

SECUNDARIA

Sociedad,
Cultura y
Religión



Ministerio de Educación y Ciencia



Sociedad,
Cultura y
Religión

Autor: Alfredo Fierro



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

Edita: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica

N.I.P.O.: 176-95-332-1

I.S.B.N.: 84-369-2755-9

Depósito legal: M. 39.734-1995

Imprime: grafobet sl

Índice

	<u>Páginas</u>
GUÍA DEL PROFESORADO.....	5
Introducción.....	7
Contenido y sentido educativo.....	11
Normativa vigente.....	11
Finalidad y sentido educativo.....	13
Enseñanza no confesional.....	14
La dimensión moral.....	16
Objetivos educativos.....	18
Ámbito temático.....	22
Religiones objeto de estudio.....	23
Aspectos por incluir.....	26
Planificación y desarrollo docente.....	29
La selección de contenidos.....	30
El plan de actividades.....	31
Contenidos complementarios del currículo.....	33
El segundo ciclo de E.S.O.....	35
El primer curso de Bachillerato.....	38
Propuestas didácticas.....	41
Principios didácticos generales.....	42
Enseñar a “estudiar”.....	44
El comienzo de las clases.....	46
Una pedagogía para el pluralismo.....	50
“Leer, mirar, escuchar...”.....	53
El análisis de la actualidad.....	59
El símbolo de la cruz.....	66

Sentido y uso de las fuentes textuales y artísticas...	71
Fuentes religiosas.....	72
Textos poéticos y literarios.....	75
Composiciones plásticas y musicales.....	78
Material cinematográfico.....	79
Referencias bibliográficas.....	81
FUENTES TEXTUALES Y ARTÍSTICAS.....	85
Bibliografía general.....	87
El judaísmo.....	95
El cristianismo.....	103
El Islam.....	113
ANEXOS.....	119
Anexo I:	
Real Decreto por el que se regula la enseñanza de la Religión.....	121
Anexo II:	
Orden por la que se regulan las actividades de estudio alternativas a la enseñanza de la Religión.....	129
Anexo III:	
Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se desarrolla la Orden sobre actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de religión en lo relativo a las actividades de “Sociedad, Cultura y Religión”.....	135



Guía del Profesorado



Introducción

Recibir un nuevo encargo docente significa siempre un desafío, cuando no un puro y simple susto. Va a ser un desafío, cuando menos, para los profesores de Educación Secundaria que reciban el encargo y la responsabilidad docente, aunque sea voluntariamente asumidos, del grupo de alumnos que no escogen la materia de Religión, en los tres años en que ese estudio ha de referirse a manifestaciones históricas y actuales de las religiones: artísticas, literarias, sociales y de cultura. Estas actividades docentes y de estudio llevan la denominación de "Sociedad, cultura y religión" y han de ser ofrecidas por los Institutos en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y en el primer año de Bachillerato.

Se comprende que muchos profesores, y precisamente los más responsables, los mejor dispuestos a atender con profesionalidad y dignamente al alumnado que opta por esta enseñanza, puedan sentirse perplejos sobre el modo de cumplir con su responsabilidad. En ella hay particularidades que, para una primera impresión, le hacen al profesor especialmente arduo tenerlas a su cargo: ante todo, el hecho de que no se corresponden con su especialidad, no caen de forma clara dentro del campo de conocimientos exigible a cada cual como profesor de Secundaria en esta o aquella rama; pero también la circunstancia de que no constituyen una materia o área a semejanza de otras. Son dos particularidades que harían más difícil el trabajo cada una por separado, pero cuya conjunción, sin embargo y por fortuna, contribuye a facilitar la tarea docente.

Sobre esas dos particularidades versan estas páginas, enfocadas como Guía que pueda resultar de utilidad para el profesorado. En ella se pretende algo más que aleccionar sobre cómo hacer, de la necesidad, virtud: del encargo docente, destreza didáctica. Su finalidad es ofrecer propuestas y orientaciones acerca de algunos modos posibles de afrontar el encargo y el reto de esa docencia: propuestas

coherentes con la normativa recién establecida al respecto, con los principios pedagógicos básicos que han inspirado la Reforma educativa y también con la capacidad docente de los profesores de Secundaria, a quienes, desde el saber y los recursos de que disponen, se les dan pistas y sugerencias que —así se espera— puedan facilitar el desarrollo de su labor. En conjunto forman un verdadero **modelo** de enseñanza posible en “*Sociedad, cultura y religión*”, un modelo posible, entre otros igualmente legítimos, no mejor que otros, pero sí válido, realista y pragmático, realizable por los profesores, y del que éstos pueden servirse extrayendo cada cual lo más congruente con sus propios conocimientos, preferencias e intereses, y sobre todo lo más ajustado a las circunstancias de su docencia: al alumnado y a los medios a su disposición en el Centro.

En ese propósito de mostrar e ilustrar, a modo de ejemplo, y no de modelo ideal, cómo desarrollar actividades de estudio asistido, las presentes propuestas, aun estando formuladas en un conjunto trabado y coherente, no se presentan como asunto de todo o nada, de tomarlo o dejarlo de manera global. Dentro de ellas hay suficiente variedad y multiplicidad como para que el profesorado pueda tomar aquí y abandonar allá, seguirlas en unos tramos y abandonarlas en otros según su prudente criterio y, sobre todo, según lo vaya dictando la propia experiencia con los alumnos.

La Guía comienza por reflexiones y análisis sobre la interpretación de la normativa pertinente y sobre el sentido educativo de esta enseñanza que consiste en asistencia al estudio de los alumnos. Contiene orientaciones didácticas sobre su planificación y sobre su posible desarrollo en el aula en forma de distintas actividades. Concluye con referencias bibliográficas, de textos y de obras de arte que cabe traer a clase. En cambio, no incluye herramientas de trabajo en el aula, ni materiales auxiliares didácticos propiamente tales.

Pudo esta Guía haber tenido una ambición secreta. Al declararla desde el comienzo deja de ser secreta, no aspira a embaucar a nadie y se queda sólo en eso, en aspiración, que, una vez confesada, queda expuesta a examen, a valoración, a crítica: servir de “guía” —quizá mejor ahora con minúscula— al proporcionar variadas ideas multiusos para que cualquier profesor o profesora de Secundaria, no excluido el de áreas y materias sin estrecha conexión con el campo objeto de estudio, pueda asistir o tutelar el estudio de sus alumnos en el ámbito de las religiones y de su incidencia en la cultura. Se propone además presentar esa docencia como atractiva para el profesorado, que con ella se ve llamado a salir en algo de su propia especiali-

dad, pero que puede muy bien, con enorme libertad, hacer uso de sus conocimientos especializados y también de sus preferencias personales para atender a este grupo docente.

No es un folleto para hablar inglés en siete días, ni un prontuario para una cultura de pacotilla sobre religión. La Guía no pretende suministrar una actualización científica y ni siquiera una información sólida a profesores que no la tienen respecto a "*Sociedad, cultura y religión*". Su destinatario, su lector, es el profesor **inexperto** en ese campo. Pero lo toma como lector no para hacerle experto en religiones, sino, en objetivo más modesto, para hacerle algo más avezado en su docencia, para permitirle y facilitarle —a partir de sus propios recursos, de los que ya dispone— cumplir con profesionalidad su papel al tutelar el estudio de los alumnos.

La principal premisa en que se basa la citada aspiración es que al profesorado de Secundaria, con independencia de su concreta especialidad, sea Matemáticas o Educación Física, se le supone una cultura superior, universitaria, que la Guía le sugiere cómo aprovechar en el caso de tener que ocuparse de esta docencia. Se le supone un conocimiento de nuestra sociedad, de nuestra cultura, en grado suficiente como para elaborar y exponer un juicio razonado acerca de las huellas que el hecho religioso ha dejado en la sociedad y la cultura, y, en consecuencia, para poder manejarse y orientar al alumnado en el estudio de "*Sociedad, cultura y religión*".

El planteamiento de ese estudio, con características comunes a lo largo de la secuencia de sus tres años y con amplio margen de libertad para las actividades de aula, ha aconsejado el formato de esta Guía: de carácter general, relativa al conjunto de los tres cursos, con escasas alusiones a peculiaridades de la Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Tampoco esto hay por qué dárselo hecho al profesorado, muy capaz de discernir, de atender a la edad y momento evolutivo de sus alumnas, sus alumnos, al contexto social y académico en el que desarrolla su enseñanza, al resto de contenidos educativos propios de cada curso: de discernir y de actuar con tino; de educar, en consecuencia. Es un discernimiento que en gran medida estará en la base del acierto docente también en estas enseñanzas que con carácter complementario han de recibir los alumnos que no cursen Religión.

Contenido y sentido educativo

Lo primero de todo: ¿de qué ha de tratar esta enseñanza? ¿de qué se trata en ella? ¿cuál es su contenido, su sentido educativo, su finalidad? Hay que comenzar por leer y analizar las normas que la regulan.

Normativa vigente

Marco básico y obligada referencia normativa es el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre (B.O.E. de 26-1-1995)¹, que regula la enseñanza de la Religión y las “actividades de estudio alternativas” que “como enseñanzas complementarias” deberán organizarse para los alumnos que no cursan Religión. Acerca de estas enseñanzas y actividades complementarias su artículo 3.2 concreta que “no versarán sobre contenidos incluidos en las enseñanzas mínimas y en el currículo de los respectivos niveles educativos”. Sin embargo, y sin perjuicio de ello, el epígrafe 3 del mismo artículo realiza una importante puntualización:

“Durante dos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y durante otro del Bachillerato las actividades de estudio alternativas, como enseñanzas complementarias, versarán sobre manifestaciones escritas, plásticas y musicales de las diferentes confesiones religiosas, que permitan conocer los hechos, personajes y símbolos más relevantes, así como su influencia en las concepciones filosóficas y en la cultura de las distintas épocas”.

Posteriormente, una Orden Ministerial² ha desarrollado el Real

¹ Véase Anexo I.

² Véase Anexo II.

Decreto, reproduciendo sus textos e incorporando algún matiz y variación, sin duda sólo de léxico (y *marcada a continuación en cursiva*), como puede apreciarse en su artículo 2.3: “versarán sobre manifestaciones escritas, plásticas y musicales de las diferentes *religiones*, que permitan *un mejor conocimiento* de los hechos, símbolos y personajes más relevantes *de las mismas*, así como su influencia en la cultura y la vida social de las diferentes épocas, y contribuirán a fomentar entre los alumnos el espíritu de tolerancia.”

Al Real Decreto y a la Orden Ministerial se añade, en fin, una Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica³ sobre las “actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión” en lo relativo a los cursos en que han de versar sobre “*Sociedad, cultura y religión*”. El principal contenido de esta Resolución es la indicación, en Anexo, de “módulos de trabajo” que agrupen contenidos “en torno a un eje ordenador” para cada uno de los tres años de esas enseñanzas.

Esta Guía intenta responder a las demandas que se siguen del Real Decreto, de la Orden Ministerial y de la Resolución recién referidos en lo que concierne a las “actividades de estudio alternativas” a la clase de Religión **para aquellos tres cursos** en que han de versar sobre manifestaciones de las religiones en el arte, la historia y la sociedad: dos cursos en Secundaria Obligatoria y uno en Bachillerato. La denominación de este ámbito de estudio, según fija la Resolución, es el de “*Sociedad, cultura y religión*”. Para su mención será cómodo en adelante abreviarlo en unas siglas, las de **SCR**, que valdrán en estas páginas para designar la **enseñanza y actividades de estudio** de “*Sociedad, cultura y religión*”, que los centros han de ofrecer como alternativa a la Religión.

Debe notarse que el estudio o actividades SCR, según el Real Decreto, no constituyen una materia o área del currículo: en primer lugar, porque su contenido no ha de ser el del currículo, sino de carácter complementario a él; y además porque, según el artículo 3.4, no serán objeto de evaluación ni constarán tampoco en el expediente de los alumnos. Se trata, pues, de “estudio”, de “actividades” educativas, de “enseñanzas”, pero no organizadas en una materia propiamente tal.

³ Véase Anexo III.

Finalidad y sentido educativo

Las actividades SCR tienen sentido, finalidad y contenido educativos. Esto conviene destacarlo por el peligro de que, al no estar configuradas como área o materia, y al no ser objeto de evaluación, sean vistas por los alumnos —y acaso por algunos profesores— como actividades sin otro fin que el de mantenerles en el aula sólo para equilibrar la horas lectivas de los que cursan Religión.

El sentido y contenido de SCR aparece en el enunciado de la disposición básica que las regula, el artículo 3.3 del Decreto, cuya lectura lleva a algunos comentarios sobre las intenciones educativas que animan al legislador. Según ese artículo, las SCR han de atender a dos direcciones de contenidos:

- 1.º Proporcionar de forma directa y explícita, y no sólo englobado en otras áreas o materias, un conocimiento del hecho religioso en sus diferentes manifestaciones y elementos integrantes [“hechos, personajes, símbolos...”], un conocimiento —cabe glosar— por sí mismo, por su propio interés, constituido no en materia, pero sí en objeto de estudio y de docencia.

Se supone que ese conocimiento, en lo relativo al catolicismo o a otra confesión religiosa, será proporcionado desde un enfoque confesional por la clase de Religión para los alumnos que opten por ella, mientras, en cambio, en SCR el conocimiento procederá desde una consideración aconfesional. Esta perspectiva aconfesional ha de ser rigurosamente respetada. Las implicaciones de ese respeto entrañan características y estilos de docencia que se comentarán más adelante.

Parece, con todo, que ese primer foco de atención de SCR, a su vez, está subordinado a otro, que se enuncia ahora:

- 2.º Favorecer el conocimiento de “manifestaciones” y hechos religiosos en relación con otras realidades sociales y culturales (“escritas, plásticas y musicales”) y con la “influencia” que han tenido en la “cultura de las distintas épocas” (referencia tan englobante que en realidad abarca ya todo posible ámbito de influjo), con especial mención de las “concepciones filosóficas”, una mención que seguramente puede ampliarse

a las cosmovisiones, ideologías, sistemas morales y al pensamiento humano en general. Por su parte, la Orden ministerial, como ya se ha citado, destaca la influencia en la cultura y la vida social.

Enseñanza no confesional

El estudio de las religiones en sí mismas —por así decir— y en su influencia en el pensamiento y la vida social ha de tener en SCR un carácter **no confesional** claro, sin ambages. La práctica docente en la asistencia a este estudio ha de ser inequívocamente fiel a la normativa reguladora, normativa a su vez inspirada en el marco constitucional español.

La Constitución española establece tanto el derecho a la educación como la libertad religiosa y el carácter aconfesional del Estado. Es una regulación jurídica que se corresponde con la situación de pluralismo religioso, moral e ideológico de la sociedad moderna. Bajo su imperio, la escuela, al igual que otras instituciones, tiene que observar máximo respeto hacia las distintas creencias y conciencias, sin intolerancia ni discriminación alguna por razón de las mismas. En asuntos concernientes a las libertades garantizadas por la Constitución, como la libertad religiosa y de creencia, la escuela —el sistema educativo— debe comportarse como institución ideológicamente neutral y no partisana, respetando de forma escrupulosa las opciones —de creencia e increencia en este caso— de los alumnos y de las familias que los encomiendan a centros públicos o financiados con fondos públicos. Ha de atender, pues, a las demandas educativas específicas de determinados grupos de alumnos —y de sus padres o familiares—, pero ha de hacerlo sin que esa atención lesione derechos y sensibilidades de otras personas.

A este propósito es muy pertinente la doctrina del Tribunal Constitucional, formulada en sentencia del 13 de febrero de 1981: “En un sistema político basado en la libertad religiosa de los individuos y la aconfesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes han de ser [...] ideológicamente neutrales”.

Debe recalcar, pues, que SCR constituye una enseñanza de carácter **no confesional**, una actividad presidida por la más exquisi-

ta aconfesionalidad. De ella hay que excluir tanto la cripto-confesionalidad cuanto la beligerancia anticlerical. Actitudes básicas que han de impregnarla son, primero, el reconocimiento del pluralismo religioso e ideológico del mundo actual; pero también la tolerancia ante las creencias e increencias ajenas y el consiguiente rechazo y condena de todo fanatismo; todo ello sin excluir el discernimiento crítico, que desde el respeto hacia creencias e ideologías dispares autoriza, sin embargo, a juzgar, a valorar, para que la tolerancia no equivalga a desorientación o a ausencia de criterio.

Aconfesionalidad no es lo mismo que religiosidad “inter-confesional” o ecuménica. Seguramente el diálogo entre religiones, así como los movimientos ecumenistas merecen ser conocidos y positivamente valorados, puesto que favorecen actitudes de tolerancia y comprensión entre diferentes tradiciones religiosas. Pero la enseñanza SCR no se ordena a cimentar un acuerdo ecuménico, transconfesional o interreligioso. No se trata en ella de resaltar y promover los elementos comunes a las distintas confesiones y religiones. No ha de estar guiada por propósitos ecumenistas confesados o soterrados.

El carácter no confesional de SCR ha de preservarse en el tratamiento filosófico de la religión, propio del curso de Bachillerato, donde el profesor o profesora fomentará el análisis y la discusión racionales, mas no los pronunciamientos —mudables fácilmente en catequesis— sobre la “verdad” o “falsedad” de las afirmaciones de creencia religiosa. No es prudente que en esta enseñanza lleguen a adoptarse tesis o tomas de posición últimas acerca de Dios, de la vida futura, del espíritu o del alma: acerca de su realidad y de su naturaleza. En particular, en SCR está fuera de lugar tanto la apologética en pro del monoteísmo o de la religión, cuanto la militancia agnóstica o atea que hace acopio de argumentos para mostrar que no hay tal Dios.

Además de eso, aconfesionalidad significa que no hay versión privilegiada, genuina, auténtica, acerca de ningún tema: de Jesús, de Mahoma, de la ley de Moisés, o de cualquier otro contenido de las religiones; sobre todo, no hay versión ortodoxa o sello de autenticidad que deba prevalecer frente a otras versiones. En cuanto calificativo y nota característica de la enseñanza SCR, “no confesional” equivale a “no ortodoxa” y “no eclesiástica”. En ella no se pone por delante ninguna ortodoxia o autenticidad. En ningún momento se trata de exponer el verdadero cristianismo o islamismo, o la mística genuina. Mucho menos se trata de disputar sobre el asunto de la “esencia” o naturaleza verdadera de la religión en cuanto tal, un

fenómeno social que aparece múltiple, proteico, no siempre diferenciado o discernible de otras realidades sociales e históricas, sino a menudo en continuidad con ellas.

El enfoque aconfesional aconseja prudencia en el uso de una expresión y denominación que alberga connotaciones ambiguas: la de “cultura religiosa”. Es verdad que el título “*Sociedad, cultura y religión*” se presta a la abreviatura cómoda de “cultura religiosa”. Pero esta expresión corre peligro de ser interpretada en un sentido que ciertamente contraviene al espíritu de la normativa reguladora: ser entendida como cultura impregnada de religión, de religiosidad, para aludir no a la religión eclesiástica o a un credo dogmático, mas sí a un análogo —en realidad, un componente— de la llamada “religión civil”: una religión cultural, incorporada a la sociedad, a la cultura, en una incorporación que redundaría en cierta sensibilidad genéricamente religiosa, aunque sin afiliación concreta a una iglesia o a una religión.

En SCR no cabe ni proselitismo eclesiástico, ni una educación religiosa difusa y subrepticia, aplicada a formar a los alumnos en una sensibilidad y actitudes religiosas de carácter genérico, transconfesional, no adscritas a un determinado credo: en algo así como el denominador común de ciertas religiones, quizá de las monoteístas. Conviene, por eso, suma prudencia en cualquier designación del estudio SCR que favorezca ese equívoco. Cuando haya de aparecer su nombre completo, sea en las actas y certificaciones, en los horarios y los tablones de anuncios del Instituto, o en el lenguaje utilizado por los profesores, importa salvar el nombre de “*Sociedad, cultura y religión*” sin abreviar en “cultura religiosa” o en otra denominación que dé ocasión al oscurecimiento de su enfoque aconfesional.

Con razón mayor se descartarán otras denominaciones quizá correctas, pero en negativo, tal como sucede si se dice sólo que es una enseñanza “**alternativa**” a la de la Religión. Por muy cierto que así sea, no es el modo mejor de denominarla. Conviene, pues, llamarla por lo que **es** y no por lo que **no es**.

La dimensión moral

En la normativa anterior a la LOGSE el respeto a la libertad de conciencia dentro de la ordenación educativa se plasmaba en que los

alumnos que no escogían Religión habían de cursar una materia de Ética. La LOGSE y los correspondientes Reales Decretos que la desarrollan, en particular los de Enseñanzas Mínimas, han modificado esa ordenación: dejan de prescribir una Ética como alternativa a la Religión y proponen la educación moral como dimensión transversal y componente intrínseco de toda la educación. Esto se concreta en el diseño de una educación moral que impregna con su presencia todo el currículo. De ello se sigue que no se aísla lo moral del resto de la enseñanza en la figura de una materia o área específica.

No como excepción a esa concepción y si por entender que al final de la Educación Secundaria Obligatoria los contenidos del currículo han de adquirir diferenciación y especificación mayores, ha parecido oportuno desglosar de modo explícito, a partir del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y para el 4º año de dicha etapa, un conjunto de contenidos agrupados y organizados en materia bajo la rúbrica de "Ética".

Así que, si bien constituye alternativa a la Religión a semejanza de lo que era la Ética, la enseñanza SCR no versa única o principalmente sobre temas éticos. El conocimiento de las religiones y de su influencia en la sociedad, en el comportamiento colectivo, evidentemente, incluye elementos de ética o moral. Pero SCR en ningún modo sustituye a la Religión por moral, al modo de la Ética en el anterior planteamiento del sistema educativo español. Ahora la moral no es una materia aparte, sino un contenido y una dimensión de toda la educación. En ese sentido, desde luego, las actividades SCR no son, no pueden ser ajenas a la educación moral, como no lo es en general ninguna materia o actividad educativa. Ahora bien, si SCR incluye la dimensión ética no es bajo algún título especial, sino bajo el mismo concepto y régimen que toda educación digna de tal nombre.

La dimensión moral es transversal —nada más y nada menos que transversal— a SCR, que no menos que otras enseñanzas ha de estar impregnada de valores éticos. Ha de estarlo tanto más que las propias religiones —algunas de ellas— no ponen aparte lo religioso de lo moral o incluso apenas lo discernen; o bien hacen del comportamiento ético una obediencia a Dios, una forma de obsequio religioso, como sucede en todas las tradiciones monoteístas; o bien tienen más de ética, de sabiduría y modo de vida, que no de religión propiamente tal, como sucede en algunas de las tradiciones asiáticas —budismo, confucianismo— que suelen contarse entre las religiones.

La enseñanza SCR, por consiguiente, está llamada a contribuir, como las materias y áreas obligatorias, a la identificación de los grandes males condenables de la sociedad contemporánea —la guerra, la tortura, el fanatismo terrorista, el hambre y la miseria de los pueblos, el expolio y destrucción de la Naturaleza—, a la formación de la conciencia, del juicio y del razonamiento moral, al desarrollo de actitudes solidarias, prosociales, altruistas; y también, al propio tiempo, a la elaboración de una moral personal, alrededor de ejes vertebradores que *confieren sentido a la propia vida y a la propia acción*, en un horizonte de algo más que supervivencia: de un mejor vivir, de una calidad de vida —por utilizar la expresión tópica—, o —dicho ahora en términos griegos, aristotélicos, justamente rehabilitados por el filósofo McIntyre— “en pos de la virtud”, del valor y de la excelencia.

Lo moral, a su vez, es difícilmente separable de otros temas transversales, en particular del de educación para la paz. El profesorado de SCR no puede dejar pasar la oportunidad de esta enseñanza para ilustrar los varios y dispares usos de la religión, para lo mejor y para lo peor; y, en relación con la educación para la paz, resaltar que lo peor de las religiones ha sido atizar el fuego de muchas guerras, de las más inciviles, incluidas las ahora instaladas en el corazón de Europa, y alentar también las hogueras de odios criminales, como los que ahora asesinan y veján en tierras del Islam.

Objetivos educativos

Las actividades SCR constituyen actividad formalmente educativa, y no de ocio. No se entienda esta puntualización como proscripción o menosprecio del valor del juego y del ocio en los centros educativos. Los elementos lúdicos no son cuerpos extraños a eliminar del aula; antes, al contrario, pueden y deben incorporarse a la enseñanza de las materias, de todas las materias, también de las obligatorias y supuestamente áridas que no han sido incluidas en el currículo justo sólo por juego.

Del mismo modo en que hay juegos matemáticos, y no sólo juegos físicos y deportivos, con el mismo derecho y legitimidad, con igual fundamento, también esta enseñanza podrá y deberá incluir elementos lúdicos, aunque no se resuelva en ellos. Además, que no

consista en ocio o juego no quiere decir que deba ser una actividad aburrida o no atractiva. Todas las materias y las actividades en el aula deberían tener gancho, atractivo para atrapar el interés de los alumnos.

Ahora bien, sin perjuicio del ingrediente lúdico, y mucho menos sin equiparar lo educativo a lo aburrido y no atrayente, importa resaltar ahora que el estudio SCR no es un juego, no es tiempo de ocio o descanso entre clases como el del patio de recreo. Es tiempo de educación formal y no sólo incidental: actividad que obedece a un propósito educativo, no actividad de ocio o, mucho menos de tiempo vacío, tiempo muerto, para tener ocupados a unos alumnos mientras otros hacen Religión. Es una actividad tan sujeta a fines escolares como las materias o las áreas obligatorias, sólo que sus fines están regulados de otro modo, atendiendo a metas generales de la educación y no tan específicas como las de las áreas y materias.

El Real Decreto, en su artículo 3.2, establece que las actividades de estudio alternativas a la Religión "contribuirán, como toda actividad educativa, a los objetivos que para cada etapa están establecidos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE)". Para el ámbito SCR este precepto queda glosado y concretado por la Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica en estos términos: "tendrán como finalidad la de contribuir al desarrollo de los objetivos y capacidades generales de la etapa correspondiente", en este caso la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

En paráfrasis de algunos de los objetivos de etapa establecidos en la LOGSE, la Orden Ministerial resalta que las enseñanzas SCR "contribuirán a fomentar entre los alumnos el espíritu de tolerancia"; y la Resolución de la Dirección General es todavía más explícita al mencionar que "habrán de contribuir, en la Educación Secundaria Obligatoria, a la adquisición y práctica de hábitos de solidaridad y tolerancia y, en el Bachillerato, a consolidar la madurez personal, social y moral que permita a los alumnos actuar de forma responsable y autónoma". Son objetivos primordiales que asignan a SCR la responsabilidad de aportar a una formación para la convivencia pacífica en la actual sociedad pluralista.

En la enseñanza SCR no hay evaluación del alumnado y, por tanto, no se han fijado criterios de evaluación de su aprendizaje. Pero esto no significa que sea una enseñanza sin finalidad, sin objeto, ni tampoco deja la finalidad al arbitrio y discrecionalidad de los

profesores o de los centros. Reuniendo de manera sistemática los fines a los que ha de atender, cabe distinguir un doble orden:

- 1.º El de los fines generales de la educación a lo largo de sus varias etapas, fines señalados en las Leyes educativas: la del Derecho a la Educación (LODE) y la de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En sintonía con algunos de los fines que ambas Leyes en sus primeros artículos asignan a toda educación, a lo largo de los tres años las actividades SCR deberían servir, en particular, para la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- 2.º El de los fines propios de cada etapa, también indicados en la LOGSE y desarrollados en los correspondientes Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y de Currículo, de acuerdo con los cuales, a su vez, y en glosa suya:
 - a) en el segundo ciclo de la Educación Secundaria las actividades SCR deberían contribuir a promover actitudes solidarias y tolerantes, que superen los prejuicios y rechacen cualquier discriminación basada en diferencias de creencias, así como también un mejor conocimiento de las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural y una valoración crítica de los mismos que permitan a las alumnas y alumnos realizar opciones congruentes con su propio desarrollo personal;
 - b) en el primer año de Bachillerato, habrían de orientarse a analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él, a la vez que a alcanzar una madurez personal, social y moral que capacite para actuar de forma responsable y solidaria.

No está excluido, por otra parte que, aun sin ser citados de forma expresa en la normativa, a título de referentes, el profesorado de SCR pueda apuntar también a algunos objetivos propios de áreas concretas. Mejor dicho, no es que la docencia en SCR se ordene a procurar alcanzar unos objetivos específicos que en rigor no son de su incumbencia; sólo es que en ella, como en cualquier actividad educativa, al menos hay que tratar de asegurar la **coherencia y conexión con áreas y materias** de distinta naturaleza: las obligatorias, las que han elegido en el cuarto curso de Secundaria Obliga-

toria, las de posible diversificación, las de Bachillerato. No sería de recibo convertir la enseñanza SCR en desarrollo o prolongación del currículo ordinario, pero sí hay que procurar conectarla con este currículo y con sus objetivos. A ese respecto son pertinentes algunos de los objetivos de áreas de la Secundaria Obligatoria como los que se recogen en el cuadro que sigue.

Algunos objetivos en áreas de Secundaria Obligatoria con los que SCR debe conectar

Ciencias Sociales, Geografía e Historia:

- “Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas ... y rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra condición...”
- “Identificar y analizar las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos, culturales, que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas...”
- “Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social...”
- “Apreciar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad...”

Lengua y Literatura:

- “Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas... mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje”

Música:

- “Analizar obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo las intenciones y funciones que tienen...”

Sólo uno de los enunciados recogidos en el recuadro menciona la religión, pero todos ellos contienen indicaciones válidas para SCR, pues de eso mismo se trata respecto al hecho religioso y a sus manifestaciones: valorar el patrimonio artístico y cultural religioso, anali-

zar y juzgar textos de las tradiciones religiosas, identificar interrelaciones entre hechos y obras de distinto orden. Son objetivos —al igual que otros semejantes que podrían extraerse de materias del Bachillerato— que ilustran y otorgan concreción a los objetivos más generales de la correspondiente etapa, merecedores, por eso, de una relectura por parte del profesorado SCR, cuya enseñanza, a partir de contenidos complementarios de los curriculares, ha de tratar de alcanzar metas educativas de carácter general.

Ambito temático

Las enseñanzas SCR se ordenan como un conjunto de acciones docentes y de estudio por desarrollar en el mismo horario de la clase de Religión a lo largo de tres cursos: dos en la Secundaria Obligatoria y uno en Bachillerato. Sin embargo, aunque constituyen una alternativa a la materia de Religión, al igual que las actividades alternativas en años anteriores de la educación obligatoria, no se organizan en una materia, ni los alumnos serán evaluados en ellas, por lo que no presentan características estructurales propias de las áreas o materias.

El Real Decreto y la Orden Ministerial no fijan en rigor unos contenidos mínimos a las enseñanzas SCR; y no lo hacen en plena coherencia con el hecho de que éstas no forman una materia o área. Lo único que establecen es una acotación temática en términos que no está de más repetir de nuevo en la formulación del Real Decreto: “versarán sobre manifestaciones escritas, plásticas y musicales de las diferentes confesiones religiosas, que permitan conocer los hechos, personajes y símbolos más relevantes, así como su influencia en las concepciones filosóficas y en la cultura de las distintas épocas”. Este precepto no establece propiamente contenidos, más bien se ciñe a demarcar un ámbito. Ni en el Decreto ni en la Orden hay nada que se parezca a lo que en otras disposiciones sobre currículo se recogía, en forma de Anexos, señalando unos contenidos **mínimos**, aspectos **básicos** del currículo, o unos núcleos temáticos del mismo. El adecuado enfoque aquí, por tanto, quizás antes que enumerar posibles contenidos, y para no confundir con áreas o materias en sentido propio, está en considerar SCR como un **ámbito temático**.

Es un ámbito temático, por lo demás, que la norma circunscribe con suficiente claridad, no un ámbito vacío ni difuso, sino con conte-

nidos de no difícil identificación. Es claro, por ejemplo, que si el precepto habla de “personajes”, algunos de ellos, los más indiscutiblemente destacados, han de ser estudiados y conocidos: Moisés, Jesús, Mahoma. Difícilmente podría decirse que se cumple la norma si en SCR no hay oportunidad de conocer quiénes fueron esos personajes, qué dicen de ellos los correspondientes textos religiosos. Tampoco se cumpliría el precepto si no llegara el alumnado a conocer ni siquiera la existencia o el nombre del “corpus” textual constituyente de las tradiciones religiosas estudiadas: la Biblia judía, la cristiana, el Corán. Se trata, en eso, de contenidos indispensables, aunque, en rigor, no hayan sido establecidos como mínimos. Podrían añadirse, pero no fácilmente multiplicarse, los ejemplos.

Se comprende esta ordenación normativa de SCR: no pueden presentarse contenidos obligados para un grupo docente, cuando (y puesto que) otro grupo, el de los que cursan Religión, no estará obligado a ellos. De suyo, quienes estudien Religión católica podrían ignorar acontecimientos y personajes relevantes dentro de la tradición judía o de la islámica. Luego incluso contenidos de esta naturaleza han de verse como pertinentes y acaso indispensables en SCR, mas no como “enseñanzas mínimas”.

Por otra parte, los “módulos de trabajo” citados en el Anexo de la Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica a modo de “ejes ordenadores”, contribuyen a concretar aun más el ámbito temático. Esto no impide, sin embargo, una interpretación liberal de unas normas que, al delimitar los contenidos SCR, lo hacen de modo flexible, interpretación que se halla avalada en esa misma Resolución, cuando habla de “relación de módulos propuesta” y también de “módulos que hubieran seleccionado” los profesores dentro de esa relación. La idea de **selección** parece aquí decisiva. En el marco de la relación de módulos, a la postre es al profesorado que se encomienda la determinación de su desarrollo docente en forma de actividades aprobadas por los respectivos centros.

Religiones objeto de estudio

En la previsión o propuesta de actividades SCR dentro de un Instituto habrá que concretar el ámbito o amplitud de religiones que serán objeto de estudio y de actividad docente. En diferentes artícu-

los del Real Decreto se habla sea de “confesiones religiosas”, sea simplemente de “religiones”. En cualquier caso, bajo una u otra denominación, ¿qué religiones o confesiones deben entenderse comprendidas en SCR?

Sin lugar a dudas, el Decreto comprende como “religiones” o “confesiones” no sólo a las cristianas, sino también a judaísmo e islamismo. Por el texto del artículo 2.1, donde se habla de ambos como “confesiones religiosas”, resulta claro que también en el 3.3 el ámbito de confesiones consideradas debe abarcar, además de las cristianas, al menos a judaísmo e islamismo. Aunque no se formule de forma expresa, con esa lectura coincide la relación de contenidos en el Anexo de la Resolución de la Dirección General, donde, para los dos años de Secundaria Obligatoria que tratan de religiones históricas concretas, se mencionan momentos históricos relativos a esas tres tradiciones: cristiana, judía e islámica.

Así que el ámbito SCR debe incluir, cuando menos, las tradiciones monoteístas que derivan de Abraham y que coinciden en tenerle por padre de los creyentes: las “religiones del Libro”, como de ellas a veces se dice, aunque los textos que componen el Libro sean distintos en cada caso. Son religiones, por otro lado, que coinciden también en la proximidad geográfica de sus respectivos orígenes, nacidas en el Oriente Próximo, implantadas inicialmente alrededor de la cuenca del Mediterráneo, barriendo el Islam a la fe cristiana a lo largo del norte de África, y expandidas además en diversas direcciones: el cristianismo, sobre todo, hacia Occidente y hacia América, el islamismo hacia el Oriente en sustitución de antiguas religiones de Asia, el judaísmo por doquier bajo el modo de dispersión o diáspora.

Ahora bien, si la amplitud mínima de SCR queda bien clara (confesiones cristianas, judaísmo e islam), en cambio, la amplitud máxima no está perfilada: de suyo, al menos para el curso de Bachillerato, podrían ser todas las religiones actuales e históricas. No parece, sin embargo, que la intención de la norma sea incluir a cualquier religión, a toda religión, en un enfoque de propensión enciclopédica. Antes bien, en contexto docente y desde criterios didácticos, se puede presumir que las otras religiones susceptibles de consideración serán, en todo caso, las relacionadas con sociedades, con culturas, con manifestaciones artísticas, cuya historia o cuya realidad actual se estudia en Secundaria Obligatoria y en Bachillerato dentro de diversas áreas o materias del currículo.

Desde luego, SCR no constituye una docencia en estudio compa-

rado o en historia —o en antropología, sociología, etcétera— de las religiones. Su objeto y contenido no son las religiones de la humanidad, sino, de modo mucho más limitado y significativo, aquellas religiones que tienen que ver con la sociedad y la cultura en que viven los alumnos, esa misma sociedad y cultura cuyo conocimiento, por otro lado, contribuye a procurar el currículo. Apenas hace falta resaltar hasta qué punto importantes claves de la historia y la realidad actual de España, de Europa, están en las tres religiones ya expresamente mencionadas: cristianismo (en sus diferentes confesiones), Islam, judaísmo. Pero conviene examinar si además de esas tres hay alguna otra tradición religiosa que pueda recogerse en esta enseñanza.

Una primera ampliación podría referirse a la religión romana y a la mitología griega. Hay razones evidentes a favor de incluirlas, de la posibilidad y conveniencia de hacerlo: su conocimiento parece indispensable para apreciar manifestaciones artísticas occidentales, sobre todo en artes plásticas, pero también en la literatura.

Otra posible ampliación, por razones diferentes, incluiría tradiciones asiáticas, por ejemplo, budismo e hinduismo. Parece conveniente hacerlo, en el Bachillerato, cuando hay que llevar la formación a una perspectiva mundial, no eurocéntrica, o sólo de cuenca mediterránea o atlántica, o de mundo occidental. Con estructura social y de creencia muy dispar respecto a las religiones monoteístas, el hinduismo y el budismo han representado y representan —y no sólo en número de fieles— la alternativa religiosa, moral, cosmovisional, más importante a las tradiciones abrahámicas, una alternativa que el bachiller no debería ignorar y que además le resultará indispensable, primero, para poder trascender un miope etnocentrismo —de cultura occidental, de herencia judeo-cristiana— y también para alcanzar la abstracción de los conceptos filosóficos sobre la religión.

Igualmente cabe resaltar que dentro de SCR podrían tener cabida manifestaciones religiosas del mundo prehistórico. No cabe duda de que resulta de interés para el estudiante de Bachillerato tener conocimiento de la mitología clásica y del templo griego o romano, pero de no menor interés puede ser un acercamiento a los monumentos funerarios megalíticos en ciertas regiones de España y a sus contenidos religiosos o simbólicos.

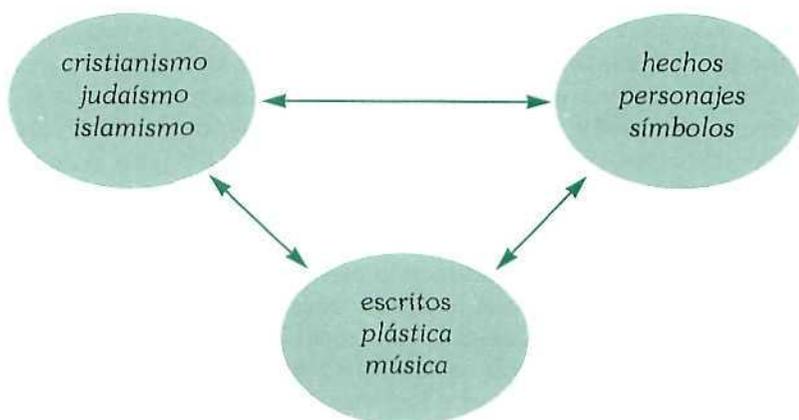
Son ampliaciones no previstas en el Anexo de la Resolución, pero congruentes al menos con los contenidos para el año de Bachillerato. En efecto, en ese año se intenta una reflexión sobre la naturaleza de la religión como tal, sobre las relaciones entre razón y cre-

encia, así como entre religión y convivencia cívica y política. Aunque estos temas hayan sido especialmente candentes en Occidente y en relación con los monoteísmos de origen en Abraham, no parece que sean temas abordables de modo serio sin considerar tradiciones religiosas no monoteístas.

Aspectos por incluir

Respecto a las tres religiones monoteístas de referencia, o a algún ámbito quizá más amplio, los contenidos o aspectos que es preciso contemplar están explícitos en el artículo 3.3 del Real Decreto, cuando habla, en primer lugar, de “manifestaciones escritas, plásticas y musicales” y luego de “hechos, personajes y símbolos más relevantes”.

Tres apartados hay en cada frase de ese artículo; y si a ello se añade que toda la normativa apunta a tres religiones, es intuitivo ilustrar el conjunto de contenidos en una figura de tres dimensiones, cúbica: de $3 \times 3 \times 3$, tres religiones por tres tipos de contenidos por tres clases de manifestaciones. O sea:



No era con ánimo de romper esa simetría trinitaria o triádica que algo más arriba se sugería la conveniencia de alguna mirada, siquiera al soslayo, hacia religiones no monoteístas. Porque la aparente sime-

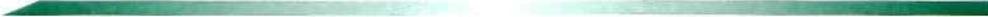
tria, de todos modos, bascula y se distorsiona también por otros costados.

En primer término hay que resaltar no sólo la diversa importancia o relevancia, sino asimismo el diferente potencial educativo de unas u otras manifestaciones y elementos a través de las distintas religiones. Así, por ejemplo, expresiones plásticas las hay también, sin duda, en judaísmo e islamismo. Pero estas religiones, con su prohibición de imágenes, restringen mucho la amplitud de su iconografía: en ellas prevalece, en cambio, la arquitectura, el mosaico, el arabesco, el diseño, la plástica no figurativa. Manifestaciones musicales también las hay, por supuesto, fuera del cristianismo. Pero el profesorado lo tendrá difícil traer al aula música religiosa que no sea la de nuestra cultura occidental y habrá de trabajar, por tanto, más que nada, con música de inspiración cristiana.

Una disimetría semejante se produce respecto a conocer los “hechos, personajes y símbolos”. No en todas las religiones revisten la misma importancia. Sólo en el budismo hay un personaje, Buda, comparable a Cristo por el culto, la piedad y la imitación que suscita. En cambio, los hechos —o la historia— del budismo a lo largo del tiempo son de menos interés para el alumnado que los acontecimientos históricos más destacados de las iglesias cristianas —Reforma, guerras de religión— o también de las otras dos religiones abrahámicas.

Sucede lo mismo, en fin, respecto a la influencia de las religiones en concepciones filosóficas. Lo que habitualmente se entiende por filosofía —y lo que en Bachillerato se estudia como tal— es un tipo de pensamiento y de discurso practicado en Occidente, a partir de Grecia, en contexto cristiano durante siglos y en marco racionalista, progresivamente laico, ateo o agnóstico a partir del siglo XVII. Naturalmente son pertinentes asimismo filósofos judíos y árabes, nacidos algunos de ellos en suelo ibérico, figuras esenciales para entender la cultura hispana. En el hinduismo y en el budismo resulta difícil separar lo religioso y lo filosófico, hasta el extremo de que apenas tiene sentido hablar de influencia de un elemento sobre otro. En cambio, en la filosofía griega hubo escasos ideogramas o temas filosóficos vinculados propiamente a la mitología.

Así, pues, en la redacción del artículo 3.3, se entrecruzan dos franjas delimitadoras del ámbito de SCR: por un lado, los contenidos en las diferentes religiones (hechos, personajes, símbolos); por otro, los aspectos o manifestaciones en ellas (escritos, plástica, música).



Pero no hay —no puede haber— simetría o exacta proporción en la amplitud que cada franja ocupa —y por tanto merece— en cada religión. La amplitud dedicada a hechos, personajes, símbolos, y a escritos, plástica, música, no tiene, pues, que ser la misma en las distintas religiones que se consideren.

Planificación y desarrollo docente

Desde el punto de vista pedagógico, de programación y de desarrollo docente, el profesor de SCR se halla ante una situación singular, cuya peculiaridad puede apreciarse trayendo a recuerdo la “concreción” que se atribuye a proyectos y programaciones respecto al currículo oficial establecido. A propósito de contenidos de este currículo, la doctrina —y a veces también las orientaciones oficiales— han hablado de “niveles de concreción”: una concreción que arranca de las enseñanzas mínimas o aspectos básicos del currículo y que va adquiriendo sucesiva cristalización, cada vez más concreta, en los proyectos curriculares, las programaciones y el desarrollo docente en el aula, esto por no hablar de las adaptaciones o de la diversificación curricular individualizada. Una interpretación liberal, aunque discutible, de esa jerarquía de sucesivas concreciones en cascada llegaba a hablar incluso de “selección”: dentro de los núcleos o bloques temáticos el profesor podría incluso llegar a seleccionar aquellos contenidos concretos que mejor reflejan, sirven, responden a las necesidades del alumnado y a las circunstancias todas de la docencia.

Ahora bien, el concepto y la práctica de la “concreción” tiene en SCR un sentido mucho más radical y sustancioso, pues no hay —o no hay apenas— un primer nivel de concreción establecido en preceptos de alto rango normativo y la regulación más cercana y pormenorizada, la de la Resolución de la Dirección General, de modo expreso habla de “selección” de contenidos. Esto sí que autoriza a una interpretación liberal donde se entiende que el plan docente del profesor o profesora puede ser algo más que una ulterior concreción de algo que le llega bastante concretado; y que puede comportar alguna elección —no arbitraria, por supuesto, sino determinada por las circunstancias del alumnado y del centro— de los propios contenidos.

La selección de contenidos

Un ámbito de conocimiento y enseñanza que se denomina “*Sociedad, cultura y religión*”, se presenta a quien llega a él como un campo de estudio extenso, vasto y propiamente inabarcable, imposible de recorrer no ya sólo en unas clases para estudiantes de Secundaria, sino incluso en una vida entera de investigador. Es un campo que incluye no sólo religiones varias, sino también varias disciplinas: historia, filosofía, filología, sociología, antropología cultural, crítica artística, teología o, más bien, teologías diversas. Tanta amplitud sólo se deja abordar en la enseñanza SCR con intenciones exploratorias y sin propósito alguno —por otro lado, ilusorio— abarcativo. El ámbito SCR constituye un territorio demasiado vasto, imposible de dominar en todas sus regiones incluso por un experto. Dentro de él, por consiguiente, el profesorado ha de contentarse con trazar algún mapa y proponer algunos que otros recorridos. Los mapas y los derroteros serán distintos, previsible y comprensiblemente, de unos profesores a otros.

Desde la consideración de esa amplitud, las propuestas de módulos de trabajo por parte de la Dirección General han de entenderse como unos “máximos” más que como los “mínimos” de una materia. Delimitan la circunscripción en cierto modo máxima de un campo muy vasto, en el que luego los profesores tendrán que seleccionar para realizar su actividad docente.

De la amplitud del ámbito dan idea las extensas listas de textos, de obras de arte, inventariadas al final de esta Guía, y que podrían considerarse no sólo relevantes, sino esenciales, para un verdadero saber experto en el campo de “*Sociedad, cultura y religión*”. Tal como se recogen en el último apartado de la Guía, forman un repertorio capaz, por su extensión, de descorazonar a cualquiera, de hacer desistir de entrar en él. No será ocioso, pues, poner énfasis en ello una y otra vez: no hay enseñanzas mínimas en ese extenso territorio, no hay itinerarios obligatorios; lo único prescrito es entrar en él y aplicarse a su estudio —orientar al alumnado en su estudio— en alguno o algunos de los innumerables recorridos posibles.

La variedad de actividades y contenidos de SCR que llegará a establecerse de unos Institutos a otros y, dentro de un mismo Instituto, de unas cohortes de alumnos a otras será un exponente más de la variedad y diversidad que ha de caracterizar a los contenidos educativos y a toda la docencia en estos años. Es verdad que la opción

SCR, por contraposición a la Religión, tiene que ver con otros aspectos de la educación. Es para los alumnos que así **opten**, que los centros han de ofrecer esta enseñanza en el mismo horario que la de Religión a lo largo del segundo ciclo de la Secundaria Obligatoria y en el primer año de Bachillerato. Aun así, aunque con raíz en otro origen, el estudio SCR se desarrolla en Secundaria dentro del elemento de la **opcionalidad**, de las **vías educativas diversas**. En el contexto de la amplia opcionalidad que la ordenación educativa permite en estos cursos ha de ser contemplada, como opción adicional, la que en continuidad con años anteriores se les ofrece también ahora entre Religión y estas actividades de estudio.

Es un momento educativo en el que la proporción de enseñanza común se ha reducido mucho: el alumnado tiene un amplio margen de opciones educativas, y no sólo por las materias propiamente optativas, sino también, desde los 15 años, por la posibilidad de no cursar algunas de las áreas obligatorias y de elegir entre dos variedades distintas de Matemáticas. En el último año de la Educación Obligatoria incluso el currículo común, comprensivo, empieza a ser diverso, variado. En el Bachillerato se ofrecen varias Modalidades, además de materias optativas. En ese marco académico, con más amplio margen de elección, de preferencias personales, de flexibilidad, la enseñanza SCR cobra un nuevo sentido, un valor añadido en cuanto opción educativa. Por otro lado, en ella, como siempre que lo diferenciado y personal pasa a primer plano, y todavía más al no haber enseñanzas mínimas, al disponer de mayor libertad en la selección de contenidos, la responsabilidad docente del profesorado viene a consistir en asumir él mismo y en reconocer en el alumnado un mayor protagonismo en la definición del proceso de enseñanza.

El plan de actividades

No todo, sin embargo, es opcional; y no todo está por hacer, por definir. El profesor de SCR no se enfrenta a la planificación de su tarea como a una hoja en blanco. La Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica ha señalado, con carácter de propuestas indicativas, una posible concreción y selección de "módulos de trabajo", que delimita y distribuye contenidos para cada uno de los tres años. Con ello se le facilita al profesor buena parte de la tarea de su propia planificación docente.

Cabe aquí una advertencia terminológica incidental. Ninguna de las normas relativas a SCR habla en ningún momento de **programación** docente. Lo que mencionan tanto la Orden como la Resolución son **propuestas de actividades** para los alumnos o alumnas que no cursan Religión. Sin duda, la omisión de cualquier referencia a "programación" no ha sido involuntaria o inadvertida. Es una ausencia deliberada, que precisamente tiende a subrayar que no estamos ante una materia o unos contenidos que **deban programarse** a semejanza de las áreas de Secundaria y las disciplinas de Bachillerato. Sólo en sentido lato cabría hablar de programación: para referirse al plan, al diseño, a la previsión y propuesta de actividades y de contenidos que el profesor piensa incorporar a su docencia.

Así que el presente epígrafe se corresponde con lo que en una materia o área se denominaría "programación", pero que en SCR, donde en rigor no hay tal programación, es aconsejable llamar de otro modo: propuesta o plan de actividades, con la puntualización, sin embargo, de que estas actividades forzosamente han de aludir también a contenidos, a módulos de trabajo o núcleos temáticos.

Las propuestas y sugerencias de esta Guía son congruentes con el Anexo de la Resolución de la Dirección General y su repertorio de módulos de trabajo. Sin embargo, para alentar la autonomía de los centros y la imaginación docente del profesorado en la propuesta de las actividades SCR, esta Guía va a colocar cierto énfasis en que el desarrollo de esta enseñanza puede llevarse a cabo de modos muy distintos, con materiales variados y mediante actividades de muy diversa naturaleza, acordes con la naturaleza de los contenidos seleccionados. Las actividades pueden consistir en lectura y comentario de textos, explicaciones del profesor, audiciones de música, visionado de filmes, videos o diapositivas, y, fuera ya del aula, en visitas a monumentos, museos o exposiciones, o participación y asistencia a una representación teatral. Son los profesores quienes tienen la responsabilidad de organizar y desarrollar esas actividades en consonancia con los contenidos.

En cualquier planificación docente, de todos modos, habrá que asegurar que la amplitud de los contenidos seleccionados se ajuste a: 1º) la duración prevista de tres años en total; 2º) el tiempo lectivo semanal de que se dispone en cada año, el mismo dedicado a la opción de clase de Religión.

La naturaleza, nivel y otras características de los contenidos habrán de tener en cuenta, por otro lado, no sólo el momento evolu-

tivo de alumnas y alumnos (en edades comprendidas, en principio, entre los 14 y los 17 años), sino también la naturaleza y nivel de las enseñanzas que reciben dentro del currículo oficial. Así, por ejemplo, el estudio de la "influencia" de las religiones en las "concepciones filosóficas" sólo podrá tener sentido en el año 1º de Bachillerato, en un momento en que se cursa la materia de Filosofía.

Habría que atender, en fin, a la debida coordinación de unos cursos con otros dentro de un mismo centro. El profesorado responsable de estas enseñanzas tendrá que diseñar y acordar un plan docente coherente a lo largo de los tres años. En particular, en los centros será preciso establecer una distribución y secuencia, pero también garantizar una continuidad clara en lo concerniente a los contenidos dentro de la Secundaria Obligatoria y los de Bachillerato, puesto que se trata de enseñanzas distintas, sujetas a diferente ordenación, y puesto que además no todos los alumnos y alumnas cursarán Bachillerato.

Contenidos complementarios del currículo

Los contenidos de esta enseñanza alternativa a la materia de Religión, al igual que en años anteriores, han de ser complementarios del currículo establecido. Tal complementariedad exige que sean núcleos en algún sentido no incluidos en el currículo. Esto no quiere decir, sin embargo, que no guarden relación alguna con contenidos curriculares, a los que pueden "complementar": profundizar, completar, desarrollar.

Así sucede en Secundaria Obligatoria, en el área de "Ciencias Sociales, Geografía e Historia", en cuyas Enseñanzas Mínimas se hace expresa mención de: "La confluencia de las tres tradiciones religiosas en la España medieval: cristianismo, islamismo y judaísmo"; o también algo más adelante: "Religión, arte y cultura en la Europa de los siglos XV a XVIII". Por otra parte, en la materia de "Ética", del cuarto curso, en el contexto del estudio de la vida moral y la reflexión filosófica hay un apartado sobre "la religión como hecho individual y social".

Asimismo, en el currículo de Bachillerato, en "Historia de la Filosofía", aparecen contenidos como la presencia del cristianismo en la cultura occidental, las vicisitudes de las relaciones entre razón y fe,



racionalidad y autoridad o, en general, la reflexión racional sobre la religión y las creencias; y en "Griego" hay un apartado acerca de religión y mitología.

El carácter complementario de las actividades SCR exige, por un lado, que no se produzca una duplicación de contenidos que forman parte del currículo, mientras, por otro, significa que no cabe tampoco desconectar del currículo obligatorio, ni en contenidos, como los recién citados, en directa relación con creencias religiosas, ni tampoco en otros contenidos que no tengan tan clara conexión.

El profesorado responsable de SCR habrá de cuidar, por tanto, que estas actividades no incidan en los mismos temas curriculares, sino que los complementen en la dirección señalada por la normativa. A ese respecto son esclarecedores los módulos de trabajo definidos en la Resolución de la Dirección General. Muchos de ellos conectan con temas del currículo, pero ninguno de ellos enuncia de modo formal un tema del currículo. Es una pauta inequívoca para el desarrollo de la complementariedad.

Varios criterios podrían presidir la ordenación y distribución de contenidos temáticos de un curso a otro. Es apropiado para la enseñanza en esta edad del alumnado (entre 14 y 17 años) el ensanchar progresivamente el ámbito por considerar, desde lo más cercano hasta lo más distante, al hilo mismo del ensanchamiento que se produce en áreas curriculares, sobre todo de Ciencias Sociales, de Geografía, de Historia; y también proceder desde los niveles más concretos, relativos a experiencias, a hechos históricos, a textos, a manifestaciones plásticas, visuales, musicales, hacia otros niveles más abstractos, de pensamiento lógico-formal y filosófico.

Es lo que ha hecho el Anexo de la Resolución de la Dirección General en la propuesta de módulos de trabajo para los tres sucesivos años o, según se mire, para los dos distintos tramos educativos afectados: por un lado, los dos años últimos de la Secundaria Obligatoria; por otro, el año de Bachillerato. Los años del segundo ciclo de Secundaria Obligatoria permanecen en el mismo plano: ordenan módulos en una secuencia cronológica, siguen un orden histórico, atribuyendo a un año o a otro mediante un corte cronológico convencional al comienzo de la Edad Moderna. El año de Bachillerato, en cambio, obedece a un planteamiento diferente, predominantemente filosófico. Vale la pena considerarlos ahora por separado.

El segundo ciclo de E.S.O.

Para este ciclo de Secundaria Obligatoria el Anexo de la Resolución propone, a modo de núcleos o bloques temáticos, unos módulos que siguen el curso de la historia y que corresponden no tanto a episodios históricos muy limitados en el tiempo, cuanto a épocas amplias y densas en hechos históricos, épocas que han venido a constituir hitos no sólo para las religiones, sino para la humanidad, jalones para la historia, así como también para la autocomprensión humana, tal como ésta ha llegado a expresarse en arte, literatura, cultura, pensamiento, filosofía.

Los temas están ordenados siguiendo un hilo histórico o, mejor, cronológico: desde la antigüedad hasta nuestro siglo. La secuencia histórica, cronológica, da cómodo formato a la presentación ordenada de los mismos. Pero ese orden seguramente obedece más a la lógica del profesor, a la organización de los temas en su cabeza, que a la lógica de los alumnos y del desarrollo del aprendizaje y, por tanto, de la enseñanza. Desde luego, y por de pronto, no se pide desarrollar una asignatura de historia de las religiones o de las tres grandes religiones monoteístas. Pero, además, no se trata formalmente de historia o no de historia sólo. Se trata de hacer explícitos ciertos acontecimientos o, más bien, series de acontecimientos, con anclaje real en la historia y la experiencia humana, que incorporan elementos citados en el artículo 3.3 del Real Decreto de referencia:

- a) personajes que fueron actores y protagonistas de esos acontecimientos;
- b) símbolos asociados a ellos o que en algún modo los compendian;
- c) textos que narran o interpretan lo sucedido, así como también aquellos otros textos, religiosos, filosóficos o literarios, en los que han influido los acontecimientos;
- d) obras artísticas, plásticas, musicales o poéticas, que los recogen, que se inspiran en ellos, que han hecho de ellos su tema.

Es más, y aunque no aparezca de modo explícito entre los módulos de trabajo para estos cursos, al hilo de la historia, o también, si así se programa, sin entrada formal desde la historia, es conveniente hablar también de instituciones eclesiásticas y religiosas, y no sólo, por ejemplo, de los sacramentos cristianos o de la

Kaaba islámica —lo que a la postre encaja bien dentro del apartado de “símbolos”—, sino también de otras instituciones sociales, rituales o prácticas en que han consistido y consisten las religiones. Ahí tienen su lugar la sinagoga y la Torah, la cuaresma y el ramadán, el muecín y el obispo, así como los preceptos básicos que desde el decálogo han regido la moral de esas religiones.

Aun en la más completa observancia de los módulos de trabajo citados en la Resolución, el profesor no tiene por qué seguir precisamente la secuencia en ella propuesta. De hecho incluso en materias de Historia son muchos los profesores que no siguen la cronología, que no proceden del pasado hacia el presente, sino que al contrario arrancan del presente, de la actualidad, para remontarse luego a sus raíces, a su génesis, en el pasado. En otras palabras: no hay por qué comenzar por los tiempos bíblicos y concluir con las religiones en el siglo XX; cabe comenzar por estas últimas y desde su actualidad ir hacia atrás, hacia su desarrollo histórico, sus huellas en la civilización, sus momentos constitutivos, sus orígenes.

En suma: que la organización temática del contenido de SCR en los dos últimos años de Secundaria Obligatoria se haya ordenado en la Resolución con un criterio cronológico no obliga a que su desarrollo en el aula deba responder formalmente a un enfoque de historia, o mucho menos, de análisis del curso histórico en la dirección de la flecha del tiempo: del pasado al presente. Cabe proceder al revés; o bien de modo bidireccional y complementario: a partir del presente histórico remontarse a sus raíces en el pasado y regresar a lo actual, efectuar el doble movimiento de comprensión del presente por el pasado y a la recíproca.

Importa destacar que en la Resolución las propuestas de contenido para los dos cursos de Secundaria Obligatoria responden a un planteamiento de ciclo. Los módulos vertebradores encuentran su unidad histórica y temática no en cada año, sino en el ciclo, a lo largo del cual, y siguiendo una secuencia histórica, se presentan distintos momentos, acontecimientos, épocas, en cuyo entorno pueden y deben —en esto el Real Decreto manda— introducirse elementos de cultura, de textos, de producción artística y musical.

Se recogen tres religiones, aunque con diferente peso: más de la mitad de los módulos se refieren al cristianismo y sólo unos pocos a judaísmo e islamismo. En su desarrollo en el aula el peso relativo de cada religión no tiene por qué ser reflejo proporcional exacto del número de módulos. En general, los temas incluidos en un curso

no tienen por qué tener, cada uno, la misma extensión, la misma duración en términos de horas lectivas. Con independencia de ello, parece obvio que a la tradición cristiana hay que concederle un relieve especial: ha contribuido a moldear, como ninguna otra, las realidades históricas, sociales y culturales del medio donde viven los alumnos.

Sin embargo, las tres tradiciones religiosas por considerar, y no sólo el cristianismo, han contribuido a configurar ese contexto. Las tres han tenido implantación y han convivido durante siglos en el espacio geográfico que ahora es España. Desde luego de distinto modo: predominantemente el cristianismo desde el final de la época romana y más todavía desde la época visigótica y los Concilios de Toledo, y ya a lo largo de la historia posterior, aunque durante mucho tiempo, ocho siglos, no en toda la Península; el islamismo a lo largo de más de 700 años, asentado primero en la mayor parte de la geografía peninsular y con mayores raíces, por más tiempo, en Al-Andalus; el judaísmo todavía de otro modo, quizá no tan extenso como el islamismo, pero de la misma forma en que ha estado por toda Europa y Occidente: bajo el modo de dispersión, de diáspora, de ubicua presencia social y cultural.

Habrà que comentar la convivencia de las tres religiones, sus influencias culturales recíprocas, en algunos momentos de oro (Toledo bajo Alfonso X, el arte mudéjar en las iglesias cristianas), pero asimismo el tremendo trauma que significó la doble expulsión, primero, de los judíos y luego de los moriscos.

Por otro lado, el (des)encuentro de esas religiones habrá de ser comentado tanto en su espacio geográfico hispano como también más allá de él: lo que ha significado la cultura y la presencia judía, así como el Islam como “el otro” del Occidente cristiano, siempre cercano y a menudo amenazante desde el sur del Mediterráneo y desde el Asia más inmediata (Imperio turco, otomano). Los alumnos están ya en una edad en que hay que sacarles del eurocentrismo, abrirles a perspectivas de otras culturas, otras sociedades, de historia de otros pueblos y no sólo en visión desde Europa. Están también en edad apropiada para combatir razonadamente los prejuicios, asociados a menudo conjuntamente a la religión y a la raza. Apenas hace falta resaltar cuánto preconcepto, cuanto tópico anti-judío y antisemita sigue vivo en nuestro país, probablemente en nuestros alumnos. Habrà también que revisar tópicos históricos, a menudo persistentes en los libros, tópicos alrededor de épocas enteras hispanas o europeas: las cruzadas, la “Reconquista”, la colonización y cristianización de América.

Lo cristiano no debe quedar reducido a lo católico. En ocasiones no será preciso realizar la distinción confesional, que puede no ser pertinente. En la gran música barroca religiosa, por ejemplo, no cuenta mucho la confesión católica (Haendel) o protestante (Bach) del compositor. Otras veces, sí que tiene pertinencia: por ejemplo, en la iconografía, floreciente en ámbito católico, y en cambio muy austera en las confesiones protestantes. No se podrán pasar por alto las guerras de religión, las persecuciones religiosas, la intolerancia de unas iglesias —y sus poderes políticos— con otras, con las herejías y las sectas. Tampoco se podrá desconocer lo que cabría llamar “denominación de origen” vinculada a algunas producciones artísticas inequívocamente católicas, como los Autos sacramentales de Calderón o todo el arte italiano del Renacimiento.

El primer curso de Bachillerato

En este año se trata de captar el hecho religioso desde el pensamiento racional, filosófico o educado por la ciencia y la filosofía. Conviene para ello que los alumnos comprendan que el sentimiento religioso, las creencias, el culto, no están vinculados a una divinidad única, creadora y omnipotente. También hay religión con dioses varios, inmortales o mortales, o incluso sin dios alguno, como el budismo originario.

En este momento los alumnos podrán comprender, además, los diferentes componentes que se integran bajo el mismo concepto de religión: mitos, ritos, creencias, moral, comunidad, entendiendo, además, que el peso relativo de unos y otros varía mucho de unas tradiciones a otras. Podrán captar también el alcance del hecho de que no hay una palabra griega para “religión”, igual que tampoco la hay en los Vedas, percatándose así de que la religión, tal como se ha entendido en el Occidente cristiano, más que un fenómeno universal, simple y unitario, es un conjunto de tradiciones, de fenómenos, que: 1) ellos sí, parecen, si no universales, sí muy generalizados; 2) en combinaciones distintas han venido a formar las distintas tradiciones reputadas religiosas; y 3) tienen otros equivalentes funcionales fuera de la religión, tales como la sabiduría, la moral, la mitología, y la cosmovisión o concepción del mundo.

Para todo ello es quizá oportuno introducir elementos de la fenomenología de la religión, que caracteriza lo religioso por lo sagrado,

o el misterio, o el sentimiento de dependencia, o el tabú. La fenomenología, a su vez, puede constituir una buena introducción al estudio filosófico tanto de la religión como del influjo y presencia de ésta en concepciones filosóficas.

Importa considerar aquella filosofía más compenetrada con la religión —Espinosa, Kant, Hegel— y también aquella otra —sea filosofía o ciencia— más crítica y que ha buscado “explicaciones” reductoras para el origen y persistencia de la religión: Feuerbach, Marx, Nietzsche, Freud.

Los módulos temáticos de la Resolución incluyen para este año temas sobre religión y derechos humanos, religión y sociedad, religión y política. *Realmente, en los años anteriores han debido cimentarse ya los fundamentos de conocimiento necesarios para esa reflexión: qué han sido la tolerancia y el fanatismo a lo largo de la historia, qué lugares sociales y qué funciones políticas han tenido y tienen las religiones. Ahora se trata de una reflexión de otro orden, de una fundamentación racional, que se nutre del conocimiento histórico, pero también de la reflexión ética y de análisis de la sociedad y de sus instancias de poder, análisis que se realiza desde disciplinas como la sociología, la teoría política o la filosofía del derecho.*

Para poderse alzar a un nivel de reflexión abstracta y general sobre la naturaleza y elementos de la religión, así como sobre su papel en la vida social, cultural y política, será indispensable ensanchar el ámbito de estudio e introducir referencias a tradiciones religiosas no consideradas en los dos años anteriores. Mejor dicho, no se trata de mero ensanchamiento por mención de otras religiones, sea el budismo o la religión romana, sino de profundización, de paso a otro nivel: no es que ahora deje de considerarse el cristianismo o el judaísmo; es que se consideran en otra perspectiva, dentro de un marco universalista donde están también otros fenómenos religiosos análogos, pero pertenecientes a tradiciones muy diferentes, como la de Grecia y Roma, o las de China e India; se les considera en un plano diferente, que entre otras cosas implica pasar de la mera descripción a la explicación.

Las actitudes, valores y reflexión crítica en este año han de centrarse en temas extraídos de los “módulos” y también en otros que se entrecruzan con ellos, tales como: el encuentro y diálogo de las religiones, las morales, las sabidurías, las concepciones del mundo; el sentido de la vida y de la acción en las religiones; el legado de la cultura clásica y su recepción en la modernidad; mono- y poli-teísmo;

consideración del budismo como "religión sin dios"; reflexión filosófica sobre "mythos" (o sea: relato y filosofía); la importación en Occidente de prácticas y místicas orientales (yoga, Hare Krishna, etcétera). Son, en suma, numerosas y variadas las posibles entradas pedagógicas a la reflexión y estudio a que se insta en este curso.

Propuestas didácticas

Una Guía para el profesorado, esta publicación, no es una enciclopedia, tampoco un manual, un libro de texto o de estudio. En vano se buscará en ella información sobre el protestantismo, el judaísmo, el islamismo o la religión en general. Para eso hay que acudir a otras fuentes, textos, bibliografía como los que se recogen luego en la última sección. De todos modos el profesor de SCR tampoco necesita adquirir un conocimiento enciclopédico. No ha de ir a su clase con equipaje de enciclopedia o erudición debajo del brazo. No es esto lo que se le demanda. No se le exige ser experto en religiones. Tan sólo, y en cambio, se le pide que sepa organizar y dirigir unas actividades de estudio a propósito de las religiones, de la religión.

La mejor disposición, el más recomendable talante para acudir a la tarea SCR es acaso asumirla con soltura, con confianza en sí mismo, en su saber, una confianza que no excluye la conciencia de que todo saber —también el del profesor— emerge en islotes sobre un océano de ignorancia, como escribió D'Alembert y precisamente al comienzo de la **Grande Encyclopédie**; o sea que el saber es cualquier cosa menos enciclopédico; con el añadido y la conciencia, además, de que el saber mismo, en sus islotes, no es del todo tierra firme, está hecho de incertidumbres y a menudo de escepticismo, que es algo, por otra parte, muy distinto de la ignorancia.

Lo que sigue a continuación no versa ya acerca de contenidos para desarrollar en clase. Tampoco se ordena a transmitir información propiamente dicha. Se limita a trazar orientaciones didácticas y de metodología pedagógica, a ofrecer ideas al profesorado, o más bien, a contribuir a hacérselas aflorar. ¿Ideas y ocurrencias pedagógicas? De ellas los profesores seguramente tienen más que suficientes: cuentan con capacidad y disponen de recursos bastantes para afrontar la responsabilidad de la enseñanza SCR. Más que darles ideas es

ponerlas en claro o en discusión. Si algunas de las que ya poseen vuelven a hallarlas aquí, negro sobre blanco, en coincidencia con las tuyas, eso les ayudará a consolidarlas. Si por el contrario están en discrepancia, el asunto se hará más animado: servirá para confrontación y debate, para su revisión acaso.

Principios didácticos generales

En SCR —¿hace falta decirlo?— mantienen plena vigencia los principios y criterios generales de la didáctica, en particular, el de que la enseñanza ha de procurar un aprendizaje que sea **significativo**, funcional, en conexión con la vida y con las experiencias extraescolares de los alumnos, en conexión también con los contenidos del currículo, con el resto de las experiencias educativas.

Tiene además vigencia la concepción del conocer y del aprender como **construcción**: los aprendizajes, los conocimientos, las capacidades ni nacen por generación espontánea, ni se reciben de manera sólo pasiva; los aprendizajes, los conocimientos, las capacidades se construyen; y se construyen procesualmente y en interacción, en un movimiento bidireccional entre maestro y aprendiz.

A la concepción constructivista se añade el enfoque didáctico y estrategia docente que procede de lo más concreto a lo más abstracto, de lo más cercano a lo más lejano, de lo singular y anecdótico a lo universal. Es ésta una estrategia de enseñanza muy conforme con la construcción real del conocimiento y del aprendizaje, con la naturaleza del proceso de aprender y, más radical aun, del conocer: conocimiento como construcción mental acerca de la realidad; muy conforme asimismo con el proceso evolutivo de emergencia y aparición del pensamiento formal abstracto en la adolescencia.

La relativa “cercanía” de las diferentes tradiciones y hechos religiosos puede incorporarse a la citada estrategia. Para muchos de los alumnos lo más próximo será el cristianismo, en propiedad, catolicismo. Lo que saben, lo que han visto y leído acerca de la religión, se refiere sobre todo a la cristiana en su versión católica. El profesor seguramente hará bien si comienza por ahí. Pero ha de abordar lo cristiano en su integridad, sin restringirlo al cercano catolicismo, que proporciona las experiencias más inmediatas; y, desde ese punto cercano de arranque, tratará de abrir al conocimiento de la plurali-

dad y diversidad de las confesiones cristianas, en particular del protestantismo y de su significado en las modernas sociedades occidentales.

Para la mayoría de los alumnos, islamismo y judaísmo les resultarán tradiciones no cercanas, acaso exóticas y quizá, por eso, en contrapartida, capaces de despertar curiosidad e interés mayores. Pero puede haber también algunos para quienes esas tradiciones representen lo más cercano por experiencia y educación familiar. De esto el profesor tendrá que tomar conocimiento al comienzo de sus clases para desarrollar apropiadamente su docencia.

Por otro lado, las religiones más lejanas —la religión clásica y las religiones asiáticas—, a poco que sean consideradas, podrán contribuir a poner de manifiesto los aspectos más generales y formales de la religión, a elevarse al concepto abstracto de lo religioso, donde tendrá sentido considerar, ya en Bachillerato, sea la filosofía de la religión, sea asimismo la influencia de las religiones en concepciones filosóficas.

De hecho la secuencia propuesta por la Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica obedece a esa pauta. Al proponer un estudio predominantemente histórico en el segundo ciclo de la Secundaria Obligatoria y más bien de filosofía en Bachillerato, señala una dirección desde lo más concreto y descriptivo a lo más abstracto, analítico y filosófico. Pero el sentido general de la estrategia aquí sugerida no se reduce a proceder de la historia a la filosofía. Es, junto a esto, y además de esto, avanzar de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo remoto, de la anécdota a la categoría, de la imagen al concepto, de la descripción a la explicación, de la intuición al razonamiento.

Desde particulares imágenes, hechos, símbolos, textos, piezas musicales y artísticas cabe elevarse a conocimientos de carácter general: elevarse de la anécdota a la categoría, como preconizaba D'Ors; involucrarse en el laborioso movimiento de génesis del concepto, por decirlo en otro lenguaje, el de Hegel. Buena parte del acierto del docente vendrá de cómo llegue a manejar ese gesto conceptual generalizador por el que la representación cognitiva pasa de lo concreto intuitivo a lo abstracto, de lo que está a la mano en la experiencia inmediata a lo más lejano y, a la postre, a lo universal. De ordinario, el profesor, igual que sus alumnos, tendrá más a la mano elementos de la tradición cristiana y manifestaciones de ésta en la cultura occidental: música, artes plásticas, poesía y literatura,

films. No daña para nada la aconfesionalidad de la docencia SCR que muchas de las actividades educativas se realicen a partir de elementos cristianos. Está bien empezar por ahí. Lo que estaría mal es terminar y contentarse con eso.

Enseñar a “estudiar”

El hecho de que SCR es un ámbito donde no hay contenidos mínimos, no hay currículo establecido, deja amplia libertad al profesorado; le permite “entradas” varias, acercamientos diferentes a las religiones y a sus manifestaciones culturales. En concreto permite que cada profesora o profesor se adentre en ellas e introduzca a ellas no a su arbitrio, pero sí según su propia capacidad y competencia. Cada cual ha de hacer el cesto con los mimbres de los que dispone. Cabe esperar —y no hay inconveniente en ello, antes al contrario— que el especialista en Literatura, en Historia, en Educación Plástica y Visual, o en Filosofía arminen los contenidos temáticos, el enfoque didáctico y las actividades cada cual a su propia especialidad y traten de nutrirse de ella: que realicen un acercamiento desde sus propios conocimientos y especialidades destacando los aspectos, respectivamente, literarios, históricos, artísticos o filosóficos en las religiones.

Realmente, además, el tiempo lectivo de SCR es el de una “actividad” educativa, un “estudio” guiado, y sólo —nada más y nada menos— en esa medida es un tiempo de “enseñanza”: tiempo que ha de ser ocupado y tiene que resultar significativo principalmente por desarrollarse en él actividades de aprendizaje de los alumnos y no tanto —aunque también, pues a ellos hay que asistirles— actividades enseñantes del profesor.

Tomando el asunto de raíz cabría incluso colocar todo el énfasis en el carácter de **estudio asistido**, propio de esta hora lectiva, conforme se destaca en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria. En sus correspondientes disposiciones estos Decretos ponen acento en que para quienes no cursan Religión los centros han de organizar “actividades de estudio... orientadas por un profesor”. Son actividades de estudio, de un estudio ciertamente guiado, orientado, asistido, pero **de los alumnos**; y la docencia del profesor o profesora consiste en la correspondiente guía, tutoría, asistencia. Se trata, pues, de estudio

por los propios medios de los alumnos o alumnas, de trabajo consistente en aprender a aprender, de autodidaxia, capacidad y ejercicio de aprender por sí mismo, aunque bajo la orientación del profesor, quien no les deja a solas, les asiste. Es un modo de trabajo tanto más importante en un momento educativo, en la adolescencia, en que esa capacidad puede estar ya bien desarrollada o, por el contrario, correr peligro de quedar atrofiada. Los estudiantes de Secundaria no son ya niños de parvulario: no hay por qué darles todo premasticado: ellos pueden —deberían— aprender por sí mismos, adquirir hábitos de estudio, de investigación y de análisis de la realidad.

Ahora bien enfocar el estudio como ejercicio de autodidaxia es tanto como destacar que quienes “hacen cosas” en clase son los alumnos y no tanto el profesor: que SCR es una actividad no tanto de docencia cuanto de aprendizaje tutorizado, dirigido. Evidentemente, también el profesor “hace”, pero no tiene por qué hacer nada que se parezca a una lección magistral o a una exposición de temas: en verdad, tampoco ha de hacer eso en áreas o materias obligatorias, pero aquí aún menos. Lo que de él se espera es que dirija las actividades de los alumnos, que las asista y oriente, que haga de tutor, de mentor, de animador de un estudio, de un aprendizaje. En medida mayor que en cualquier otra hora lectiva, en ésta de estudio orientado el alumno, más que el profesor, es el protagonista, el actor de lo que sucede en el aula.

En la tutela del estudio SCR, igual que en el estudio asistido de años anteriores de Primaria y del primer ciclo de Secundaria, el profesor es educador, enseñante: realiza una actividad propiamente educativa, docente. Pero la suya es una actividad ordenada a favorecer la actividad y el trabajo de los propios alumnos, ante quienes procurará no tanto “impartir materia” cuanto “impulsar actividades”.

Estudio orientado es estudio de los alumnos bajo la asistencia, la guía, la tutoría del profesor. El énfasis en este enfoque abre grandes posibilidades respecto a fines educativos tan importantes como el ya destacado, de aprovechar esa hora de estudio para favorecer procesos y capacidades de autodidaxia, de “aprender a aprender”, pero también para fomentar otras líneas de buen estilo docente, por ejemplo, el de organizar ocasionalmente la clase en grupos diferentes, en talleres o seminarios simultáneos o sucesivos, que no necesariamente se aplican a idénticas actividades y a unos mismos contenidos.

Con o sin esa organización diferenciada, el profesor o profesora de SCR puede incluso llegar a “negociar”, en un diálogo reflexivo

con los alumnos, ciertos aspectos del plan docente, de los temas, actividades y trabajos del estudio asistido, realizando así la experiencia de una práctica educativa que responda al interés de los alumnos en una medida mayor que otras horas de clase, una práctica que en parte es definida “desde abajo” y no sólo “desde arriba”, desde un currículo oficial, desde imperativos académicos o intereses profesoraes.

Lo de “negociar” ha de ser rectamente entendido. No es plegarse a cualquier demanda de los alumnos: “lo que vosotros queráis”. Es dentro de los límites de la normativa y también del plan de actividades aprobado en el centro que debe realizarse la aportación del alumnado. Pero dentro de ese marco cabe proceder con gran flexibilidad en actividades, metodología didáctica, modo de trabajo, una flexibilidad que, si se quiere ir aprendiendo de la práctica, de la experiencia, va a ser tanto más necesaria e instructiva en los primeros años próximos en que por vez primera los centros ofrezcan la enseñanza SCR. Prestar atención a los intereses, demandas, sugerencias y críticas de los alumnos será de gran utilidad, proporcionará realimentación para el plan docente en años sucesivos.

En fin, no sólo en SCR, también en años anteriores, a la actividad de **estudio**, con fuerte componente de aprendizaje personal, por uno mismo, hay que atribuirle un papel integrador de alto valor educativo. En ese papel integrador el estudio dirigido responde a una de las funciones de la educación formal, reglada, en una sociedad que dispone de otras fuentes de información y de aprendizaje, como la TV y los medios de comunicación. La educación formal ha de cumplir una función de coordinación e integración de distintas informaciones, experiencias, aprendizajes que desde variadas instancias emisoras le llegan a los niños, a los adolescentes; y ha de facilitar también integración respecto a distintas áreas, materias, experiencias escolares que la misma ofrece.

El comienzo de las clases

Es ya el momento de empezar las clases: el plan de actividades SCR está hecho y aprobado, es comienzo de curso, estamos a principios de octubre y el profesor tiene ahí delante a los alumnos. Comienza, pues, la clase SCR. ¿Qué hacer?

Desde el primer día hay que abordarla de modo diferente a una clase en el sentido más convencional: no lo es; es una sesión de estudio, de actividad de los alumnos, y así hay que hacérselo saber a ellos. Porque el plan de actividades está hecho, aprobado, también es oportuno presentarlo a grandes rasgos, en panorama general: exponer las finalidades de esta hora de estudio, las reguladas en la normativa, y, dentro de ese marco, la propuesta docente aprobada en el centro, el plan y previsión de la sucesión de las clases, repertorio de actividades y contenidos posibles. Desde esa presentación cabe, sin embargo, hacer a los alumnos una oferta educativa amplia y abierta susceptible de ser concretada e incluso modificada.

Para concretarla, para pasar del plan docente previo al desarrollo docente, lo primero por hacer es “mirar a los alumnos”, fijarse en ellos, enterarse de quiénes son. Debería hacerse siempre así, no importa en qué materia, pero en SCR parece más necesario que en otras clases. Los destinatarios de esta enseñanza son de mayor pertinencia, si cabe, que en las materias establecidas del currículo. Lo son, primero, porque han optado por ella, en vez de otra: de la enseñanza de Religión; y además, y sobre todo, porque la falta de una ordenación propiamente prescriptiva de los contenidos y actividades de SCR convierte a los alumnos en fuente legítima de determinación de lo que se hace a lo largo de esas clases.

Los alumnos, las alumnas, no pueden ser reducidos a la condición de meros receptores pasivos de unos contenidos, de un programa preestablecido, y eso, en especial, en SCR, donde no hay tal programa, no hay programación propiamente tal. En materias y áreas del currículo el papel del alumnado puede concebirse en términos de concreción y adecuación: de un último nivel de concreción que atiende a sus características grupales e individuales y se adecua a ellas. En SCR, su papel ha de ser conceptuado y reconocido en términos más radicales, no de simple concreción, sino de selección y elección —dentro del ámbito regulado por la autoridad educativa y aprobado por el centro— de contenidos, actividades, modos de trabajo.

“Mirar a los alumnos” es, por de pronto, conocer acerca de sus motivaciones para elegir el estudio SCR. Hará mal el profesor que a ojos ciegos prejuzgue que los alumnos escogieron esa opción por alguna razón típica concreta: por pertenecer a familias sin creencia o práctica religiosa, por ser ellos mismos no creyentes o no practicantes, por haber sopesado la relativa dificultad de Religión frente a SCR y haberse inclinado quizá por lo que reputan más fácil.

La opción y distribución de los alumnos en los grupos de Religión y de SCR dentro de un Instituto puede producirse por factores varios, por un conglomerado de ellos, que además previsiblemente variarán de un Instituto a otro y de un año a otro en el mismo Instituto. Conviene que el profesor conozca esos factores, esas "razones". Para ello ha de tomar el pulso al grupo docente desde los primeros días de clase: recoger su motivación, sus intereses, también sus prejuicios y preconcepciones. Tampoco es hacerlo el primer día sin previa introducción alguna. Ya se ha dicho: ese día lo necesita el profesor para presentar a grandes rasgos el sentido de la actividad SCR así como también la programación prevista. Será sobre esa presentación que se pedirá luego a los alumnos que reflexionen, se expresen y acaso también que escriban.

Quizá el modo mejor de provocar esa reflexión es mediante una encuesta con preguntas del género de las sugeridas en el recuadro adjunto y a la que contesten por escrito. Aunque sea objeto también de posterior discusión oral, en voz alta, la encuesta, por principio, debe realizarse dejando a salvo la privacidad de cada alumno: por escrito, anónima, redactando las respuestas en el aula o bien en casa, pero de modo que les obligue a todos a reflexionar sobre su opción, sobre sus expectativas. El respeto a la privacidad aconseja no preguntar ni siquiera anónimamente por las creencias de los alumnos; no hay necesidad de hurgar en ellas: el profesor SCR no debería hacerlo en ningún momento del curso, debería limitarse a recoger expectativas, intereses respecto a la clase misma, y abstenerse escrupulosamente de provocar cualesquiera otras manifestaciones, que sólo recibirá y escuchará cuando surjan de forma espontánea.

Incidentalmente cabe comentar lo mismo acerca del profesorado, que tendrá convicciones personales y posiciones propias respecto al cristianismo, a las religiones, a la creencia o increencia en general. El profesor o profesora, por cierto, no tiene por qué manifestar, ni tampoco por qué ocultar sus propias convicciones. Es libre de hacer una cosa u otra: hacer manifestación o guardar reserva. Lo único que debe hacer, en el ámbito SCR, es tomar distancia respecto a ellas y observar un comportamiento docente rigurosamente aconfesional, respetuoso con el pluralismo de la sociedad y del propio grupo de clase.

**Posible modelo de encuesta a los alumnos
al comienzo de las clases**

- En años anteriores ¿cursaste Religión o actividades de estudio?
- ¿Por qué has elegido este año el estudio?
- ¿Qué papel han tenido tus padres en esa elección?
- ¿Qué esperas de estas clases?
- ¿Qué te gustaría hacer en ellas?
- Haz todas las sugerencias que se te ocurran y que creas que pueden contribuir al buen desarrollo de estas clases.

Es bueno que el profesor de SCR conozca los preconceptos de sus alumnos, pero también sus propios prejuicios y que trate de desprenderse de éstos, en particular, del posible prejuicio de que todos los que han escogido esta actividad lo han hecho en razón de su increencia o indiferencia hacia el hecho religioso. Es sabido que hay sectores cristianos que consideran que la Religión no debe estar como materia académica en la escuela, sectores que se hallan a favor de una enseñanza laica, no confesional. Desde esa posición sería coherente elegir cursar SCR y no Religión católica. En general, la motivación que lleva a unos adolescentes a escoger esta enseñanza puede ser variada y compleja, no siempre clara. Constituye ya actividad educativa la acción del profesor para hacer explícita, clarificar y discutir esa motivación.

El profesor ha de realizar por su propia cuenta, para uso propio, un análisis de la motivación e intereses de los alumnos, tal como se desprende de sus respuestas a la encuesta que pueda haberles propuesto; pero conviene que lo haga también en común con los alumnos, presentando y debatiendo en el aula distintos aspectos de las respuestas, siempre con el máximo respeto a la privacidad de las creencias y sin revelar aspectos confidenciales que puedan aparecer en unas respuestas incluso anónimas.

Es probable que el grupo de alumnos de SCR sea una muestra del pluralismo religioso de nuestra sociedad: que en él haya personas de distintas creencias e increencias. No hay por qué suponer que todos los que optan por SCR, o sus familias, sean precisamente agnósticos o no religiosos. Hay razones por las que un ciudadano que es no sólo cre-

yente, sino asiduo en sus prácticas religiosas realice la opción del estudio SCR. En consecuencia, seguramente el grupo de estudio asistido será menos homogéneo que el que cursa Religión. La heterogeneidad del alumnado respecto a creencias, junto con el enfoque aconfesional propio del estudio SCR, pueden contribuir a hacer de este espacio docente un verdadero laboratorio educativo para la convivencia de personas, adolescentes hoy, adultos mañana, de diferentes ideologías.

Una pedagogía para el pluralismo

La educación para una convivencia pluralista en el estudio SCR enlaza de modo directo con el carácter aconfesional de esta enseñanza. Seguramente la aconfesionalidad puede constituir para el profesor un elemento difícil de manejar: también él, o ella, al fin y al cabo, tiene sus propias creencias, perplejidades o increencias. ¿Cómo conducirse como enseñante aconfesional cuando uno mismo adhiere a alguna confesión, o cuando uno está firmemente persuadido de la falsedad o la vaciedad de todos los credos religiosos?

Una primera posible consideración al respecto es que al entrar en clase SCR, el profesor, sin necesidad de dejar fuera sus creencias o increencias como quien cuelga el abrigo en el perchero, lo que sí ha de dejar a la entrada del aula son sus intereses personales, sus otras “causas nobles” y asumir el papel que ahora tiene, el de docente, con interés tan sólo por la “causa” educativa, que en esta clase, en esta hora lectiva se identifica con los fines señalados en las normas. Las consideraciones a continuación versan acerca de la posibilidad, la dignidad, la profesionalidad, con la cual un docente puede adoptar un planteamiento aconfesional sin traicionar sus creencias o increencias propias. Son consideraciones también acerca de qué significa la aconfesionalidad en la práctica docente, en la didáctica.

Un enfoque aconfesional, como cumple sostener en SCR, carece de recursos empíricos y racionales para discernir y resolver en la mayoría de las disputas no sólo sobre la verdad o falsedad de los enunciados teológicos, sino también sobre la autenticidad de lo religioso en general o de una tradición particular. Claro que sigue siendo posible discernir: “esto es ortodoxo, esto no lo es”. Aconfesionalidad no es suspensión del juicio; no es carencia o abstención de discernimiento y de valoración en materia religiosa. Muchos de los productos

culturales generados por las religiones son heterodoxos e importa que como tales sean discernidos. Pero, supuesto ese discernimiento, no existen razones sólidas para que entre las manifestaciones de la religión cristiana, y sólo porque diverge de la interpretación oficial, no se estudie y analice, por ejemplo, **La última tentación de Cristo**, en su doble versión, la literaria y la cinematográfica. Igual que no la hay para no poder estudiar, como pertinente al islamismo y a la vida de Mahoma, los **Versos satánicos**, de Salman Rusdie, sólo porque haya sido una novela condenada por algunos ayatollahs.

El planteamiento no confesional invita seguramente a un acento, un énfasis. La regulación de SCR reclama que se procure un conocimiento de las religiones en sí mismas, por así decir: en su historia, sus creencias y cosmovisión, sus instituciones. Pero el énfasis de la normativa parece recaer en sus manifestaciones culturales, en sus reverberos en literatura, música, artes plásticas, en su incidencia en la historia, en el pensamiento filosófico: en suma, en los elementos exteriores más que en los interiores a la religión.

El profesor SCR ha de guardarse de planteamientos cripto-confesionales, a menudo presentes en la bibliografía que, de todos modos, necesita y se le recomienda. Incluso en libros supuestamente aconfesionales y desde luego no exentos de contenido científico, no es infrecuente una presentación —en tratado histórico o comparativo de las religiones— que tiende a mostrar al cristianismo como culminación de las religiones de la humanidad. La simple circunstancia de presentarlo al final de un tratado —cuando, no se olvide, el Islam es cronológicamente posterior en la historia— refleja ya un enfoque eurocéntrico y cristiano-céntrico, del que el profesor ha de ser consciente y ha de tratar de liberarse.

Punto de vista aconfesional, por otro lado, no es enfoque agnóstico o puramente crítico sobre las religiones históricas o sobre la religión como tal. La aconfesionalidad se separa de posiciones de increencia tanto como de las de creencia. Ello no quita a que la enseñanza SCR pueda y deba ser crítica e incluso polémica, beligerante, frente a algunas manifestaciones de la religión: intolerancia, fanatismo, dogmatismo. Pero el punto de vista aconfesional pide, ante todo, un tratamiento descriptivo, expositivo, y no valorativo del hecho religioso y de sus manifestaciones culturales.

Quizá la clave de una correcta enseñanza aconfesional en SCR es enfocarla como **introducción al pluralismo ideológico de nuestro tiempo**. El profesor puede sacar fruto educativo del hecho

de que el plural panorama religioso de nuestro tiempo, con distintos modos de creencia y de increencia, constituye un caso paradigmático de un fenómeno más general, el del pluralismo ideológico y moral de la sociedad contemporánea.

El ámbito de las creencias religiosas puede servir para introducir en ese otro ámbito más amplio del pluralismo. El profesor de SCR tiene en esta enseñanza una ocasión excelente, que no debiera desaprovechar, de enmarcar la pluralidad religiosa en el hecho cultural más amplio de la pluralidad de valores, sistemas de creencias, ideologías. En ese contexto, sus propias posiciones religiosas o irreligiosas constituyen un caso más de otras posiciones ideológicas, morales, políticas, y del manejo de éstas en la docencia dentro de una sociedad pluralista.

Sin embargo, el caso de las religiones no puede ser tampoco reducido a una muestra más de pluralidad. El respeto a que es acreedora la creencia y la práctica religiosa puede ser juzgado distinto del que corresponde a otras actitudes y opciones y sólo comparable al que merecen las creencias y prácticas por las que uno está dispuesto a dar la vida. A ese propósito cabe comentar la posible asimetría —en cuanto a relativa importancia que atribuyen a sus convicciones respectivas— de las posiciones del creyente y del increyente (quizá, mejor, de algunos increyentes), de cómo se miran uno al otro.

En esa asimetría lo que para algunos —entre los no creyentes, no practicantes— puede verse como asunto menor, lateral, marginal, casi cuestión de gustos —unos van a la iglesia y hay que respetárselo igual que otros van a museos o al fútbol—, para otros —fieles creyentes— constituye, en cambio, una cuestión de ser o no ser, de vida o muerte, de salvación o perdición. Para estos últimos está en juego —para ellos y para los incrédulos— lo absoluto, lo sagrado, la fuente del sentido, la identidad y salvación humana colectiva y personal.

Desde ciertas posiciones agnósticas y de increencia no es descabellado inclinarse a resolver el tema de la pluralidad religiosa en una cuestión de gustos, de preferencias, acaso de temperamento, cuando no de pura y simple superstición, de irracionalidad. No han faltado en el pasado ni faltan tampoco hoy abogados de esas tesis en la discusión filosófica y teórico-crítica sobre la religión. En un marco educativo, sin embargo, importa resaltar que la creencia religiosa, al menos para quienes adhieren a ella, posee características singulares. A diferencia de otras opciones de valor, otras preferencias y creencias en que discrepan los humanos, la religión es de los temas vitales que “agarran” una vida. Tanto lo hacen que a veces lo instrumentan con el fanatis-

mo, con la cruzada hacia el infiel. Ahí está la raya de límite en el respeto hacia las posiciones religiosas: la prudencia aconseja no ser muy tolerantes con la intolerancia. Por lo general, sin embargo, y en mayor medida, las religiones han emprendido otras vías de militancia por la causa: la palabra religiosa y de predicación o proselitismo, la mística, la entrega a los demás, acaso la ascesis, la renuncia a los goces ordinarios de la vida. Por más que algunas de estas vías puedan valorarse en poco, mientras no hagan daño a nadie, apenas hace falta subrayar que permanecen acreedoras a un respeto que no merecen en absoluto el fanatismo, la intolerancia, la inquisición y las cruzadas.

Es una asimetría que está en la raíz de la dificultad de entendimiento entre posiciones dispares en materia religiosa. Allí donde el no creyente puede juzgarlo cuestión de sentimiento y temperamento, de ideología, cuando no de irracionalidad, el creyente estima que se halla en juego la salvación, y no sólo la propia, sino también del otro, del incrédulo. El único modo de abordarla está en evitar cualquiera de los extremos, sea el de un proselitismo confesional, sea el de una beligerancia antirreligiosa.

“Leer, mirar, escuchar...”

A lo largo de los apartados anteriores se ha puesto ya mucho énfasis en las actividades de los alumnos: en que el impulso de éstas ha de constituir el empeño principal del profesor. No es algo exclusivo de SCR y debiera constituir una pauta general en la docencia. Las actividades de aprendizaje no tienen por qué ser aburridas, antes al contrario. Una de las claves del éxito educativo está en hacerlas atractivas, en motivar con ellas al alumnado. Se trata, pues, de promover en clase SCR, igual que en otras clases, actividades que despierten el interés, la curiosidad de los alumnos, que contribuyan a su conocimiento de lo religioso y de sus reflejos artísticos y culturales.

¿Qué pueden “hacer” los alumnos en la clase? ¿qué puede hacer el profesor para alentar que “ellos hagan” y lo hagan en un “buen hacer”? Se proponen a continuación algunas posibles actividades dentro del ámbito SCR, aunque también aquí de modo global, sin diferenciar entre los distintos cursos. A modo de núcleos o ejes vertebradores se destaca que el estudio activo y participativo consiste básicamente en tres tipos de actividades educativas y de aprendizaje por parte de los alumnos: en leer, mirar y escuchar.

La naturaleza del ámbito temático SCR —escritos, plástica, música— requiere que alumnos y profesor se apliquen a las actividades correspondientes: leer textos, mirar representaciones plásticas, escuchar música. También seguramente acerca de las obras artísticas y musicales habrá que leer algo, pero ante todo es preciso, verlas, contemplarlas, de ordinario en reproducciones, y respectivamente oírlas, escucharlas, también por lo general en reproducción.

Una buena directriz para el profesorado de SCR es la de tratar de asegurar que sus alumnos hagan esas tres cosas, de que leen, miran y escuchan, y de que el profesor o la profesora les asiste, les enseña para aprender a hacerlo: enseña a leer, a mirar, a escuchar, para que ellos alcancen la capacidad y la sensibilidad de saber leer, saber mirar, saber escuchar por sí mismos.

Escuchar y **saber escuchar**: no es únicamente conocimiento; incluye disfrutar de la música, y no sólo conocerla o situarla en un contexto histórico, cultural, religioso. No sería apropiado creer que lo religioso de una música se halla nada más en su letra, en su texto: en las palabras que se cantan en un oratorio o en los oficios litúrgicos. La música habrá que oírla, escucharla, disfrutarla; y esto es actividad educativa, es estudio significativo. La asistencia del profesor consistirá en SCR, como ante cualquier música y ante cualquier palabra, en comenzar por crear el silencio desde donde brota la música, un silencio que aquí mejor que nunca puede calificarse de “religioso” —aunque sea laico— por la receptividad de la escucha.

Mirar y ver, **saber mirar y ver**: también ésta ha de ser una educación de la sensibilidad y no sólo del concepto abstracto o una mera transmisión de información. Los alumnos deben tener acceso a láminas, fotografías, diapositivas, reproducciones de las obras plásticas, obras que han de ser no sólo comentadas o estudiadas, sino también sencillamente contempladas y disfrutadas. En ocasiones cabe programar salidas al exterior del aula. En la ciudad o en sus alrededores puede haber templos con verdaderos tesoros artísticos, o tienen lugar eventos de exposiciones de arte o manifestaciones religiosas populares: son ocasiones de sacar el estudio SCR fuera de las paredes del aula. Por sencilla que sea, cualquier iglesia cristiana contiene iconografía suficiente para todo un curso SCR: enseñar a saber mirar incluirá ahí saber entrar, saber estar en un templo también con respeto laico y no sólo con ánimo de rezar. En algunas ciudades españolas es posible visitar una antigua o actual mezquita, quizá una sinagoga, o sus restos, o unos restos arqueológicos megalíticos de religión prehistórica.

Enseñar a saber mirar comprende asimismo la mirada sobre la pequeña o la gran pantalla, mirada no fácil porque en ella pueden haberse asentado vicios de adicción TV, de “zapping” indiscriminado o de otro género. Educar es entre otras cosas corregir vicios de telespectador y eso puede hacerse en el estudio asistido desde el primer año de Primaria y no menos en el estudio SCR. Actualmente, de muchos museos y de muchos pintores se dispone de espléndidas reproducciones e información no ya sólo en libros de arte —muy costosos y menos útiles para uso colectivo— sino además en soporte audiovisual de video o en CD-Rom.

Aunque la lectura ha sido y continúa siendo lo más frecuente en el aula, quizá lo más difícil es enseñar a leer: la lectura comprensiva, **saber leer** un texto. También en eso han podido desarrollarse malos hábitos: de no lectura, de lectura no atenta, de lectura obligada de textos escolares o literarios sin interés y sin comprensión, de estudio sólo memorístico. Estudio dirigido significa, al lado de otras actividades, lecturas comentadas y dirigidas. El enfoque de “clase magistral”, que tampoco debiera prodigarse ni siquiera en materias de Bachillerato, puede en SCR muy bien ser abandonado en beneficio de otro estilo docente: la lectura y estudio silencioso de textos asequibles, sean actuales o del pasado, científicos, filosóficos o literarios, previamente comentados, la atención a dudas que la lectura suscita, el análisis posterior de lo leído, la redacción de resúmenes o breves textos propios de los alumnos, la esquematización en sinopsis.

Como materiales y como actividades puede el profesor o profesora incorporar al estudio SCR aquéllos con los que esté más familiarizado por su propia especialidad y por sus destrezas docentes. Una ventaja y oportunidad suplementaria respecto a los materiales de trabajo es que pueden ser los objetos mismos de estudio en SCR: tomar contacto con la música o con la iconografía religiosa es, ante todo y respectivamente, escucharla y contemplarla, sin necesidad de mediaciones de libros de texto y sólo de la mano del profesor, de su palabra docente.

El profesorado de SCR podrá hacer acopio y organizar su propio material didáctico: de textos, de reproducciones, audiovisual. Pero en rigor ni siquiera es preciso que lo organice así en colección para su uso exclusivo; quizá no dispone —pero tampoco necesita disponer— de unos medios propios; tendrá, pues, que extraer de los comunes. Podrá hacer uso de los recursos generales a su disposición en el centro: biblioteca, audiovisuales. Tendrá que hacer uso, sobre todo, de su propio sentido común como profesional de la docencia: un sentido común que

es al propio tiempo un sentido educado, ilustrado y crítico, que consiste en un saber hacer docente, y que básicamente estriba en enseñar a escuchar, a mirar y a leer, escogiendo los textos, las imágenes, la música y los audiovisuales entre los que se hallan disponibles a su alcance.

La amplitud y flexibilidad de los contenidos SCR facilita esa labor. Además, unos mismos contenidos pueden ilustrarse por muy distintos medios. Por ejemplo, la idea cristiana de juicio final de la historia puede traerse a clase con la lectura de un fragmento de los evangelios, con la **Divina Comedia** de Dante, o con la **Capilla Sixtina** de Miguel Angel. El profesor no tiene por qué tratar de agotar el tema en ningún caso. Puede, si quiere, hablarles a los alumnos de otras representaciones grandiosas de ese juicio final, como el de la cúpula del Duomo de Florencia, obra de Vasari y Zuccari; pero podría también hablar sólo de este Duomo y no de Miguel Angel; o puede no tocar en absoluto el tema del juicio universal. Lo único que no puede dejar de tratar, lo único que no puede saltarse es el hecho religioso en conjunto, en sí y en su incidencia cultural. Lo demás son ilustraciones: unas más significativas o ejemplares que otras, más ortodoxas que otras, más geniales que otras, pero dentro de un continuo donde incluso la significación —y cuenta aquí ante todo la significación educativa— viene dada no sólo por la objetividad de un valor artístico y cultural, no siempre indisputable, sino también por la posición y circunstancias de los alumnos a quienes se está formando.

Para alumnos españoles, por eso, sin entrar en comparaciones sobre su relativo valor pictórico, o sobre la relativa importancia de los temas a los que se refieren, quizá es más indicado —o sencillamente está más accesible— presentarles la serie de Inmaculadas de Murillo que la doble monumentalidad plástica del juicio final en el Vaticano y en la catedral de Florencia, o que la serie de las Anunciaciones de Fra Angélico. Contemplando, además, cualquiera de las Inmaculadas de Murillo, cabe abordar temas tan distintos como: el catolicismo del Concilio de Trento y de la Contrarreforma antiprotestante; ese mismo catolicismo triunfante en la monarquía española de los Austrias; los imaginarios colectivos forjados por los ropajes azul y blanco de la mujer así representada; la piedad popular alrededor precisamente de María, arquetipo de madre y de mujer virgen; la confusión popular acerca del significado de la Inmaculada —tema confundido, por lo general, con el de la virginidad de María—; su conexión no fácil de captar con el dogma del pecado original; la escasa raigambre bíblica del tema, que explica que sólo en el siglo

pasado llegara a definirse como dogma católico; el papel de la mujer en la tradición católica y en otras tradiciones religiosas. De una sola ilustración, de un solo cuadro, sale materia para todo un curso SCR. Sale también, apenas hace falta destacarlo, de una sola obra arquitectónica: por ejemplo, de la gran mezquita de Córdoba en cuyo centro los cristianos más tarde levantaron una catedral; de esa doble y superpuesta arquitectura cordobesa sale el relato y la consideración de mucha de la historia, y no sólo religiosa, de España.

En la enseñanza SCR los contenidos y objetos de estudio pueden ser los medios mismos, los soportes materiales con los que se enseña y se estudia. Sintetizar en un recuadro una posible clasificación de tales contenidos, que son al mismo tiempo materiales de la docencia, puede contribuir a visualizar esta idea a la vez que la amplitud del ámbito de "Sociedad, cultura y religión".

**Contenidos, objetos de estudio, recursos didácticos en
"Sociedad, cultura y religión"**

1) Textos

- *propiaamente religiosos*
 - sagrados, fuentes (v.gr., Biblia, Corán)
 - canónicos, oficiales (eclesiásticos, Talmud, etc.)
 - heterodoxos
- *literarios, dramáticos, poéticos*
- *filosóficos*
- *ciencias de las religiones*
 - historia
 - sociología
 - antropología
 - psicología

2) Otras manifestaciones culturales

- *plásticas y visuales*
 - pintura
 - escultura
 - arquitectura
 - orfebrería, diseño
 - cine
- *música*
 - litúrgica
 - de tema religioso

En ese amplio conjunto de textos y otras obras hay una dualidad básica, que corresponde a las dos categorías fundamentales de las manifestaciones propiamente religiosas y de las que no lo son. Unas y otras han de entrar en el estudio SCR. Su distinción es bastante clara en el caso de los textos: pertenecen al género religioso textos como los salmos, los evangelios, el Corán, o los Vedas, mientras que *no lo son los escritos de un filósofo o de un sociólogo sobre la religión*. Aun ahí, desde luego, caben preguntas y reflexiones: ¿es realmente religioso un fragmento del Corán o de la Torah que se limita a prescripciones y prohibiciones sobre la propiedad de las tierras o de los animales?. Sin embargo, la consideración ahora más importante es relativa a la continuidad existente a lo largo de la dimensión que va de lo religioso a lo no religioso y más bien sencillamente artístico o cultural: que va del uso más estrictamente litúrgico y de culto al uso profano de una pieza musical o de arte.

Se da eso ya en las artes plásticas: continuidad entre el retablo de los templos cristianos o el Cristo que lo preside y quizá ese mismo retablo, pero aposentado en un museo, o, respectivamente, el Cristo de Dalí. Se da aun más en música: el gregoriano en las horas litúrgicas de los monjes y como música ambiental en una reunión de amigos, la música de Palestrina y de Victoria en los oficios de Semana Santa y en una sala de conciertos. Eso por no hablar de tantas obras sinfónico-corales que tuvieron quizá su origen en un acontecimiento y uso de liturgia, pero que pronto salieron de esa escena y que ahora forman parte del repertorio de concierto igual que obras profanas: "Pasiones" y oratorios de Bach, "Misas" de Mozart y Beethoven, "La creación" de Haydn, "Requiem" de Mozart, de Verdi, "Deutsches Requiem" de Brahms. O también aquellas otras composiciones programáticas, a menudo también corales, con texto religioso, que celebran o lloran acontecimientos relacionados con la historia religiosa: "El rey David" o "Juana en la hoguera" de Honegger, la "Sinfonía de los salmos" de Stravinski. ¿Dónde acaba aquí lo religioso y empieza lo profano?

A efectos de la enseñanza SCR, al no hallarse inequívocamente regulado —¿y cómo podría haberlo sido?— hasta dónde llegan las manifestaciones literarias, plásticas o musicales de la religión, el profesor encuentra un nuevo espacio de libertad docente. Encuentra, además, un elemento que sin duda le sirve para un posible mensaje de su docencia, para ayudar a que los alumnos vean que lo de "religioso" constituye una calificación difusa: no se reparte la música, la pintura, la poesía, en religiosa e irreligiosa. Esta calificación no nom-

bra categorías cerradas, sino conceptos difusos. ¿Es religioso el canto gregoriano cuando se oye en una cafetería? ¿Se hace religiosa una sinfonía por ser interpretada en concierto en el interior de un templo? ¿Se hacen profanas las "Pasiones" de Bach al escucharse en un auditorio? O por tomar otra dirección en las preguntas: ¿hay una secularización en la propia música de origen religioso? ¿la hay en ella, en arte, en poesía, igual que la ha habido en la moral, en las costumbres, en la sociedad?. Son preguntas repetibles en el orden de los textos, de la palabra: ¿es religiosa la poesía de Juan Ramón Jiménez en **Dios deseante y deseado**?, ¿la de Tagore en **Gitánjali**? ¿la del soneto de Alberti al Dios de los templos vacíos? ¿la Oda de García Lorca al Santísimo Sacramento?. De lo que no cabe duda es de que en SCR tienen cabida todas estas obras que se hallan en la franja limitrofe de lo religioso, de lo religioso aconfesional y a veces secularizado.

A partir de ahí —y aunque esto, en cambio, es ya muy discutible— el profesor puede mostrar que tampoco el mundo, la realidad, está repartido en categorías de profano y de sagrado; ni tampoco la principal diferencia entre las personas se produce entre personas religiosas e irreligiosas, creyentes e increyentes, diferencia poco relevante desde un punto de vista laico y tampoco fácil de establecer con trazo neto desde una posición religiosa.

El análisis de la actualidad

El profesor de Secundaria conoce, sin duda, procedimientos didácticos, dispone de recursos y estrategias de enseñanza. Los conoce en general y los aplica con éxito en sus materias. Está de sobra recordárselos. Pero quizá no está de más hacer explícitas algunas posibles aplicaciones en SCR, facilitarle el trabajo en forma de sugerencias e ilustraciones, que no siempre serán para seguir, también podrán serlo para variar, diverger o disentir.

Naturalmente no hay lugar, ni es necesario aquí tampoco hacer las sugerencias y proponer los ejemplos para todo el repertorio de posibles estrategias. Sólo un par de ellas, que por otro lado, son de distinta naturaleza: una, ya a renglón seguido, se refiere a los materiales sobre los que se trabaja; la otra, en el siguiente apartado, a unidades temáticas alrededor de un eje que sirva de imagen, concepto o símbolo vertebrador.

Un primer ejemplo de línea de trabajo del profesor SCR, respecto al material con que realizar actividades, consiste en observar y analizar la actualidad, lo que sucede ahora mismo, tal como lo transmiten los medios de comunicación: sobre todo, el periódico, por la facilidad de aportarlo al aula, por la permanencia de lo impreso, pero también, claro, la radio y la TV, que puede ser registrada y reproducida en el aula con cassette y, respectivamente, vídeo.

El profesor o profesora, dentro de la previsión docente planificada y aprobada por el centro puede acompañarla al comentario de lo que ocurre, lo que se dice, se debate, se cuestiona en España y en el mundo. O mejor: no tanto acompañar el plan docente a la lectura y análisis de la actualidad, sino insertar la actualidad en su planificación.

Por otro lado, la actualidad así considerada y analizada no se agota en sí misma. No se trata de proponer una visión chata del presente y de lo inmediato, sin consideración alguna del pasado o de lo más remoto. Pero sin duda la inminencia de lo actual e inmediato sirve de clavija sólida donde enganchar el interés de los alumnos, un interés desde el cual puedan desarrollarse análisis no superficiales y construirse conocimientos sobre lo más alejado en el tiempo y en el espacio.

¿Cómo hacer una lectura y análisis de la actualidad? ¿cómo sacar provecho de ella en la enseñanza SCR?. La actualidad, por definición, es cambiante: la de ahora mismo, en 1995, no será la de 1996. En pocos meses, a veces en cuestión de días, lo actual pasa a inactual. No se trata, por tanto, de la actualidad más efímera, pero sí de aquella que, si bien se esfuma rápido en cuanto noticia, contiene elementos que trascienden el instante y que se inscriben en la historia, que se prestan al análisis en profundidad para la comprensión del hecho religioso y, más allá de él, para la comprensión de la condición humana.

No podemos prever cuáles serán los acontecimientos que a lo largo del curso 95/96 y en cursos posteriores llegarán a ser noticia de actualidad. Pero sí conocemos los que lo han sido en los últimos meses y a partir de ellos a modo de ejemplo es posible perfilar cómo puede proceder un análisis de la actualidad —mejor, un análisis **a partir de** la actualidad— en la clase SCR. A continuación, pues, sigue una serie de noticias, declaraciones, comentarios de actualidad, aparecidos a lo largo del primer semestre de 1995. Claro que no son éstos, serán otros los que se producirán en años sucesivos; pero sirven para ilustrar cómo proceder, qué cabe hacer con la actualidad

en la enseñanza SCR. En el futuro los hechos merecedores de análisis serán otros. Esto mismo retira a su mención aquí cualquier valor ejemplar, canónico o arquetípico, y les deja en lo que son: simples muestras de posibles sucesos para introducir en la enseñanza y el estudio de un ámbito que se llama “*Sociedad, cultura y religión*”; mejor dicho: para tomar como punto de partida en algún momento de esa enseñanza.

No sólo los hechos son simples muestras. También lo son los comentarios, los análisis: nada ejemplares o modélicos. Tómense, por tanto, con cautela, con libertad, con mente crítica y discutidora. Son poco más que señales de abalanzamiento, entre otras posibles, para orientar al profesor acerca de por dónde puede navegar sin tropezos y sin salirse del ámbito SCR.

Casi todas las muestras de lo actual están extraídas de nuestro contexto occidental y de referentes cristianos. Algunas de ellas puede parecer que banalizan el hecho religioso, que lo presentan como trivial. No es así, en absoluto. No es trivial una declaración religiosa por proceder de una anciana brasileña y no de una conferencia episcopal o de una asamblea de ayatollahs.

Piloto derribado en Bosnia

Una primera noticia y frase de actualidad ha sido la del piloto norteamericano Scott O’Grady, en misión de paz —o de guerra, no se sabe— en los cielos de lo que fue Yugoslavia. Su avión es derribado en Bosnia en junio de 1995 y durante varios días se ignora sobre su vida y su paradero. De hecho salvó la vida, cayendo en territorio enemigo, pero sin ser hecho prisionero y quedando liberado poco después en una espectacular operación militar de rescate.

Lo pertinente para SCR son sus declaraciones públicas, difundidas por los medios, nada más regresar a Estados Unidos: “Lo primero que quiero hacer es dar gracias a Dios. Si no hubiera sido por el amor que Dios me tiene y el que yo tengo a Dios, nunca habría salido de allí”.

Un elemental comentario y análisis posible destaca que en esas palabras resplandece la que desde Rousseau, en el fragmento de “Confesión del vicario saboyano”, dentro del **Emilio**, suele llamarse “religión civil”. Es la religión de los padres de la Constitución estadounidense, la que aparece como divisa en el “In God we trust”, “en

Dios confiamos", la misma que todavía hoy, en U.S.A. y en algunos otros países, se considera básica para la convivencia cívica, y cuyo dogma fundamental es el del Dios único, legislador de los preceptos morales, y al propio tiempo providente, que cuida de su nación y de sus hijos. En esa religión civil se desdibujan las diferencias confesionales. De hecho, no sabemos —no fueron muy explícitos los medios de comunicación— a qué confesión cristiana pertenece O'Grady: si es católico, episcopaliano, anabaptista o cuáquero; pero la información sobre este detalle no era, no es relevante. Lo pertinente es que su declaración suena bien a los oídos de todas las personas religiosas en U.S.A. —y en otros sitios— y pone un punto de trascendencia en un acontecimiento militar, de riesgo y de aventura.

Caben otros comentarios en diferente dirección. Algunos otros pilotos y algunos cascos azules no han salido de Bosnia con vida. ¿Qué hay del Dios providencia con ellos?. Vale aquí la cita de quien fue un filósofo piadoso, Francis Bacon, y no un irreverente Voltaire. Hablando de los engaños que padecemos, escribió Bacon que los templos se hallan llenos de pinturas votivas que representan testimonios de personas milagrosamente salvadas del peligro; pero no recogen las escenas de aquellos que, pese a haber orado en el peligro, de todas formas perecieron.

¿Y los bosnios, los musulmanes, los que están padeciendo la masacre en Sarajevo, Gorazde, y tantos otros lugares de tragedia: Ruanda, Chechenia? ¿Qué hay de la providencia divina con ellos? ¿Qué providencia divina hay en sus vidas? La frase del piloto debe ser confrontada con la trágica realidad de las víctimas de la guerra, de los genocidios.

La copa del Rey

Por las mismas fechas, pocos días después, unas palabras parecidas, pero en campo distinto, no de guerra ahora, sino de fútbol. Tras la accidentada final de la Copa del Rey y la victoria del Deportivo de La Coruña frente al Valencia, dice Donato, del equipo vencedor: "Hoy Dios ha sido del Depor" (periódicos del 29 de junio). No hubo, en cambio, declaración alguna por parte de futbolistas valencianos, que por el mismo juego de suposiciones habrían de estar un tanto incomodados y quejosos con Dios.

Después de relacionar a Dios con la protección de un piloto de guerra puede parecer poco respetuoso —"uso del nombre de Dios

en vano”— asociarle con el fútbol y quitarle con ello trascendencia. Pero Donato, quizá sin saberlo, estaba trasladando al campo de fútbol lo que en otro tiempo se dirimía en los campos de batalla: el lema, el santo y seña, la convicción del “¡Gott mit uns!”, “¡Dios con nosotros!”, Dios —o el imaginario Santiago apóstol de la batalla de Clavijo— militando de nuestra parte y en contra del enemigo. Al usar el nombre de Dios para un triunfo deportivo, seguramente se le usa en vano, se le trivializa. Pero es en todo caso una trivialización preferible a la de usarle con la guerra, con la inquisición, con la intolerancia. Puestos a elegir, es preferible que Dios esté con el Depor y en contra el Valencia, que no con los serbios en contra los bosnios.

Era consciente de eso Arjuna, el héroe humano del **Bhagavad-Gita**. Este libro, este fragmento del “corpus” del **Mahabharata** indio, fragmento por cierto cuyo comentario puede el profesor SCR traer a clase, atribuye a Arjuna la idea de que no es bueno que la divinidad esté con unos contra otros, ni siquiera cuando los primeros tienen la razón. Comienza el **Bhagavad-Gita** por describir la escena de la línea de batalla de los Pandavas contra sus primos que injustamente les han desposeído de sus tierras. El señor dios Krisna pelea, como era de esperar, con los justos, con los Pandavas, al lado de Arjuna, quien, sin embargo, le dice al dios: “no veo cómo puede resultar nada bueno del hecho de matar a mis propios parientes en esta batalla”, “¿qué placer vamos a obtener de matarles?”.

El mar y Dios

Lo contaron los periódicos pocas semanas antes. Una anciana brasileña, quizá “la abuela del mundo”, con 124 años, María do Carmo, fue llevada a sus años a ver el mar por vez primera, a Río de Janeiro, al Corcovado, para contemplar el mar alguna vez en su vida como tanto había deseado. Le preguntaron por algún otro deseo todavía y contestó: “Ahora sólo me falta ver a Dios... Pero no tengo prisa” (noticia en “El País”, 12-5-95).

Ver a Dios, para María do Carmo, es tanto o más que ver el mar. Pero la vida es la vida y ha mostrado tener más prisa por ver al mar que a Dios. Reflexionar acerca de ello —de las imágenes y fantasías sobre Dios en la religión popular— en la clase SCR no ha de tomarse a broma. Son imágenes que, según dice Ricoeur de los símbolos, hacen pensar, “dan que pensar”. A veces se trata de un pensar lige-

ro, con “esprit”, pero cuyos matices de ironía no quitan nada a su profundidad.

Desde puntos de arranque tan simples como la anécdota de la anciana brasileña, el profesor SCR puede trascender mucho lo anecdótico, y llevar a una reflexión sobre usos del lenguaje religioso y aparición de la palabra “Dios” en la conversación cotidiana. Aparte de que las palabras de María do Carmo pueden contraponerse directamente a las de aquella otra mujer, Teresa de Jesús, en lo de: “y tan alta vida espero, que muero porque no muero”; y luego, a partir de Teresa de Jesús, pasar a Juan de la Cruz, Silesius o Ibn Arabí, a la poesía mística cristiana, a la judía, a la de los sufíes, y todo comenzando por una columna de periódico.

El velo musulmán

En los últimos años, no sólo meses, ha sido noticia y tema debatido la asistencia de alumnas a escuelas públicas en Francia con el velo musulmán. Abordar un tema de esta naturaleza en clase SCR tiene la ventaja de que cabe hacerlo con mayor objetividad y desapasionamiento que si se tratara de otro asunto semejante, pero en España y referido a una señal de identidad cristiana. En ese tema aparece claro cómo se involucran las cuestiones religiosas en la sociedad moderna pluralista y laica.

Al profesorado de Secundaria no hace falta exponerle aquí lo que ya sabe acerca de la cuestión del velo musulmán. Bastará con señalar algunas características del asunto, destacar que afecta: 1º) a mujeres, no a varones, 2º) al islamismo, y no cristianismo; y 3º) que se produce en un momento de creciente presión inmigratoria magrebí y, por otro lado, de recrudescimiento del fanatismo islámico.

El profesor o profesora de SCR, si quiere trabajar en clase sobre este asunto, ha de situarlo en el contexto mencionado, así como en el de la tradición laica de la escuela pública francesa; y pasar a provocar algunas reflexiones a partir de preguntas como las que ahora van a formularse.

¿Sucedería lo mismo con la presencia de un símbolo religioso cristiano, como la cruz, colgando de una cadena sobre el pecho? ¿dependería en algo del tamaño, según fuera la cruz pequeña o grande? Las mujeres musulmanas, urgidas por las autoridades religiosas y paternas —varones, todos ellos— a llevar el velo en público,

mientras por otro lado se les prohíbe en las escuelas, ¿no se hallan atrapadas entre dos fuegos, teniendo que hacer frente a una doble intolerancia? ¿O el rechazo en la escuela del velo musulmán es sólo la necesaria y mínima intolerancia contra una intolerancia peor, la del fanatismo? El propio velo ¿sería cuestionado si no hubiera un temor al fanatismo islámico? ¿No es rechazado, en parte, por ser un velo militante? El velo musulmán ¿es religioso? ¿o es un signo de identidad de etnia, de tradición, de cultura? ¿A qué tomar por signo religioso lo que acaso no lo es?

Son preguntas para una discusión que no es preciso zanjar con respuestas definitivas. Afortunadamente, el profesor SCR no es el ministro francés de educación, no es tampoco juez. No está llamado, pues, a decidir por decreto ni a dictar sentencia; no tiene por qué tomar partido en una determinada opción. Además, y en general, acerca de cualquier caso semejante, no se trata de hacer casuística, sino de utilizar el caso singular para debatir principios de mayor alcance, un poco al modo de Kohlberg en el uso educativo de dilemas morales. Lo importante en un análisis y un debate acerca de temas como éste —hay muchos otros, por ejemplo, la negación a transfusiones de sangre para sus hijos por parte de testigos de Jehová— se halla en provocar el razonamiento, la reflexión, la recogida de información sobre la actualidad, sobre el pasado, sobre distintas tradiciones sociales y religiosas, y percibir la incidencia de la creencia religiosa en lo social, en lo político, en la convivencia.

Una buena entrada al estudio SCR está, pues, en pedir a los alumnos que aporten a clase todo aquello que encuentren relativo a la religión en la prensa, en la televisión, o en otros medios. Por de pronto, eso les servirá para una atención selectiva —y potencialmente educativa— en los periódicos y en TV, cuyos programas confesionales, por cierto, podrían constituir por sí solos suficiente material de estudio y de análisis en SCR.

Pueden aportar los alumnos no sólo noticias, hechos, recortes de prensa o grabaciones de TV. No está excluido nada: caben imágenes, anuncios, por ejemplo, el lanzado por automóviles Audi en primavera de 1995 y cuyo texto dice: "El Ángel de la Guarda puede que exista. Pero por si acaso conduzca un Audi". Caben también viñetas, como algunas de Máximo, donde Dios aparece como triángulo trinitario y ojo omnisciente que desde los cielos contempla los acontecimientos y las miserias humanas: imágenes que dan que pensar, viñetas que rezuman teología, una teología casi siempre socarro-

na, mas no impía. O también textos de actualidad, como **Cien españoles y Dios**, de Gironella, no segunda edición, sino segunda encuesta, con nuevos encuestados, de un difundido libro de hace veinticinco años.

Un inteligente uso de la actualidad en cualquiera de sus formas puede lograr participación muy activa por parte de los alumnos y hacer de las sesiones SCR momentos de estudio, de aplicación y de aprendizaje del más alto valor educativo.

El símbolo de la cruz

La normativa sobre SCR habla explícitamente de **símbolos religiosos**. Es una circunstancia que autoriza a desarrollar esa enseñanza alrededor de alguno o algunos de ellos, estableciendo desde ahí la conexión con “personajes” y “textos” y con las correspondientes manifestaciones artísticas y culturales. Lo autoriza tanto más cuando las religiones son sistemas no tanto de ideas cuanto de símbolos, sistemas simbólicos, por tanto, en los cuales todos los componentes — de creencia, de rito, de moral, de instituciones— adquieren valor religioso por su función de símbolo.

Naturalmente es preciso escoger bien el símbolo o símbolos desde donde desarrollar la docencia. Pero, una vez hecha con acierto la opción, desde el estudio y reflexión sobre algún símbolo, es posible organizar y dar coherencia a elementos muy distintos: la historia de las religiones y sus textos, las personalidades impulsoras de cada tradición y el posterior desarrollo de ésta, las religiones en sí mismas y las manifestaciones culturales de la religión.

Los símbolos son específicos de cada tradición religiosa. No hay símbolos comunes a cristianismo, judaísmo e islamismo, salvo el del Libro, que, por cierto, podría en cuanto símbolo, y no sólo en cuanto texto, servir de hilo conductor en SCR: libro inspirado por la divinidad, libro por antonomasia, escritura primordial, libro leído en templos o sinagogas, comentado en la doctrina religiosa, reverenciado en los actos de culto, enarbolado en la persecución de heterodoxos...

Por razón del criterio de cercanía, de procedimiento pedagógico que arranca de lo más intuitivo y cercano, va a presentarse aquí un posible desarrollo de SCR a partir y a lo largo del símbolo de la cruz.

que en cuanto tal símbolo es de esperar que sea conocido por todos los alumnos. El propósito es tomar ese conocimiento como punto de arranque y, desde algo en apariencia tan sencillo como ese símbolo, introducirse en la complejidad de sus referentes y de sus connotaciones de diverso orden: de historia, de textos, de arte. Si hubiera que escoger un solo símbolo para todo el cristianismo, sin duda alguna sería éste, el de la cruz, el escogido.

La presentación va a ser del todo esquemática, en forma de boceto de campos semánticos donde adquiere significado el símbolo religioso de la cruz, campos semánticos que cabe luego desarrollar en mapas conceptuales. Aquí no se hace cartografía de ese territorio, pero al profesor versado en metodología y didáctica de mapas conceptuales no le será difícil trazarlos con sólo establecer algunos subconjuntos y algunas líneas de enlace entre los items que se citan.

He ahí, pues, varios campos semánticos —no uno solo, sino varios, porque se despliegan en diferentes planos, diversas dimensiones— donde se ubica el símbolo cristiano de la cruz.

La escena del acontecimiento original

- La cruz como compendio simbólico de una historia, la de Jesús, y en particular la de su final, su pasión (=su tortura) y su condena a muerte.
- Otros elementos de la escena: las tres mujeres al pie de la cruz, los dos ladrones ajusticiados, las palabras del crucificado, la “Pietà” y la soledad de la madre María.
- El relato posterior de que Jesús continúa vivo: narraciones pascales o de “resurrección”.

Variedades del símbolo

- La cruz exenta, sin Cristo, y el crucifijo con la imagen de Jesús clavado.
- La cruz como acción o gesto: persignarse; gesto de bendición en forma de cruz en el transcurso de ritos, de sacramentos.
- La cruz como elemento gráfico multiplicado en la decoración, en el diseño: valor religioso / secularizado.
- “Lignum crucis”: reliquias en leño de la “vera cruz”.

Lugares y usos

- El crucifijo en las iglesias, en el altar, presidiendo celebraciones litúrgicas, en otros lugares (en ciertas habitaciones de la casa; todavía hoy en Baviera: en escuelas).
- La cruz coronando torres de iglesias, en los cementerios y en los ritos funerarios, también en las coronas de sus majestades cristianas, en joyas y condecoraciones.
- Su uso religioso: para repeler al diablo, para emitir juramento, la piedad alrededor de la cruz y la pasión, el ejercicio del Via-Crucis, el crucificado doliente de las procesiones de Semana Santa, la cruz festejada con flores y alegría popular en las fiestas de la cruz de mayo.
- Su uso equívoco: la cruz al lado de la espada (cruzadas, conquista / evangelización de América).
- Sus abusos inequívocamente perversos: parafernalia de Ku-Klux-Klan, cruz gamada nazi.

Textos

- Los relatos evangélicos sobre la muerte de Jesús.
- Teología protestante del dolor de Dios y del Dios crucificado [cf., en bibliografía, Kitamori, 1974; Moltmann, 1975].
- Filosofía de la ausencia de Dios, de un Dios que se ha retirado del mundo: Hegel y su idea de la muerte de Dios en su Hijo, de la muerte como momento de la divinidad [cf. en su **Filosofía de la religión**, parte IIIª, cap. 4, sección 3: “la pasión y la resurrección del Cristo”].

Obras artísticas

- Pintura y escultura religiosa: los Cristos bizantinos, románicos, góticos, los del barroco (Velázquez, Salzillo), los modernos (Dalí).
- La cruz y la pasión en composiciones musicales: liturgia de Semana Santa (gregoriano, Palestrina, Vitoria), oratorios, **Pasiones** de Bach, **Stabat Mater** (Rossini).

- Poética de la cruz: soneto “No me mueve, mi Dios, para quererte...”; poema de Unamuno ante el Cristo de Velázquez. Prosa: **Figuras de la pasión del Señor**, de Gabriel Miró.

Afinidades y contrastes en otras religiones

- Símbolos con funciones análogas en otras tradiciones: estrella de David (judaísmo), media luna (islamismo), flor de loto (budismo), símbolos masónicos.
- Contraste entre figuras religiosas con calidad de símbolo: Moisés con las tablas de la ley / Jesús crucificado / Buda sedente y sonriente.

Sentido y uso de las fuentes textuales y artísticas

No sólo para facilitar la tarea docente, también para la selección de contenidos que, según la Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica, ha de hacerse en SCR, al final de esta Guía se presentan repertorios —de estructura y formato similar— sobre judaísmo, cristianismo e islamismo, que han sido elaborados por expertos. En ellos se relacionan las oportunas bibliografías para el conocimiento de cada tradición religiosa, así como listas de textos, obras artísticas y musicales que pueden ser objeto de estudio en clase. A ese triple repertorio le precede una bibliografía de carácter general con predominio de obras de filosofía, fenomenología y ciencias de las religiones.

Dejando aparte, por ahora, las que son referencias bibliográficas en sentido estricto, el resto de elementos recogidos en los repertorios sirve a un doble fin y cumple una doble función, la de constituir: a) Potenciales **objetos de estudio** en SCR, y b) **Materiales didácticos** para la enseñanza misma, para la actividad realizada en el aula.

- a) Ante todo: los textos, religiosos o literarios, las obras artísticas y musicales pertenecientes a —o influenciados por— las distintas tradiciones religiosas forman parte, de acuerdo con la normativa, del **ámbito de enseñanza y de estudio**, del contenido mismo de SCR, a igual título que los hechos y personajes históricos o los símbolos de las religiones. La atención y aplicación a esos textos y obras se entrecruza con el estudio del desarrollo histórico de las religiones que se propone para el segundo ciclo de la Secundaria Obligatoria.

- b) Pero además, y no en secundario orden de importancia: esos mismos textos y obras constituyen el **principal e indispensable recurso didáctico**, la caja de herramientas, el material primordial con el que se trabaja en clase, el instrumento de las actividades realizadas en ella: se leen y comentan textos, se contemplan y analizan obras artísticas, se escucha música. El profesorado de SCR puede lamentar que en el momento actual no haya manuales a su disposición, para su uso propio y para el de los alumnos, no haya tampoco medios didácticos específicos para este ámbito; y es de esperar y desear que se remedie el vacío. Pero también cuando lleguen a cubrirse las necesidades de material didáctico y textos de estudio en SCR seguirá siendo cierto que el mejor e insustituible material lo integran los textos mismos de las religiones o los de las correspondientes literaturas, así como las composiciones musicales y plásticas relacionadas.

Una vez hecho este comentario —el principal por hacer— al triple inventario de textos y elementos de tradiciones religiosas con que concluye la Guía, quedan otras posibles observaciones, de menor relieve, relativas a los diferentes apartados del material seleccionado e inventariado.

Fuentes religiosas

De judaísmo, cristianismo e islamismo aparecen seleccionados, antes que nada, algunos textos, por lo general **fragmentos escogidos**, pertenecientes sea al “corpus” original de cada tradición —Biblia, Corán—, sea a la línea dominante o influyente en la transmisión de la misma. Es una selección experta, pero no es un canon: cabrían, claro está, otras selecciones ilustradas, más extensas o más reducidas. Lo seleccionado es **material textual escrito** perteneciente a la respectiva tradición y, además, constitutivo de ella: textos que son fuentes de las religiones estudiadas.

En la base, en las fuentes de judaísmo, cristianismo e islamismo, que son, las tres, religiones del Libro —y de la exégesis del Libro—, hay principalmente textos; también otros elementos: simbólicos, rituales, geográficos (Sinaí, Gólgota, Kaaba); pero sobre todo textos. Son fuentes textuales, son **escrituras**, por tanto, las

que definen el contenido de esas religiones y proporcionan también, en consecuencia, el acceso más directo a su conocimiento. Ellas reflejan cada tradición en su “autenticidad”, a menudo en su ortodoxia y sobre todo en la autoconciencia religiosa que fomenta en los fieles.

Las fuentes textuales deparan acceso directo a las religiones, pero algunas de ellas, por desgracia, son de difícil acceso en ediciones hispanas. Mientras es del todo accesible la Biblia cristiana y no será difícil hallar los fragmentos de ella seleccionados, de muchos de los textos judíos y de los islámicos no se dispone de versiones apropiadas o de ninguna versión en absoluto. Quedan, de todos modos, señalados e inventariados en esta Guía a la espera de que la Administración educativa y las editoriales de libros escolares realicen antologías de textos religiosos, correctamente traducidos y comentados, hoy de difícil acceso.

Respecto a los textos religiosos que son escritura y documento originario, fuente o testimonio autorizado de una tradición es obligado advertir frente a ediciones ya existentes donde son traducidos en versión incomprensible, ininteligible o simplemente errónea. Al traducir textos remotos en el espacio y el tiempo, pertenecientes a otras culturas, la traducción, mucho más que en otros escritos, es siempre interpretación. El léxico básico y las palabras cruciales mismas de los textos religiosos antiguos no siempre tienen en nuestras lenguas actuales exacta correspondencia y traducción apropiada. Para dar ilustración de ello, y en dirección del presente hacia el pasado, quizá bastará con señalar que para el término “religión”, presente en la denominación misma de SCR, no hay equivalencia aproximada más que en el latín —“religio”—, y no en griego, ni en hebreo, ni en ninguna otra lengua de los textos fundacionales de las grandes religiones. Puede imaginarse la correlativa dificultad de hallar un término apropiado, en nuestra lengua actual de uso, para reflejar vocablos básicos en dichos textos, comenzando por aquellos que en la Biblia o en las escrituras hindúes designan, a menudo con perífrasis, al Ser supremo.

Así que también los textos existentes en nuestra lengua —o lenguas— de uso presentan dificultades de lectura, debidas a veces a malas traducciones. Presentan asimismo, y aun en las mejores traducciones, dificultades de interpretación. Se supone que en clase hay que leer y comentar algunos de esos textos; mas ¿cómo hacerlo? ¿cómo alcanzar y desarrollar el apropiado comentario?

Es un antiguo problema, ya surgido dentro del seno mismo de las tradiciones religiosas, aunque con otro enfoque, en los siguientes términos: ¿qué es mejor, que el “pueblo” fiel lea directamente las Escrituras, o que sólo le llegue esta lectura a través de los legítimos intérpretes, sacerdotes, clérigos, teólogos?.

Ha habido dos posiciones extremas al respecto, ambas avaladas por respectivas teorías y teologías. Una dice que la lectura sencilla es autosuficiente, y así Lutero se aplica a la traducción de la Biblia a la lengua alemana para ponerla al alcance de todos, para que cada uno pueda leerla por sí mismo sin intermediarios eclesiásticos (doctrina del “libre examen”). La otra sostiene, por el contrario, que tal lectura ingenua resulta muy subjetiva y está expuesta a errores graves, por lo que se recomienda una lectura guiada, ilustrada, que coloque el texto en su contexto y lo interprete.

En una perspectiva no confesional, que es la propia de SCR, no vale, desde luego, la presunción de Lutero de que el texto (para él, sagrado) habla y es elocuente por sí mismo. La ubicación del texto en sus distintos contextos —histórico, filológico, ideológico— es sin duda indispensable. Una simple lectura lisa y llana sería seguramente equivocada y, en cualquier caso, pedagógicamente desacertada. Aquí no cabe ser “naïf”. El profesor o profesora tiene que enseñar a leer y para eso ha de proporcionar claves de lectura. Ahora bien, eso no significa que sólo un experto en Corán o en Biblia pueda presentar textos coránicos o bíblicos a sus jóvenes estudiantes. Es deseable, pero no indispensable, un saber experto. A falta de un conocimiento profundo o completo, lo que el profesor necesita es un conocimiento suficiente del texto y su contexto para poder comentarlo y ayudar a leerlo: sobre todo, un conocimiento consciente acerca de sus propios límites y capaz de alertar sobre la imprudencia e impropiedad de una lectura sólo ingenua, simplista porque no ilustrada.

En la práctica habrá que proceder con pragmatismo pedagógico: realizar una lectura tan experta como sea posible, en la medida en que se disponga de los recursos para ello; resignarse y proceder a una lectura más llana, sin renunciar a situar el texto en su contexto y siempre con la cautela —de sabiduría socrática— de subrayar que en buena medida el saber consiste en conocer los límites del propio conocimiento.

Textos poéticos y literarios

Los textos por considerar en SCR no son tan sólo los fundacionales y los tradicionales de una religión. Hay otros escritos que estudiar y con los que trabajar. Hay poesía, relato, novela, drama, que no pertenecen al canon teológico de una tradición religiosa, pero que la reflejan.

Al final de la Guía, para judaísmo, cristianismo e islamismo, en las sendas relaciones propuestas por expertos se recogen obras literarias clave a lo largo de la historia. La propia extensión del inventario pone de manifiesto que no es posible materialmente tomarlas todas, ni siquiera fragmentos de todas ellas, a lo largo de uno o de tres cursos. Están inventariadas al modo de una posible antología y como muestra de modelos o tipos de obras maestras del pasado a las que cabe acudir para ilustrar contenidos de las respectivas religiones.

Tampoco son todas ellas igualmente accesibles, lo que invita a una doble reflexión. La primera se refiere a la necesidad, ya enunciada a propósito de los textos sagrados o canónicos, de que la Administración educativa y las editoriales preparen antologías también de este género de textos clásicos cuando hoy son de difícil acceso. La segunda es que, mientras tanto, el profesorado habrá de arreglárselas acudiendo a lo que halle a su disposición. La accesibilidad a menudo va de la mano con la actualidad; pero también muchos clásicos existen disponibles en excelentes ediciones en castellano y en otras lenguas de España.

Hay clásicos disponibles e inagotables: Dante, Milton, Dostoievski. Hay fragmentos de sus grandes obras, como el célebre diálogo entre Iván y Alioscha en **Los hermanos Karamazov**, de Dostoievski, que tienen unidad por sí mismos, con valor propio autónomo respecto al resto de la obra, y que pueden ser leídos y comentados en clase.

Hay textos cercanos a nosotros en el tiempo —y en la lengua de su escritura original— que pese a esa cercanía son ya clásicos. Así, la novela teológica, por llamarla de algún modo, de **San Manuel Bueno, mártir**, de Unamuno, que evoca y crea un tipo humano, el del sacerdote atormentado, sumido en contradicciones existenciales, que con variaciones ha sido también novelado por Bernanos (**Diario de un cura rural**) y por Graham Greene (**El poder y la gloria**).

Si el criterio de accesibilidad, de actualidad, es válido en educación —y lo es, con tal de no servir de coartada para olvidar los clásicos—, no habría inconveniente tampoco en trabajar en clase sobre textos tan recientes que aun no se han ganado la incorporación al acervo de lo clásico, pero que nadie desdeñaría para un estudio de la literatura española actual: así, **Octubre, octubre**, de José Luis Sampedro, con un interesante cruce de temas místicos y teológicos islámicos en la trama argumental, o la **Balada de Caín**, de Manuel Vicent, relato que combina elementos de mito y de actualidad alrededor del tema bíblico de la expulsión del paraíso. No escrito en castellano, pero sí accesible y recomendable es igualmente **El evangelio según Jesucristo**, de Saramago, cuyo único desacierto quizá yace en el título, que más bien debió haber sido “evangelio según Saramago”, y que constituye una lectura heterodoxa, pero no irreligiosa, de los relatos evangélicos canónicos.

No deja de ser chocante que en la católica España, y con la excepción del **San Manuel Bueno**, no haya surgido en este siglo una novelística —una literatura— católica o religiosa de fuste, que sea comparable a la de los Claudel, Bernanos, Mauriac, G. Greene o J. Green. Lo que más se aproxima a eso está en la producción de J.L. Castillo-Puche y en parte de la de Delibes —**La sombra del ciprés es alargada** y alguna otra obra—, a quien a duras penas, sin embargo, cabe catalogar en este apartado. La presencia del tema religioso en la novela española contemporánea suele ser más bien bajo el modo de la crítica y a veces la sátira a las creencias, costumbres y educación católicas. Desde **A.M.D.G.**, de Ramón Pérez de Ayala y **El jardín de los frailes**, de Manuel Azaña, es la tónica asimismo en la literatura autobiográfica, donde predominan relatos de “desconversión”, de abandono de la fe, como **Años de penitencia**, de C. Barral (1976) o **Coto vedado**, de J. Goytisolo (1985); y representa más bien excepción un escrito de memorias, como **Primer testamento**, de S. Pániker (1985), que es testimonio de una conversión no tanto religiosa cuanto mística, de transición de una fe dogmática a un género de experiencia y de pensamiento del todo afín al de algunos escritores místicos.

En las tradiciones literarias europeas —no exceptuados los clásicos y los “católicos”— prevalecen modos heterodoxos de entender la historia bíblica y posbíblica, la teología y la moral cristiana, modos que no se ajustan al canon ortodoxo respectivo, y que, en cambio, responden a otras visiones de inspiración religiosa, no sólo “protestantes”, sino, más de raíz, rebeldes y “de protesta” ante lo religioso

convencional y ante el derrotero histórico que las iglesias han tomado con el transcurso del tiempo.

Lo mismo vale para la **poesía**, más inclinada a resguardarse en la lírica o a explayarse en la mística, pero a menudo también de enfoque heterodoxo y a veces de crítica o de sátira. La más accesible será la escrita en castellano o en la lengua de uso en clase, y tanto más la reciente, con el interés añadido de que en ésta se refleja la sensibilidad actual respecto a la experiencia religiosa. En Machado, en Unamuno, en Juan Ramón Jiménez, hay abundante material poético religioso. Para la poesía castellana religiosa posterior existen antologías (cf. Champourcin, 1970) y estudios introductorios (Rodríguez, 1977). A diferencia de lo que ocurre en la novela, es extensa la nómina de poetas religiosos en castellano, todavía vivos o de ayer mismo: L. Rosales, G. Diego, L.F. Vivanco, D. Alonso, J.M. Valverde, citados todos ellos, igual que los demás escritores en otros apartados, en censo incompleto y seguramente injusto para con otros nombres silenciados.

Testimonio poemático del judaísmo actual es la obra de Edmond Jabès, hace poco traducida al castellano en editorial Siruela (Madrid: tres volúmenes, a partir de 1990), **El libro de las preguntas**, texto crecido, todo él, bajo la luz de un tema judío por excelencia: la Palabra, el Libro. De poesía árabe, clásica y actual, aunque no sólo religiosa, es magnífica la antología **Quince siglos de poesía árabe**, en ediciones Litoral (Málaga, 1988).

Un breve poema o un fragmento extraído de un extenso texto literario puede servir para centrar un amplio tema de estudio y de actividad. Hay una espléndida página de Pablo Neruda, en sus memorias, **Confieso que he vivido**, donde compara la iconografía del Cristo crucificado y la del Buda sonriente, y que vale por un tratado comparativo de religiones.

En el **teatro**, como en lo demás, no hay que olvidar los clásicos: en nuestro Siglo de Oro, los Autos sacramentales de Calderón o también **El condenado por desconfiado** de Tirso; en la literatura universal, **Natán el sabio**, de Lessing, seguramente la obra dramática del mayor interés para SCR, pues pone en escena —de manera filosófica y no sólo dramática— la convivencia de las tres religiones monoteístas. Pero en la enseñanza SCR tienen cabida, no menos, piezas dramáticas del género de **Llama un inspector**, de Priestley, **Proceso a Jesús**, de Fabbri, o **Diálogos de Carmelitas**, de Bernanos.

¿Qué hacer en SCR con tales textos? En principio, lo mismo que se haría en clase de Lengua y Literatura: se leen textos literarios, se recitan poemas, se comentan, se representan piezas de teatro o escenas de ellas. La única particularidad yace en la dirección del comentario, del análisis, que se orientará a la pertinencia de esos textos a una tradición religiosa, a los hechos que representan, a su influencia y significación en la cultura.

Composiciones plásticas y musicales

La organización de los “módulos de trabajo” a lo largo de un eje histórico, según han sido definidos para el segundo ciclo de la Secundaria Obligatoria, podría traer el indeseable efecto lateral de descuidar el estudio de composiciones musicales y artísticas, que constituyen manifestaciones de la religión y sobre las cuales los preceptos del Real Decreto y de la Orden Ministerial se pronuncian de modo muy explícito. Son obras que, al mismo título que los textos y que el conocimiento histórico de hechos y personajes, han de ser introducidas en SCR. El desarrollo de esta enseñanza, por consiguiente, aunque se realice en su secuencia histórica —lo que, por otra parte, ya se ha dicho en el apartado “El segundo ciclo de E.S.O.”, no es preceptivo—, no puede permitirse relegar a un plano secundario las manifestaciones artísticas y musicales de las religiones.

El espacio temático de SCR es el de la intersección de las tradiciones religiosas con los hechos de cultura. Es, de manera conjunta e indivisible, estudio: a) de los principales hechos históricos, textos tradicionales, instituciones y realidades actuales en —al menos— judaísmo, islamismo y confesiones cristianas; y, al propio tiempo, b) de las manifestaciones artísticas, iconográficas, arquitectónicas, plásticas, poéticas, literarias, musicales, dramáticas y audiovisuales que como estela cultural han dejado tras sí las tradiciones religiosas.

El asunto se presenta más sencillo en el curso de Bachillerato, donde los temas se ordenan alrededor de una reflexión filosófica sobre la religión, sobre su lugar en la sociedad, en una sociedad democrática. No parece pedirse en este curso el referido entrecruzamiento de la historia de las religiones con las obras de cultura, según es propio más bien de los dos años anteriores. En estos dos años, la cuestión estriba

en cómo compaginar la doble entrada educativa requerida: la de la historia y la de las producciones no sólo textuales, sino artísticas y musicales. Por cierto, no siempre, no en cada módulo, será necesario esforzarse en compaginarlas; a veces ni siquiera va a ser posible. Si para un determinado hecho o época histórica de la serie de módulos reseñados en la Resolución de la Dirección General, no hubiera obras plásticas y composiciones musicales relevantes, o bien la profesora o profesor no las tuviera a su disposición para poderlas presentar en clase, es claro que en ese punto tendría que resignarse a una exposición histórica sin ilustración alguna musical o artística.

Afortunadamente, de casi todos los hechos fundacionales y cruciales de las religiones existen obras y huellas literarias, arquitectónicas, plásticas o musicales. Otra cosa es que se hallen al alcance del profesorado. Pero apenas hay episodio en la historia bíblica y evangélica, en la del judaísmo, de las iglesias, o del Islam, que no pueda ilustrarse con algún género de esas obras. Por otro lado, las piezas artísticas ilustran no sólo la época o los hechos a los que se refieren, los que representan y constituyen su contenido, sino también la propia época a la que pertenecen, aquella en que fueron creadas. Así, por ejemplo, el “Moisés” de Miguel Angel ilustra tanto un hecho, una escena, un personaje bíblico, cuanto una época mucho más reciente: la del esplendor pontificio romano y de la Contrarreforma. O también: la comparación entre la música de oratorio en el barroco y en nuestro siglo, o bien entre el modo de abordar un tema religioso en la pintura de una época a otra, sirve para ilustrar tanto las respectivas épocas de su composición, cuanto el contenido de los hechos, personajes o escenas que representan o evocan.

De las relaciones de obras artísticas y musicales inventariadas luego, al modo de antologías de piezas maestras, hay que reiterar lo ya escrito algo más arriba sobre los textos literarios: es un amplio campo —un vivo “museo imaginario”— imposible de recorrer en su integridad, pero al que cabe acudir para ilustrar contenidos de las diferentes tradiciones religiosas.

Material cinematográfico

Además de la reproducción en diapositivas, casi imprescindible para cualquier presentación en el aula de obras plásticas, es aconse-

jable el acceso audiovisual más completo, por ejemplo, en forma de vídeos con voz de comentario sobre museos, sobre artistas concretos, o sobre escuelas artísticas. Este uso del vídeo no ha de confundirse con las obras en cine, pero aproxima a ellas, que igualmente y de ordinario, si se traen al aula, será en soporte de vídeo.

Merece resaltarse que, en la enumeración de los objetos de estudio en SCR, algo que ha añadido o más bien concretado la Resolución de la Dirección General con respecto a la normativa anterior, es precisamente la mención del cine. Dice así el punto 4 de la misma: "En los dos primeros cursos se hará especial hincapié en los aspectos históricos, literarios y artísticos, incluyendo en este último apartado obras cinematográficas".

Varios subconjuntos de obras cinematográficas pertinentes pueden distinguirse. Están, por de pronto, aquellas cuyo tema dominante es religioso. Los clásicos al respecto son Carl Dreyer e Ingmar Bergman en su primera época. Está, además, toda la filmografía sobre la vida de Jesús, esta última con obras casi siempre hererodoxas y polémicas, como **La pasión según san Mateo**, de Pasolini, o **La última tentación de Cristo**, de Scorsese; o la de historia bíblica con superproducciones del tipo de **Los diez mandamientos**; o bien, las trasposiciones de un tema bíblico a la actualidad, como en **Je vous salue, Marie**, de Godard.

Una sección no pequeña en la filmografía religiosa es la que ha tomado y adaptado piezas de teatro preexistentes. Así, hay excelentes versiones cinematográficas, con valor propio y no de mera filmación de teatro, de **Diálogos de carmelitas** y de **Agnes de Dios**. Su ventaja consiste en la mayor facilidad de traer al aula precisamente la obra filmica. En ese mismo apartado tiene cabida un film como **Jesucristo, superstar**, que por un lado recoge una anterior producción escénica, mientras por otro constituye una interpretación de la vida de Jesús. Películas de esa naturaleza ponen de manifiesto, además, que el cine es capaz de aunar elementos artísticos de diverso orden: visuales, musicales, literarios, de acción dramática.

Importa en fin señalar la posibilidad de visionar y comentar en clase no películas completas, sino fragmentos de ellas. El cine da testimonio de ritos, de imágenes, de símbolos religiosos, aun cuando éstos no sean su principal contenido. Así, algunas secuencias tomadas de **El violinista en el tejado** o, en atmósfera bien distinta, de **Holocausto**, pueden servir para ilustrar facetas de la vida religiosa judía en nuestro tiempo; igual que los diálogos teológicos en muchos

filmes de Woody Allen reflejan aporías y perplejidades de un pensamiento de raigambre bíblica.

Naturalmente, las obras de cine que sean objeto de consideración y estudio han de tener un nivel mínimo de calidad artística. Sin embargo, su valor educativo en SCR no está en esa calidad, sino en su pertinencia a la estela cultural de una determinada religión. Bajo ese punto de vista, que un film como **Pequeño Buda**, de Bertolucci, pueda considerarse fallido desde criterios estéticos y de crítica cinematográfica, no obsta a su utilización didáctica como testimonio e interpretación, desde Occidente, de la tradición budista y del personaje que trata de recrear.

Referencias bibliográficas

En varias ocasiones, y ahora ya por última vez, esta Guía ha insistido en presentar a SCR como un inabarcable ámbito de cultura, de conocimiento, y en derivar de ello alguna consecuencia práctica sobre cómo ser profesora —o profesor— de SCR y no perecer en el intento. Al profesorado no se le puede pedir ser un experto en arte religioso, en historia de las religiones o en religiones comparadas; tampoco cabe exigirle llegar a hacerse tal experto mediante cursos o estudios de especialización. Los profesores han de tratar de hacer el mejor uso posible de los conocimientos que ya poseen y ponerlos de modo inteligente al servicio de la preparación y desarrollo de la docencia. Esto no significa que no deban estudiar, actualizarse, preparar la clase; pero sí quiere decir que no necesitan un curso acelerado de ciencias de las religiones y que la preparación de la sesión de SCR no debería requerir más tiempo que la de clases en áreas o materias de la propia especialidad. En tal preparación serán de utilidad las listas de referencias bibliográficas, las correspondientes a las tres religiones específicamente consideradas, más el listado de carácter general que las precede.

Las listas de referencias, preparadas por estudiosos competentes, han de verse como primera tentativa de un acercamiento enciclopédico, como biblioteca relativamente completa, aunque no exhaustiva, como muestrario amplio de obras de divulgación e investigación, de estudio y de consulta. Los expertos que han colaborado en su confección se acercan, si se les reúne a todos ellos juntos, a un saber

enciclopédico, que sin embargo ninguno individualmente posee. Tampoco ese saber se le va a pedir a ningún profesor.

Además, una enciclopedia o una biblioteca nadie la lee o estudia como tal, de cabo a rabo. En ella se consulta, se elige, se extrae. En el apartado bibliográfico el profesorado SCR tendrá que escoger para su propio uso y estudio, seleccionar de acuerdo con sus conocimientos, ignorancias e intereses, así como también según las demandas de los alumnos. Tampoco todas las referencias listadas son de fácil acceso, y rige, por consiguiente y de nuevo, la máxima de que nadie está obligado a lo imposible.

En un extremo de los libros están las enciclopedias, tratados e historias generales de las religiones: véanse, por ejemplo, en la bibliografía general los que se citan bajo los nombres de Bleeker y Widengren (1973), Eliade (1974), König (1960), y alguna otra de Autores Varios (1985). En el otro extremo están presentaciones sencillas del hecho religioso, que no abarcan toda la temática de SCR, pero sí porciones sustanciosas de ella: Desroche (1974), Fierro (1984), E.O. James (1973), Mardones (1994).

La bibliografía general, la que precede a las tres específicas de tradiciones religiosas, recoge nada más obras en castellano. Está organizada en apartados que desglosan aspectos filosóficos y teóricos especialmente relevantes para el año de Bachillerato. Con eso completa las otras tres bibliografías y repertorios, que son específicos de sendas religiones y que tienen, en cambio, especial pertinencia para los módulos de trabajo del segundo ciclo de la Secundaria Obligatoria.

Dentro de la bibliografía general se ha desglosado, en primer término, una lista de obras básicas de filósofos acerca de la religión. La lista se limita al pensamiento filosófico en la época moderna y no acoge pensadores cristianos, como Agustín de Hipona o Tomás de Aquino, que aparecen ya en otra bibliografía; y va sin lugar ni fecha de edición, pues muchas de las obras en ella citadas tienen varias ediciones en castellano. En una segunda sección, se han recogido obras filosóficas o teóricas sobre religiones y religión de autores españoles contemporáneos. El criterio de accesibilidad, tantas veces invocado en anteriores páginas, de nuevo ha operado aquí y es asumido sobre la base de algunas suposiciones plausibles: la de que en España es hoy pujante la filosofía y teoría de lo religioso; la de que en ella están representadas sensibilidades y puntos de vista variados, análogos a los de la filosofía y pensamiento ahora dominantes en

Occidente; y la de que a través de esas obras es posible abrirse camino hacia una bibliografía más extensa y especializada, o no tan a la mano.

En el resto de esa bibliografía, en lo propiamente general, hay obras de muy vario carácter. Ha parecido de interés incluir algunos títulos de teología actual, sobre todo, de la no católica, para dar alguna idea de cuáles son hoy las concepciones dominantes en las confesiones cristianas. Respecto a filosofía, fenomenología y ciencias de las religiones, cuando el título mismo del libro no lo da a entender de modo claro, se ha colocado luego entre paréntesis la disciplina o el enfoque a que responde.

En conjunto, dentro de la bibliografía general, quizá el ámbito mejor representado sea el de la filosofía de la religión, sobre todo, al incluir en él la fenomenología de lo religioso y las teorías de la religión desde otras ciencias. También por esta circunstancia, por la accesibilidad de bibliografía en castellano acerca de filosofía y de teoría de la religión, los contenidos temáticos asignados por la Resolución de la Dirección General al primer año de Bachillerato resultarán, en la práctica docente, menos complejos que los del ciclo anterior.

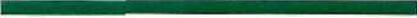
Es incesante la producción científica, teórica o crítica sobre tema religioso. Sin caer en idolatrías de la moda del último libro aparecido, las novedades editoriales pueden dar materia de lectura y estudio en SCR, a semejanza de lo que en otro orden, el de la actualidad nacional e internacional, se comentó anteriormente en el apartado "El análisis de la actualidad". Así, a comienzos de 1995, se ha publicado en España una obra, **El libro de J**, avalado, junto con otro especialista, por uno de los más prestigiosos y mundialmente reconocidos críticos literarios: Harold Bloom. "Libro de J" o "del jahvista" es el nombre que recibe una fuente documental cronológicamente anterior a los seis primeros libros de la Biblia judía —y Antiguo Testamento cristiano— y ampliamente presente en esos libros. La obra de Bloom y Rosenberg (1995) puede muy bien, por eso, servir para un acercamiento científico y crítico al primero de los módulos de trabajo en la Secundaria Obligatoria.

Sería no sólo audaz en extremo, sino del todo imprudente anteponer aquí a las listas de filósofos, de científicos y estudiosos de la religión, unos criterios de criba selectiva: filtrar aun más, cerner todavía en lo ya discernido, antologizar dentro de un inventario ya de por sí antológico. Entre los filósofos, ¿por qué preferir Kant a Hume, o a

la inversa? ¿o Zubiri a Russell?. A Max Weber se le suele considerar de modo unánime como el creador y gran impulsor de la sociología de la religión. Pero ¿por qué preferir sus análisis a los de Marx y Engels, de quienes se separa justo en este punto crucial de la relación entre economía e ideología (y religión)?. Y en psicología de la experiencia religiosa, ¿en virtud de qué criterio escoger entre los dos iniciadores, S. Freud y W. James?. También estas opciones, sean o no disyuntivas —tomar a uno para dejar a otro u otros— quedan encomendadas a la responsabilidad del profesorado.

La bibliografía general, desde luego, lejos de ser completa, deja lagunas por doquier. No hay referencia alguna de los clásicos —Marx, Engels, Gramsci— de filosofía o teoría marxista de la religión, y eso pese a la existencia de ediciones en castellano de sus principales textos. La bibliografía marxista, por sí sola, da para una amplia biblioteca, y aquí no cabía multiplicar las bibliotecas especializadas. Se echan de menos muchos nombres: los filósofos judíos Hermann Cohen y Franz Rosenzweig, los católicos Maurice Blondel y Gabriel Marcel, la inclasificable Simone Weil, y tantos otros. A veces, la dificultad de adscribirlos a un ámbito —¿al judaísmo? ¿a la filosofía? ¿a la teología?— ha pesado en la decisión de no mezclar sus obras bajo un rubro general de libros de tema religioso. Otras veces, no han entrado autores en razón de que su obra principal no se halla disponible en castellano; o de que el foco de su investigación o de su análisis —así, Paul Ricoeur— ha sido no tanto la religión, cuanto el espacio más amplio del universo humano de los símbolos.

Total: que las omisiones se dejan ver y hacen buena la observación de Borges de que siempre se notan mucho más que las selecciones. Imperfecta e incompleta, la bibliografía general a continuación está llena de lagunas no irremediables, que por fortuna el profesorado de SCR sabrá sin duda subsanar.



Fuentes textuales y artísticas



Bibliografía general

Autor: Alfredo Fierro

1. La religión en la filosofía moderna

- ❑ BERGSON, H. *Las dos fuentes de la moral y de la religión.*
- ❑ CASSIRER, E. *Filosofía de las formas simbólicas, parte 2ª: El mito como forma de pensamiento.*
- ❑ ESPINOSA, B. *Tratado teológico-político.*
- ❑ FEUERBACH, L. *La esencia del cristianismo.*
- ❑ HEGEL, G. W. F. *Lecciones de filosofía de la religión.*
- ❑ HUME, D. *Diálogo sobre la religión natural.*
- ❑ JASPERS, K. *La fe filosófica ante la revelación.*
- ❑ KANT, E. *La religión dentro de los límites de la mera razón.*
- ❑ KIERKEGAARD, S. *Temor y temblor.*
- ❑ LEIBNIZ, G. W. *La profesión de fe del filósofo.*
- ❑ LOCKE, J. *Carta sobre la tolerancia.*
- ❑ NIETZSCHE, F. *El Anticristo.*
- ❑ PASCAL, B. *Pensamientos.*
- ❑ RUSSELL, B. *Por qué no soy cristiano.*
- ❑ SCHLEIERMACHER, F. *Discursos sobre la religión.*
- ❑ UNAMUNO, M. DE. *La agonía del cristianismo / El sentimiento trágico de la vida.*
- ❑ VOLTAIRE. *De la tolerancia.*
- ❑ ZAMBRANO, M. *El hombre y lo divino.*
- ❑ ZUBIRI, X. *Naturaleza, Historia, Dios.*

2. Autores españoles sobre filosofía y teoría de la religión

- ❑ ANDREU, A. "Natán el sabio y la activación interior del hombre". En: A. Andreu (Ed.), G.E.Lessing. *Natán el sabio*. Madrid: Espasa-Calpe; 1985.
- ❑ ARANGUREN, J. L. *Catolicismo y protestantismo como formas de existencia*. Madrid (varias ediciones): Revista de Occidente / Alianza.
- ❑ BUENO, G. *El animal divino*. Oviedo; 1984.
- ❑ BUENO, G. *Cuestiones cuodlibetales sobre Dios y la religión*. Madrid: Mondadori; 1989.
- ❑ CENCILLO, L. *Mito: semántica y realidad*. Madrid: B.A.C.; 1970.
- ❑ FIERRO, A. *El hecho religioso*. Barcelona: Salvat; 1981.
- ❑ FIERRO, A. *Sobre la religión*. Madrid: Taurus; 1979.
- ❑ FRAJÓ, M. (Ed.). *Filosofía de la religión*. Madrid: Trotta; 1904.
- ❑ GARCÍA BACCA, J. D. *¿Qué es Dios y quién es Dios?* Barcelona: Anthropos; 1986.
- ❑ GÓMEZ CAFFARENA, J. y MARDONES, J. M. (Eds.). *Cuestiones epistemológicas: materiales para una filosofía de la religión, I*. Barcelona: Anthropos; 1992.
- ❑ GÓMEZ CAFFARENA, J. y MARDONES, J. M. (Eds.). *La tradición analítica: materiales para una filosofía de la religión, II*. Barcelona: Anthropos; 1992.
- ❑ GÓMEZ CAFFARENA, J. y MARDONES, J. M. (Eds.). *Estudiar la religión: materiales para una filosofía de la religión, III*. Barcelona: Anthropos; 1993.
- ❑ GÓMEZ CAFFARENA, J. y MARTÍN VELASCO, J. *Filosofía de la religión*. Madrid: Revista de Occidente; 1973.
- ❑ INSTITUTO FE Y SECULARIDAD (Ed.). *Fe y nueva sensibilidad histórica*. Salamanca: Sígueme; 1972.
- ❑ LAÍN ENTRALGO, P. *Cuerpo y alma*. Madrid: Espasa Calpe.

- ❑ PANIKKAR, R. *El silencio del Dios*. Madrid: Guadiana; 1970.
- ❑ PANIKKAR, R. *Misterio y revelación*. Madrid: Marova; 1971.
- ❑ PUENTE-OJEA, G. *Elogio del ateísmo: los espejos de una ilusión*. Madrid: Siglo XXI; 1995.
- ❑ ROMERALES, E. *Creencia y racionalidad*. Barcelona: Anthropos; 1992.
- ❑ SÁDABA, J. *Lenguaje religioso y filosofía analítica*. Barcelona: Ariel; 1977.
- ❑ SÁDABA, J. *Qué es un sistema de creencias*. Madrid: Mañana; 1978.
- ❑ SAGRERA, M. *Dios y dioses: crisis del monoteísmo*. Barcelona: Laertes; 1987.
- ❑ SAVATER, F. *La piedad apasionada*. Salamanca: Sígueme; 1977.
- ❑ TIERNO GALVÁN, E. *¿Qué es ser agnóstico?* Madrid: Tecnos; 1975.
- ❑ TRÍAS, E. *La edad del espíritu*. Barcelona: Destino; 1994.

3. Referencias generales sobre religión y religiones

- ❑ ALVES, R. *Cristianismo ¿opio o liberación?* Salamanca: Sígueme; 1973 [teología].
 - ❑ ANTOLÍN, M. y EMBID, A. *Introducción al budismo zen*. Barcelona: Barral; 1977.
 - ❑ ASSMANN, H. *Teología desde la praxis de la liberación*. Salamanca: Sígueme; 1973.
 - ❑ BASTIAN, H. D. *Teología de la pregunta*. Estella: EVD; 1974.
 - ❑ BERGER, P. L. *Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona: Kairós; 1967.
 - ❑ BLEEKER, C. J. y WIDENGREN, W. *Historia religionum. Manual de historia de las religiones*. Madrid: Cristiandad; 1973.
-

- ❑ BLOCH, E. *El principio esperanza*. Madrid: Aguilar; 1977 [filosofía].
- ❑ BLOOM, H. y ROSENBERG, D. *El libro de J.* Barcelona: Interzona; 1995.
- ❑ BUBER, M. *Eclipse de Dios*. Buenos Aires: Nueva Visión; 1970 [filosofía religiosa desde el judaísmo].
- ❑ BULTMANN, R. *Creer y comprender*. Madrid: Studium; 1976 [teología].
- ❑ BUREN, P. *El significado secular del evangelio*. Barcelona: Península; 1968 [teología].
- ❑ CARDÍN, A. *Movimientos religiosos modernos*. Barcelona: Salvat; 1982 [sociología].
- ❑ CHAMPOURCIN, E. *Dios en la poesía actual*. Madrid: B.A.C.; 1970.
- ❑ COX, H. *La ciudad secular*. Barcelona: Península; 1968 [teología].
- ❑ DELUMEAU, J. *El hecho religioso*. Enciclopedia de las grandes religiones. Madrid: Alianza; 1995.
- ❑ DESROCHE, H. *El hombre y sus religiones*. Estella: EVD; 1974.
- ❑ DESROCHÉ, H. *Sociología y religión*. Barcelona: Península; 1972.
- ❑ DURKHEIM, E. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires: Schapire.
- ❑ ELIADE, M. *Imágenes y símbolos*. Madrid: Taurus; 1979.
- ❑ ELIADE, M. *Tratado de historia de las religiones (2 vols)*. Madrid: Cristiandad; 1974.
- ❑ ESTRUCH, J. *La innovación religiosa*. Barcelona: Ariel; 1972 [sociología].
- ❑ FREUD, S. *El porvenir de una ilusión / Moisés y la religión monoteísta / Totem y tabú*. En sus: *Obras completas, tres volúmenes*. Madrid: Biblioteca Nueva; 1968.
- ❑ FÜRSTENBERG, F. *Sociología de la religión*. Salamanca: Sígame; 1976.

- GLASENAPP, H. *El budismo, una religión sin dios*. Barcelona: Barral; 1974.
- GLASENAPP, H. *La filosofía de los hindúes*. Barcelona: Barral; 1977.
- GODELIER, M. *Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas*. Madrid: Siglo XXI; 1975 [antropología].
- GOLDMANN, L. *El hombre y lo absoluto*. Barcelona: Península; 1968 [historia y crítica de la ideología].
- GRIMAL, P. *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós; 1993.
- GUSDORF, G. *La conciencia cristiana en el siglo de las luces*. Estella: Verbo Divino; 1977.
- GUTIÉRREZ, G. *Teología de la liberación*. Salamanca: Sígueme; 1972.
- HANSON, N. R. y otros. *Filosofía de la ciencia y religión*. Salamanca: Sígueme; 1976.
- HILL, M. *Sociología de la religión*. Madrid: Cristiandad; 1976.
- HUXLEY, A. *La experiencia mística*. Kairós: Barcelona; 1982.
- JAMES, E. O. *Introducción a la historia comparada de las religiones*. Madrid: Cristiandad; 1973.
- JAMES, W. *Las variedades de la experiencia religiosa*. Barcelona: Península; 1986 (original: 1902).
- KITAMORI, K. *Teología del dolor de Dios*. Salamanca: Sígueme; 1974.
- KOESTLER, A. *En busca de lo absoluto*. Barcelona: Kairós; 1980.
- KOLAKOWSKI, L. *Si Dios no existe...* Madrid: Tecnos; 1985 [filosofía].
- KÖNIG, F. *Cristo y las religiones de la tierra. Manual de historia de la religión*. Madrid: B.A.C.; 1960.
- LANTERNARI, V. *Movimientos religiosos de libertad y salvación de los pueblos oprimidos*. Barcelona: Seix Barral; 1965 [historia y antropología social].

- LENSKI, G. *El factor religioso*. Barcelona: Labor; 1967 [sociología].
- LEVINAS, E. *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme; 1987 [filosofía].
- LUCKMAN, T. *La religión invisible*. Salamanca: Sígueme; 1973 [sociología].
- MARDONES, J. M. *Las nuevas formas de la religión*. Estella: EVD; 1995.
- MARTINA, G. *La Iglesia, de Lutero a nuestros días*. Madrid: Cristiandad; 1974 [historia].
- MATTHES, J. *Introducción a la sociología de la religión*. Madrid: Alianza; 1971.
- MAUSS, M. *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Barral; 1970 [antropología].
- MESLIN, M. *Aproximación a una ciencia de las religiones*. Madrid: Cristiandad; 1978.
- MOLTSMANN, J. *El Dios crucificado*. Salamanca: Sígueme; 1975 [teología].
- MOLTSMANN, J. *Teología de la esperanza*. Salamanca: Sígueme; 1969.
- OTTO, R. *Lo santo*. Madrid: Revista Occidente; 1965 (original: 1917) [fenomenología].
- PANNENBERG, W. *Teoría de la ciencia y teología*. Madrid: Cristiandad; 1981 [teología].
- PERCHERON, M. *Buda*. Barcelona: Salvat; 1985.
- PUENTE OJEA, G. *Ideología e historia. La formación del cristianismo como fenómeno ideológico*. Madrid: Siglo XXI; 1974.
- ROBINSON, J. A. T. *Exploración en el interior de Dios*. Esplugges, Barcelona: 1969 [teología].
- RODRÍGUEZ, M.J. *Dios en la poesía española de posguerra*. Pamplona: Eunsa; 1977.
- STENSON, S. H. *Sentido y no sentido de la religión*. Barcelona: Kairós; 1970 [filosofía].

- TEILHARD DE CHARDIN, P. *Como yo creo*. Madrid: Taurus; 1970.
- TOYNBEE, A. *El cristianismo entre las religiones del mundo*. Buenos Aires: Emecé; 1960.
- VV. AA. *El mundo de las religiones*. Estella / Madrid: Verbo Divino / Paulinas; 1985.
- VERGOTE, A. *Psicología religiosa*. Madrid: Taurus; 1969.
- VIDAL MANZANARES, C. *Los manuscritos del mar Muerto*. Madrid: Alianza; 1995.
- WAAL, A. *Introducción a la antropología religiosa*. Estella: EVD; 1975.
- WACH, J. *El estudio comparado de las religiones*. Buenos Aires: Paidós; 1967.
- WATTS, A. *El camino del Tao*. Barcelona: Kairós; 1976.
- WEBER, M. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península; 1969 (original: 1905).
- WEBER, M. *Economía y sociedad*. Méjico: Fondo de Cultura Económica; 1964 (original: 1922).
- WHITE, V. *Dios y el inconsciente*. Madrid: Gredos; 1955.
- WILSON, B. R. *La religión en la sociedad*. Barcelona: Labor; 1969 [sociología].

El Judaísmo

Autor: Julio Trebolle Barrera,
del Instituto Universitario de
Ciencias de las Religiones.
Universidad Complutense de Madrid

Textos sagrados

Selección de textos del Antiguo Testamento

- La creación, Génesis 1,1 - 2,4
- El paraíso, Génesis 2, 4-25
- Adán y Eva. La expulsión, Génesis 3
- Caín y Abel, Génesis 4
- Noé y el diluvio, Génesis 6,5 -9,28
- La Torre de Babel, Génesis 11, 1-9
- Abraham y el sacrificio de Isaac, Génesis 22, 1-18
- La expulsión de Agar e Ismael, Génesis 21, 8-21 (sin cambiar el término tradicional de expulsión, que pone de relieve la tensión entre la tradición judía e islámica)
- El sueño de Jacob, Génesis 28, 10-22
- Jacob lucha con el ángel, Génesis 32, 23-33
- Historias de José: vendido por sus hermanos, Génesis 37, 12-36; los sueños del faraón, Génesis 41, 1-49
- Moisés salvado de las aguas, Éxodo 2,1-10
- Moisés y la zarza ardiente, Éxodo 3, 1-6
- Las plagas de Egipto, Éxodo 7,8 -12,42
- El paso del Mar Rojo, Éxodo 13, 17 -15,21
- Moisés golpea la roca, Éxodo 17, 1-7

-
- Moisés y las tablas de la ley, Éxodo 19-20
 - El becerro de oro, Éxodo 32
 - La profecía de Balaam, Números 22,22 -24,25
 - El paso del Jordán o la entrada en la Tierra prometida, Josué 3-6
 - *Sansón y Dalila*, Jueces 13 -16
 - David y Goliat, 1 Samuel 17
 - David Rey, Profecía de Natán, 2 Sam 7, 1-17
 - El juicio de Salomón, 1 Reyes 3, 16-28
 - El templo de Jerusalén, 1 Reyes 6-7
 - Elías en el Monte Carmelo, 1 Rey 18
 - La profecía del Emmanuel, Isaías 7. 10-25
 - Primer canto del Siervo de Yahvé, Isaías 42
 - Visión de los huesos, Ezequiel 37
 - Salmo 22
 - Jonás, Libro de Jonás
 - Job, Job 1-2
 - El festín del rey Baltasar, Daniel 5
 - Daniel en la fosa de los leones, Daniel 6
 - Susana y los ancianos, Daniel 13
 - Judit y Holofernes, Libro de Judit
 - Los hermanos macabeos, 2 Macabeos 7

Selección de textos de las fuentes judías

- Los doctores de la ley más antiguos, *Pirqé Abot* I, 1-15
- La oración de las Dieciocho Bendiciones
- Credo de Maimónides

Manifestaciones musicales, literarias y artísticas

Selección de obras de la música occidental inspiradas en textos del Antiguo Testamento

- Música gregoriana, *Sanctus* (Is 6)
- Romancero judeo-español y música litúrgica judía: *Cuando el rey Nimrod. Abram Abinu. El Dios de ciel de Abraham. Un progón pregonó el Rey. Un hijo tiene el rey David, Triste está el rey David, etc.; Haggadá de Pascua.*
- G. Carissimi *Jefté*
- J.S. Bach, selección de Cantatas, la n.º 46, *Schauet doch und sehet*, basada en Lamentaciones 1, 12-13 y la n.º 160, *Ich weiss, dass mein Erlöser lebet*, inspirada en Job 19, 25.
- G.F. Handel, *Atalía, Saúl, Israel en Egipto, El Mesías, Judas Macabeo* (el coro *See, the conquering hero comes* se ha convertido en una melodía popular de la fiesta judía de *Hanukah*).
- J. Haydn, *La Creación*
- M. Mendelssohn, *Elías*
- Rossini, *Moisés en Egipto*
- G. Verdi, *Nabucodonosor* (Coro de los hebreos cautivos *Va, pensiero, sull'ali dorate*)
- J. Brahms, *Réquiem alemán*
- Gounod, *La reina de Saba*
- Honegger, *El rey David*
- A. Schoenberg, *Die Jakobsleiter* ("La escala de Jacob")
- Bernstein, *Sinfonía n.º 3* (sobre el texto de la oración judía del *Kadish*)
- C. Saint-Saëns, *Moisés salvado de las aguas* (texto de Victor Hugo)
- M. Ravel, *Dos melodías hebreas*

- *Espirituales negros*:
 - *Ezek'el Saw the Wheel* (basado en Ezequiel 1)
 - *Dry Bones* (Ezequiel 37)
 - *Go Down, Moses* (con el grito de liberación de la esclavitud *Tell ol'Pharaoh - Let My People Go* (Éxodo 1-14)
 - *Swing Low, Sweet Chariot* (el más conocido).

Selección de obras de la literatura occidental inspiradas en textos del Antiguo Testamento

- Traducciones de la Biblia: La Biblia de Alba (1422-33), de Lutero (1534), *King James (Authorized) Versión* (1611)
- *Poema de Yusuf*
- Sem Tob de Carrión, *Proverbios morales*
- Y. Halevi, *Poema de Sión*
- Maimónides, *Guía de Perplejos*
- Fray Luis de León, *El Cantar de los Cantares*
- San Juan de la Cruz, *Cántico espiritual*
- Calderón, *La Cena de Baltasar*
- Jorge L. Borges, *El Aleph* (elementos cabalísticos y judíos)
- J. Racine, *Ester* (1689) y *Atalía* (1691)
- Charles Baudelaire, el poema "Abel y Caín" en *Les Fleurs du Mal* (1857)
- A. Gide, *Saül* (1903)
- Dante, *La Divina Commedia* (1307-21)
- Francisco de Asís, *Cántico de la creaturas*
- Vittorio Alfieri, *Saul* (1782), *Abele* (1796), *La figlia di Gieffe*
- F.G. Klopstock, *Del Tod Adams* (1755), *Salomo* (1764), *David* (1772)
- H. Heine, poema *Belsazar* en *Buch der Lieder* (1827), poemas *Das Goldne Kalb*, *König David*, *Salomo* en *Romanzero* (1851)

- Thomas Mann, *Joseph und seine Brüder* (1933-42)
- Milton, *Paradise Lost* (1667)
- Lord Byron, *Hebrew Melodies* (música de Isaác Nathan)
- William Blake, *Inventions to the Book of Job* (1820-26) (grabados del mismo Blake)
- J. Steinbeck, *East of Edén* (1952)
- E. Hemingway, *The Sun Also Rises* (1926) (Qoh 1,5)
- Motivos bíblicos en la literatura rusa, en A. Pushkin (*Prorok*, "El Profeta"), Dostoyewsky y Tolstoy.

Selección de obras del arte occidental inspiradas en textos del Antiguo Testamento

- Simbología bíblica: luz (Menorá), fuego (Merkabá), agua/manantial (Jordán), aire/soplo, tierra (Edén - Sheol), cielo (7 cielos), montaña (Sión), árbol (de la ciencia), desierto/tienda (Sukkot), sangre/vino/viña/copa, pan (maná), aceite (unción), trueno (trompeta/shofar), símbolos animales (cordero pascual, paloma, serpiente, etc.), símbolos corporales (brazo, mano, huesos, etc.), pastor, *axis mundi*, *homo humus*, etc.
- Arte en la Biblia: el Templo de Jerusalén, arquitectura y decoración en relación con el arte del Antiguo Oriente.
- Arte judío: sarcófagos de las catacumbas, mosaicos de las sinagogas, pinturas de dura-Europos, Menorah y Shofar. El arca de la Torá. *Haggadá* de Sarajevo.

- Motivos y figuras de la Biblia en el arte occidental.

La creación	Miguel Ángel, Capilla Sixtina
El paraíso	El Bosco, <i>El jardín del Edén</i> , El Prado
Adán y Eva	Durero, Tiziano y Rubens (los tres en El Prado)
La expulsión	Masaccio, <i>La expulsión</i> , Sta. María del Carmine, Florencia
Cáin y Abel	Ghiberti, Puertas del Baptisterio, Florencia. También la Creación, Noé, José, Josué, Salomón y la Reina de Saba

Noé y el Diluvio	Miguel Ángel, Capilla Sixtina
El Arca de Noé	Giacomo da Ponte (Bassano), El Prado
El sacrificio de Noé	Poussin, El Prado
La Torre de Babel	Bruegel el Viejo, Kunsthistorisches Museum, Viena
Abrahám y los tres ángeles	G.B. Tiépolo, El Prado
El sacrificio de Isaác	Rembrandt, Hermitage, San Petersburgo; Andrea del Sarto, El Prado
Bendición de Isaác	Ribera, El Prado
La expulsión de Agar	Lorrain, Pinakothek, Munich
Lot y sus hijas	F. Furini, El Prado
El sueño de Jacob	Ribera, El Prado; Murillo, Ermitage, Leningrado
Jacob lucha con el ángel	Rembrandt, Berlín
Rebeca y Eliezer	Murillo, El Prado
José y la mujer de Putifar	Tintoretto, El Prado
La copa en el saco de Bejamín Jacopo Amiconi	El Prado
Escenas del Éxodo	G. Doré, Grabados
Moisés	Miguel Ángel, S. Pietro in Vincoli, Roma
Moisés recogido de las aguas, Moisés y la zarza ardiente, Moisés golpea la roca, El becerro de oro	Series de Poussin
Las doce tribus de Israel	M. Chagal, Vidrieras de la sinagoga de Hadassah, Jerusalén
El templo de Jerusalén	Fra Angélico en <i>La Presentación de Jesús en el Templo</i>

David	Donatello, Bargello, Florencia, Miguel Angel, Accademia. Florencia; Poussin, <i>El triunfo de David</i> , El Prado
El juicio de Salomón	Van Dyck, El Prado; J. Jordaens, El Prado
Los Profetas	Pórtico de la Gloria, Catedral de Santiago de Compostela
Daniel en la fosa de los leones	Catacumba de S. Calixto; Rubens, National Gallery of Art, Washington
Susana y los ancianos	Tiziano, El Prado; Veronese, El Prado; Tintoretto, Kunsthistorisches Museum, Viena; Rubens, Academia de San Fernando
El festín de Baltasar	Rembrandt, National Gallery, Londres
Ester y Mardoqueo	Mantegna, Cincinnati Art Museum
Judit	Veronese, El Prado
Judit y Holofernes	Donatello, Piazza della Signoria, Florencia; Tiziano, El Prado.

La Biblia y lo religioso en el cine

- D.W. Griffith, *Her Condoned Sin. The Fall of Babylon* (1919, parte de *Intolerance*)
- Cecil B. DeMille, *Los diez mandamientos* (1923 y 1956), *Sansón y Dalila* (1949)
- Dino de Laurentiis, *The Bible.... In the Beginning* (1966)
- *And There Was Light* (1967): La Biblia a través de 265 obras de arte
- Carl Dreyer, *Ordet, La pasión de Juana de Arco*
- Robert Bresson, *Los Ángeles del pecado, Diario de un cura rural*
- Ingmar Bergmar, *El séptimo sello, Los Comulgantes*
- Andrej Tarkowski, *Sacrificio, Stalker*
- Buñuel, *Nazarín*

El cristianismo

Autor: Olegario González de Cardedal,
de la Real Academia de
Ciencias Morales y Políticas

Textos, hechos y personajes bíblicos, que han inspirado creaciones plásticas, literarias y musicales

Nuevo Testamento:

- La genealogía de Jesús: Árbol de Jesé: Mateo 1,7-17
- La Anunciación a María: Lucas 1,26-38
- El Nacimiento de Jesús y la circuncisión: Lucas 21,1-21
- La adoración de los Magos y la presentación en el templo: Mateo 2 y Lucas 2
- La adoración de los pastores: Lucas 2,8-14
- La huida a Egipto: Mateo 2,13-23
- La matanza de los Inocentes: Mateo 2,13-15
- Juan Bautista en el desierto: Mateo 3
- El Bautismo de Jesús: Mateo 3,13-17
- Tentaciones de Jesús en el desierto: Mateo 4,1-11
- Las Bienaventuranzas: Mateo 5,1-11
- La nueva Oración: El Padre Nuestro: Mateo 6,7-14
- Los pájaros del campo y los lirios del cielo: Mateo 6,24-34
- La regla de Oro: Mateo 7,12
- Los dos caminos: Mateo 7,13-14
- Los milagros : Mateo 8-9

- Curaciones de enfermos, paralíticos y ciegos: Mateo 9,27-34
- Expulsiones de demonios y curación de epilépticos: Mateo 17,14-21
- Tempestad calmada: Mateo 14,22-33
- Resurrección de Lázaro: Juan 11,33-44
- Parábolas — del sembrador: Mateo 13 y Lucas 15; Mateo 25
 - de la cizaña y del grano de mostaza
 - del hijo pródigo, la oveja perdida, la dracma perdida
 - del fariseo y del publicano
 - del buen samaritano
- Jesús y los fariseos: Mateo 16,23
- Jesús y los niños. Jesús entre los doctores: Lucas 2,41-46; Mateo 19,13-15
- Vocación de Mateo (Leví): Mateo 9,9
- Curación de la hemorroisa e hija de Jairo: Mateo 9,18-26
- Herodes, Herodías y el Bautista: Mateo 14,1-12
- Jesús caminando sobre las aguas: Mateo 14,13-21
- La trasfiguración: Mateo 17,1-8
- Expulsión de los vendedores del templo: Mateo 21,12-17
- Unción en Betania: Mateo 26,6-13
- Traición de Judas: Mateo 26,14-16.20-29
- Última cena de Jesús: Marcos 14; Lucas 22; Mateo 26; Juan 24 -
Agonía en el Huerto: Mateo 26,36-46
- Jesús ante Pilatos: 27,11-26
- Flagelación, coronación de espinas, Ecce homo: Mateo 27,27-31
- Crucifixión y muerte en la cruz: Mateo 3 27,32-56
- Sepultura: Mateo 27,57-66
- Sepulcro vacío, aparición a las mujeres (resurrección): Mateo 28
- Aparición a María Magdalena: Juan 20,11-18

- Jesús, su madre y el discípulo ante la cruz: Juan 19,25-27
- Apariciones a discípulos y a Pedro: Juan 20,19-29;21
- Venida del Espíritu Santo en Pentecostés: Hechos 2
- Pedro y Juan ante el Sanedrín: Hechos 4
- San Esteban: Lapidación martirio: Hechos 7-8
- Conversión de San Pablo: Hechos 9
- Los viajes de San Pablo
- Pedro, Pablo, Concilio de Jerusalén: Hechos 15
- San Pablo en el Areópago: Hechos 17
- San Pablo en Éfeso: Artemisa: Hechos 19,23-20,6
- Viaje de San Pablo a Roma: Hechos 25-27

El Apocalipsis:

Ha sido todo él una fuente permanente e inagotable de inspiración en la historia de la imaginación cristiana, de la pintura, que ha hallado motivos, de la escultura y arquitectura que se han inspirado en él: todos los "Beatos" o comentarios ilustrados a su texto; los *impresionistas* y *otros autores modernos* han apelado a sus símbolos: ángeles, caballos, plagas, libros abiertos y cerrados, el incendio de la gran ciudad, la prostituta, el anticristo, el león, la Tau, los coronados y los ancianos, los ángeles ante el trono, la liturgia celeste.

Libros que ayudan a la identificación de los símbolos bíblicos:

I

- M. Lurker, Diccionario de imágenes y símbolos en la Biblia (Córdoba: Ediciones El Almendro 1994)
- M. Girard, Les symboles de la Bible. Essai de théologie biblique enraciné dans l'expérience humaine universelle (Paris: Editions du Cerf 1991)
- M. de Cocagnac, Les Symboles bibliques, Lexique théologique (Paris: Editions du Cerf 1993) (Bilbao: Desclée de Brouwer 1994)

M. de Cocagnac, *La parole et son miroir. Les symboles bibliques* (Paris: Editions du Cerf 1994)

II

M. Bocian, *Lexikon der Biblischen Personen mit ihrem Fortleben im Judentum, Christentum, Islam, Dichtung, Musik, Kunst* (Stuttgart: Kröner 1989)

H.E. Smither, A. *History of the Oratorio* (London 1977-1978)

F. Stieger, *Opernlexikon. Teil 1: Titeltatalog* (Stuttgart 1975)

E. Kirschbaum, (Hrg.), *Lexikon der christlichen Ikonographie* (Freiburg: Herder 1968-1976) 7 volúmenes

J. Jajczay, *La Navidad en el arte* (Madrid: Daimon 1976)

H. Schwebel, *Das Christusbild in der bildenden Kunst der Gegenwart* (Giessen: Wilhelm Schmitz Verlag 1980)

G. Rombold, *Christus in der Kunst des 20. Jahrhunderts* (Freiburg 1983)

H. Pfeifer, *Gottes Wort im Bild. Das Christusbild in der Kunst* (Freiburg Herder 86)

R. Rodríguez, *El Rostro de Cristo en el arte español* (Madrid: Urbion 1978)

M. Trens, *El Hijo del hombre. Jesucristo a través del arte español* (Barcelona: Eugenio Subirana 1956)

J. Camon Aznar, I: *Nacimiento e infancia. II: Cristo en el Evangelio. III: La Pasión de Cristo en el arte español* (Madrid: BAC 1949)

Un exponente entre las decenas de películas sobre Cristo: P. Paolo Passolini, *Zeffirelli...* Cfr F. Zeffirelli, *Jesús de Nazaret*. Textex de W. Barclay (Londres-Paris 1987).

Selección de obras culturales inspiradas en textos del Nuevo Testamento

A. Literatura

- Clemente de Alejandría, El Pedagogo.
- A. Prudencio, Peristephanon.
- Himno "Akathistos" de la Liturgia bizantina.
- Anónimo, Auto de los Reyes Magos.
- Gonzalo de Berceo, Milagros de Nuestra Señora.
- Alfonso X el Sabio, *Cantigas de Santa María*.
- Dante Alighieri, La Divina Comedia.
- Tirso de Molina, El Colmenero divino (Auto sacramental).
- F. G. Klopstock, El Mesías.
- A. Strindberg, Pascua.
- R.M. Rilke, Vida de María.
- G. von Le Fort, Himnos a la Iglesia.
- G. Miró, Figuras de la Pasión del Señor.
- M. de Unamuno, El Cristo de Velázquez.
- P. Claudel, La Anunciación a María.
- N. Kazantzakis, Cristo de nuevo crucificado.
- Gerardo Diego, Viacrucis.
- Luis Rosales, Navidad, Retablo sacro del Nacimiento del Señor.

B. Música

- G. P. de Palestina, Misas.
- O. di Lasso, Las lágrimas de San Pedro.
- T. L. de Victoria, Responsorios de Semana Santa.
- Gesualdo, Responsorios de Semana Santa.
- C. Monteverdi, Vísperas de la Virgen.

- H. Biber, Sonatas del Rosario.
- M. A. Charpentier, Pastoral sobre el Nacimiento de N. S. Jesucristo.
- J. S. Bach, Pasión según San Mateo. Oratorio de Navidad. Magnificat.
- A. Vivaldi, Gloria. Salve Regina.
- G. F. Händel, El Mesías.
- G. B. Pergolesi, Stabat Mater.
- W. A. Mozart, Requiem.
- J. Haydn, Las siete palabras del Salvador en la Cruz.
- L. van Beethoven, Cristo en el Huerto de los Olivos. Misa Sollemnis.
- H. Berlioz, La infancia de Cristo.
- A. Dvorak, Stabat Mater.
- G. Verdi, Misa de Requiem.
- A. Bruckner, Te Deum.
- C. Franck, Las Bienaventuranzas.
- Messiaen, La Transfiguración de N. S. Jesucristo. Veinte miradas sobre el Niño Jesús.

C. Artes plásticas

- Pastor Maestro del hipogeo de los Aurelios, Roma.
- Relieves de las puertas de Santa Sabina, Roma.
- Miniaturas sobre el Apocalipsis (Coment. de Beato de Liébana).
- Crucifijo de Gero, Colonia.
- Relieves de las esquinas del claustro bajo de Silos.
- Pantocrator de San Clemente de Tahull.
- La Dormición de la Virgen, icono de Nóvgorod, s. XIII.
- A. Rubliov, La Trinidad.
- Duccio di B., La Maestà (catedral de Siena).

- Giotto di B., Frescos de la vida de Cristo y de la Virgen, capilla Scrovegni, Padua.
- H. y J. van Eyck, Adoración del Cordero místico.
- R. van der Weyden, El Descendimiento (Museo del Prado).
- H. van der Goes, Adoración de los pastores (tríptico Portinari).
- Masaccio, Frescos de la vida de San Pedro, iglesia del Carmine, Florencia Botticelli, Natividad Mística.
- Leonardo da Vinci, Santa Ana, la Virgen y el Niño. Anunciación.
- Michelangelo Buonarrotti, La Piedad Rondanini. El Juicio final.
- Rafael S., La Transfiguración del Señor.
- P. P. Rubens, El Descubrimiento. La elevación de la Cruz.
- M. Caravaggio, Ciclo de San Mateo, iglesia de S. Luis de los Franceses, Roma.
- B. E. Murillo, las Inmaculadas.
- F. de Goya, La muerte de San José, convento de Santa Ana, Valladolid.
- Emil Nolde, La última Cena (1909).

Textos clásicos de la autocompreensión cristiana

- Cartas de San Ignacio de Antioquía
- Apologías I-II de San Justino
- La Demostración Apostólica de San Ireneo
- “Sobre los principios” de Orígenes
- Apologético de Tertuliano
- Sobre la Encarnación del Verbo de San Atanasio
- Las Confesiones de San Agustín
- El Commonitorio de San Vicente de Lerins
- Los Nombres Divinos de Pseudodionisio Areopagita

- El Monologio y el Proslogio de San Anselmo
- El Itinerarium Mentis in Deum de San Buenaventura
- *La Summa Theologica de Santo Tomás*
- La Regla de San Benito
- El Comentario sobre Job o Las Morales de San Gregorio Magno
- La "Vita Christi" de Dionisio el Cartujano
- La Imitación de Cristo del llamado Tomás de Kempis
- Los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola
- La Vida de Santa Teresa, escrita por ella misma
- Subida, Noche, Cántico y Llama de San Juan de la Cruz
- Varios Autos Sacramentales de Calderón de la Barca
- "Pensamientos" de Pascal
- Las "Meditaciones cristianas" de Malebranche
- La "Guía Espiritual" de Miguel de Molinos
- La Unidad de la Iglesia de J.A. Mohler
- Apología pro vita sua de Newmann
- Discursos sobre la Religión de Schleiermacher
- La "Libertad del hombre cristiano" Lutero
- La "Institución cristiana" de Calvino
- La Philokalia de un autor anónimo
- "L'Action" de M. Blondel y la "Esencia del cristianismo" de A. Harnack
- "Las dos fuentes de la moral y la religión" de H. Bergson
- "La Esencia del catolicismo" y "Espíritu de la Liturgia" de R. Guardini
- "La Esencia del catolicismo" de K. Adam
- "Verdadera y falsa reforma" de Y. Congar
- "Sur les Chemins de Dieu" de H. de Lubac
- "Oyente de la Palabra" de Karl Rahner

- “Sólo el amor es digno de fe” de H. Urs von Balthasar
- “Escritos Espirituales” de Carlos Foucauld
- “Lo santo” de R. Otto
- El Misterio de la Iglesia en el Vaticano II, G. Philips
- Teológica y Teodramática de H. Urs von Balthasar

El Islam

Autor: Pedro Martínez Montávez,
del Departamento de Estudios
Árabes e Islámicos.
Universidad Autónoma de Madrid

Propuestas y sugerencias sobre símbolos y manifestaciones referentes a la civilización islámica

- Los “cinco pilares del Islam”
- El “Paraiso” islámico
- El “Yihad”
- La “solidaridad islámica”

- Mezquita: funciones, elementos y variantes
- Madrasa
- Obras maestras de “Arquitectura religiosa”
- Arquitectura cortesana
- Arquitectura popular
- Arquitectura funeraria
- Representación no figurativa y figurativa
- Caligrafía
- Artes industriales

- Cantos religiosos
- Cantos místicos
- Canto culto-profano

- Cantos populares
- Danza

Textos recomendados

Básicos

I/ *Corán*

Preferentemente correspondientes a azoras como las siguientes:

1/ Exordio (Fátiha), 2/ La vaca, 3/ La familia de Imran, 13/ El trueno, 20/ Ta.Ha, 31/Luqmán, 52/ El monte, 81/ El oscurecimiento, 90/ La ciudad.

Advertencia: se recomienda la traducción de Julio Cortés, que ha sido la tomada como referencia.

II/ *Hadiz*

No existe una traducción al español de este material. Por consiguiente, y teniendo en cuenta que resulta de empleo imprescindible, habría que preparar una especie de antología mínima o localizar los fragmentos que puede haber en libros generales o de temática particular.

III/ *Biografías de Muhammad (Mahoma)*

Hay que tener en cuenta varias, dadas las muy diversas visiones y valoraciones que se brindan del personaje. A título indicativo se mencionan las escritas, por ejemplo, por Montgomery Watt, Washington Irving, Mohamed Hamidullah, Umberto Rizzitano, Tor Andrae y Martín Lings, aunque algunas de ellas no están traducidas al español.

Bibliografía

- Pareja, Félix M.: Islamología, 2 vols. Madrid: Razón y Fe, 1952-4.
- Ibn Battuta: A través del Islam, Madrid: Alianza, 1989.

- al-Yahiz: El libro de los avaros, Madrid, Libertarias, 1992.
- Asin Palacios, M.: La escatología musulmana en la Divina Comedia. Madrid. Ed. Hiperión.
- Martínez Montávez, P.: El Islam. Barcelona: Ed. Salvat, 1981.
- Martínez Montávez, P. y Ruiz Bravo-Villasante, Carmen: La Europa islámica. Madrid: Anaya, 1991.
- Cherif Chergui, Abderrahmán: La ideología islámica. Dimensión psico-educativa. Madrid: I.H.A.C., 1977.
- Cruz Hernández, M.: Historia del pensamiento en el mundo islámico, 2 vols., Madrid: Alianza, 1981.
- Cruz Hernández, M.: Historia del pensamiento en al-Andalus. CULTURAS, revista de la UNESCO, vol.II, nº 4, 1980.
- Marçais, Georges: Arte musulmán. París: P.U.F. (1962) 1981.
- Heikal, Ahmed: Conferencias sobre el Islam.
- Hitti, Philip K.: El Islam, modo de vida. Madrid: Gredos, 1973.
- Rosenthal, Erwin J.: El pensamiento político en el Islam medieval. Madrid: Revista de Occidente.
- Lewis, Bernard: El lenguaje político del Islam. Madrid: Taurus, 1990.
- Bausani, Alessandro: El Islam en su cultura. México: F.C.E., 1988.
- Chejne, Anwar G.: Historia de la España musulmana. 2ª ed. Madrid. Cátedra, 1987.
- Djait, Hichem: Europa y el Islam. Madrid: Libertarias, 1990.
- Saïd Edward: Orientalismo. Madrid: Libertarias, 19.
- Gabrieli, Francesco: La literatura árabe. Buenos Aires: Losada, 1971.
- García Gómez, E.: Poemas arábigo-andaluces. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1959.
- García Gómez, E.: Poemas árabes en los muros y fuentes de la Alhambra.
- García Gómez, E.: Las jarchas romances de la serie árabe en su marco.

- Rubiera Mata, M^a Jesús: Literatura hispanoárabe. Madrid: Mapfre, 1992.
- Rubiera Mata, M^a Jesús: La arquitectura árabe. Datos para una estética del placer. 2^a ed. Madrid: Hiperión, 1988.
- Las mil y una noches (trad. de Juan Vernet). Barcelona: Planeta, 1968.
- Vernet, Juan: al-Andalus. El Islam en España.
- Rodinson, Maxime: La fascinación del Islam. Madrid: Júcar, 1989.
- Papadopoulo, Alexandre: El Islam y el arte musulmán. Barcelona: Ed. G. Gili, 1977.
- Adonis: Introducción a la poesía árabe. Madrid: U.A.M., J.E.O.A., 1976.
- Asin Palacios, M.: Vidas de santones andaluces. Madrid: Hiperión, 1981.
- Cansinos Assens. R.: Antología de poetas persas. Madrid: Lípari, 1991.
- Fuzuli: Machnún y Layla, Madrid, Ed. Nacional.
- Sánchez Alborno, C.: La España Musulmana. Madrid: Espasa Calpe.
- Grabar, Ernest I. y otros: La Arquitectura del mundo islámico. Madrid: Alianza, 1988.

Aunque no exclusivamente, estas obras son de empleo preferente durante el primer año.

- Hourani, Albert: Historia de los pueblos árabes. Barcelona: Ariel, 1992.
- de Epalza, Mikel (dir.): L'Islam d'avui, de dema i de sempre. Gen. Cataluña. 1995.
- Martínez Montávez, P.: Pensando en la historia de los árabes. Madrid: Cantabria, 1995.
- Martínez Montávez, P.: Introducción a la literatura árabe moderna. Madrid: Univ. Granada/Cantabria, 1994.

- Martínez Montávez, P.: *al-Andalus, España, en la literatura árabe contemporánea*. Mapfre, 1992.
- Balta, Paul (comp.): *Islam. Civilización y sociedades*.
- Balta, Paul (ed.): *El Islam en el mundo de hoy*.
- Ruiz Bravo, Carmen: *La controversia ideológica nacionalismo árabe-nacionalismos locales*. Madrid: I.H.A.C., 1976.
- Abdel-Nasser, Gamal: *La filosofía de la revolución. La Constitución islámica de Irán*. Universidad de Granada.
- Mahfuz, Naguib: *Entre dos palacios*. Barcelona: Alcor, 1989.
- Mahfuz, Naguib: *Hijos de nuestro barrio*. Madrid: Libertarias.
- Nayma, Mijail: *Érase una vez*. Barcelona. Ed. Nauta.
- Abumalham, Montserrat: *Comunidades islámicas en Europa*. Ed. Trotta, 1994
- Paradela Alonso, Nieves: *El otro laberinto español. Viajeros árabes a España entre el s. XVII y 1936*. Universidad Autónoma de Madrid, 1994.
- *El mundo árabe y su imagen en los medios*. Madrid, Comunica, 1994.
- Khader, Bichara: *El mundo árabe ante el año 2000*. Madrid: Cantabria.
- Lane, Edward Willian: *Maneras y costumbres de los modernos egipcios*. Madrid: Prodhufo, 1992.
- Goytisolo, Juan. *Estambul otomano*. Barcelona: Planeta, 1989.
- Salom, Soliman: *Poesía Turca contemporánea*. Madrid: Rialp, 1959.

Estas obras están específicamente destinadas a ser utilizadas en el segundo año. La bibliografía en lengua española es claramente deficitaria todavía en lo referente a la temática propia del Islam contemporáneo, y muy en especial sobre cuestiones de pensamiento, sobre todo en lengua distinta al árabe. Habría que pensar, por consiguiente, en preparar una antología mínima sobre estas materias, o traducir de otras lenguas al español.

Para el módulo 6 del primer año, se proponen también los títulos siguientes:

- de Espalza, Mikel: Los moriscos, antes y después de la expulsión. Madrid: Mapfre.
- López Baralt, Luce: Huellas del Islam en la literatura española. Madrid: Hiperión, 1981.
- Sánchez Albornoz, Claudio: España, un enigma histórico. 2 vols.
- Castro, Américo: La realidad histórica de España.
- Castro, Américo: España en su historia. Cristianos, moros y judíos. Barcelona: Crítica, 1983.
- Cantarino, Vicente: Entre monjes y musulmanes, El conflicto que fue España. Madrid: Alhambra, 1978.
- Borrás, Gonzalo: Arte hispanomusulmán.
- Papadopulo, A.: El Islam y el arte musulmán. Barcelona: Gili y Gaya, 1977.
- Al-Andalus. Las Artes islámicas en España, Madrid, Ed. El Viso, 1992.



Anexos



Anexo I

REAL DECRETO 2438/1994, DE 16 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE REGULA LA ENSEÑANZA DE LA RELIGION (B.O.E. 26-1-1995).

Conforme a la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, la enseñanza de la Religión ha de ajustarse a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado Español y, en su caso, a lo dispuesto en aquellos otros que pudieran suscribirse con otras confesiones religiosas.

Durante el período de desarrollo de la citada Ley e implantación de la reforma educativa se han promulgado diversos reales decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas de los distintos niveles educativos y se introduce una regulación concreta de la enseñanza de la Religión Católica.

A lo largo del curso académico 1993-1994 el Tribunal Supremo ha dictado sucesivas sentencias en las que, al resolver recursos contencioso-administrativos sobre la citada regulación se ha pronunciado declarando la nulidad de determinados artículos de las normas de referencia. Todo ello, así como el hecho de que durante los años transcurridos, y mediante las leyes correspondientes, se han aprobado acuerdos de cooperación entre el Estado Español y las confesiones Evangélica, Israelita e Islámica, hace necesario que se aborde en un reglamento específico la ordenación de la enseñanza de la Religión en el sistema educativo.

Para los alumnos que no opten por seguir enseñanzas de Religión se prevé una serie de actividades orientadas al análisis y refle-

xión acerca de contenidos que no se encuentren incluidos en el currículo de los respectivos ciclos o cursos y que se refieran a diferentes aspectos de la vida social y cultural. No obstante, durante dos cursos de la Educación Secundaria obligatoria y otro del Bachillerato dichas actividades versarán sobre aspectos culturales relacionados con las religiones. Con ello se pretende que tales actividades no condicionen los resultados de la evaluación de los alumnos y se atiende a los criterios contenidos en las sentencias del Tribunal Supremo, que veían en el refuerzo del aprendizaje de otras áreas y materias del currículo, a través del estudio asistido, una posible discriminación de los alumnos de Religión.

El tratamiento que el presente Real Decreto da a la evaluación difiere de manera sustancial del que se atribuía a esta actividad en las normas declaradas nulas por el Tribunal Supremo. Afecta no sólo a la enseñanza de la Religión Católica sino también a la enseñanza de las demás religiones que hayan de ser evaluadas y cuyas calificaciones deban reflejarse en los libros de escolaridad, y toma en consideración el diferente carácter y efectos que la evaluación como tal tiene en los distintos niveles educativos. Mientras en la enseñanza obligatoria la evaluación del área de Religión surte los mismos efectos que la del resto de áreas del currículo, en el Bachillerato las calificaciones de Religión no se computan a los únicos efectos de obtención de la nota media para el acceso a la Universidad ni para la selección de solicitudes de becas y ayudas al estudio cuando hubiera que acudir a los expedientes académicos para establecer un criterio de prioridad. Esta salvedad deriva del obligado respeto al principio de igualdad entre los alumnos, del mismo modo que entre todos los ciudadanos, que no han de verse discriminados por razón de la Religión que profesen, circunstancia que ha de ser evitada, tanto en sentido negativo como positivo por parte de un Estado no confesional. Por esta cláusula relativa a la evaluación en el Bachillerato no se restringe indebidamente el tratamiento de la enseñanza de la religión como área de materia educativa en condiciones equiparables a las demás enseñanzas fundamentales, ya que se trata de un punto concreto y determinado que encuentra su fundamento constitucional y legal en ese principio de igualdad, que necesariamente ha de respetarse y promoverse asegurando las condiciones en que puede operar al desenvolver el derecho a la educación.

Sobre el proyecto de Real Decreto han sido consultadas las Comunidades Autónomas en la Conferencia de Educación y ha dictaminado el Consejo Escolar del Estado. Por otra parte se han llevado a efecto sucesivas consultas con la Conferencia Episcopal Espa-

ñola. Por último, se ha oído también a las autoridades representativas de las confesiones religiosas con las que el Estado ha firmado los correspondientes Acuerdos.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 16 de diciembre de 1994.

DISPONGO:

Artículo 1

1. Conforme a lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y en el Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, de 3 de enero de 1979, la enseñanza de la Religión Católica se impartirá en los centros docentes de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, tanto públicos como privados, sean o no concertados estos últimos, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales. En consecuencia, dicha enseñanza figurará entre las áreas o materias de los diferentes niveles educativos.

2. De acuerdo con lo dispuesto en el apartado anterior, la enseñanza de la Religión Católica en los niveles de la Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos.

Artículo 2

1. Del mismo modo, y en aplicación de la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y de los Acuerdos de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, Federación de Comunidades Israelitas de España y Comisión Islámica de España, aprobados, respectivamente, por las Leyes 24, 25 y 26/1992, de 10 de noviembre, se garantiza el ejercicio del derecho a recibir enseñanza de las respectivas confesiones religiosas en los niveles educativos y centros docentes mencionados en el apartado 1 del artículo anterior.

2. De conformidad con lo establecido en el apartado anterior la enseñanza de dichas religiones se ajustará a los diferentes Acuerdos de Cooperación con el Estado Español.

Artículo 3

1. Los padres o tutores de los alumnos, o ellos mismos si fueran mayores de edad, manifestarán, voluntariamente, al Director del centro al comienzo de cada etapa o nivel educativo o en la primera adscripción del alumno al centro su deseo de cursar las enseñanzas de Religión, sin perjuicio de que la decisión pueda modificarse al inicio de cada curso escolar. Los centros docentes recabarán expresamente esta decisión en la primera inscripción del alumno en el centro o al principio de cada etapa.

2. Para los alumnos que no hubieran optado por seguir enseñanza religiosa los centros organizarán actividades de estudio alternativas como enseñanzas complementarias, en horario simultánea a las enseñanzas de Religión. Dichas actividades, que serán propuestas por el Ministerio de Educación y Ciencia y por las Administraciones educativas que se encuentren en pleno ejercicio de sus competencias en materia de educación tendrán como finalidad facilitar el conocimiento y la apreciación de determinados aspectos de la vida social y cultural, en su dimensión histórica o actual, a través del análisis y comentario de diferentes manifestaciones literarias, plásticas y musicales, y contribuirán, como toda actividad educativa, a los objetivos que para cada etapa están establecidos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. En todo caso, estas actividades no versarán sobre contenidos incluidos en las enseñanzas mínimas y en el currículo de los respectivos niveles educativos.

3. Durante dos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y durante otro del Bachillerato las actividades de estudio alternativas, como enseñanzas complementarias, versarán sobre manifestaciones escritas, plásticas y musicales de las diferentes confesiones religiosas, que permitan conocer los hechos, personajes y símbolos más relevantes, así como su influencia en las concepciones filosóficas y en la cultura de las distintas épocas.

4. Las actividades a que se refieren los apartados 2 y 3 de este artículo serán obligatorias para los alumnos que no opten por recibir enseñanza religiosa y se adaptarán a la edad de los alumnos. Tales actividades no serán objeto de evaluación y no tendrán constancia en los expedientes académicos de los alumnos.

Artículo 4

1. La determinación del currículo de las enseñanzas de Religión Católica y de las diferentes confesiones religiosas que hubieren sus-

crito con el Estado Español los Acuerdos a que se refiere la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.

2. Los libros y materiales curriculares de la enseñanza religiosa deberán respetar en sus textos e imágenes los preceptos constitucionales y los principios a que se refiere el artículo 2.3 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

3. Las decisiones sobre la utilización de libros de texto y materiales didácticos y, en su caso, la supervisión y aprobación de los mismo corresponde a las autoridades de las respectivas confesiones religiosas, de conformidad con lo establecido en los respectivos Acuerdos suscritos con el Estado Español.

Artículo 5

1. En la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria la evaluación de la enseñanza de Religión Católica se realizará a todos los efectos, de acuerdo con la normativa vigente, del mismo modo que la de las demás áreas a materias del currículo, haciéndose constar en el expediente académico de los alumnos las calificaciones obtenidas.

2. La evaluación de las enseñanzas de otras confesiones religiosas en los niveles citados en el apartado anterior se ajustará a lo establecido en las normas que disponen la publicación de los currículos correspondientes, haciéndose constar, en su caso, las calificaciones u observaciones pertinentes en el expediente académico de los alumnos.

3. En el Bachillerato, y con el fin de garantizar el principio de igualdad y la libre concurrencia entre todos los alumnos, las calificaciones que se hubieran obtenido en la evaluación de las enseñanzas de Religión no se computarán en la obtención de la nota media a efectos de acceso a la Universidad ni en las convocatorias para la obtención de becas y ayudas al estudio que realicen las administraciones públicas cuando hubiera que acudir a la nota media del expediente para realizar una selección entre los solicitantes.

Artículo 6

1. En los de Educación Infantil (segundo ciclo), Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, las enseñanzas de Religión Católica

serán impartidas por las personas designadas por la autoridad académica entre aquellas que el ordinario diocesano proponga para ejercer esta enseñanza, según lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado Español. En los centros públicos de Educación Infantil y Primaria esta designación recaerá con preferencia en los profesores del Cuerpo de Maestros, destinados en el centro, que así lo soliciten, con el visto bueno del ordinario del lugar.

2. En los niveles educativos antes mencionados las enseñanzas de Religión de las confesiones que hubieran suscrito los Acuerdos pertinentes con el Estado Español serán impartidas por las personas designadas por las Comunidades e Iglesias correspondientes, conforme a lo previsto en las leyes que aprueban los respectivos Acuerdos de Cooperación. En los centros públicos de Educación Infantil y Primaria esta designación podrá recaer en profesores del Cuerpo de Maestros, con destino en el centro, que lo soliciten.

3. El Ministerio de Educación y Ciencia y los órganos competentes de las Comunidades Autónomas determinarán a qué departamentos y profesores se asigna la responsabilidad de organizar y dirigir las actividades de estudio previstas en los apartados 2 y 3 del artículo 3 de este Real Decreto. En todo caso, y en lo que se refiere a los centros públicos, esta responsabilidad se encomendará a funcionarios de los Cuerpos de Maestros y de Profesores de Enseñanza Secundaria.

Disposición adicional única

Las administraciones educativas organizarán las actividades de formación del profesorado y la elaboración de materiales didácticos necesarios para el desarrollo de las actividades de estudio a que se refiere el artículo 3, apartados 2 y 3, del presente Real Decreto. Asimismo velarán por el cumplimiento de lo previsto en éste.

Disposición transitoria única

La enseñanza de la Religión Católica y de otras confesiones religiosas en los niveles educativos regulados por la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, continuará impartándose conforme a las disposiciones dictadas en desarrollo de la misma hasta la completa extinción de aquellos niveles educativos.

Disposición final primera

El presente Real Decreto, que se dicta en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno el artículo 4.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, y en uso de la competencia estatal para la ordenación general del sistema educativo, establecida expresamente en la disposición adicional primera, dos, párrafo a), de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tiene carácter de norma básica.

Disposición final segunda

El Ministro de Educación y Ciencia y los correspondientes órganos de las Comunidades Autónomas, podrán dictar, en el ámbito de sus competencias, cuantas disposiciones sean precisas para la ejecución y desarrollo de lo establecido en este Real Decreto.

Disposición final tercera

El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial del Estado, siendo de aplicación lo establecido en el mismo a partir del curso académico 1995-1996.

Dado en Madrid a 16 de diciembre de 1994.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia,
GUSTAVO SUAREZ PERTIERRA

Anexo II

ORDEN DE 3 DE AGOSTO DE 1995 POR LA QUE SE REGULAN LAS ACTIVIDADES DE ESTUDIO ALTERNATIVAS A LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN ESTABLECIDAS POR EL REAL DECRETO 2438/1994, DE 16 DE DICIEMBRE (B.O.E. 1-IX-1995).

El Real Decreto 2438/1994 de 16 de diciembre (B.O.E. de 26 de enero de 1995) por el que se regula la enseñanza de la religión, dispone en su artículo 3.2 que los centros organicen actividades de estudio alternativas, en horario simultáneo a las enseñanzas de religión, para los alumnos que no hubieran optado por seguir enseñanza religiosa, encomendando a las administraciones educativas la propuesta de las mismas.

El Real Decreto mencionado concibe las citadas actividades no como áreas o materias de estudio específicas, sino como un conjunto ordenado de actividades de análisis y comentario de documentos relativos a la vida social y cultural acerca de contenidos no incluidos en el currículo de los respectivos niveles educativos, que contribuyan al logro de los objetivos que la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo asigna a los diferentes niveles y etapas.

En desarrollo de lo establecido por el citado Real Decreto, la presente Orden encomienda a la Dirección General de Renovación Pedagógica la propuesta de actividades de estudio referidas a cultura religiosa que se desarrollarán en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y en el primer curso de Bachillerato y atribuye a los centros la facultad de elaborar las propuestas en los restantes cursos. Al mismo tiempo asigna a los centros la función de orga-

nizar las actividades de estudio y concreta algunos extremos respecto al profesorado encargado de dirigirlos.

Si el artículo 3.2 del Real Decreto 2438/1994 establece que estas actividades de estudio han de contribuir a los objetivos que la Ley Orgánica 1/1990 asigna a los diferentes niveles educativos, es preciso recalcar que las actividades relativas a cultura religiosa deben propiciar, muy especialmente, el espíritu de tolerancia y la reflexión respecto a lo que las distintas religiones han supuesto para el pensamiento, la cultura y la sociedad.

En virtud de lo expuesto, previo informe del Consejo Escolar del Estado, y haciendo uso de las atribuciones que confiere a este Ministerio la disposición final segunda del Real Decreto 2438/1994,

DISPONGO:

Artículo 1

Lo dispuesto en la presente Orden será de aplicación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia a partir del curso 1995-96. Así mismo, será de aplicación, con carácter supletorio, en el ámbito de las demás Administraciones educativas en tanto no dicten, de acuerdo con sus competencias, las disposiciones precisas para la ejecución y desarrollo de lo establecido en el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión.

Artículo 2

1. Las actividades de estudio alternativas que deben desarrollar los alumnos que no cursen enseñanzas de religión consistirán en el análisis y comentario de textos, imágenes y composiciones musicales previamente seleccionados y adaptados a la edad de los alumnos que éstos han de realizar bajo la dirección de un profesor.

2. Las actividades de estudio alternativas se estructurarán en torno a contenidos relativos a la sociedad, la cultura y las artes, en su dimensión histórica o actual, no incluidos entre los que en cada centro se propongan desde las diferentes áreas o materias para el conjunto de los alumnos, conforme al currículo del correspondiente nivel educativo.

3. En los cursos 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, y en el primer curso de Bachillerato, las actividades de estudio alterna-

tivas versarán sobre manifestaciones escritas, plásticas y musicales de las diferentes religiones que permitan un mejor conocimiento de los hechos, símbolos y personajes más relevantes de las mismas, así como su influencia en la cultura y la vida social de las diferentes épocas, y contribuirán a fomentar entre los alumnos el espíritu de tolerancia.

Artículo 3

1. Tal como establece el artículo 3º.4 del Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la religión, las actividades de estudio alternativas, que deberán realizarse en horario simultáneo a las enseñanzas de religión, serán obligatorias para los alumnos que no hubieran optado por recibir enseñanza religiosa. Tales actividades no serán objeto de evaluación y no tendrán constancia en los expedientes académicos de los alumnos.

2. Al término del curso, y con el fin de que quede constancia de que los alumnos han realizado las actividades alternativas propuestas, los profesores encargados de dirigir las de cada grupo de alumnos entregarán al Jefe de estudios del Centro una relación de los alumnos que han realizado las actividades correspondientes.

3. A petición de los interesados, los centros podrán expedir una acreditación que especifique las actividades de estudio que hubieran desarrollado.

Artículo 4

1. Los equipos de ciclo en Educación Primaria y los Departamentos didácticos en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato elaborarán propuestas de actividades de estudio que serán trasladadas a la Comisión de Coordinación Pedagógica por el Coordinador de ciclo o el Jefe de Departamento, respectivamente.

2. El Claustro de profesores, a propuesta de la Comisión de Coordinación Pedagógica, seleccionará y aprobará, antes del inicio del período lectivo, las actividades de estudio que habrán de organizarse para los alumnos que no hubieran optado por cursar enseñanza religiosa.

3. En el caso de los centros privados, los Directores, a propuesta de los profesores, aprobarán y seleccionarán las actividades de estudio que habrán de organizarse para los alumnos.



4. Sin perjuicio de lo establecido en los dos apartados anteriores, la Dirección General de Renovación Pedagógica elaborará y difundirá repertorios de actividades de estudio y materiales de apoyo que sirvan a los centros como orientación a la hora de elaborar sus propios proyectos y como actividades para desarrollar por los alumnos, en el caso de que no hubiera propuestas por parte del centro.

Artículo 5

1. La Dirección General de Renovación Pedagógica elaborará el marco general y distribuirá modelos de desarrollo de las actividades de estudio sobre cultura religiosa a las que se refiere el artículo 2.3 de la presente Orden.

2. En la elaboración del marco general para las actividades citadas deberán considerarse, en función de la edad de los alumnos a los que se dirigen, las dos dimensiones que el Real Decreto 2438/1994 asigna a estas actividades: la relativa al conocimiento de hechos, personajes y símbolos relevantes de las distintas religiones, y la reflexión sobre la influencia del hecho religioso en el pensamiento, en la cultura y en la vida social.

Artículo 6

1. En los centros de Educación Primaria y en los institutos de Educación Secundaria, la dirección de las actividades de estudio alternativas correrá a cargo de los maestros y profesores de secundaria que deseen atenderlas de forma voluntaria y que puedan realizarlas en función de la correspondencia de su especialidad y de la naturaleza de las actividades y que no hubieran completado su horario en el área o materia de su especialidad. En su defecto, los Directores de los centros asignarán esta tarea a los maestros o profesores de secundaria que estimen oportuno en función de la correspondencia entre su especialidad y la naturaleza de las actividades, y de las disponibilidades de horario en los distintos ciclos o Departamentos.

2. Las actividades de estudio a que se refiere el artículo 2.3 de la presente Orden se encomendarán preferentemente, en ausencia de profesores de secundaria que dentro de su disponibilidad horaria deseen dirigirlos de forma voluntaria, a los profesores de secundaria de las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Oficial propia de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, Latín y Griego, y de idiomas modernos. La Dirección General de Renovación Pedagógica podrá establecer prio-

ridades entre el profesorado de las especialidades citadas en función de las características de las actividades en los diferentes cursos de Educación Secundaria.

3. En todo caso, y en lo que se refiere a los centros públicos, las actividades de estudio alternativas sólo podrán ser dirigidas por funcionarios de los Cuerpos de Maestros y de Profesores de Enseñanza Secundaria o interinos que ocupen plaza en las diferentes especialidades de los Cuerpos citados.

Disposición final

La Secretaría de Estado de Educación dictará las normas oportunas para la aplicación de lo previsto en la presente Orden.

Madrid, 3 de agosto de 1995.

SAAVEDRA ACEVEDO

Excmo. Sr. Secretario de Estado de Educación.

Anexo III

RESOLUCION DE LA DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA POR LA QUE SE DESARROLLA LO PREVISTO EN LA ORDEN DE 3 DE AGOSTO DE 1995 SOBRE ACTIVIDADES DE ESTUDIO ALTERNATIVAS A LAS ENSEÑANZAS DE RELIGION EN LO RELATIVO A LAS ACTIVIDADES DE "SOCIEDAD, CULTURA Y RELIGION" DURANTE LOS CURSOS 3º Y 4º DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA Y 1º DE BACHILLERATO.

La Orden de 3 de agosto de 1995 por la que se regulan las actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión define esas actividades y fija los contenidos generales en torno a los cuales han de organizarse, distinguiendo las que se refieren a manifestaciones escritas, plásticas y musicales de las diferentes religiones, que se sitúan en los cursos tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y primero de Bachillerato, de aquellas otras en las que los comentarios sobre ese tipo de manifestaciones girarán en torno a la sociedad, la cultura y las artes en su dimensión histórica o actual. En todo caso esas actividades versarán sobre contenidos no incluidos en el currículo de las áreas y materias de los diferentes ciclos y cursos.

Asimismo, la citada Orden encomienda a la Dirección General de Renovación Pedagógica la elaboración del marco general sobre las actividades de estudio en torno a cultura religiosa para los cursos tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y primero de Bachillerato, en función de la edad de los alumnos, y la difusión de modelos de desarrollo de esas actividades que sirvan de orientación a los profesores que se encargarán de dirigirlos, y en el apartado Quinto, 4 determina que la Dirección General de Renovación Pedagógica

podrá establecer prioridades entre las diferentes especialidades del profesorado habilitado para hacerse cargo de la dirección o coordinación de las actividades sobre cultura religiosa.

En virtud de lo expuesto, y con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en la Orden de 3 de agosto de 1995, esta Dirección General

HA RESUELTO

1. Las actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión durante los cursos 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato se denominarán "Sociedad, Cultura y Religión" I, II y III, respectivamente.

2. Las actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de religión tendrán como finalidad la de contribuir al desarrollo de los objetivos y capacidades generales de la etapa correspondiente. De manera especial habrán de contribuir, en la Educación Secundaria Obligatoria, a la adquisición y práctica de hábitos de solidaridad y tolerancia y, en el Bachillerato, a consolidar la madurez personal, social y moral que permita a los alumnos actuar de forma responsable y autónoma.

3. Las actividades citadas se organizarán en forma de módulos de trabajo en los que los hechos y personajes significativos, los textos y las manifestaciones literarias, artísticas y musicales se agrupan en torno a un eje ordenador.

4. La relación de módulos propuesta figura en el anexo I. En los dos primeros cursos se hará especial hincapié en los aspectos históricos, literarios y artísticos, incluyendo en este último apartado obras cinematográficas. En el tercer curso, primero de Bachillerato, se propiciará una reflexión filosófica en torno al hecho religioso y sus implicaciones en la sociedad y la cultura.

5. Por esta Dirección General de Renovación Pedagógica se procederá a la distribución de una guía de trabajo que ayude a los profesores en el desarrollo de los módulos que hubieran seleccionado para organizar las actividades durante el curso correspondiente. La citada guía incluirá una relación de textos sagrados relevantes, correspondientes a cada una de las religiones que han tenido una mayor repercusión en la cultura y en la sociedad española, y una selección de obras artísticas, musicales, literarias y cinematográficas significativas inspiradas en ellas.

6. La dirección y coordinación de las actividades "Sociedad, Cultura y Religión" I y II se encomendará preferentemente, y en el marco de lo establecido en apartado Quinto,2 de la Orden de 3 de agosto de 1995, a profesores de las especialidades de Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Latín, Griego e Idiomas Modernos. La dirección y coordinación de las actividades "Sociedad, Cultura y Religión III" se encomendará preferentemente a los profesores de la especialidad de Filosofía.

7. Los profesores encargados de dirigir estas actividades entregarán, al final de curso, la relación de alumnos que las han desarrollado. A este efecto se entenderá que los alumnos han desarrollado las actividades si han asistido asiduamente a las mismas y han realizado el trabajo previsto.

8. Los centros de profesores y recursos incluirán, entre sus actividades de formación, cursos dirigidos a los profesores encargados de dirigir las actividades de estudio denominadas "Sociedad, Cultura y Religión" I, II y III.

Madrid, a 16 de agosto de 1995

EL DIRECTOR GENERAL DE
RENOVACION PEDAGOGICA

Jesús Palacios González

Anexo I: Relación de módulos de “Sociedad, Cultura y Religión”

I. 3.º Curso (E.S.O.)

1. Historia y religión del pueblo de Israel. La tradición bíblica.
2. El Cristianismo primitivo y su desarrollo.
3. Catolicismo en la sociedad y en las instituciones de la Europa Medieval.
4. El Islam: doctrina, civilización y culturas.
5. Humanismo, Reforma y Contrarreforma. Guerras de Religión. Tolerancia.
6. Las tres culturas religiosas en la Península Ibérica y su proyección externa.

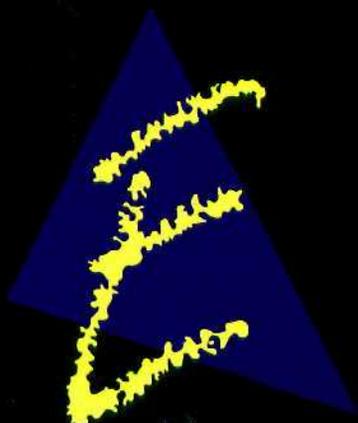
II. 4.º Curso (E.S.O.)

1. El Cristianismo en América.
2. Evolución de las confesiones cristianas en Occidente.
3. Cristianismo, Ilustración y Revoluciones liberales.
4. Movimientos sociales, políticos, culturales y religiosos en el siglo XIX.
5. Cristianismo en el siglo XX.
6. Islam Contemporáneo: tradicionalismo, reformismo y revisionismo crítico.
7. Judaísmo: tradición y modernidad.

III. 1.º Bachillerato

1. El hecho religioso. Formas y manifestaciones.
2. Dios y el hombre en las religiones monoteístas.
3. La razón y la fé. Teísmo, agnosticismo, fideísmo, ateísmo. Teología y mística.

4. Política y religión. Las relaciones Iglesia-Estado. Libertad religiosa, tolerancia, fundamentalismos.
5. Sociedad y religión. La "religión civil". Laicismo.
6. Ética y religión. Ética pública y éticas privadas.
7. El hecho religioso en la Constitución Española.



Ministerio de Educación y Ciencia
