notas fundamentales de nuestro sistema educativo:

* + El modelo competencial.
  + El modelo de aprendizaje significativo.
  + Y el modelo constructivista de adquisición del conocimiento.

Es una reflexión en el marco de las directrices de Juan Pablo II, cuando en 1985 trazaba para la enseñanza escolar de la Religión el camino de “asumir los principios que rigen la institución escolar”.

**I**

**LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR SEGÚN UN MODELO COMPETENCIAL**

Los sistemas educativos de occidente – el español incluido – se articulan de acuerdo con el llamado *modelo competencial.* ¿Qué quiere decir esto?

1.- *El modelo competencial.*

Herbart definió el modelo tradicional de enseñanza universalizado por la Ilustración como modelo instructivo. Con ello quería decir que todos los elementos del sistema escolar estaban orientados a la *instrucción* o aprendizaje del contenido de las ciencias por parte del escolar. En el siglo XX cobró un gran auge el llamado modelo conductual: en él, todos los elementos del sistema escolar estaban orientados a la *adquisición de conductas* y destrezas: lo importante no era saber los conceptos, sino alcanzar la destreza de saber buscarlos, organizarlos o aplicarlos. El modelo actual recibe el nombre de modelo competencial, porque en él todos los elementos del sistema se orientan a la *adquisición de competencias* y capacidades en el manejo de los elementos y situaciones de la realidad que nos rodea. El modelo instructivo se proponía la creación de un hombre ilustrado; el modelo conductual pretendía conseguir un hombre diestro, o adiestrado; el modelo competencial se propone desarrollar personas “competentes”.

Los modelos pedagógicos no surgen gratuitamente, ni por azar, ni por capricho. Responden a diferentes concepciones del mundo y de la vida. Así, el modelo instructivo fue característico de la escuela de la Ilustración. La Ilustración descubrió que el conocimiento y la racionalidad eran el motor del desarrollo humano, y la escuela se propuso garantizar ese desarrollo proporcionando al niño, a lo largo de su recorrido o currículo escolar, los mensajes conceptuales que codifican la realidad en forma de conceptos, clasificaciones y reglas o principios generales. El objeto principal del aprendizaje tenía la forma de mensaje conceptual de la realidad, propio de las Ciencias. El modelo conductual nace de una concepción pragmática de la vida: la vida no es sino una sucesión de situaciones a las que la persona debe responder en la forma adecuada. La Sicología conductista puso el fundamento teórico: la conducta humana no es sino una respuesta de la persona al estímulo del entorno. Y sugirió el modelo pedagógico: la tarea de la educación consiste en crear en el individuo los mecanismos de respuesta adecuados a las diferentes situaciones que, a lo largo de la vida, van a constituirse en estímulos: en otras palabras, adquirir conductas.

¿Y el modelo competencial? El hombre de hoy es sensible al hecho de que **la persona es fruto y objeto de una relación interactiva con la realidad que le rodea**. El mismo conocimiento es fruto de esa interacción de la persona con su entorno; la relación con el entorno condiciona los afectos, sentimientos y emociones de la persona; y, a su vez, la persona, individual o colectivamente, ejerce un permanente efecto modificador de la realidad circundante... Por eso la educación se plantea como una adquisición de competencias y capacidades que permiten a la persona establecer una integración productiva con la realidad de su entorno.

En la práctica escolar supone que, de la misma manera que en *el modelo instructivo*, el punto de partida esencial era un **programa de conceptos** y conocimientos a adquirir, el punto de partida esencial en el *modelo competencial* es un **retrato robot del alumno**, en el que se especifiquen las competencias y capacidades que pretendemos que adquiera el alumno en su relación con la realidad que le rodea. Y así como en el modelo cognitivo, la pregunta esencial es “¿qué debe aprender el alumno?”, la pregunta esencial en el modelo competencial es “¿Cómo queremos que sea el alumno?”. Quien quiera reflexionar sobre este tema de una forma amable, puede leer el capítulo titulado *Enseñar o educar* del libro de Fernando Savater, *El valor de educar[[7]](#endnote-7).*

2.- *El modelo competencial y la enseñanza escolar de la Religión*

La pregunta es si la enseñanza escolar de la Religión puede adoptar el modelo competencial de enseñanza propio de esta escuela. O, dicho de otro modo, si en lugar de tener como punto de referencia el contenido del Mensaje cristiano, esta enseñanza puede asumir una enseñanza centrada en las competencias o capacidades que debe adquirir el alumno con respecto a la Religión.

*a.- El hecho actual* es que la enseñanza religiosa escolar funciona hoy sobre un *modelo de instrucción*, y no sobre un modelo de competencias o capacidades. En los comienzos de la escuela ilustrada – allá por el primer cuarto del siglo XVIII – se entendía la enseñanza de la Religión en la escuela como una trasmisión de la Doctrina de la Iglesia; y así siguió entendiéndose hasta que – a raíz del llamado *movimiento catequético* y del Concilio Vaticano II – pasó a ser considerada como una trasmisión del Mensaje cristiano en las diferentes formas en que ha sido expresado: la Biblia, la Liturgia, la Moral, y la Doctrina de la Iglesia. A lo más que se ha llegado ha sido a que el Mensaje trasmitido sea dialogado con la cultura del entorno, como lo propone el Documento de la Conferencia Episcopal Española en Junio de 1979[[8]](#endnote-8). Pero la esencia y el eje de la enseñanza ha sido y sigue siendo el tipo de contenido conceptual propio de cualquier mensaje; y la tarea de la escuela consiste en la *trasmisión instructiva del Mensaje religioso y moral del cristianismo*. Tomen ustedes como ejemplo el último currículo de Religión[[9]](#endnote-9). Recuerden cómo todo el esfuerzo, toda la exigencia y todo el rigor se centra en esos quince puntos de doctrina que, ciclo a ciclo y curso a curso, se van repitiendo de forma cíclica y en espiral, según la mejor tradición pedagógica de los modelos instructivos.

*b.- La primera propuesta de crear un modelo competencial*  para la enseñanza de la Religión en la escuela tiene lugar en el año 2000, y es formulada por el teólogo y pedagogo alemán, **Ulrich Hemmel**, en la reunión del Foro Europeo para la Enseñanza de la Religión en la escuela pública, que aquel año tuvo lugar en Bratislava.

Basaba Hemmel su propuesta en los resultados de la *Encuesta Allembach*, que desde 1987 pone de relieve lo que los jóvenes alemanes demandan de la enseñanza religiosa: que ésta les proporcione los datos, elementos e instrumentos necesarios para reflexionar y tomar decisiones sobre cuestiones importantes, tales como el conocimiento de sí mismos, la relación familiar, el empleo del tiempo libre, el juego del dinero, la elección de carrera, el ejercicio de la profesión, la opción religiosa y, engeneral, los valores que influyen en las relaciones, el estilo de vida, las opciones básicas de la vida[[10]](#endnote-10)

Para responder a esta demanda – dice Hemmel – *no resulta operativo el modelo tradicional de trasmisión, ni en su versión catequética ni en la versión instructiva de la enseñanza religiosa.* Lo que hace este modelo es trasmitir una imagen normativa, ya elaborada, del hombre y del mundo. Mientras que el modelo competencial se orienta a suscitar en el escolar la capacidad de aprender por sí mismo a construir y desarrollar una imagen del mundo y de sí mismo. Y, en este sentido, la tarea de la enseñanza relligiosa escolar consiste “*en suma, en facilitar al alumno la posibilidad de realizar una adecuada interpretación religiosa del mundo”[[11]](#endnote-11)*. Esta sería, pues, según Hemmel, la competencia primordial que la enseñanza de la Religión en la escuela está llamada a desarrollar en el alumno.

Esta *interpretación religiosa del mundo*, meta de la enseñanza escolar de la Religión, tiene, según Hemmel, cuatro dimensiones fundamentales:

I.- *La sensibilidad religiosa*, que consiste en la aptitud para percibir la dimensión religiosa de la realidad. Y con ello Hemmel se refiere a la obra de uno de los pedagogos de la Religión que más ha estudiado esta dimensión afectiva y emocional de esta enseñanza, H.Halbfas, de quien tenemos en castellano apenas una obrita que constituye un delicioso ejemplo práctico de lo que es el ejercicio educativo de la *dimensión afectiva en la enseñanza religiosa escolar[[12]](#endnote-12).*

II- La segunda dimensión es la del *contenido religioso.* Para que la enseñanza escolar de la Religión pueda dar respuesta a la demanda de los jóvenes y desarrollar la competencia de *la interpretación religiosa del mundo,* este contenido deberá tener como eje una opción (credo o confesión) religiosa fundamental, debidamente diferenciada y fundamentada, desde la que se proponga con la seriedad y honestidad necesarias las opciones cosmovisionales de otras religiones, y propuestas alternativas tanto de la cultura o culturas del entorno, como de la tradición y el patrimonio cultural propios[[13]](#endnote-13),

III.- La tercera dimensión es la de la *comunicación religiosa.* Utiliza Hemmel la expresión de que la enseñanza escolar de la Religión debe asumir la función *de “escuela de idiomas”.* La enseñanza competencial de la Religión debe desarrollar – según el autor – una “aptitud lingüística” referida a lo religioso. Esto se traduce en un conocimiento claro y preciso de vocablos y conceptos como fe, gracia, pecado, justificación, redención... Y no sólo los propios de la religión cristiana, sino de las religiones representadas en el entorno, tales como el judaísmo, el Islam o las religiones del lejano oriente[[14]](#endnote-14).

IV.- La cuarta dimensión de la competencia es el *comportamiento expresivo de actitudes religiosas*, tanto en el ámbito de la relación comunitaria y la participación eclesial, como en el ámbito de la expresión litúrgica, como en el campo del comportamiento ético coherente con las opciones de re religiosa o de visión del mundo.

Estas cuatro dimensiones constituyen para Hemmel las competencias fundamentales que la enseñanza escolar de la Religión debe proporcional al alumno. Y define, al mismo tiempo, la contribución fundamental que la Religión hace al desarrollo de la persona en el ámbito de la escuela.

3.- *Un modelo metodológico para la enseñanza competencial de la Religión.*

Pero, tratándose de profesores, la descripción del modelo competencial de enseñanza de la Religión les resultará incompleta si no hacemos algunas referencias, aunque sean sucintas, a la metodología. Así pues, la pregunta a la que trataré de responder es la siguiente: ¿cómo se traduce el modelo competencial en la práctica concreta de la enseñanza de la Religión en el aula?

a.- En primer lugar, el modelo competencial proporciona una *clarificación* en lo que se refiere a la finalidad de la tarea escolar de la Religión. En el modelo instructivo, tanto los currículos como los materiales ofrecidos al profesor, dejan muy claro a éste que su tarea es la de trasmitir fielmente y de manera confesante al alumno la totalidad del Mensaje cristiano. En el modelo competencial, por el contrario, la finalidad de la ERE es que el alumno adquiera las *capacidades para la percepción de lo Sagrado* a través de los significantes religiosos de su entorno.

Mircea Eliade define la Religión como *el ámbito de lo Sagrado.* No existe religión sin referencia a lo sagrado. Ningún elemento de la Religión es religioso mientras a través de él no se haya dado la percepción de lo Sagrado. Enseñar la Religión no es tan solo mostrar y trasmitir signos, creencias o comportamientos religiosos; nada de eso es Religión mientras a través de ello no se dé la percepción de lo Sagrado. Esta es la competencia y la capacidad sin la que la enseñanza de la Religión es un fracaso. Por eso necesitamos concretar más. Y, más precisamente, al profesor, para tener claro el objeto de su acción docente, necesita **precisar tres cuestiones**: una, en qué consiste lo sagrado que debe percibir el alumno; dos, en qué consiste esa percepción que el alumno debe ser capaz de realizar; y, tres, cómo puede realizar el alumno esa percepción de lo sagrado.

I.- ¿Qué es *lo Sagrado* que el alumno debe ser capaz de percibir a través de los elementos objetivos de la Religión? Recordarán ustedes aquella definición que el mismo Mircea Elide da de lo sagrado como *aquello que nos atañe incondicionalmente.* Traducido quiere decir *algo que me afecta, lo quiera yo o no.* El discurso religioso tradicional refiere estoa la divinidad o al destino; pero, evidentemente, resulta aplicable a los aspectos fundamentales de la condición humana. Eso es lo que el alumno debe quedar capacitado para percibir a través de los contenidos de la Religión. Pero hay más. Es de sobra conocida la caracterización que Rudolf Otto hizo de la percepción de lo sagrado como “tremendo y fascinante”[[15]](#endnote-15). Es decir, como algo que a la vez atrae (fascinans) y causa temor (tremens). El profesor se pregunta que cómo es posible conseguir esto: cómo es posible hacer que, a través de cualquiera de los signos de la Religión proclamados en el currículo, el alumno pueda llegar a percibir de forma fascinante y tremebunda (etimologice) y sentirse irremisiblemente afectado por algún aspecto de la condición humana o por una Trascendencia personal. Y, sin embargo, hay que decir una cosa: los significantes religiosos que trasmitimos tienen en sí mismos la virtualidad y los elementos necesarios para provocar este tipo de percepción.

II.- La segunda cuestión, en consecuencia, es ésta: **¿en qué consiste la percepción de lo sagrado a través de los elementos de la Religión?** El profesor está llamado a provocarla y a capacitar al alumno para realizarla por sí mismo. Hay que caer en la cuenta, en primer lugar, de que la percepción de lo sagrado como tremendo y fascinante *tiene mucho más que ver con la percepción de los valores* que con la percepción de un objeto intelectual o una idea. La percepción del valor es una percepción fundamentalmente afectiva, en la que el sentimiento tiene mucho más que ver que la percepción cognitiva. Y, si hacemos caso de la Psicología de los valores, se trata del *sentimiento experiencial de algo como un bien que impulsa el desarrollo creador de la persona*, y que al tiempo suscita en la persona el miedo a perderlo. Este doble sentimiento de atracción irresistible y miedo a perderlo es el sentimiento característico de la persona ante el valor, y es el tipo de sentimiento que define la pecepción de lo sagrado a través de los signos de la Religión. Capacitar para esto es el reto de la enseñanza escolar de la Religión.

III.- Y aquí surge la tercera cuestión: ¿cómo es esto posible? **¿Cómo ha de hacer la enseñanza de la Religión para capacitar al alumno para esta percepción de lo Sagrado?** La respuesta no resulta difícil si somos capaces de superar, aunque sea por un momento, nuestra concepción estática y rígida de la Religión y su enseñanza. Caeremos, entonces, en la cuenta de que la Religión ha incorporado en la propia estructura de sus elementos aquellos recursos que facilitan e incluso determinan esta percepción afectiva de lo Sagrado.

-. Hay *armonía y grandeza intelectual* en la visión del mundo que presentan las religiones; hay una dimensión de reto a la inteligencia, que denominamos presencia del Misterio... Los interrogantes que las visiones religiosas del mundo suscitan no son sino una manera de ejercer su fascinación. Es la forma en la que Spranger afirmaba que los valores intelectuales atraen al hombre, ejerciendo sobre él un poder de fascinación que cristaliza en la actitud contemplativa o el estudio.

-. La *experiencia estética*  ha sido, desde siempre, connatural a los elementos de la Religión. Los libros sagrados, por ejemplo, constituyen, por lo general, piezas exquisitas de la expresión literaria. Y es, precisamente, la percepción de la belleza literaria lo que en ellos abre el camino hacia la percepción de lo sagrado. ¿Y se puede prescindir en alguna religión de la experiencia estética provocada por los signos, los ritos o los ámbitos litúrgicos? La belleza plástica de los objetos o las acciones litúrgicas, o las representaciones de los marcos en que tienen lugar son el camino hacia la percepción de lo sagrado que a través de ellos se realiza.

-. La *perfección ética* hacia la que apuntan muchos de los elementos de la Religión, y en particular los códigos de conducta, constituye, igualmente, un factor de fascinación, un imán que despierta en el hombre la nostalgia por la propia superación... Spranger definió esta atracción por la perfección como una característica del valor ético.

b.- Una vez clarificado en qué consiste la percepción de lo sagrado, no resulta difícil precisar algunos rasgos de la actividad docente acorde con este modelo competencial.

I.- El **Currículo** de Religión deberá proponer no una determinada visión cristiana del mundo, sino la **relación de aquellas competencias o capacidades** que van a permitir al alumno construir su propia visión cristiana del mundo y ser consecuente con ella.

II.- El Currículo de Religión deberá ofrecer el **elenco de los principales significantes religiosos** a través de los cuales los creyentes perciben la presencia y acción del Misterio (lo Sagrado).

III.- Desarrollamos un modelo competencial cuando ante cada significante religioso presentado al alumno, le invitamos a **descubrir y expresar los elementos cognitivos que aporta a la visión del mundo**.

IV.- Estamos trabajando un modelo competencial cuando hacemos **percibir al niño los valores estéticos que en él aparecen, y disfrutar de los mismos**. Ello puede requerir de la aportación de obras de arte que en el patrimonio cultural se refieren a ese elemento, y la búsqueda, a través de ellas, de la experiencia vivida por el autor de la obra de arte. Asimismo, cuando invitamos a los alumnos a expresar de forma artística un elemento de significación religiosa.

V.- Es imprescindible en el modelo competencial poner al alumno en contacto con **experiencias de creyentes** que, a lo largo de la Historia, han expresado su percepción de lo Sagrado a través de un determinado significante religioso.

VI.- Es parte del modelo competencial presentar **modelos de acción (actuales o de la historia), cuya grandeza** y perfección ética ejerzan atracción (fascinación) sobre los alumnos.

VII.- Está dentro del modelo competencial la **adquisición y realización de compromisos éticos** por parte de los alumnos, bien individualmente, bien en grupo.

/.../

b.- Y, traducido a ejemplos concretos, podríamos formular así algunas de esas tareas que la ERE asumiría en un modelo competencial:

I.- *En la enseñanza de los textos bíblicos*, por ejemplo, se ofrece al alumno el texto y el mensaje religioso contenido en el pasaje de la Biblia. En el modelo competencial se trata de enseñar al alumno no tanto la interpretación del texto bíblico, cuanto de **enseñarle a interpretarlo él mismo** de acuerdo con los códigos que garantizan la objetividad en la interpretación. En el modelo competencial, enseñaríamos, igualmente, al alumno a **percibir y a disfrutar de la belleza literaria del texto**. Le enseñaríamos, asimismo a **compartir y a debatir el contenido del texto** y la visión del mundo y de la vida que en él se expresa. Le enseñaríamos a **expresar en múltiples formas lo percibido en el texto**; en forma de imagen y color, en forma de narración o de poesía, en forma de representación dramática, en forma de juicio sobre una realidad del entorno...

II.- Si lo que enseñamos son *los signos litúrgicos*, el modelo instructivo trasmite a los alumnos su significado, generalmente en forma de verdades religiosas. El modelo competencial, sin embargo, trataría – ante todo – de que el alumno llegase a **percibir de forma activa la belleza** expresiva de que el signo ha sido revestido (la música, el color, la referencia al tiempo y al espacio...), pues los medios *audiovisuales permiten* este tipo de percepción. Haríamos también que el alumno llegase a *compartir la experiencia histórica de quienes crearon o vivieron* los signos... Que sea capaz de *expresar su propia percepción* del contenido o significado de esos signos...

III.- Y podríamos seguir, y precisar mucho más, acerca de otros contenidos de la enseñanza y otras propuestas de metodología y actividad que fuesen desgranando y concretando en posibilidades reales el modelo competencial aplicado a la enseñanza de la Religión, del que he querido ofrecerles esta amplia noticia en este comienzo de curso. Estoy seguro que todos ustedes comprenden el alcance que, en términos de autonomía y libertad personal, el modelo competencial de la ERE puede aportar al proceso educativo de la persona.

**II**

**LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA RELIGIÓN**

**Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

Otro de los elementos característicos de nuestro actual modelo escolar es el *aprendizaje significativo.* Circulan por los ideogramas del profesorado las más variopintas definiciones del aprendizaje significativo. Y no se encuentra prácticamente a ningún profesor que no diga que, por supuesto, él es el primero en proporcionar a sus alumnos aprendizaje significativo. Por eso me ha parecido útil dedicar unos instantes de esta exposición a clarificar en qué consiste el aprendizaje significativo de la Religión en la escuela. Para ello me voy a centrar en tres cuestiones:

1. La primera, para *clarificar en qué consiste* el aprendizaje significativo.
2. En la segunda examinaré algunas dificultades y algunas *posibilidades que el aprendizaje significativo* representa para la enseñanza escolar de la Religión.
3. Y, finalmente, propondré algunas sugerencias para que, *en la enseñanza escolar de la Religión*, pueda darse realmente un aprendizaje significativo.
4. *El Aprendizaje significativo.*

Así pues, la primera cuestión consiste en clarificar de qué estamos hablando cuando hablamos de aprendizaje significativo.

a.- Hay un primer concepto – practicista y simplificado – que define el aprendizaje significativo como aquél que se realiza *apoyando los conocimientos nuevos que se adquieren sobre conocimientos que el sujeto ha adquirido ya anteriormente*. Es cierto que este apoyo del nuevo aprendizaje en conocimientos adquiridos con anterioridad se da en el aprendizaje significativo. Pero también se da en otros tipos de aprendizaje más memorísticos. Sin ir más lejos, en el campo de la Geometría siempre se ha dicho que antes que el concepto de polígono, el alumno debe conocer el concepto de ínea y el de superficie. Y, sin embargo, aunque esta regla se cumpla, no por ello se trata de un aprendizaje significativo.

b.- También está extendida la creencia de que aprendizaje significativo es aquel que se obtiene *gracias a procesos de inducción* realizados desde la experiencia. También hay que decir que no siempre el resultado de un proceso de inducción es un aprendizaje significativo (por ejemplo, cuando se desconocen las razones de los procesos que se observan, o cuando no se tiene claro el sentido o la aplicación del proceso observado).

c.- El aprendizaje significativo es, en realidad, una *teoría sobre la adquisición del conocimiento*. No se trata de una simple técnica para conseguir un aprendizaje mejor, sino una visión global (holística, como se dice hoy) sobre cómo adquirimos conocimientos nuevos. Y cuando se habla de adquirir conocimientos, no se trata de una simple codificación conceptual, sino del conocimiento incorporado a la experiencia. A ese proceso de incorporación de nuevos saberes al conocimiento y a la experiencia es a lo que Jerome Bruner ha llamado *aprendizaje significativo.*  El nombre proviene de la definición que Bruner da a este tipo de conocimiento[[16]](#endnote-16). *El aprendizaje consiste –* dice Bruner – *en otorgar significados a la realidad.* “Otorgar significados” quiere decir percibir experiencialmente tanto la naturaleza como las posibilidades y cualidades de la realidad. Hay, por ejemplo, quien conoce las plantas reproduciendo las clasificaciones de Linneo al pie de la letra, y quien conoce las plantas al estilo de *las “indias yerberas*” que conocí en Panamá, capaces de identificar todas las plantas de su entorno geográfico, con indicación de sus utilidades culinarias, sus virtudes médicas, sus propiedades para la limpieza, etc..., y el modo como pueden ser utilizadas en cada caso. El conocimiento que las yerberas tienen de sus plantas sí es un aprendizaje significativo. Gracias a la experiencia que hacemos de la realidad, ésta se hace para nosotros significativa. Y cuantas más cualidades y posibilidades descubramos de una realidad determinada, mayor es el grado de significatividad que alcanza para nosotros. De ahí que, en el aprendizaje significativo, lo que en realidad se aprende es la implicación de la realidad en el sujeto y las posibilidades de esa implicación.

Aprendizaje significativo es, por tanto, la percepción experiencial de las cualidades y posibilidades que la realidad tiene para el sujeto. De momento, quiero llamar vuestra atención sobre dos aspectos de esta definición: en primer lugar, que se trata de una *percepción experiencial* : no de un mero conocimiento intelectual, sino de lo que llamaríamos un vivencia consciente que queda grabada tanto en la memoria intelectiva como en la memoria sensible y la memoria activa; en segundo lugar, que esa percepción se hace *de la realidad y sus propiedades;* y no tanto, y no sólo, de sus codificaciones conceptuales. Esto quiere decir que el proceso de aprendizaje consiste, fundamentalmente, en una *interacción*  llevada a cabo entre la persona y la realidad que le rodea.

d.- Finalmente, me parece interesante para nuestro propósito recordarles cómo tiene lugar, según Bruner, este otorgamiento de significados que damos a la realidad. Bruner lo ha desarrollado a lo largo de la década de los noventa[[17]](#endnote-17) . Bruner describe que el mecanismo humano que utilizamos para hacer significativa la realidad es la *autonarración.* A medida que vivimos la experiencia, nos contamos a nosotros mismos lo que estamos viviendo, no solo describiendo objetivamente lo que percibimos, sino incorporando nuestra propia percepción y experiencia subjetiva de lo vivido: es decir, el significado que tiene para nosotros. Estos estudios de Bruner vuelven a poner sobre la mesa la vigencia y la necesidad de prestar atención a todas las posibilidades de la Pedagogía narrativa.

Así pues, hablamos de aprendizaje significativo refiriéndonos a un modelo de aprendizaje en el que se dan las siguientes características:

* + Nace de una interacción con la realidad.
  + Surge de la percepción experimental de sus cualidades y posibilidades.
  + Emplea como proceso la autonarración.

1. *Aprendizaje significativo y la Enseñanza Escolar de la Religión*

La segunda cuestión es: ¿En qué medida la enseñanza escolar de la Religión puede **asumir el aprendizaje significativo?** O, expresado en forma positiva, en qué medida el aprendizaje de la Religión puede participar en la tarea de otorgar significados a la realidad.

a.- Desde la perspectiva de la Religión, la tarea de “otorgar significados a la realidad” puede entenderse de dos maneras: una, que la enseñanza de la Religión enseña al alumno a *“otorgar significado religioso a la realidad”;* otra, que la enseñanza escolar de la Religión consiste en *“otorgar significados a la realidad religiosa”.*

.- *“Otorgar significado religioso a la realidad”*  equivale a proporcionar al alumno una lectura religiosa del mundo. El alumno percibe en la realidad que le rodea el designio divino, la presencia y la acción de la Trascendencia. Este es el significado religioso de la realidad. Y esto es lo que define el **objeto de una enseñanza catequética**. Porque aprender a percibir el significado religioso de la realidad supone la fe previa en que la realidad tiene un significado religioso determinado. Este aprendizaje es, como toda Catequesis, una profundización en la fe profesada. Otorgar significado religoso a la realidad podría parecer, a primera vista, una forma catequética de aprendizaje significativo. El problema se plantea cuando nos preguntamos qué realidad (si la divina o la humana) es el objeto de aprendizaje, o si tratamos de averiguar en qué consiste la interacción entre el sujeto y esa realidad indeterminada, y la naturaleza de la experiencia que esa interacción provoca. Lo propio de una enseñanza catequética no parece que sea el aprendizaje significativo escolar, sino la mixtagogia.

-. *“Otorgar significados a la realidad religiosa”*  es la segunda acepción posible del aprendizaje significativo aplicado a la Religión. En este caso, la realidad religiosa se considera como un elemento más del mundo entorno, de la misma manera que la realidad física, la realidad social, la realidad lingüística o la realidad artística que nos circunda. Y el aprendizaje significativo consiste en *capacitar al alumno para que llegue a percibir el significado de la realidad religiosa presente en su entorno*, de la misma manera que llega a percibir el significado de los demás elementos de la realidad. Pues ante la realidad religiosa del entorno sí que es posible una interacción y una percepción experiencial de sus cualidades y posibilidades, y no se requiere ninguna opción previa de fe religiosa.

Es ésta, por tanto, la tarea específica que define el aprendizaje significativo en la enseñanza escolar de la Religión.

1. *La práctica del aprendizaje significativo de la Religión.*

Finalmente, nos queda la pregunta acerca de cómo es posible llevar a cabo un aprendizaje significativo en la Religión escolar. Naturalmente, dentro del margen que permite la naturaleza de un encuentro como éste.

a.- En primer lugar, se requiere tener claro en qué consiste o *a qué llamamos* *realidad religiosa* del entorno, que es el objeto del aprendizaje significativo en la escuela. Afortunadamente, la enumeración y descripción de los elementos nos la ha proporcionado la Historia de las Religiones y la Fenomenología de la Religión: *las creencias; los libros sagrados; los lugares, tiempos, y acciones del culto; el código moral; las imágenes y símbolos religiosos; la Comunidad religiosa y sus instituciones; las costumbres y usos sociales de origen religioso; los elmentos del patrimonio cultural expresivos de lo religioso; los vestigios de la historia religiosa; la multiplicidad de opciones y manifestaciones religiosas dentro de la misma sociedad.* Todos estos elementos componen la realidad religiosa. Y es esta realidad religiosa el objeto primero del aprendizaje significativo en la enseñanza religiosa escolar. Esta realidad sí puede ser objeto de percepción y experiencia directa por parte de los alumnos, como requiere el aprendizaje significativo. Esta es la realidad religiosa que requiere y admite interacción y percepción directa por parte de los alumnos.

Para que pueda darse un proceso de aprendizaje significativo en la Religión escolar, no cabe otro programa que el que ofrecen los elementos de la realidad religiosa Y éste debe ser presentado, además, como elementos de la realidad religiosa del entorno.

b.- Otro de los aspectos del aprendizaje significativo, en el que quiero insistir es el de *interacción y contacto con la realidad.* No se trata sólo de que los temas del currículo sean los elementos tangibles de la realidad religiosa; se requiere también el contacto y la interacción de los alumnos con esa realidad. Hace tres cuartos de siglo que el genio pedagógico de John Dewey dejó constancia de que el aprendizaje auténtico *sólo se realiza desde la experiencia de contacto con la realidad[[18]](#endnote-18)*. La experiencia de los significantes religiosos es indispensable para que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo de la realidad religiosa. El contacto con los objetos, las personas, los grupos o los hechos de la religión es imprescindible en la Religión escolar. Y no me refiero a un contacto esporádico, como un acontecimiento motivador extraordinario, sino a un contacto habitual y sistemático, como parte fundamental del método del aprendizaje significativo.

c.- Finalmente, haré una referencia sucinta a **la actividad metodológica de la autonarración**. La autonarración, como ustedes saben, es el mecanismo por el que la persona otorga significado a sus experiencias. En el aprendizaje significativo de la Religión llevado a cabo en la escuela, la actividad didáctica de la expresión es la forma en la que la autonarración concreta el significado de la realidad religiosa. El contacto con la realidad religiosa y la percepción de su significado debe ser “autonarrado” por el alumno: es decir, *expresado utilizando todos los recursos que la escuela y la religión ponen a su alcance*. Pero, asimismo, resultará imprescindible el encuentro del alumno con otras formas de autonarración de la experiencia religiosa que los creyentes de otras épocas han expresado en las múltiples formas que la literatura, las artes plásticas, la música... han puesto a su disposición.

**III**

**LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR**

**Y EL MODELO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**

Otro de los elementos fundamentales de nuestro modelo educativo es, al menos en teoría, la concepción del aprendizaje como construcción del conocimiento.

1. *El modelo constructivista de Piaget*

Fue Piaget quien, con la teoría constructivista, nos hacía caer en la cuenta de que nuestro conocimiento no es sino una reconstrucción de la realidad que nos rodea, que vamos haciendo dentro de nosotros mismos. De la misma manera que la realidad que está delante de *la cámara fotográfica* se reconstruye dentro de la cámara en forma de imagen, de la misma manera la realidad que rodea al ser humano se va reconstruyendo dentro de él en forma de inteligencia y saber. En la cámara fotográfica la construcción de la realidad en forma de imagen se ha producido gracias a la exposición a la luz de un soporte sensitivo a la misma: esto es, gracias al contacto con la cualidad luminosa de la realidad, que el objetivo de la cámara permite. En el caso de la construcción del conocimiento, el contacto humano con la realidad se produce a través de los sentidos; y la suma de las aportaciones sensoriales determina la construcción interna de nuestra *idea* de la realidad.

De nuevo, si ustedes se dan cuenta, aparece la experiencia sensorial y el contacto con la realidad como clave del conocimiento y, en consecuencia, de todo aprendizaje. Los tres elementos del modelo educativo que llevamos examinando (el modelo competencial, el aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento) ponen de relieve el paso de una instrucción conceptual a una adquisición del conocimiento global de la realidad por *el camino de la interacción y la experiencia.*

Sin embargo, esta construcción del conocimiento no se realiza ni de una manera fragmentada, ni en una forma anárquica. Nuestras cámaras fotográficas construyen su interior la realidad foto a foto, en compartimentos estancos, sin posibilidad espontánea de modificación. La construcción del conocimiento humano no es así: las diferentes percepciones de los sentidos admiten tanto la movilidad de las transformaciones que experimenta la realidad, como el enriquecimiento de las posibilidades perceptivas de la persona. Y así, la construcción de la realidad que tiene lugar dentro de nosotros es siempre dinámica y progresiva. Nuestro conocimiento de la realidad es, de este modo, un proceso en permanente avance enriquecido constantemente por los nuevos contactos y las nuevas experiencias. Pero esto tiene lugar gracias a un complejo proceso de organización de la realidad llevado a cabo por nuestra inteligencia, que hace del mundo caótico percibido en nuestras percepciones un cosmos organizado y entrelazado por relaciones perfectamente definidas y armoniosamente ordenadas. Y este proceso de organización de la realidad y de nuestras percepciones de la misma es una de las tareas primordiales del aprendizaje escolar.

Ha sido **Ausubel** quien ha descrito con precisión y rigor *cómo tiene lugar este proceso de adquisición del conocimiento* en el que la realidad es percibida y organizada en forma de construcción intelectual. Y es, precisamente, esta descripción de Ausubel la que nos permite establecer un itinerario claro para el aprendizaje[[19]](#endnote-19).

1.- El primer paso es siempre la **percepción sensorial** de la realidad, del objeto. Y esta percepción va unida a reacciones inconscientes (movimientos y actitudes reflejos) que constituyen el primer nivel de la experiencia.

2.- El nivel de identificación consciente comienza con la **identificación verbal** del objeto experimentado. Primera reacción tras la sensación inicial: ¿qué es eso? Un ruido, un fogonazo, una figura, un olor, un sabor extraño... y la primera pregunta: ¿qué es eso? La etiqueta verbal, el nombre del objeto, constituye el primer paso en el proceso cognitivo específicamente humano.

3.- En el siguiente nivel preguntamos por un concepto: ¿Y eso qué es? Si es que no poseemos el concepto en el que se encuadra la etiqueta verbal. La respuesta a este segundo “¿y eso qué es?” es, por regla general, uno de los conceptos que Ausubel llama ***supraordenadores***. Los conceptos supraordenadores son los más universales, los que tienen mayor capacidad para englobar y organizar la realidad. Son los conceptos más globalizadores. Ante un objeto desconocido con un nombre nunca oído, la pregunta es: “¿y eso qué es?” Podemos imaginar la respuesta más simple: “un animal”; o “un metal”. A la respuesta sigue un “ah”, o un “ya” de satisfacción, expresivo de la tranquilidad proporcionada por la momentánea identificación. Pero... ¿cuál ha sido la virtualidad de los conceptos “animal” y “metal”? Son conceptos supraordenadores: los primeros que organizan mentalmente el mundo y por los que empieza la construcción del conocimiento.

4.- El siguiente paso nos remite de nuevo a la experiencia. Y se produce cuando, al comparar dos objetos que tienen un concepto supraordenador común, percibimos que ese concepto es insuficiente para establecer un orden que tenga en cuenta las diferencias entre ellos. Y así, por ejemplo, no nos parece justo, o, al menos, suficiente que el concepto supraordenador “animal” contenga al mismo tiempo al jilguero y al gato que lo persigue. Y sentimos la necesidad de compartimentos mentales capaces de albergar a cada uno de los dos seres según sus diferencias específicas. Y encerramos entonces al jilguero en el concepto de *ave,* y al gato bajo el concepto de *mamífero.* ¿Qué hemos hecho? Utilizar *conceptos organizadores,* incluidos en el concepto supraordenador de “animal”. Y aquí es, precisamente, donde *las ciencias* realizan su gran aportación a la construcción del conocimiento. Pues las ciencias *aportan los conceptos organizadores* necesarios para realzar una adecuada construcción mental de la realidad. De este modo, las ciencias muestran su papel de imprescindibles en la construcción del conocimiento humano.

5.- A partir de aquí, las nuevas experiencias se irán encargando o bien de situar los nuevos objetos percibidos en sus nichos conceptuales respectivos, o bien de buscar nuevos organizadores incluidos en los conceptos anteriormente configurados. Y así, cuando veamos al jilguero perseguido por un mochuelo o un búho, necesitaremos un concepto nuevo que aisle conceptualmente al verdugo de su víctima; y utilizaremos el concepto de *rapaz,* incluido en el concepto de *ave,* y que especifica el contenido de nuestra experiencia.

Así pues, la configuración del conocimiento parte siempre de la percepción experiencial de la realidad. Y, una vez identificada la etiqueta verbal del objeto, busca el concepto capaz de proporcionar las claves necesarias para su identificación. Esta conceptualización se construye *a la manera de un árbol* cuyas ramas maestras fueran los conceptos supraordenadores, de las que brotan conceptos organizadores, que generan a su vez organizadores más específicos..., y así sucesivamente. El resultado final es una impresionante construcción conceptual del mundo, tan rica como lo haya sido la experiencia personal del sujeto y los recursos científicos disponibles para realizar la integración conceptual de esa experiencia.

1. *Construcción del conocimiento y conocimiento de la Religión*

¿Y qué tiene todo esto que ver con la enseñanza escolar de la Religión? Tiene que ver, al menos en dos aspectos: en primer lugar, porque, si este es el modo en que los seres humanos adquirimos espontáneamente el conocimiento, *también el conocimiento de la Religión se desarrolla siguiendo estas pautas*; y, en el caso de desconocerlas, nos resultará muy difícil precisar cuál va a ser el resultado final al que una persona llegue en su conocimiento de lo religioso; en segundo lugar, nos interesa este tema desde la enseñanza de la Religión, porque esta enseñanza forma parte de un *sistema educativo* organizado – al menos teóricamente – a partir de este modo de entender el conocimiento y el aprendizaje. Y también porque nos preguntamos en qué medida la enseñanza de la Religión que se lleva a cabo en la escuela puede asumir esta concepción del conocimiento y el consiguiente modelo de enseñanza.

a.- Si la enseñanza de la Religión, como ocurría en el modelo instructivo, se entiende como la trasmisión de la Doctrina del Magisterio de la Iglesia, o del Mensaje religioso del cristianismo o de cualquier confesión religiosa, no existe posibilidad alguna de que el conocimiento de lo religioso se construya desde la experiencia. Porque lo que en este caso se pretende es la trasmisión o el trasvase de un conocimiento ya construido. Tal vez por esta razón, algún notable catequeta español se ha pronunciado públicamente por la *incompatibilidad entre la enseñanza religiosa y el constructivismo*. Y, evidentemente, con semejante concepción de la enseñanza, no le falta razón.

b.- Pero si lo que la enseñanza escolar de la Religión se propone es hacer que el alumno llegue al *conocimiento de la realidad religiosa en su totalidad*, el proceso que va de la experiencia al concepto *tiene perfectamente cabida* en el conjunto de un sistema escolar inspirado en el constructivismo.

En consecuencia, podemos preguntarnos cómo es posible y cómo tiene lugar la construcción del conocimiento en la enseñanza escolar de la Religión.

1. *La ERE según un modelo constructivista.*

Probablemente sea éste el aspecto del modelo educativo escolar que más se ha trabajado desde la enseñanza de la Religión. Las propuestas – sobre todo de los libros de texto – tratan de acercarse a lo que podríamos llamar los *grandes pilares* sobre los que tendría que constituirse un método encaminado a esta construcción cognitiva de la realidad religiosa en el alumno. Estas bases o pilares del modelo constructivista en la enseñanza de la Religión serían las siguientes:

1.- El punto de partida del proceso tendría siempre que ser *la experiencia efectiva de un elemento de la realidad religiosa.* En los primeros años se tratará, sin duda, de la percepción de objetos, hechos o personas que sean significantes de lo religioso. En los cursos superiores hablaríamos de propuestas de participación en proyectos o acciones de personas o grupos vinculados a la Religión. En todo caso, una implicación experiencial del individuo o del grupo que aprende.

2.- Supuesta la posibilidad de partir de la experiencia o contacto con la realidad religiosa, no existe ningún problema para recorrer el *camino trazado por Gowin* en sus diagramas eurísticos en V[[20]](#endnote-20), o los pasos del aprendizaje constructor del conocimiento trazado *por Piaget o Ausubel:*

* + Dar suelta a los interrogantes que surgen sobre la experiencia de la realidad religiosa.
  + Observar esa realidad religiosa, y registrar cuidadosamente los elementos, las relaciones, los cambios, las transformaciones ... todo lo que en ella se observa, tratando de buscar o elaborar conceptos que definan adecuadamente lo observado.
  + Buscar, elaborar, contrastar explicaciones de la realidad experimentada
  + Y, finalmente, formular juicios y aplicaciones de lo descubierto...

\* \* \*

Detengo aquí la reflexión, a sabiendas de las limitaciones y concreciones pendientes. Les pido disculpas por ellas. Ojalá que en un encuentro próximo el título de la comunicación y el debate pueda ser “La práctica de la enseñanza religiosa en un modelo competencial, significativo y constructivista”. Pero hasta entonces aún nos queda un camino por el que me será muy grato caminar en vuestra compañía.

Muchas gracias.

*Alicante, 27 de Septiembre de 2006.*

1. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* B.O.E. de 4 de mayo. [↑](#endnote-ref-1)
2. En las fechas en que esta conferencia era gestada y pronunciada tenían lugar las conversaciones sobre el estatuto curricular de la LOE y la situación de su profesorado, entre el Ministerio de Educación y la Conferencia Episcopal Española. [↑](#endnote-ref-2)
3. *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.* B.O.E. de 24 de diciembre. [↑](#endnote-ref-3)
4. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.* [↑](#endnote-ref-4)
5. *Acuerdos sobre Enseñanza y Asuntos culturales, entre la Santa Sede y el Estado Español. 1978* [↑](#endnote-ref-5)
6. DÉBRAY, R., *La enseñanza de la Religión en la Escuela Laica.* [↑](#endnote-ref-6)
7. SAVATER, F. (1997) *El valor de educar,* Ariel, Barcelona. [↑](#endnote-ref-7)
8. *Orientaciones Pastorales para la Enseñanza de la Religión en la escuela.* [↑](#endnote-ref-8)
9. COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *Sociedad, Cultura y Religión. Currículo de la opción confesional católica,* Edice-SM, Madrid, 2003. [↑](#endnote-ref-9)
10. HEMMEL, ULRICH *Exhortación a la vida y mediación de la competencia religiosa,* Foro Europeo para la enseñanza de la Religión, Bratislava, abril 2000, p.8. [↑](#endnote-ref-10)
11. *Id.* [↑](#endnote-ref-11)
12. Se trata de HABLFAS, H. (1998) *El Salto al pozo,* Editorial Herder, Barcelona. [↑](#endnote-ref-12)
13. HEMMEL, pp.8-9. [↑](#endnote-ref-13)
14. Estas también mantienen una presencia significativa en el entorno europeo, debido a los fenómenos de la inmigración. [↑](#endnote-ref-14)
15. OTTO, R., *Lo Santo,* Alianza Editorial, Madrid, 1980. [↑](#endnote-ref-15)
16. BRUNER, J., *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.,* Psicología minor, Alianza, Madrid, 1990. [↑](#endnote-ref-16)
17. En obras como *Construcción narrativa de la realidad* (1991), *El proceso autobiográfico* (1993), *El Autorrecuerdo* (1994), *Narrativa y metanarrativa en la construcción de sí mismo* (1998) y *El modelo autonarrativo de autoconstrucción* (1999). [↑](#endnote-ref-17)
18. DEWEY, J. (1915) *Democracia y educación,* Ediciones Morata, Madrid, 1997. [↑](#endnote-ref-18)
19. Ver la descripción de NOVAK, J.D., *Teoría y práctica de la Educación,* Alianza, Madrid, 1982. [↑](#endnote-ref-19)
20. Ver NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B., *Aprendiendo a aprender,* Ed. Martínez Roca, 1988. [↑](#endnote-ref-20)