

Las enseñanzas de religión en la LOMLOE: vieja política, nueva pedagogía

Carlos Esteban Garcés¹

Resumen

Este trabajo da continuidad a dos anteriores, también publicados en Sinite, en los que se analizan el marco legislativo y pedagógico de la de enseñanza de la religión en la escuela. Nuestro objetivo es, en primer lugar, analizar la nueva reforma educativa española de la LOMLOE, tanto en sus opciones de política educativa como en sus propuestas pedagógicas, por ser el lugar en el que la ERE se inserta; necesariamente haremos referencia a las competencias clave y al perfil de salida, porque con ellos deberá dialogar la ERE. En segundo lugar, analizamos el nuevo tratamiento legal de la enseñanza de las religiones, es aquí donde se fundamenta nuestro calificativo de “vieja política” con el que hemos titulado; presentamos cómo queda regulada la ERE en cada etapa del sistema educativo. Y, en tercer lugar, nos aproximamos al nuevo currículo de Religión católica que se ha elaborado en el marco de esta reforma, es aquí donde se fundamenta la otra parte de nuestro título, “nueva pedagogía”, porque expresa un renovado diálogo de la Teología, fuente epistemológica del enfoque confesional, y las otras fuentes psicopedagógicas y sociológicas del currículo; la naturaleza e identidad de la ERE es resultante del diálogo de esas fuentes del currículo escolar.

Palabras clave

Pedagogía de la Religión, currículo de religión, religión en la escuela, currículo escolar, competencias clave, perfil de salida

1 Profesor titular de Pedagogía de la Religión en el Instituto Superior de Ciencias Religiosas y Catequéticas San Pío X (Universidad Pontificia de Salamanca) y en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Centro Universitario La Salle (Universidad Autónoma de Madrid).

En el año 2010, con motivo del cincuenta aniversario de la revista *Sinite*, presentamos en sus páginas una historia de la enseñanza religiosa escolar en España en esos cincuenta años². Nuestro relato arrancaba en la década de los sesenta, desde el punto de vista sociopolítico eran años de dictadura y nacionalcatolicismo. La realidad de la enseñanza religiosa venía marcada por el concordato de 1953 que la establecía como obligatoria; literalmente decía:

“el Estado español garantiza la enseñanza de la Religión católica como materia ordinaria y obligatoria para todos los centros docentes, sean estatales o no estatales, de cualquier grado y orden. La educación religioso-moral será dirigida por el profesor de educación religiosa y a ella cooperarán los demás profesores”.

Y añadía: “la educación religioso-moral comprenderá enseñanzas, prácticas piadosas y culto”. Desde el punto de vista eclesial, aquella primera década de nuestra historia también estaba marcada por la celebración del Concilio Vaticano II y las implicaciones de renovación que supuso. Sea suficiente mencionar las referencias de *Gaudium et spes*, *Dignitatis humanae* y *Gravissimum educationis*.

Se abría paso, como consecuencia de estos factores de cambio, la separación de la Iglesia y el Estado, la libertad religiosa, y un nuevo concepto de enseñanza de la religión en la escuela superando enfoques de catecismo y alumbrando planteamientos más pedagógicos propios de las sociedades plurales. El diálogo entre ambos puntos de vista, sociopolítico y eclesial, se manifestó también en la aprobación democrática y constitucional de los Acuerdos de la Iglesia católica con el Estado español en los que “el Estado reconoce el derecho fundamental a la educación religiosa y ha suscrito pactos internacionales que garantizan el ejercicio de este derecho”; por su parte, la Iglesia reconoce “los principios de libertad civil en materia religiosa evitando cualquier situación privilegiada”. En cuanto a la enseñanza de la religión católica, se acordó en 1979 que “los planes educativos de todas las etapas incluirán la enseñanza de religión católica en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales, pero no tendrá carácter obligatorio”.

2 C. Esteban Garcés, “Cincuenta años de enseñanza de la religión en España”, *Sinite* LI:154-155 (2010) 299-368.

En aquellos cincuenta años, como muestra el artículo citado, asistimos a una renovación de la enseñanza religiosa que comenzó a visibilizarse en la publicación de los catecismos escolares y se completó con la transición del catecismo al currículo escolar; estos indicadores de renovación acontecieron en la década de los sesenta y setenta. La enseñanza de la religión dejó de ser obligatoria desde el primer momento de la democracia constitucional, el curso escolar 79-80, desde entonces fue opcional y se podían elegir otras religiones en el sistema educativo; así transcurrió la década de los ochenta³. Posteriormente llegaron las reformas educativas de la LOGSE de 1990⁴, la LOCE de 2002⁵ y la LOE de 2006⁶, eran ya los años noventa y primera década de los dos mil; en este tiempo emergieron nuevos problemas sobre la evaluación y la alternativa que todavía nos acompañan en la actualidad. Esta historia de la enseñanza de la religión tiene su epicentro en la transición de aquel modo como se entendía en la dictadura al nuevo concepto curricular y plural con el que funciona desde 1979; esta transformación no siempre ha sido bien comunicada y, por ello, pervive en algunos sectores socioculturales aquella vieja solución⁷. A nuestro juicio, buena parte

- 3 Puede verse la descripción de este proceso de renovación de la ERE y los factores de cambio en: C. Esteban Garcés, “Del catecismo al currículo”, *Vida Nueva* 3133 (2019) 8-14. Aquella transformación tuvo su epicentro en un documento eclesial al que nos referiremos más adelante y cuyas aportaciones actualizamos en: C. Esteban Garcés, “Nuevo concepto de clase de Religión”, *Religión y Escuela* 331-332 (2019) 24-33.
- 4 Una presentación del marco curricular de aquella primera reforma educativa de la democracia lo realizamos en: C. Esteban Garcés (Coord.), *Claves de la ERE. De la Teología a la pedagogía*. 3 vols. PPC, Madrid 1998. Ver también M. J. Bescansa Galán y C. Esteban Garcés, *El área de Religión en la LOGSE*, PPC, Madrid 1998.
- 5 El análisis del nuevo tratamiento de la ERE, considerablemente diferente a la reforma anterior, y sus planteamientos educativos sobre el saber religioso fueron descritos con detalle en: C. Esteban Garcés, *Enseñanza de la religión y Ley de Calidad*, PPC, Madrid 2003.
- 6 Una presentación de la regulación sobre la ERE y sus nuevos enfoques curriculares, que anulaban los de la LOCE y regresaban al reduccionismo de la LOGSE, lo tratamos en: C. Esteban Garcés, *El área de Religión en el sistema educativo de la LOE*, SM, Madrid 2007. Véase también: C. Esteban Garcés (Coord.), *Competencias básicas y área de Religión Católica*, SM-PPC, Madrid 2008.
- 7 Una explicación más narrativa de la transición de la ERE puede verse en: C. Esteban Garcés, “La enseñanza de la religión en la democracia: una historia poco conocida”, *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, 285 (2019) 19-38.

de los problemas con los que cohabita la ERE en los tiempos de la democracia proceden más de aquella situación que de la actualidad.

En este tiempo de renovación de la enseñanza religiosa pueden distinguirse dos etapas diferentes: la primera, más prolongada en años, que consiguió una auténtica actualización de la ERE por su diálogo con los signos de los tiempos en las tres primeras décadas; la segunda, desde la mitad de los noventa, en la que se estabilizó la renovación y se frenaron los diálogos que tanto fruto habían dado. Indicadores de ambas etapas son los dos documentos eclesiales más relevantes sobre este tema: el primero, sobre la identidad y naturaleza de la enseñanza de la religión en 1979⁸; y, el segundo, sobre la identidad y misión del profesor de Religión católica, en 1998⁹. Los currículos de Religión católica que se elaboraron en este tiempo, desde las bases de programación de EGB y BUP hasta la LOGSE, LOCE y LOE, podrían ser analizados con este criterio de doble tiempo y se confirmaría, a nuestro juicio, estas dos etapas.

Después de este medio siglo, lógicamente, la historia continuó y en 2013 nos encontramos con una nueva reforma educativa aprobada con su correspondiente actualización del currículo de Religión católica. Se aprobó la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa. El objetivo de la LOMCE era corregir la LOE de 2006, para ello, con un solo artículo se modificaron 109 cuestiones de la reforma anterior. Esta nueva regulación suponía novedades tanto en sus opciones pedagógicas como en la estructura curricular del sistema educativo. La enseñanza de la religión también fue objeto de un nuevo tratamiento legislativo que afectó, sobre todo, a su evaluación y la implantación de una asignatura espejo para quienes no cursaran Religión. También fue necesario un nuevo currículo de la asignatura de Religión católica que se publicó en 2015¹⁰.

8 Comisión Episcopal de Enseñanza, *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar*, EDICE, Madrid 1979.

9 Comisión Episcopal de Enseñanza, *El profesor de Religión. Identidad y misión*, EDICE, Madrid 1998.

10 El análisis de la legislación de la ERE en la LOMCE y la presentación del currículo de Religión de aquella reforma educativa fue tratado por nosotros en: C. Esteban Garcés, *La asignatura de Religión en el sistema educativo de la LOMCE*, SM-PPC, Madrid 2015.

En el año 2016 fue necesario un nuevo artículo¹¹ para analizar estas novedades legislativas y pedagógicas que daba continuidad al artículo ya mencionado de los cincuenta años de historia de la enseñanza de la religión en España. Por una parte, en estos años, continuaron las dificultades para la clase de Religión, a veces por la propia legislación, otras veces por la secularización cultural, y en otras ocasiones por causas intraeclesiales que debilitaban la estima social tanto de la ERE como de lo religioso en general. Por otra parte, junto a las debilidades, la realidad de la ERE continuó y en estos años podríamos sumar un nuevo indicador de creciente realidad; en este tiempo era necesario hablar ya de enseñanza de las religiones en plural. Una nueva realidad que se suma a esta historia y que se encuentra en pleno desarrollo¹².

En el año 2020, otra reforma educativa ha sido aprobada. Sus novedades pedagógicas, su regulación sobre la enseñanza de la religión y el nuevo currículo de Religión católica hacen necesario este nuevo artículo para complementar los dos anteriores. De esta manera, con estos tres trabajos levantamos acta de lo que ha pasado con la enseñanza de la religión desde los años sesenta hasta los inicios de la década de los veinte del s. XXI. No es una descripción exhaustiva, desde luego, pero sí una panorámica de esta historia jalonada por las reformas legislativas de la educación y por la publicación del pensamiento eclesial en los documentos oficiales de la Comisión Episcopal de Enseñanza.

Esta mirada histórica a la enseñanza de la religión está jalonada por los aspectos legislativos y curriculares dejando entrever indicadores de la propia pedagogía de la religión. Otra mirada más horizontal y complementaria la hemos trabajado con la palabra de los protago-

11 C. Esteban Garcés, "Otra reforma educativa en España y un nuevo currículo de Religión católica", *Sinite*, LVII:172 (2016) 299-359.

12 Un primer análisis de la puesta en marcha de otras religiones en nuestro sistema educativo puede verse en: C. Esteban Garcés, "Religiones en la escuela, 25 años de pluralidad", *Vida Nueva* 3058 (2017) 11-17. Algunas buenas prácticas ecuménicas en la escuela las promovimos y compartimos en: C. Esteban Garcés, "Enseñanza de las religiones y ecumenismo: algo nuevo está brotando, ¿no lo notáis?", *Pastoral ecuménica* 82 (2010) 51-90.

nistas de la enseñanza de la religión: profesores, estudiantes y familias. Hemos encuestado sus opiniones y hemos tratado de analizar el funcionamiento de la ERE y su percepción en dos estudios sociológicos publicados en 2010 y 2020¹³ que dan continuidad a otro anterior de 1998 elaborado por la Conferencia Episcopal¹⁴.

Para responder a las pretensiones de este trabajo, nos proponemos aquí un triple objetivo: en primer lugar, analizaremos las novedades de la LOMLOE tanto en sus opciones de política educativa como en sus propuestas pedagógicas; en segundo lugar, presentaremos el nuevo tratamiento legislativo que esta reforma educativa dispensa a la enseñanza de las religiones, es aquí donde se fundamenta nuestro calificativo de “vieja política” con la que hemos titulado en artículo; y, en tercer lugar, nos aproximaremos al nuevo currículo de Religión católica que se está elaborando en el marco de la nueva reforma, todavía sin aprobar definitivamente cuando cerramos este artículo, será aquí donde se fundamenta la otra parte de nuestro título, “nueva pedagogía”.

1. La LOMLOE, una nueva reforma educativa: más política que pedagogía

Oficialmente, la nueva reforma educativa es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 30 de diciembre)¹⁵. El objetivo de la LOMLOE era suprimir las reformas de la LOMCE y volver a la LOE que, a su vez, suprimía la LOCE para regresar a la LOGSE. A esto se suma que la LOMLOE tiene fecha de caducidad y, a juicio de las declaraciones políticas, será derogada en cuanto cambie el Gobierno para retomar la LOCE. No es un juego de siglas, ni de leyes, es real.

13 C. Esteban Garcés, *Protagonistas de la clase de Religión*, Fundación SM, Madrid 1998. C. Esteban Garcés, *Panorama de la Religión en la escuela. Informe 2020*, Fundación SM, Madrid 2020.

14 Comisión Episcopal de Enseñanza, *La enseñanza religiosa en los centros escolares. Informe sociológico*, EDICE, Madrid 1998.

15 LOMLOE: BOE.es - BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Recuperado 30 de noviembre de 2021).

Nos debemos preguntar si todas estas reformas, no solo la última, están originadas por razones pedagógicas y de mejora de la educación o por motivaciones ideológicas y políticas. La respuesta parece fácil y afecta a ambos lados de la política: por encima del interés común de la sociedad, que necesita un pacto educativo, los partidos prefieren persistentemente aprovechar su estancia en los sucesivos Gobiernos para legislar sus opciones particulares. Lo referido a la enseñanza de la religión, como veremos después, es una evidencia clara de este título que hemos propuesto: más política que pedagogía.

Hay que añadir que, como en otras cuestiones de la vida pública, aunque las propuestas sean muy particulares, su aprobación parlamentaria tiene la legitimidad de la democracia. Pero, en un tema tan vinculado al bien común, como es la educación, parece legítimo esperar más compromiso común en los políticos. Lamentablemente, no hemos alcanzado, por ahora, en nuestra democracia ese acuerdo común en lo referido a la educación. Ojalá en el futuro hagamos posible el necesario pacto educativo para dar estabilidad y proponer una enseñanza de calidad y con equidad a las futuras generaciones.

1.1. Una ley educativa aprobada en tiempo de pandemia global

La LOMLOE fue aprobada el pasado 23 de diciembre de 2020. Fue aprobada en vacaciones escolares, en tiempo de pandemia global y en pleno estado de alarma. Las prescriptivas consultas del proyecto de ley se realizaron en una legislatura anterior. Su trámite parlamentario ha sido, por primera vez en democracia con una ley orgánica de educación, sin escuchar a los expertos y colectivos implicados. En el Senado se bloqueó cualquier debate, rechazando todas las enmiendas, para acelerar así su aprobación¹⁶.

Como hemos indicado ya, el objetivo principal de la LOMLOE era suprimir las reformas de la LOMCE. Pero es inevitable recordar también que la derogación de la LOMCE era un clamor. Tampoco

16 C. Esteban Garcés, “Más política que pedagogía. La Religión en la LOMLOE”, *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, 294 (2021) 40–43. Recomendamos todos los artículos de este *Boletín* porque es un monográfico sobre la LOMLOE.

fue un ejemplo de diálogo en su trámite parlamentario. Algunas de sus propuestas fueron tan cuestionables que no se han llegado a aplicar hasta el momento. Por ello, reconozcamos que algunas cuestiones necesariamente se mejoran.

Sin hacer un balance detallado de esta reforma, enumeremos las soluciones y problemas, al menos las más mediáticas: entre los aspectos más positivos están el perfil de salida, el currículo por competencias y su evaluación; los más preocupantes son la libertad de elección de centros, la educación especial, la enseñanza de la religión, y la lengua vehicular.

1.2. Las opciones de política educativa

Como todas las reformas, la LOMLOE tiene sus opciones de política educativa. Aunque no siempre se expresan abiertamente, una lectura comprensiva de su preámbulo acaba revelando esas intenciones ideológicas. En ocasiones anteriores hemos comparado los preámbulos de la LOCE con la LOGSE y de la LOMCE con la LOE. Ahora no entramos en esa comparativa de la LOMLOE y LOMCE, pero dejamos indicada una primera valoración.

Alejandro Tiana, en su análisis comparativo de los preámbulos de la LOMCE de 2013 con la LOE de 2006, decía:

“los dos preámbulos analizados tienen algunas coincidencias, como no podría ser de otro modo. Desde mi punto de vista, las más destacadas consisten en la voluntad manifiesta de mejorar la calidad de la educación y de buscar la convergencia con los países más avanzados”¹⁷.

También señalaba algunas diferencias:

“mientras que la LOE propone un sistema educativo flexible, orientado a facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida, basado en el principio de una educación común con atención a la diversidad, la LOMCE propone una estructura educativa con opciones progresivamente divergentes

17 A. Tiana Ferrer, “Los motivos de las leyes”, *Escuela* 3.957 (2012) 3. Si no se indica lo contrario, todos los entrecomillados de este apartado 1.2 corresponden a la misma fuente.

hacia las que se canalizarán los estudiantes en función de sus fortalezas y aspiraciones. Mientras la LOE subraya los principios de equidad, inclusión, cohesión social y ejercicio de la ciudadanía democrática, la LOMCE enfatiza la competitividad, la movilidad social, la integración y la empleabilidad”.

Tiana, cuyo papel en la LOMLOE es tan esencial como lo fue en la LOE, concluía: “la LOMCE responde a una concepción ideológica individualista y diferenciadora, claramente divergente del sentido inclusivo de la educación que sirve de sustento a la LOE”.

Pues bien, dado que la LOMLOE de 2020 se propone “revertir los cambios promovidos en la LOMCE de 2013” –se dice explícitamente en su preámbulo–, entendemos que las motivaciones de política educativa quedan suficientemente indicadas.

1.3. Los objetivos de la LOMLOE

Para comprender los objetivos de la LOMLOE, la propia ley confirma los que ya estableció la LOE: “es imprescindible el compromiso de toda la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad”¹⁸; se mantiene un “compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO”; se reafirma “la construcción de entornos de aprendizaje abiertos, la promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social”; y se ratifican los procedimientos de evaluación, no solo del alumnado, sino de “todos los agentes de la actividad educativa”.

A estos objetivos de la LOE se suman ahora los derivados de la Agenda 2030 y sus ODS, los efectos de la crisis económica con sus recortes y el papel generalizado de las TIC, así como las recomendaciones europeas relativas al aprendizaje permanente. La LOMLOE propone los siguientes objetivos para adaptar el sistema educativo a los tiempos actuales:

- En primer lugar, el enfoque de derechos de la infancia.
- En segundo lugar, un enfoque de igualdad de género.

18 Los entrecomillados de este apartado 1.3 corresponden al preámbulo de la LOMLOE ya citada en su edición del BOE.

- En tercer lugar, una mayor personalización del aprendizaje.
- En cuarto lugar, atención al desarrollo sostenible.
- En quinto lugar, tener en cuenta el cambio digital.
- Y, por último, reforzar la equidad e inclusión.

En síntesis, concluye la LOMLOE en su exposición de motivos: “la ciudadanía reclama un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita”. Son objetivos necesarios después de que la LOMCE “representó una ruptura del equilibrio que se había alcanzado en la LOE entre diferentes visiones y planteamientos acerca de la educación”.

1.4. Las novedades de la LOMLOE para el sistema educativo

La ley establece cambios legislativos que se plantean como equidad (educación especial y admisión del alumnado); centros docentes (escolarización y programación de plazas públicas); gobierno de los centros educativos (consejo escolar, planes de mejora y dirección de centros); y evaluación del sistema educativo (evaluaciones de diagnóstico con carácter informativo y orientador).

Otros cambios afectan a la Formación Profesional, por ejemplo, el acceso a ciclos de grado básico con quince años, habiendo cursado tercer curso de ESO, incluso, segundo. Más allá de otros cambios en enseñanzas artísticas y acceso a estudios superiores, nosotros nos centramos aquí en los cambios que afectan al marco curricular.

1.4.1. Educación Infantil

En Educación Infantil se regulan nuevos requisitos para los centros del primer ciclo y se mantienen los dos ciclos sin ser una etapa obligatoria, pero sí se confirma su carácter educativo. Se incorpora la atención a la Convención de los Derechos del Niño. Las novedades se redactan en los nuevos artículos del 12 al 16.

1.4.2. Educación Primaria

En Educación Primaria se recupera su organización en tres ciclos, se reordenan las áreas curriculares, y se incorpora en el tercer ciclo un área de Educación en Valores éticos y cívicos. Se fortalece la inclusión y la educación personalizada, así como una evaluación basada en competencias que solo permitirá una repetición de curso. No habrá una evaluación al final de la etapa, sino un diagnóstico en cuarto curso. Todo ello en una nueva redacción de los artículos del 18 al 21.

Entre los principios pedagógicos se propone un tratamiento transversal de la comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, competencia digital, fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento. También la igualdad de género, educación para la paz, el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual. Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores para promover la autonomía y la reflexión.

1.4.3. Secundaria Obligatoria

En Secundaria Obligatoria también se reorganizan sus cursos de primero a tercero y un cuarto curso que tendrá un carácter más orientador, actualizando sus finalidades educativas y sus materias. Se establecen las materias para los tres primeros cursos, que se podrán agrupar en ámbitos, en un nuevo artículo 24; y también las del cuarto curso, en un renovado artículo 25. Además de posibles materias optativas, en alguno de los cuatro cursos tendrá que cursarse una nueva materia de Educación en Valores éticos y cívicos.

En cuanto a la evaluación, se regula la promoción de curso sobre objetivos; se podrá promocionar con dos materias evaluadas negativamente, excepcionalmente con tres. La repetición de curso se considera una medida de carácter excepcional, pero se podrá hacer hasta dos veces en la etapa. Los programas de diversificación curricular podrán hacerse desde tercero de ESO y también conducirán al mismo título.

En el segundo curso se realizará una evaluación de diagnóstico. Al finalizar este segundo curso se realizará para cada alumno un consejo orientador con las opciones de formación más adecuadas. Al final de la etapa, quienes no consigan el título recibirán una certificación académica en la que constará los módulos profesionales cursados.

1.4.4. Bachillerato

En cuanto al Bachillerato, se establecen modalidades y materias, las condiciones para la promoción, hasta con dos materias suspensas, y la obtención del título que se podrá conseguir con una materia suspensa. Se propone la recuperación de la Prueba de Acceso a la Universidad.

Este nuevo marco curricular deberá ser desarrollado en las enseñanzas mínimas que fijará el Gobierno y que deberán ocupar el 60% del horario escolar en las Comunidades Autónomas, el 50% si tienen lengua propia. Ahí se percibirá un mayor enfoque competencial, un esfuerzo por la inclusión en centros ordinarios y los principios del Diseño Universal de aprendizaje.

Desaparecen las reválidas de etapa y los estándares de aprendizaje; se elimina la clasificación de asignaturas en troncales, específicas de libre configuración; y se prescinde de las enseñanzas comunes. En definitiva, se transita del currículo básico de la LOMCE a las enseñanzas mínimas de la LOMLOE.

1.5. Las referencias del nuevo marco curricular en la LOMLOE

Los argumentos sobre el nuevo currículo fueron objeto de debate en los foros virtuales convocados por el Ministerio de Educación a lo largo de 2020 y 2021¹⁹. Allí quedaron indicadas las líneas generales de un novedoso enfoque del currículo escolar. Sus dos ejes verte-

¹⁹ Proponemos aquí la referencia de los dos foros del Ministerio de Educación que consideramos más relevantes: ¿por qué un nuevo currículo? y ¿por qué un currículo competencial? Currículo a debate – Inicio – Nuevo currículo para nuevos desafíos (educacion.es) y <https://curriculo.educacion.es/> (Recuperado 30 de noviembre de 2021).

bradores serán: por una parte, un enfoque más competencial del aprendizaje; por otra parte, el aprendizaje permanente a lo largo de la vida; ambos ejes tienen como objetivo que la escuela debe enseñar más a aprender que a transmitir información.

Una referencia fundamental será el Área Europea de Educación²⁰. En 2018 se ha actualizado la descripción de cada una de las ocho competencias, ya definidas en 2006, en clave de aprendizaje permanente. En esta actualización se percibe un mayor énfasis en lo personal, cultural y social; se fortalece su protagonismo en la educación integral, lo que es una buena noticia desde nuestra visión humanista de la educación.

De aquí se deriva que la referencia fundamental para el nuevo currículo serán las competencias clave que marca la Unión Europea, actualizadas en 2018²¹, y que son conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. La competencia debe ser un desempeño, la resolución de una tarea con eficacia en un contexto real. Como analiza Javier Valle²², profesor de la UAM y experto en políticas educativas supranacionales, en 2018 se ha renovado la definición de sus desempeños y sus dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal. En ello emergen destrezas de pensamiento crítico, creatividad, toma de decisiones, gestión de sentimientos, resolución de problemas, que mejorarán, sin duda, la educación.

Este planteamiento competencial tiene en cuenta que la escuela ya no es el lugar donde se encuentra el conocimiento y que en la sociedad actual no se deja nunca de aprender; por ello, se propone como pilar básico de este modelo competencial el aprendizaje permanente que se produce a lo largo y a lo ancho de la vida.

20 European Education Area (europa.eu) (Recuperado 30 de noviembre de 2021).

21 Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente Texto pertinente a efectos del EEE. (europa.eu) (Recuperado 30 de noviembre de 2021).

22 Javier Manuel Valle López, "Formar ciudadanos globales en el marco de las competencias clave de la Unión Europea", *Revista Padres y Maestros* 386 (2021) 33-39. Véase también: A. de la Herrán Gascón, Javier Manuel Valle López, José Luis Villena Higuera. "¿Qué estamos haciendo mal en educación?", *Revista Boletín Redipe* 8.8 (2019) 24-27.

Otra referencia fundamental será la propuesta de la OCDE, Brújula 2030, que supone un avance sobre competencias: a los conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores, les añade un dinamismo movilizador entre ellos²³. Se propone un enfoque más holístico y humanista de lo que hasta ahora daban a entender sus evaluaciones PISA. En este sentido, la OCDE está sumando a sus tradicionales evaluaciones PISA de matemáticas, ciencias y lengua otras sobre la competencia global, ya se ha publicado su marco teórico y los primeros resultados, y sobre la competencia emocional, todavía pendiente de conocerse. Con esta ampliación, lo que se está superando es un pragmatismo que se había instalado en la educación y que ahora puede reequilibrarse. Aquel utilitarismo y economicismo inicial relacionado con las competencias puede ahora re-humanizarse. Sin duda, una mejora para los fines humanistas de la educación.

La Agenda 2030 y su compromiso con la erradicación de la pobreza, junto con los ODS, constituyen una referencia para la LOMLOE. También para cualquier educador que se plantee el cuidado del planeta y de las personas. Para nosotros, que estamos comprometidos en la construcción de la casa común de la humanidad, también será una referencia imprescindible. En este sentido, el marco global que tenemos como referencia son los Derechos Humanos y no debemos dejar de reiterar la esencial relevancia que tiene la dignidad humana en todos los procesos educativos.

Esta propuesta hay que leerla como una llamada concreta en este marco y que con sus objetivos y metas puede fortalecer nuestro compromiso de

“poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales”²⁴

23 <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/> (Recuperado 30 de noviembre de 2021).

24 https://unctad.org/system/files/official-document/ares70dl_es.pdf (Recuperado 30 de noviembre de 2021).

como se proclamó en su aprobación en la Asamblea General de la ONU de 2015.

Nótese que estas referencias, más las opciones de política educativa a las que ya hemos hecho referencia, van conformando un impacto en la antropología de la educación, un debate que no suele plantearse a propósito de las reformas educativas y que sería muy pertinente. Por ejemplo, véase la definición de currículo que la ministra de Educación proponía para inaugurar los foros debate ya citados y que revela una visión de la persona y de la sociedad:

“El currículo, concebido como cultura pública y proyecto social, tiene como objetivo reunir y priorizar los conocimientos, valores, competencias y enfoques metodológicos necesarios para conseguir una escuela inclusiva, equitativa y democrática que permita ejercer a sus alumnos una ciudadanía activa, responsable y comprometida que responda a las necesidades del mundo actual”²⁵.

Nótese que cuando el currículo se concibe como cultura pública y proyecto social, lo que se está tomando son opciones ideológicas más que educativas. Aunque el propio discurso haya manifestado que es necesario alejarlo de las presiones políticas, del terreno ideológico y de los intereses corporativos.

Desde nuestro punto de vista, la autonomía personal del alumnado debe ocupar el centro en mayor medida que las ideas o intenciones de alguien. La educación es un proceso de socialización y de inculturación, por supuesto, pero, sobre todo, en el proceso por el que cada niño y niña despierta a su inalienable dignidad personal, a sus inviolables libertades fundamentales y a sus propias responsabilidades sociales. Solo con estos irrenunciables presupuestos que a nosotros nos inspira la antropología cristiana, será posible alumbrar la escuela como inclusiva, equitativa y democrática, como dice la propia ley, también nos sumamos así a su intención de educar a los alumnos en una ciudadanía activa, responsable y sostenible, global y con sentido.

25 Discurso de la ministra de Educación en la inauguración de los foros sobre el currículo el 24 de noviembre de 2020. <https://curriculo.educacion.es/index.php/curriculo-debate-inicio/curriculo-debate-programa/> (Recuperado 30 de noviembre de 2021).

1.6. Las características del nuevo currículo de la LOMLOE

Las características pedagógicas del nuevo enfoque del currículo de la LOMLOE provienen más que de la propia ley orgánica, de los foros que el Ministerio de Educación organizó para debatir precisamente este asunto. Ya los hemos mencionado. Sus propuestas eran muy evidentes en este sentido: “la conclusión más evidente que se ha puesto de manifiesto durante los foros es el consenso generalizado de todos los participantes sobre la necesidad urgente de un nuevo currículo”²⁶, y añade: “más que un cambio se ha hablado de una revolución, una reforma sustancial y profunda, una transformación cultural que afectaría a toda la estructura del sistema educativo vigente”.

“Los representantes de los distintos sectores educativos –añade literalmente su documento de conclusiones–, han ido presentando las razones que obligan a este cambio. Todos ellos han descrito el currículo actual como desfasado, academicista, incoherente, inabarcable, rígido, memorístico, atomizado o burocrático”.

Estas conclusiones han subrayado, de cara al nuevo currículo, la importancia del profesorado, elemento clave, motor, y alma de esta transformación. El currículo competencial “necesita unos profesores motivados, preparados y con un rol diferente al actual. Hay que reconstruir la profesión docente”. Para ello, se apunta a la necesidad de “cambiar radicalmente el enfoque de la formación inicial y permanente del profesorado e integrar las competencias que necesitan como profesionales del aprendizaje” Será necesario revisar la formación inicial con un plan nacional, se concluyó, y será necesario actualizar el acceso a la profesión y del liderazgo pedagógico.

Otra de las conclusiones solicitaba la revisión de la evaluación. Los actuales estándares de aprendizaje impiden cualquier evaluación competencial. Se propone la necesidad de nuevos criterios de evaluación que orienten al profesorado sobre la consecución de las

26 Todos los entrecomillados de este apartado 1.6 corresponden al apartado de resumen y conclusiones del foro del Ministerio de Educación ya citado. <https://curriculo.educacion.es/index.php/curriculo-debate-inicio/> (Recuperado 30 de noviembre de 2021).

competencias clave. Se denuncia que las evaluaciones externas crean disonancias. Se pide fortalecer la autoevaluación y coevaluación, porque conlleva una mayor inclusión del alumnado en las aulas. Se reclama una evaluación de habilidades, destrezas y actitudes, y no solo de conocimientos. Teniendo en cuenta que las altas tasas de repetición, no titulación o abandono escolar corresponden a los sectores más desfavorecidos, se propone ampliar la base de la igualdad de oportunidades. También se considera fundamental que el alumnado con discapacidad participe más ordinariamente para una educación realmente inclusiva.

Se propone la necesidad de aumentar la autonomía real y efectiva de los centros para que puedan decidir sobre recursos, organización de espacios y tiempos, áreas de conocimiento, metodologías, etc. “La verdadera autonomía se construye desde un liderazgo compartido y una confianza relacional, sobre todo en el profesorado”. Se apunta a las Administraciones educativas como responsables de este impulso.

En cuanto a la metodología, se critica que actualmente se priorizan “los contenidos y está centrada en el componente memorístico, pero no prepara al alumnado para la vida real”. No se trata de enseñar mucho sino de aprender mejor, por ello, se reclama avanzar hacia metodologías más innovadoras, activas y prácticas. Por ejemplo: Aprendizaje Basado en Proyectos, Trabajo Cooperativo, Aprendizaje-Servicio, etc.

Se reclama también una toma de conciencia sobre la competencia digital que va mucho más allá del manejo instrumental de los recursos tecnológicos. Se necesita cultivar “el pensamiento crítico (no solo consumir información sino gestionarla y contrastarla), la creatividad (usar las TIC con un enfoque transformador), su valor social (potenciar el trabajo en equipo), y su componente ético (hacer hincapié en un uso correcto de las mismas) y a su uso seguro y constructivo”.

Finalmente, se reclama la necesaria referencia a la visión compartida de los organismos internacionales (UE, UNESCO, OCDE, etc.) y avanzar en competencias que todos los alumnos deben tener. En definitiva, caminamos hacia currículos con geografías e historias distintas, pero común en cuanto a las competencias clave que todos los alumnos deben tener al terminar su educación obligatoria. Esa visión se expresará en los perfiles de salida que se espera de todo ciudadano europeo.

1.7. La estructura del nuevo currículo

El currículo, redefinido en la LOMLOE, es “el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas”²⁷. Aunque merecería la pena un análisis detallado de este artículo, quedémonos por ahora con lo que coincide con las conclusiones del foro que acabamos de indicar:

“el currículo irá orientado a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual. En ningún caso podrá suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación”²⁸.

El nuevo currículo de la LOMLOE tendrá como eje vertebrador del sistema educativo un nuevo elemento denominado el perfil de salida. Marcará lo que todo estudiante debe alcanzar al finalizar la enseñanza básica u obligatoria. Tendrá una concreción para orientar el final de la Educación Primaria y otra para el final de la ESO.

Este perfil de salida al término de la educación básica constituirá el primer nivel de concreción curricular y será la herramienta que concreta los principios y fines del sistema educativo español en la educación obligatoria. Este perfil identificará las competencias clave que todo el alumnado, sin excepción, debe haber adquirido y desarrollado al término de la educación obligatoria.

²⁷ Artículo 6 de la LOMLOE ya citada.

²⁸ Véanse los documentos de resumen y conclusiones de los foros del Ministerio de Educación citados.

Se formulará en descriptores. Se concibe como el elemento que debe iluminar y fundamentar el resto de las decisiones curriculares, estrategias y orientaciones metodológicas en la programación didáctica y será también el elemento de referencia de la evaluación. Según los autores de este enfoque competencial del currículo, será la piedra angular del edificio curricular, la matriz que cohesionará y hacia donde convergen las distintas etapas y modalidades que constituyen la formación básica del sistema educativo español.

La organización de las etapas se hará por áreas en Educación Infantil y Primaria y en materias en Secundaria Obligatoria. Y cada una de las áreas y materias tendrá un currículo estructurado en cuatro elementos: competencias específicas, saberes básicos o contenidos, criterios de evaluación y otros elementos curriculares. Los vemos a continuación.

1.7.1. Competencias específicas

Se entiende como el segundo nivel de concreción de las competencias. Se formulará en descriptores propios de cada área (EP) o materia (ESO). Y concretará para esa área o materia las competencias clave definidas en el perfil de salida. Cada área o materia tendrá, como primer elemento curricular, varias competencias específicas. Cada una de estas competencias deberá describirse en su contenido cognitivo, instrumental y actitudinal, y deberá vincularse con el resto de competencias clave. Estas competencias específicas también podrán hacer referencia a situaciones de aprendizaje que favorezcan su adquisición

1.7.2. Saberes básicos o contenidos

Cada área o materia tendrá como segundo elemento curricular, una descripción de los saberes básicos que se proponen: conocimientos, destrezas y actitudes. Se formularán en bloques básicos de contenido. La descripción de estos contenidos deberá sincronizarse con los criterios de evaluación.

1.7.3. Criterios de evaluación

Cada área o materia tendrá como tercer elemento curricular, los criterios de evaluación. Al menos serán necesarios estos criterios de cada área o materia al finalizar el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y al finalizar los cursos de ESO. Se formularán en términos competenciales. Y será completamente necesario que estos criterios de evaluación, aunque se formulen para cada materia o área, vayan indisolublemente unidos a los descriptores del perfil de salida, a través de las competencias específicas, de tal manera que no se pueda producir una evaluación de la materia independiente de las competencias clave.

1.7.4. Situaciones de aprendizaje y orientaciones metodológicas

Y cada área o materia tendrá como cuarto elemento curricular, otros elementos no prescriptivos tales como algunas orientaciones metodológicas y la identificación de situaciones de aprendizaje que favorezcan la aplicación en el aula de los anteriores elementos curriculares.

1.8. Lo esencial del nuevo currículo: las competencias clave

La LOMLOE acoge la propuesta de las competencias clave de 2018, las define como un elemento del currículo y concluye que garantizar una formación adecuada pasa necesariamente por proporcionar una formación integral que se centre en el desarrollo de las competencias. Este marco europeo de las competencias constituirá la referencia esencial: vertebran los currículos escolares y orientan el perfil de salida, es decir, la evaluación, y los planteamientos de todas las áreas y materias en las diferentes etapas educativas.

La comprensión de las competencias²⁹ supone haber definido conjuntamente el equipaje fundamental necesario que cualquier ciudadano europeo necesita en las sociedades contemporáneas. Las competencias suponen la integración de conocimientos, destrezas y

²⁹ Remitimos a la definición que proponen J. Valle y J. Manso, “Competencias Clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea”. *Revista Española de Pedagogía*, Extra 1 (2013) 12-33.

actitudes para aplicar esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de tareas relacionadas con la vida cotidiana; esto es lo que denominamos desempeños de la competencia. La competencia no es un poder hacer, ni siquiera es exclusivamente un saber hacer (aunque ser competente lo implique) sino que es hacerlo.

No se trata, clarifica el profesor Valle, de abandonar los contenidos y reemplazarlos por competencias. Las competencias necesitan contenidos para desplegarse, son fundamentales para su adquisición. Así entendidas, concluye, las competencias clave suponen tres áreas de aprendizaje y maduración para los estudiantes:

- personal, otorgan el equipaje mínimo necesario para un desarrollo individual autónomo en la sociedad;
- social, dotan al individuo de las herramientas para integrarse y formar parte de la sociedad activamente, cooperando responsablemente en la construcción social;
- y profesional, le permiten adquirir cualificaciones laborales de partida y le impulsan a seguir permanentemente mejorando su proyección profesional.

La explicación de los elementos formativos de cada una de las competencias merecería un tratamiento más detallado por su impacto en la formación integral que nos proponemos en la educación. Para no prolongar esta aportación, propondremos brevemente una aproximación a las ocho competencias clave³⁰. Lo haremos subrayando la novedad fundamental que se ha añadido en 2018 respecto de las primeras definiciones de 2006. Desde un punto de vista académico parece necesario hacer referencia a esta actualización, sin embargo, nosotros lo hacemos para destacar precisamente el fortalecimiento de lo humano que hemos percibido en esta nueva versión y que ya hemos indicado anteriormente; son novedades que abren espacios para nuevas sinergias con la antropología cristiana.

30 Ver la descripción de las competencias clave en su fuente oficial ya citada.

1.8.1. Competencia comunicativa

En 2006, esta competencia se denominaba lingüística; en 2018 no solo se ha modificado su nombre, también se ha ampliado en su concepto. Se define como el desempeño para identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, hechos, sentimientos, y opiniones de manera oral y escrita, con otros lenguajes, incluido el digital, en las diversas disciplinas. Como resultado, los estudiantes que adquieren esta competencia se comunican eficazmente con otras personas utilizando el lenguaje oral y escrito, pero también otros códigos actuales. En estos procesos de comprensión, expresión y comunicación desempeña un papel necesario la creatividad. Se trata de una competencia esencial porque es la base para la adquisición de otros aprendizajes.

1.8.2. Competencia multilingüismo

En 2006, esta competencia se refería a las lenguas extranjeras; en 2018 ha matizado su denominación, pero sigue refiriéndose a la utilización de las lenguas extranjeras. Su definición mantiene sus desempeños, pero ampliando el uso de la lengua nativa a otras lenguas. Como resultado de esta competencia se espera que los estudiantes dominen, al menos, una lengua que se suma a la materna, aunque la descripción oficial aspira a dos lenguas más, incluyendo las clásicas.

1.8.3. Competencia matemática, científica, técnica y en ingeniería

Respecto de 2006, ahora se ha ampliado esta competencia con la técnica y la ingeniería, pero mantiene la utilización del razonamiento científico como lo esencial de su definición. Su intención es aplicar los métodos científicos en la comprensión y transformación de la realidad. La novedad de 2018 hace referencia a la ciencia contemporánea, especialmente la robótica y la biotecnología, también a la informática. También se ha añadido la necesidad de un criterio ético y sostenible en su desempeño precisamente por su impacto sobre la realidad.

1.8.4. Competencia digital

Esta competencia mantiene en 2018 la misma denominación que en 2006. Su definición hace referencia al uso de las tecnologías digitales en todas las facetas de la vida cotidiana. Su desempeño incluye ahora aprender su utilización de forma segura, crítica y responsable, por tanto, se necesita formar sobre los posibles riesgos y su uso ético. Como resultado de esta competencia se espera que los estudiantes sean competentes en el uso de los medios de información, en el manejo de datos y en la creación de productos digitales. La actualización de esta competencia ha puesto el acento en el uso responsable y crítico de los medios digitales, lo que requiere fomentar un pensamiento crítico y ético para minimizar abusos o malos usos de los medios en relación con información personal propia y de los demás.

1.8.5. Competencia personal, social y de aprender a aprender

En 2006, esta competencia estaba restringida a aprender a aprender. En 2018 se han incorporado los ámbitos personal y social, tan necesarios para los procesos de la formación integral. La definición de esta competencia supone, en primer término, la gestión personal y el autoconocimiento. Su desempeño hace referencia al crecimiento personal y las relaciones interpersonales. La actualización de 2018 ha puesto el acento en una atención a la salud y al bienestar personal y de las personas del entorno, por tanto, se incluye también la resolución de conflictos y la empatía como desempeños propios de la competencia. La cuestión social tiene que ver con las relaciones personales que tendrá su continuidad en la siguiente competencia ciudadana.

1.8.6. Competencia ciudadana

Esta competencia mantiene el compromiso de preparar a los estudiantes para la vida en sociedad. Sus desempeños afectan a la interacción con el entorno social y cultural, a los usos y costumbres. Como resultado de esta competencia se espera el ejercicio de una ciudadanía responsable tanto en lo local como en lo global, tanto en lo social como en lo político. Su definición incluye la comprensión de la vida en sociedad y atiende la propuesta de valores sobre la soste-

nibilidad y la democracia, a nivel estatal y supranacional. En la actualización de 2018 de esta competencia se explicita el compromiso de los ODS de la Agenda 2030 y la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

1.8.7. Competencia emprendedora

Esta competencia está centrada en la iniciativa personal y la capacidad de emprendimiento. Sus desempeños no quedan reducidos al emprendimiento empresarial, más bien hace referencia al proyecto personal, a la proactividad, a las iniciativas valiosas para realizarse como personas y contribuir a la construcción social. Sus desempeños, por tanto, hacen referencia a la gestión de proyectos vitales, sociales, culturales, etc. Como resultado de la adquisición de esta competencia se espera que los estudiantes aprendan a planificar, a emprender, a descubrir oportunidades, a detectar riesgos y a gestionar individual y colectivamente sus proyectos.

1.8.8. Competencia conciencia y expresión cultural

Esta competencia, que mantiene su denominación de 2006, hace referencia a la comprensión e interacción responsable con las culturas, lo que exige comprender su significado y respetar sus creaciones, pero también la interacción crítica y personal participando responsablemente en la continuidad y mejora del legado cultural. La novedad de la actualización de 2018 acentúa la necesidad de comprender y respetar la interculturalidad, la propia cultura y las que son diferentes; también se propone el impulso a la dimensión creativa cultural y artística como un desempeño necesario para el perfil de salida de los estudiantes.

1.9. Destrezas transversales en todas las competencias

Para una comprensión definitiva de los elementos constitutivos de estas ocho competencias procede destacar que de las tres dimensiones que tienen (cognitiva, instrumental y actitudinal), la instrumental está formada por destrezas que son compartidas en todas las competencias. Por ello, seguimos de nuevo el trabajo del profesor

Valle³¹, proponemos tener en cuenta estas siete destrezas transversales a las ocho competencias.

1.9.1. Pensamiento crítico

Es preciso discernir, con el necesario análisis y criterio propio, la creciente cantidad de información que fluye hoy por todos los medios. Lógicamente, no toda esa información es igualmente veraz o valiosa, es necesario pensar en su contenido y en los valores desde los que se activa, así como en sus intenciones. El riesgo de manipulación es hoy mayor que nunca. Por tanto, educar el pensamiento crítico es hoy más necesario que nunca.

1.9.2. Creatividad

La acumulación de información que acabamos de mencionar, más las tecnologías que la globalizan, generan tendencias de uniformización cultural e ideológica. Por tanto, es más necesario que nunca fomentar en los procesos educativos la creatividad para superar esa uniformidad. Esto exige estimular en todo momento la valoración personal a la vez que poner en práctica todas las capacidades de expresión autónoma y personal con todos los lenguajes.

1.9.3. Iniciativa

Esta destreza supone gestionar y promover ideas, así como su puesta en marcha. Por tanto, para ser proactivo y dinámico, es necesario enseñar a leer las señales del entorno e interpretarlas para interactuar con el contexto. Educar la iniciativa personal supone no solo comprender la realidad con criterios propios, también alumbrar ideas propias para mejorar responsablemente el bienestar personal, el entorno y el bien común. Lógicamente, estas iniciativas necesitan ideales y valores.

31 Véase: José Moya Otero y Javier M. Valle López (Coords.), *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas*, ANELE, Madrid 2020.

1.9.4. Resolución de problemas

Se trata de una habilidad que requiere dar los pasos necesarios para comprender lúcidamente las situaciones, percibiendo con objetividad las dificultades, y tomando la iniciativa de intervenir para solucionar los problemas. Por tanto, esta destreza requiere del pensamiento crítico y de la iniciativa personal para intervenir creativa y responsablemente en la mejora de la realidad. Lógicamente, esa mejora reclama necesariamente ideales sobre el bien común.

1.9.5. Asunción de riesgos

Una sociedad cambiante y dinámica requiere personas que desarrollen habilidades de adaptación a los cambios. Pero esta capacidad de adaptación no significa sin más un sometimiento a la realidad, hay que estar preparados para valorar el contexto y con los principios elegidos tomar la iniciativa para adaptarse. Por tanto, educar estas habilidades supone estar preparado para anticipar decisiones con un riesgo controlado sobre la propia persona y la realidad.

1.9.6. Toma de decisiones

Se trata de una destreza muy relacionada con la asunción de riesgos. Educarla supone aprender los mecanismos adecuados para que una toma de decisiones sea responsable y coherente. Será necesario practicar la previsión de escenarios, la consideración de variables, los elementos que deben ponerse en juego y sus consecuencias. En un mundo tan dinámico necesitamos educar para la toma de decisiones rápidas y reflexivas.

1.9.7. Gestión de sentimientos

El desarrollo educativo requiere preparar el reconocimiento y la gestión de las emociones y los sentimientos. Por tanto, se trata de acompañar a los alumnos en el reconocimiento y la identificación de las emociones dotándoles de las habilidades necesarias para su gestión personal. Hay que prevenir actitudes destructivas o agresivas y hay que canalizar las emociones con asertividad en el cuidado

de uno mismo y de las relaciones con otros. Lógicamente, esta educación emocional requiere de la escucha, de procesos de interiorización, de empatía y de valores de autoestima y de tolerancia.

En resumen: las ocho competencias clave y sus conocimientos fundamentales, sus siete destrezas transversales y la propuesta de valores y actitudes, suponen el aprendizaje escolar básico que prepara para la ciudadanía, pero conscientes de que el aprendizaje se prolongará lo largo de toda la vida. Son la nueva forma de explicar en qué consiste la educación integral. Por tanto, más allá de su dimensión de política europea y educativa, más allá de su interés pedagógico, para nosotros el tema tiene un alcance antropológico de primer orden; sobre todo en el ámbito de la pedagogía de religión tal como la entendemos.

1.10. El perfil de salida, nueva referencia para la educación

Concluimos esta descripción del marco pedagógico de la LOMLOE abordando su expresión más novedosa y decisiva para el currículo: el perfil de salida. Hasta ahora no teníamos un elemento curricular parecido que definiera lo que un alumno debe conseguir en su educación básica. El perfil de salida lo define de forma organizada, es decir, en cada una de las ocho competencias, y lo hace para el final de la Educación Primaria y para el final de la Secundaria Obligatoria. Estamos, por tanto, ante un elemento que será decisivo para los proyectos educativos de los centros escolares que, nos atrevemos anticiparlo, deberían ir incorporando este dato a su carácter propio. Entendemos que este elemento del perfil de salida posibilita comunicar a la sociedad la identidad de nuestro proyecto educativo en mejor medida que otros esquemas más utilizados hasta ahora, por ejemplo, misión, visión y valores.

Como ya hemos indicado, las funciones de la escuela han estado asociadas a la transmisión de la cultura y del conocimiento, además de la socialización y transformación social; sin embargo, parece evidente que estas funciones de la escuela necesitan adaptarse a los tiempos actuales que podríamos resumir en la llamada *Cuarta Revolución Industrial*. La LOMLOE hace referencia a estos cambios que

afectan a todos los sistemas educativos que se ven obligados a reflexionar sobre qué, para qué y cómo deben enseñar, y a reposicionarse para responder mejor a los desafíos y oportunidades del presente y, sobre todo, del futuro. En esta línea debe entenderse la nueva conceptualización del currículo como lo que se espera de la educación: un desarrollo integral, holístico, inclusivo, justo, pacífico y sostenible de las nuevas generaciones. Nosotros debemos nutrir este discurso desde nuestra antropología cristiana para dotar de humanismo cristiano ese perfil de salida.

En este nuevo modelo curricular, explica el Ministerio en los proyectos de enseñanzas mínimas,

“el perfil de salida del alumnado, al término de la educación básica, se constituye como la herramienta que concreta los principios y fines del sistema educativo español. Este elemento curricular identifica las competencias clave que todo el alumnado, sin excepción, debe haber adquirido y desarrollado al término de la educación básica”³².

Es decir, el nuevo currículo estará vertebrado por las competencias que se describen en este perfil y que se espera alcancen todos los alumnos de la enseñanza básica u obligatoria, por tanto, desde los 6 hasta los 16 años, desde Primaria a Secundaria Obligatoria.

El perfil de salida, añade,

“es la piedra angular del edificio curricular, la matriz que cohesiona y hacia donde convergen las distintas etapas y modalidades que constituyen la formación básica del sistema educativo español. Se concibe, por tanto, como el elemento que debe iluminar y fundamentar el resto de decisiones curriculares, las estrategias y orientaciones metodológicas en la práctica lectiva y el elemento de referencia de cara a la evaluación interna y externa de los aprendizajes del alumnado”.

32 Proyecto de Real Decreto de enseñanzas mínimas para Educación Secundaria Obligatoria. Borrador provisional presentado por el Ministerio de Educación a las Comunidades Autónomas en la conferencia sectorial. Noviembre de 2021. Los entrecomillados de este apartado 1.10, si no se indica otra fuente, corresponden a este documento.

El referente esencial de este perfil de salida es la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 sobre competencias clave y aprendizaje permanente. Allí se definen estos aprendizajes como “aquellos que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa”³³. Se avanza así, según el propio Ministerio, en una visión del aprendizaje, el estudio y la investigación europeas para el año 2025 recogido en *Refuerzo de la identidad europea a través de la educación y la cultura*, el documento que recoge los acuerdos adoptados en la reunión informal de los Jefes de Estado o de Gobierno de Gotemburgo, en noviembre de 2017.

Entre los fines de la educación que se proponen en la LOMLOE, destacamos la formación personal y la socialización. Así, la educación básica y obligatoria de nuestro sistema educativo: “debe procurar al alumnado los conocimientos y competencias indispensables para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de los distintos ámbitos de la vida, crear nuevas oportunidades de mejora, así como para desarrollar su socialización, lograr la continuidad de su itinerario formativo e insertarse y participar activamente en la sociedad en la que vivirán y en el cuidado del entorno natural y del planeta”. El Ministerio apuesta expresamente porque la educación básica tenga como finalidad que el alumnado se forme integralmente en tres áreas de realización competencial:

- en la esfera personal, como individuo que se realiza emocional e intelectualmente;
- en la esfera social y afectiva, tanto en el entorno inmediato, como en una sociedad global cada vez más cambiante;
- y en la esfera académica con su futura proyección profesional, para que se abra paso en una sociedad del conocimiento.

33 Área de Educación Europea, ya citada.

1.10.1. Definición del Ministerio de Educación del perfil de salida

El perfil de salida se define como el conjunto de competencias indispensables para que alcance su desarrollo personal, resuelva de manera ética, crítica y sostenible situaciones y problemas en los distintos ámbitos de la vida, busque y aproveche oportunidades de mejora, desarrolle su socialización, continúe su itinerario formativo y participe activamente en la sociedad. Así, se plantea como objetivo que, al término de la educación básica, el alumnado haya adquirido las competencias que le permitan:

- Desarrollar el sentido de la responsabilidad para adoptar hábitos de vida saludable, siendo consciente de sus propias necesidades físicas y emocionales y del impacto de sus actos sobre su bienestar físico y mental, adoptando hábitos saludables y comprendiendo el impacto de determinadas decisiones sociales sobre el bienestar individual.
- Planificar un proyecto de vida personal, basado en un buen conocimiento de sí mismo y de sus potencialidades, adoptando estrategias para proyectar su futuro e integrarse en la sociedad adulta, teniendo en cuenta también el bienestar de los demás.
- Establecer una actitud activa de protección del medioambiente, haciendo un uso responsable de los bienes y servicios y siendo consciente de los aspectos sociales, económicos y éticos del consumo y de la necesidad de construir un entorno saludable basado en el desarrollo sostenible.
- Ejercer un juicio crítico, ético y estético respecto al uso de las tecnologías, valorando sus beneficios y riesgos, así como respecto a los medios de comunicación, respetando los derechos individuales y colectivos.
- Hacer suyos los valores democráticos, participando activamente en actividades cooperativas y solidarias y adoptando una cultura de respeto a la diversidad, de resolución pacífica de los conflictos y de defensa del bien común.
- Este perfil de salida de la enseñanza básica se concreta en un conjunto de descriptores operativos de las ocho competencias clave. Estos descriptores son desempeños de cada una de las competencias clave que incorporan conocimientos, destrezas y actitudes. Estos descriptores constituirán el marco referencial para la definición de las competencias específicas de cada una de las áreas o materias; marcará el proceso de enseñanza en las etapas de primaria, secundaria obligatoria y ciclos for-

mativos de grado básico; y será el referente para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

En resumen, los descriptores de este perfil de salida, sumando los de las ocho competencias clave, describen lo que se espera hayan aprendido los jóvenes que terminan su enseñanza básica y se encuentran preparados para afrontar su proyecto vital y los retos del siglo XXI como personas, como ciudadanos y como futuros profesionales en un mundo interconectado, global y cambiante. Este desempeño competencial supone un aprendizaje que debe ser transferible a cualquier contexto personal, social y académico de su vida.

1.10.2 Aprendizajes esenciales que propone el perfil de salida

El Ministerio de Educación, en sus decretos de enseñanzas mínimas de cada etapa educativa, explica y detalla lo que es el perfil de salida. Describe lo que todo alumno o alumna que supere con éxito la enseñanza básica debe alcanzar. Y marca unos aprendizajes esenciales que deben adquirirse en la escuela para posibilitar que los alumnos, una vez concluida su formación básica, puedan responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente a lo largo de su vida:

- Desarrollar una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación del medioambiente basada en el conocimiento de las causas que la provocan, agravan o mejoran, desde una visión sistémica, tanto local como global.
- Identificar los diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable, valorando sus repercusiones sobre el bien individual y el común, juzgando críticamente las necesidades y los excesos y ejerciendo un control social frente a la vulneración de sus derechos como consumidor.
- Desarrollar hábitos de vida saludable a partir de la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en ella, asumiendo la responsabilidad personal en la promoción de la salud pública.
- Ejercitar la sensibilidad para detectar situaciones de inequidad y exclusión desde la comprensión de sus causas complejas, para desarrollar sentimientos de empatía y compasión.
- Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica.

- Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.
- Aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada.
- Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.
- Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.
- Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último.

2. Las enseñanzas de religión en la LOMLOE: vieja política

Como es habitual en las leyes educativas, también la actual reforma ha regulado sobre el lugar de la enseñanza de las religiones en el sistema educativo. El objetivo principal de la LOMLOE ha sido anular la anterior legislación de la LOMCE: en primer lugar, suprimir la asignatura espejo de Valores que se proponía para quienes no eligen Religión en Primaria y Secundaria; en segundo lugar, debilitar la consideración académica de la asignatura de Religión, como la jurisprudencia no permite suprimir su evaluación, eliminan su nota a la hora de hacer las medias académicas, sobre todo en Secundaria Obligatoria y Bachillerato; y, finalmente, evitar que aparezca el área o materia de Religión citada en el articulado de la ley, ni siquiera en los artículos que nombran las áreas de cada etapa escolar, de esta manera queda marginada a una disposición adicional referida a las enseñanzas de religión obligados por una norma legal ajena a la escuela, los acuerdos del Estado con las Iglesias y otras confesiones. Este escenario de legislación para ERE en la LOMLOE de 2020, derogada la LOMCE de 2013, nos retrotrae a la regulación que ya hizo la LOE en 2006.

Desde que la LOGSE lo hiciera por primera vez en 1990, nos hemos acostumbrado a que la enseñanza de la religión se regule, arbitraria-

mente, en una disposición adicional. No es un buen dato. Sería más conveniente la incorporación del área o materia de Religión en los artículos que regulan la organización de cada etapa educativa y la explicación de sus fundamentos para este tratamiento, por ejemplo, en el preámbulo de la ley.

2.1. Ausencia de planteamiento educativo sobre la ERE en la LOMLOE

Este tratamiento de la ERE en una adicional tiene consecuencias que van más allá de lugar donde se regula: por ejemplo, abordar el tema adicionalmente indica que estamos ante un asunto periférico y extracurricular; además, pone de relieve que se trata de una exigencia legal inicialmente ajena al ámbito educativo, los acuerdos con las religiones. Por tanto, es una vieja fórmula que alimenta los estereotipos de una enseñanza religiosa propia de tiempos pasados, como un privilegio de la Iglesia más vinculados a la dictadura que a la democracia. Entendemos que esta fue la razón por la que se eligió esta legislación adicional en la LOGSE de 1990 y que se ha mantenido en la LOE de 2006 y en la LOMLOE de 2020, las tres reforman promovidas por Gobiernos socialistas. Pero también ha sido la fórmula mantenida por la LOCE de 2002 y la LOMCE de 2013, reformas elaboradas por Gobiernos populares³⁴.

Precisamente por la reincidencia a una adicional segunda para regular la enseñanza de las religiones en el sistema educativo, nosotros calificamos esta solución de “vieja política”. Entendemos que se mantiene el problema de fondo y no se avanza, seguimos anclados en aquella primera solución de la que no hemos sido capaces de salir. No es la vía, a nuestro juicio, para encontrar una solución de consenso en diálogo con los desafíos educativos propios del s. XXI.

Para nosotros, el dato más negativo de este tratamiento adicional de la enseñanza de las religiones es, además de lo ya indicado, la

34 Una comparativa de las adicionales segundas de esta y las anteriores reformas educativas puede verse en <https://www.religionyescuela.com/actualidad/noticias/la-ere-en-la-lomloe-2/> (Recuperado el 30 de noviembre de 2021).

ausencia de cualquier planteamiento educativo sobre las contribuciones del saber religioso a la formación integral de los alumnos. De las cinco reformas de sistema educativo que hemos tenido en la democracia, solo la Ley de Calidad en 2002, incorporó lo que nosotros denominamos un planteamiento educativo sobre la enseñanza de las religiones. Lo recordamos aquí, para mantener viva la fórmula, de por dónde podría ir una mejor solución sobre la incorporación de lo religioso al sistema educativo. Este era el “planteamiento educativo”:

"En los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria, la Ley confiere a las enseñanzas de las religiones y de sus manifestaciones culturales, el tratamiento académico que les corresponde por su importancia para una formación integral, y lo hace en términos conformes con lo previsto en la Constitución y en los Acuerdos suscritos al respecto por el Estado español".

Esta sería, a nuestro juicio, una aceptable solución para regular el lugar de lo religioso en la escuela, por razones pedagógicas. Se subraya un “tratamiento académico” de todas las religiones y se explica la razón, “por su importancia para la educación integral”. Dicho esto, añade, como es lógico, que hay que hacerlo en los términos conformes con la Constitución y el Derecho Internacional. A partir de este planteamiento educativo de lo religioso en la escuela, que contraponemos al tratamiento adicional, se podrían regular varias soluciones en cuanto a las horas y los cursos en los que debería estar presente esta enseñanza, serían ya soluciones de forma una vez resuelto el problema de fondo.

Una solución como la que proponemos estaría en línea con las competencias clave de 2018 de la Unión Europea, sobre todo con la 5, 6 y 8; con las últimas propuestas de los informes PISA de la OCDE que abordan en la competencia global y emocional algunas dimensiones de la educación que convergen con las contribuciones educativas de la enseñanza de las religiones. También estaría en línea con la educación para una ciudadanía global con sentido que la UNESCO vienen proponiendo desde 2015 y que ha subrayado en su último informe sobre reimaginar el futuro de la educación. En todas estas iniciativas internacionales se ha

abierto un mayor espacio para la enseñanza de las religiones en la formación escolar³⁵.

Por tanto, la valoración más negativa que tenemos sobre el tratamiento de la ERE en la LOMLOE es su reincidente regulación en una adicional sin otro planteamiento educativo. Esto significa la desaparición del área o materia de Religión en cualquier artículo de la ley y la ausencia de cualquier reconocimiento de la aportación de las religiones a la formación de los alumnos. La enseñanza de las religiones solo se regula en una disposición adicional como escrupuloso cumplimiento de lo acordado por el Estado con las religiones. Este es todo el pensamiento de la política educativa sobre la cuestión religiosa en la escuela, el obligado cumplimiento del derecho internacional –que solo las dictaduras se atreverían a incumplir–.

2.2. Tratamiento adicional de la ERE en la LOMLOE

El único texto literal de la LOMLOE sobre la ERE está en la disposición adicional segunda de la ley, en el párrafo setenta y ocho del artículo único, que modifica lo establecido en el párrafo ochenta de la LOMCE, es el siguiente:

- La enseñanza de la religión católica se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español. A tal fin, y de conformidad con lo que disponga dicho Acuerdo, se incluirá la religión católica como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos y alumnas.
- La enseñanza de otras religiones se ajustará a lo dispuesto en los Acuerdos de Cooperación celebrados por el Estado español con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, la Federación de Comunida-

35 No consideramos necesaria la referencia a estas fuentes supranacionales, por ser muy accesibles en internet, en las que percibimos una convergencia con la enseñanza de las religiones en la escuela. Sea suficiente citar: Jackson, R., *Señales-Políticas públicas y prácticas para la enseñanza de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas en la educación intercultural*, Estrasburgo 2015. Véase también: Consejo de Europa–Organization for Security and Cooperation in Europe. *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*. OSCE-ODHIR 2007.

des Israelitas de España, la Comisión Islámica de España y, en su caso, a los que en el futuro puedan suscribirse con otras confesiones religiosas.

- En el marco de la regulación de las enseñanzas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, se podrá establecer la enseñanza no confesional de cultura de las religiones.

Nótese que el primer párrafo se refiere a la Religión católica y el segundo a las otras confesiones que tienen acuerdos con el Estado. En sentido estricto, esto significaría que la Religión católica sí es materia ordinaria y curricular, en el horario escolar, porque así está regulado nítidamente en los acuerdos de la Iglesia católica con el Estado. Pero no es tan clara esta consideración curricular en los acuerdos de las otras confesiones. La legislación lo hace notar así en su redacción jurídica. Afortunadamente, lo que se aplica en la realidad es la misma consideración curricular a todas las religiones dentro del horario escolar.

Finalmente, tengamos en cuenta que esta adicional tiene un tercer y último párrafo que se refiere a “una enseñanza no confesional de cultura de las religiones”. Es una novedad positiva, a nuestro juicio, este tratamiento de lo que se llama enseñanza no confesional de las religiones en el mismo lugar que la enseñanza confesional de estas. Sin embargo, ha sorprendido significativamente que esta aportación de la LOMLOE de 2021 no haya tenido continuidad en sus desarrollos legislativos de 2021 donde ha desaparecido, lamentablemente.

La propuesta no era del todo una novedad. En otro lugar ya escribimos que nos “había llamado la atención que algunos habían puesto demasiado énfasis en esta novedad de una enseñanza no confesional de la religión en la LOMLOE. Porque esta perspectiva de la religión viene de lejos. Se creó como propuesta en los tiempos de la LOGSE en 1995 y también la LOE la estableció como materia opcional y alternativa a la religión confesional en los cuatro cursos de ESO³⁶.

36 Ver <https://www.religionyesuela.com/actualidad/noticias/historia-y-cultura-de-las-religiones-no-es-una-novedad-de-la-lomloe/> (Recuperado el 30 de noviembre de 2021). En este mismo sitio se pueden encontrar otras aportaciones que analizan el tratamiento de la ERE en la LOMLOE publicadas a lo largo del año 2021.

Presentadas nuestras valoraciones más críticas con esta regulación adicional de la ERE, añadamos, en positivo, que la LOMLOE cumple con la legislación vigente y con los acuerdos con la Iglesia católica. Algo habitual en los países democráticos, todos tienen acuerdos con la Santa Sede. Con ello se garantiza la oferta del área de Religión en los centros escolares con carácter voluntario para los alumnos. También hay que señalar que el valor jurídico de las adicionales acaba teniendo la misma fuerza normativa que los propios artículos de la ley, por tanto, su regulación es indiscutiblemente válida y valiosa.

A partir de esta adicional segunda, la única referencia a la enseñanza de las religiones en la LOMLOE, debemos analizar cómo han sido sus desarrollos legislativos y qué tratamiento han otorgado a la ERE. Esto acontece en los decretos de enseñanzas mínimas para cada una de las etapas del sistema educativo.

2.3. La ERE en las enseñanzas mínimas de cada etapa educativa

Lo más peculiar de estos desarrollos legislativos es que se detallan los elementos concretos de ERE en la vida escolar de los centros, por ejemplo: su oferta en los centros, cómo eligen las familias o los alumnos, el horario escolar, la evaluación y cómo se atiende a los que no eligen la enseñanza de la religión. Lógicamente, dada la distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas, aquí haremos referencia a las propuestas de carácter estatal, denominadas enseñanzas mínimas, posteriormente, cada Administración deberá concretar estos datos para el territorio propio de su competencia.

Como ya hemos denunciado, la enseñanza de las religiones sigue sin encontrar una ubicación razonable -pedagógica- en el sistema educativo. Por tanto, ahora, en estos desarrollos, será inevitable reencontrarnos con ese reduccionismo jurídico sobre la ERE. Indicador de este reduccionismo es que volvemos a ver la regulación de las enseñanzas de religión otra vez en disposiciones adicionales en cada uno de los decretos de enseñanzas mínimas. Este insistente reduccionismo ya solo podrá ser compensado por la pedagogía del currículo de Religión, por eso será muy necesaria, y por la profesionalidad de sus docentes que con su buen hacer llevan años des-

bordando este marco legislativo y logrando de hecho lo que no se reconoce por derecho.

Por tanto, toca ahora describir cómo queda legalmente el área de Religión en cada una de las etapas del sistema educativo a la luz de estos decretos de enseñanzas mínimas. Será un área curricular, como todas las otras áreas y materias; será evaluable, como todas las otras; será de oferta obligatoria para los centros y opcional para los alumnos; y su nota será necesaria y constará, pero no hará media en el expediente académico. No tendrá materia alternativa, ni asignatura espejo; pero los alumnos que no la elijan tendrán una atención educativa en horario simultáneo; ni una ni otra opción debería generar situaciones de discriminación.

Insistimos que, aunque también en los reales decretos se regula en adicionales, esta legislación es igualmente prescriptiva que los artículos y conlleva los mismos efectos. Estas adicionales no suponen una disminución de su fuerza legal, cumplen la legislación vigente y los acuerdos con la Iglesia católica.

El análisis que hemos realizado hasta ahora, tanto de la ERE en la LOMLOE como en sus desarrollos, corresponde a un tiempo más político. Pero, a partir de ahora, una vez definidos los desarrollos legislativos, se inicia un tiempo más pedagógico. La implantación de la nueva reforma, incluido el currículo de Religión católica, supone una temática más centrada en la didáctica y los fines más propios de la educación. Será aquí donde, una vez más, los profesores de Religión superarán con su buen trabajo todas las limitaciones que el tiempo político ha tratado de crear por motivos ajenos a la educación como bien común.

2.3.1. Religión es un área curricular en la LOMLOE

El primer dato fundamental que hay que decir acerca del tratamiento de la religión en los decretos de enseñanzas mínimas es que será un área curricular. En el primer apartado de la adicional, en las cuatro etapas se repite que “las enseñanzas de religión se incluirán” en el conjunto de las áreas de la etapa “de acuerdo con lo establecido

en la disposición adicional segunda” de la propia ley que establece.

Como consecuencia: el área o materia de Religión forma parte de la organización del segundo ciclo de Infantil, de Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. No hay ninguna duda. Lo único que podemos comentar es que, si el resultado de esta adicional es este, se podía haber regulado en el propio articulado. Si no se ha hecho y el resultado es el mismo, las explicaciones son más políticas que jurídicas o pedagógicas.

2.3.2. Religión es un área de oferta obligatoria para los centros

El segundo dato fundamental es que, una vez que se ha considerado como área o materia en los niveles educativos que corresponde: “será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos”.

Por tanto, todos los centros escolares deben garantizar esta oferta de religión católica en sus proyectos educativos. Tampoco hay dudas en este dato. Por tanto, aquellos centros que no garantizan esta oferta no están cumpliendo lo establecido en la ley y sus decretos de desarrollo.

2.3.3. Religión es un área de carácter voluntario para las familias o los alumnos

El tercer dato fundamental es que, además de ser área o materia y de oferta obligatoria para los centros, es “de carácter voluntario para los alumnos”. En el segundo párrafo de las adicionales, en las cuatro etapas, se establece que “las Administraciones educativas garantizarán que, al inicio del curso, los padres o tutores de los alumnos y las alumnas puedan manifestar su voluntad de que estos reciban o no reciban enseñanzas de religión”.

Por tanto, no hay duda en que estamos hablando de un área opcional, no obligatoria. Así viene siendo desde el mismo inicio de la democracia. La religión católica no ha sido obligatoria desde hace más de cuarenta años. Por si alguien se había despidado.

Parece oportuno añadir dos matices importantes que en ocasiones despiertan dudas.

Sobre los centros con carácter propio cristiano: procede recordar que esta oferta se incluye en sus proyectos educativos y, se sobreentiende, que las familias la aceptan en el mismo momento de elegir ese centro.

Sobre el número de alumnos necesario: procede recordar que al ser una elección que afecta a derechos fundamentales, no se necesita un mínimo de alumnos para organizar el grupo y el horario de clase; se debería responder siempre a su demanda.

2.3.4. Religión es un área curricular opcional, pero sin alternativa

El cuarto dato fundamental de las enseñanzas mínimas es que los alumnos que no elijan el área de Religión no tendrán alternativa ni asignatura espejo. Desaparecerá la asignatura de Valores que hasta ahora existía para los que no eligen Religión.

Aunque el binomio religión-alternativa no plantea ninguna incidencia en la organización escolar de los centros, no hubo problemas cuando era Ética o Religión, ni los ha habido con Religión o Valores; aunque es la solución más habitual en la mayoría de los países europeos; estamos ante una de las “líneas rojas” en la política educativa de los autores de la LOGSE, la LOE y la LOMLOE.

2.3.5. Atención educativa para los que no eligen Religión

En continuidad con este dato de la supresión de la alternativa hay que añadir un comentario sobre lo que se regula en los decretos para aquellos alumnos que no elijan religión. Estos alumnos tendrán la “debida atención educativa”.

En este tema es la jurisprudencia la que marca los límites. En anteriores reformas se intentaron varias regulaciones sin alternativa y con la asignatura espejo, las sentencias han dejado claro que puede haber o no, ambas propuestas son válidas. Pero han añadido

matices, por ejemplo: cuando no hay asignatura alternativa, tiene que establecerse una atención educativa porque es tiempo escolar y simultáneo; esta atención no puede ser discriminatoria para los alumnos de Religión.

Como consecuencia, los decretos, en el tercer apartado de cada una de las adicionales de religión, en las cuatro etapas, establecen que los centros dispondrán las medidas organizativas para que los alumnos cuyos padres o tutores no hayan optado por religión reciban la debida atención educativa.

La novedad es que en esta regulación se pide que esta atención “se planificará y programará por los centros” para que sea conocida por las familias antes de tomar la decisión de elegir religión o esta atención. Se debería entender que, una vez realizada esa atención, los centros también deberían informar a las familias del desarrollo de esta. Otro matiz importante es que se pide que esta atención sea para el “desarrollo de las competencias transversales” y se solicita la programación de “proyectos significativos para el alumnado”. El texto de este tercer apartado de las adicionales merece ser leído con atención, lo indicamos en su literalidad:

“3. Los centros docentes dispondrán las medidas organizativas para que los alumnos y las alumnas cuyos padres o tutores no hayan optado por que cursen enseñanzas de religión reciban la debida atención educativa”.

Esta atención se planificará y programará por los centros de modo que se dirijan al desarrollo de las competencias transversales a través de la realización de proyectos significativos para el alumnado y de la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

En todo caso las actividades propuestas irán dirigidas a reforzar los aspectos más transversales del currículo, favoreciendo la interdisciplinariedad y la conexión entre los diferentes saberes.

Las actividades a las que se refiere este apartado en ningún caso comportarán el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier área de la etapa.

Añadimos todavía la sugerencia: sería una buena práctica programar algunos proyectos globalizados o interdisciplinarios entre los profesores de Religión y los de atención educativa porque en esos temas transversales hay suficiente convergencia con Religión.

2.3.6. El currículo de Religión católica lo elabora la Iglesia católica

Otro dato que aparece en las adicionales de religión de estos decretos es que

“la determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado español ha suscrito Acuerdos de Cooperación será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas”.

Dejamos constancia de este dato porque algunos sectores dudaron también de esta competencia de la jerarquía que antes aparecía en la ley y ahora solo en sus desarrollos. El tiempo ha aclarado las cosas.

2.3.7. Religión, evaluable en los mismos términos

Un penúltimo dato fundamental que hay que subrayar es que, este área o materia presente en todos los niveles es “evaluable”. Ya lo fue en tiempos de la LOGSE, por sentencias del Tribunal Supremo, lo fue en la LOCE, lo fue en la LOE y en la LOMCE, y ahora, porque la jurisprudencia así lo marca, también será evaluable. La evaluación de la asignatura de Religión es de obligada regulación.

Es importante subrayar que los decretos dicen expresamente que

“la evaluación de la enseñanza de la religión católica se realizará en los mismos términos y con los mismos efectos que la de las otras áreas de la Educación Primaria. La evaluación de la enseñanza de las diferentes confesiones religiosas se ajustará a lo establecido en los Acuerdos de Cooperación suscritos por el Estado español”.

A pesar de esta claridad, sobre esta cuestión se generan demasiadas dudas en los centros escolares, incluso en los equipos directivos. No deberían plantearse dudas.

2.3.8. Evaluable, pero no cuenta para la media

Por último, en los decretos de enseñanzas mínimas de Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato se establece que: “las calificaciones de la evaluación de religión, no se computarán” para nota media cuando los expedientes académicos deban entrar en concurrencia.

El texto literal de este apartado final de las adicionales dice que “con el fin de garantizar el principio de igualdad y la libre concurrencia entre todo el alumnado, las calificaciones que se hubieran obtenido en la evaluación de las enseñanzas de religión no se computarán en las convocatorias en las que deban entrar en concurrencia los expedientes académicos”.

Este recorte de la evaluación del área de Religión no tiene ningún impacto en la Educación Primaria, donde los expedientes nunca entran en concurrencia. En Secundaria Obligatoria podría tener efectos porque los expedientes pueden concurrir en un título que, por otra parte, se puede obtener con materias suspensas, aunque está por definir si la evaluación será más que por competencias que por materias. En Bachillerato, la evaluación de la Religión sigue siendo igual que todas las asignaturas, sin embargo, si no cuenta para la media en el acceso a la universidad, su consideración académica queda muy cuestionada.

Entendemos que, como hemos dicho en otras ocasiones, esta coletilla de los decretos busca, más que sus efectos reales, el desprestigio de la materia y del profesorado que quedan cuestionados en su credibilidad y en su profesionalidad.

2.3.9. Horario mínimo

Los proyectos de ordenación académica y enseñanzas mínimas de cada una de las etapas incluyen, no en las adicionales sino en sus anexos, la propuesta de horario mínimo de cada una de las áreas y materias.

En el caso de Infantil no se dice nada del horario de Religión, tampoco de las otras áreas, por no ser una enseñanza obligatoria. Pero debe entenderse un horario proporcional. Es conveniente que las Comunidades Autónomas puedan orientar este horario proporcional.

En el caso de Primaria y Secundaria Obligatoria, el horario mínimo que el Ministerio de Educación marca para el área de Religión es de una hora por curso. Es evidente que debe entenderse como el horario mínimo. El Ministerio marca el 50 o 60% de este horario escolar, quedando en las de las Comunidades Autónomas la competencia para completar este horario. Por tanto, se abre ahora la posibilidad de diálogo en cada una de ellas.

2.3.10. No se habla de cultura de las religiones

Para completar este primer análisis del tratamiento de la religión en cada una de las etapas del sistema educativo solo queda añadir que sorprende -negativamente- que los desarrollos de la ley no den continuidad a lo aprobado en la propia LOMLOE: allí se decía en la disposición adicional segunda que “se podrá establecer la enseñanza no confesional de cultura de las religiones”.

Esta enseñanza de una historia y cultura de las religiones no era una novedad. Ya en algunos desarrollos de la LOGSE se alumbró esta propuesta en 1995. La LOCE reguló en 2002 esta misma enseñanza como alternativa. Y la LOE la estableció en 2006 como materia y posible alternativa opcional a la religión confesional.

Ahora, los decretos de enseñanzas mínimas no hacen ninguna referencia a estas enseñanzas no confesionales de la religión. Es verdad que la ley establecía un condicional de “se podrá establecer”. El Ministerio no lo establece, por ahora, pero las Comunidades Autónomas podrían hacerlo.

2.4. Las adicionales sobre religión en cada una de las etapas del sistema educativo

Como ya hemos presentado los datos fundamentales de la ERE en el sistema educativo, también nuestra valoración sobre sus aspectos más y menos positivos, ahora presentamos el texto literal de los reales decretos por los que se establecen la ordenación académica de cada una de las etapas del sistema educativo. Ahí se mantiene el tratamiento de la enseñanza de las religiones en disposiciones adicionales.

2.4.1. Adicional primera del decreto de Educación Infantil

El decreto sobre las enseñanzas mínimas de Educación Infantil regula las enseñanzas de religión en su disposición adicional primera. El texto literal dice:

- Las enseñanzas de religión se incluirán en el segundo ciclo de la Educación Infantil de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Las Administraciones educativas garantizarán que las madres, padres o tutores legales puedan manifestar su voluntad de que los alumnos y alumnas reciban o no reciban enseñanzas de religión.
- Las Administraciones educativas velarán para que las enseñanzas de religión respeten los derechos de todo el alumnado y de sus madres, padres o tutores legales y para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas.
- La determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado español ha suscrito acuerdos de cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.

2.4.2. Adicional primera del decreto de Educación Primaria

Este es el texto literal del real decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Las enseñanzas de religión se regulan como ya hemos anticipado en su disposición adicional primera:

- Las enseñanzas de religión se incluirán en la Educación Primaria de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Las Administraciones educativas garantizarán que, al inicio del curso, los padres o tutores de los alumnos y las alumnas puedan manifestar su voluntad de que estos reciban o no reciban enseñanzas de religión.
- Los centros docentes dispondrán las medidas organizativas para que los alumnos y las alumnas cuyos padres o tutores no hayan optado por que cursen enseñanzas de religión reciban la debida atención educativa.

Esta atención se planificará y programará por los centros de modo que se dirijan al desarrollo de las competencias transversales a través de la realización de proyectos significativos para el alumnado y de la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

En todo caso las actividades propuestas irán dirigidas a reforzar los aspectos más transversales del currículo, favoreciendo la interdisciplinariedad y la conexión entre los diferentes saberes.

Las actividades a las que se refiere este apartado en ningún caso comportarán el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier área de la etapa.

- La determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado español ha suscrito Acuerdos de Cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.

La evaluación de la enseñanza de la religión católica se realizará en los mismos términos y con los mismos efectos que la de las otras áreas de la Educación Primaria.

La evaluación de la enseñanza de las diferentes confesiones religiosas se ajustará a lo establecido en los Acuerdos de Cooperación suscritos por el Estado español.

- Con el fin de garantizar el principio de igualdad y la libre concurrencia entre todo el alumnado, las calificaciones que se hubieran obtenido en la evaluación de las enseñanzas de religión no se computarán en las convocatorias en las que deban entrar en concurrencia los expedientes académicos.

2.4.3. Adicional primera del decreto de Educación Secundaria Obligatoria

Este es el texto literal del real decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. Las enseñanzas de religión se regulan como ya hemos anticipado en su disposición adicional primera:

- Las enseñanzas de religión se incluirán en la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Las Administraciones educativas garantizarán que, al inicio del curso, los alumnos mayores de edad y los padres, madres o tutores de los alumnos menores de edad puedan manifestar su voluntad de recibir o no recibir enseñanzas de religión.
- Los centros docentes dispondrán las medidas organizativas para que los alumnos y las alumnas cuyos padres o tutores no hayan optado por que cursen enseñanzas de religión reciban la debida atención educativa.

Esta atención se planificará y programará por los centros de modo que se dirijan al desarrollo de las competencias transversales a través de la realización de proyectos significativos y relevantes y de la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

En todo caso las actividades propuestas irán dirigidas a reforzar los aspectos más transversales del currículo, favoreciendo la interdisciplinariedad y la conexión entre los diferentes saberes.

- La evaluación de las enseñanzas de la religión católica se realizará en los mismos términos y con los mismos efectos que las otras materias de la etapa.

La evaluación de la enseñanza de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado haya suscrito Acuerdos de Cooperación se ajustará a lo establecido en los mismos.

- La determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado ha suscrito Acuerdos de Cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.
- 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 las convocatorias en las que deban entrar en concurrencia los expedientes académicos, ni en la obtención de la nota media a efectos de admisión de alumnos, cuando hubiera que acudir a ella para realizar una selección entre los solicitantes.

2.4.4. Adicional primera del decreto de Bachillerato

Este es el texto literal del real decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato. Las enseñanzas

de religión se regulan como ya hemos anticipado en su disposición adicional primera:

- Las enseñanzas de religión se incluirán en el Bachillerato de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Las Administraciones educativas garantizarán que, al inicio del curso, los alumnos mayores de edad y los padres, madres o tutores de los alumnos menores de edad puedan manifestar su voluntad de recibir o no recibir enseñanzas de religión.
- La determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado español ha suscrito Acuerdos de Cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.
- La evaluación de la enseñanza de la religión católica se realizará en los mismos términos y con los mismos efectos que la de las otras materias del Bachillerato.

La evaluación de la enseñanza de las otras confesiones religiosas se ajustará a lo establecido en los Acuerdos de Cooperación en materia educativa suscritos por el Estado español.

- Con el fin de garantizar el principio de igualdad y la libre concurrencia, 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 en que deban entrar en concurrencia los expedientes académicos.

3. Currículo de Religión católica en la LOMLOE: nueva pedagogía

Hasta ahora hemos analizado el lugar en el que se ubica la enseñanza de la religión, el sistema educativo, y su ordenación legislativa en cada una de las etapas escolares. Son acercamientos necesarios para que la enseñanza de la religión, que por su propia naturaleza se define en línea con las finalidades de la escuela, pueda comprenderse adecuadamente, encarnarse lealmente en ese marco y desplegar así su potencial formativo, sus contribuciones educativas.

Explicaremos ahora cómo el nuevo currículo de Religión católica ha dialogado con el marco escolar, con las competencias clave, con los signos de los tiempos, con el nuevo marco curricular, con el perfil de salida, en definitiva, con la pedagogía. Un diálogo realizado desde la propia identidad y naturaleza de la enseñanza escolar de la religión, sin renunciar a ninguno de sus fines formativos, manteniendo su peculiaridad epistemológica, es decir, teológica. Como resultado, un nuevo currículo en línea con las finalidades propias de la escuela, que responde a los desafíos de la sociedad del s. XXI y que permite desarrollar de forma completa la naturaleza e identidad de la ERE.

Para comprender el alcance de la nueva pedagogía de la religión que inspira el currículo de Religión católica de la LOMLOE creemos necesario, antes de explicar el propio texto curricular, advertir que está afectado, en buena medida, por lo que está pasando en el contexto internacional de la educación, en el entorno eclesial y por lo que está pasando en nuestra realidad local. Entendemos que lo más local está suficientemente abordado con las referencias a la LOMLOE ya abordadas; también hemos indicado, aunque solo nombrándolas, las referencias internacionales sobre la educación en las que percibimos renovados compromisos de humanización; y, en menor medida, hemos abordado la realidad de una Iglesia en salida. Por ello, nos parece necesario completar lo ya indicado con una referencia a una “clase de Religión en salida”³⁷ porque favorece una ERE alineada con una Iglesia en salida y como respuesta a la invitación del Pacto Educativo Global.

3.1. Una clase de Religión en salida

Una clase de Religión en salida era necesaria para abrir caminos a lo nuevo y renovar sus aprendizajes esenciales en diálogo con los

³⁷ Este libro es la respuesta de la enseñanza de la religión a la invitación del Pacto Educativo Global. Se propone una pedagogía de la religión en diálogo con una Iglesia en salida y con las iniciativas educativas que están aconteciendo a nivel internacional. Se abren escenarios de encuentro que facilitan sinergias todas ellas encaminadas a una re-humanización de los fines de la educación, en general, y de los objetivos de la enseñanza de la religión. C. Esteban Garcés, *Clase de Religión en salida*, PPC, Madrid 2020.

signos de los tiempos. Para nosotros, la enseñanza de la religión estaba demasiado centrada sobre sí misma en las últimas décadas y no podía permanecer por más tiempo ajena a lo que está pasando tanto en la Iglesia como el mundo educativo.

Una clase de Religión en salida es una propuesta de renovación para la ERE abriendo caminos a la vida y en diálogo con lo que está pasando eclesial y socialmente. Por ello, se proponen hasta diez escenarios de diálogo para la renovación de la pedagogía de la religión, ojalá de transformación y mejora de la ERE, por ejemplo: con la pedagogía de la interioridad, con la inteligencia espiritual, con la dignidad personal y los derechos humanos, con la ciudadanía global con sentido; con la educación transformadora, con la competencia global, con la fraternidad humana, con la ética del cuidado, con la ecología integral; y, por supuesto, un renovado diálogo con la Teología.

En definitiva, Clase de Religión en salida, se sitúa en línea con una Iglesia en salida y en diálogo con las nuevas iniciativas que están emergiendo con fuerza en el mundo educativo. Percibimos que ambas realidades, Iglesia y sociedad, impulsan cada una desde su ámbito propio, un giro antropológico en la escuela, un nuevo humanismo. Y apreciamos enseguida la convergencia y las oportunidades de sinergias entre estas realidades y la enseñanza de la religión.

Para nosotros era un imperativo moral que la ERE dialogara con: la actualización de las competencias clave en 2018 por parte de la Unión Europea, el informe mundial de la UNESCO en 2021 reimaginando la educación como bien común, la Agenda 2030 y su apuesta por el desarrollo sostenible; la competencia global que la OCDE propone para PISA, el renovado planteamiento de la educación ciudadana con perspectiva global. También era un compromiso irrenunciable que la ERE dialogara con propuestas eclesiales como: la cultura del encuentro; la casa común; la ecología integral; y un nuevo diálogo interreligioso que supera integristas y se compromete con la fraternidad humana; el Pacto Educativo Global nos ofrece un camino para este diálogo y para converger con la oportunidad de un nuevo humanismo a nivel global.

3.2. Nueva geografía para los aprendizajes esenciales de Religión

Estos diálogos han inspirado un proceso de renovación de la enseñanza de la religión, han contribuido a superar un cierto inmovilismo en el que habíamos caído y han favorecido la actualización de la pedagogía de la religión. Un indicador de esta renovación es la nueva articulación de los aprendizajes esenciales en la ERE en el siglo XXI.

Nuestra propuesta³⁸, en diálogo con los contextos ya citados, no será resultado de buscar al margen de la propia identidad de la enseñanza escolar de la religión, al contrario, deriva de ahondar en lo más nuclear de su propia naturaleza, de actualizar su esencia y expresar lo que denominamos sus contribuciones educativas, es decir, sus aportaciones a la educación integral. Este proceso alumbró una nueva geografía de aprendizajes esenciales de la ERE que supera anteriores paradigmas más dependientes del catecismo o de los estudios eclesiológicos. Como resultados, un nuevo mapa para reorganizar y actualizar las contribuciones educativas de la ERE que no renuncia a su esencia, pero que se configura visiblemente en línea con las finalidades propias de la escuela.

La enseñanza de la religión que proponemos está configurada en torno a tres aportaciones propias claramente alineadas con las finalidades escolares: aprendizajes culturales, aprendizajes sociales y éticos, y aprendizajes vitales y de sentido. Para nosotros, estos son los tres aprendizajes esenciales de la enseñanza de la religión en la escuela que la conforman como formación humana y como un bien común para todos y todas. Describimos ahora brevemente como en estos tres territorios, cultural, social y vital, pueden articular las contribuciones de la enseñanza de la religión católica en la escuela como servicio a la educación integral.

³⁸ La propuesta de organizar los aprendizajes esenciales de la ERE en un nuevo mapa de formación humana la desarrollamos por primera vez en el libro *Clase de Religión en salida* ya citado. Posteriormente, ya en el pleno proceso de participación y debate sobre el nuevo currículo la presentamos en el foro de la Comisión Episcopal para la Educación y Cultura y la sintetizamos en: C. Esteban Garcés, "Hacia un nuevo currículo de Religión". *Religión y Escuela* 347 (2021) 20-23.

3.2.1. Aprendizajes culturales

La enseñanza de la religión, en línea con la función de la escuela de transmitir la cultura, debe contribuir a que los alumnos comprendan y se sitúen lúcidamente en las culturas. Además del conocimiento y aprecio de nuestro patrimonio cultural en sus diversos lenguajes, proponemos explicaciones sobre su significado recordando las experiencias vitales que se expresaron social y artísticamente. Este aprendizaje conlleva el desarrollo de la dimensión estética, la belleza y la admiración hacia el legado material e inmaterial, también puede despertar una sensibilidad y cuidado hacia todo aquello que conforma la identidad de los pueblos y que nos ha traído hasta aquí.

Así, la enseñanza de la religión debe contribuir al proceso de maduración personal socializando en contextos y tradiciones culturales, promoviendo que la interacción sea crítica y pueda apreciar o distanciar las culturas para, si fuera necesario, hacerlas evolucionar. Se pretende un equilibrio libremente conformado entre el pensamiento crítico y la participación responsable en la construcción cultural.

Y otra aportación propia será el cuidado del diálogo intercultural e interreligioso que necesariamente debe ser respetuoso con la diversidad de identidades personales y colectivas. También será esencial que todas las culturas progresen hacia el pleno reconocimiento de la dignidad humana. En este sentido ayudaría un planteamiento interdisciplinar y de diálogo desde la religión con las otras materias y disciplinas.

3.2.2. Aprendizajes sociales y éticos

La enseñanza de la religión, en línea con la función social de la escuela, debe contribuir a que los alumnos socialicen y se inserten críticamente en la sociedad. Además de la comprensión de los entornos locales, será necesario comprender la dimensión global de nuestra ciudadanía. Esta formación esencial conecta con el pilar de la educación en el siglo XXI: aprender a vivir juntos. Hace referencia a la educación de la dimensión social de la persona. Proponemos educar el pensamiento crítico que empodera la libertad personal y la responsabilidad social.

Así, la enseñanza de la religión debe contribuir a la formación personal de los alumnos despertando su dignidad humana como valor esencial. Sobre la base de esta dignidad, que es radicalmente igual y valiosa en todos los seres humanos, estamos llamados a construir la dimensión social con valores de respeto, cooperación y convivencia. Tanto la dimensión personal como relacional reclaman un cuidado ético que se nutre de los valores y de las creencias, de los ideales y las convicciones. Por tanto, la enseñanza de la religión propone el conocimiento, la comprensión y el aprecio de valores e ideales que son necesarios para la realización personal y la construcción social. Sin estos valores de solidaridad y bien común no se podrá avanzar en el civismo y la cultura democrática.

La enseñanza de la religión propone estos valores e ideales desde los principios del pensamiento social cristiano que precisamente se centran en la dignidad humana, los derechos humanos, el bien común, la participación de todos en la construcción social y política y las instituciones sociales como medio de solidaridad y cooperación. Las categorías teológicas de la cultura del encuentro, la fraternidad universal, la ecología integral y la casa común nutren las raíces de esta aportación educativa propia de la enseñanza de la religión.

3.2.3. Aprendizajes vitales y de sentido

La enseñanza de la religión, en línea con la función de la escuela de enseñar a vivir, debe contribuir a que los alumnos puedan madurar como personas autónomas, empoderadas de su dignidad, con capacidad crítica y con los valores necesarios para su plena realización no como autómatas, sino como personas. Esta plena realización humana es la que reclama experiencias de sentido que se nutren de creencias y convicciones, de valores e ideales, de sentimientos y emociones.

Así, la enseñanza de la religión debe contribuir que los alumnos, en su proceso de construcción personal, puedan encontrar respuestas a las preguntas existenciales y los interrogantes que acompañan a la humanidad desde sus inicios. Esta es una de las contribuciones esenciales de la enseñanza de las religiones y no es habitual que otras materias escolares lo puedan hacer. Cuando emergen estas preguntas

últimas y los anhelos de sentido, la espiritualidad y la trascendencia, las religiones ofrecen posibles respuestas que hay que conocer para poder ser libre a la hora de elegir personalmente y que no sean otros los que eligen. Las respuestas también se ofrecen desde otras cosmovisiones y antropologías con las que hay que dialogar con actitudes de respeto e inclusión. Todas ellas pueden proponer sus ideales y son las personas las que eligen a lo largo de su proceso educativo.

Los valores y creencias son completamente necesarios en el proceso educativo porque nutren las raíces de la personalidad humana y germinan en hábitos y conductas que no alienan, sino que realizan. Porque la ética surge como realización de la propia experiencia de valor y sentido. Esa experiencia de sentido convierte a las personas en sujetos y no en autómatas. Solo así se posibilitan proyectos vitales sobre todas las potencialidades personales, también los límites y la vulnerabilidad propios de la vida humana.

3.3. La ERE, un servicio eclesial de formación humana

Así entendida, con sus aprendizajes esenciales, la enseñanza de la religión, en línea con las finalidades principales de la escuela de educar integralmente al alumno, debe contribuir a completar el desarrollo personal con una visión holística del ser humano, de la humanidad y del planeta que habitamos. La enseñanza de la religión es, esencialmente, formación humana y educación integral porque en cuanto área curricular ha asumido las finalidades propias de la escuela.

La enseñanza de la religión propone el valor central de la identidad personal formada en todas sus dimensiones; contribuye al desarrollo de la autonomía y la pertenencia; despierta preguntas y busca respuestas; y ayuda al descubrimiento y maduración de la intimidad y la interioridad. Son experiencias de aprendizaje esencial porque derivan en un proyecto vital libremente soñado y elegido.

La enseñanza de la religión, así entendida, se nutre de las creencias y valores de la tradición cristiana y se articula como proyecto educativo que propone aprendizajes invisibles en los procesos de construcción personal y social. Aunque su identidad es inconfundible, su

finalidad no es para sí misma; su peculiaridad confesional nutre los aprendizajes que se proponen, pero emergen desde dentro hacia fuera y se comprometen en el cuidado de las personas y de la casa común.

En definitiva, la enseñanza de la religión que proponemos, dada la peculiaridad confesional y escolar, dada su vinculación con la Teología y la Pedagogía, podría comprenderse como un nuevo atrio de los gentiles, en acertada expresión de Francesc Riu: un lugar de encuentro. Él toma la expresión de Benedicto XVI:

“Hoy la Iglesia debería abrir una especie de *atrio de los gentiles* en el que los hombres pudiesen establecer contacto con Dios aún sin conocerle, antes de haber tenido acceso a su misterio. La vida de la Iglesia también está al servicio de esas personas. Es necesario el diálogo con aquellos para los cuales la religión es algo extraño, con aquellos que no saben nada de Dios, pero no quieren vivir sin Él, sino acercarse un poco a Él, aunque para ellos siga siendo el Dios desconocido”.

Para nosotros, esta expresión del atrio de los gentiles nos ayuda a comprender el nuevo currículo de Religión católica así, en salida. De esta manera, con los argumentos propios de la antropología cristiana, con la visión del pensamiento social de la Iglesia, cooperamos con la escuela, con el perfil de salida que la LOMLOE propone. No restamos ni uno solo de los descriptores de este perfil de salida, nos sumamos, apoyamos todos y, para quienes elijan libremente la enseñanza de la religión ensanchamos su visión de la vida con la apertura a la transcendencia, con el sentido profundo y vital que supone la experiencia religiosa, con el crecimiento interior que acompaña el exterior, con la comprensión de la herencia cultural y social de acogemos con capacidad crítica y con la responsabilidad de cooperar en su futuro. Así, el perfil de salida no se ha cuestionado, se ha enriquecido.

3.4. Un nuevo currículo de Religión participativo y sinodal

A las propuestas para una clase de Religión en salida en 2020 hay que sumar la iniciativa de un “Foro online de debate sobre el nuevo currículo de Religión católica” convocado por la Comisión

Episcopal para la Educación y Cultura en 2021³⁹. Más allá de sus aportaciones y conclusiones, que han orientado el diseño del currículo de ERE en la LOMLOE, su proceso de reflexión y debate ha ensanchado en poco tiempo el pensamiento sobre la ERE de manera muy significativa⁴⁰. Hoy disponemos de renovados argumentos para explicar la presencia de la religión en la escuela desbordando la sola argumentación jurídica que nos había, y nos habíamos, encasillado y reducido en nuestro discurso.

Nos parece necesario destacar y aplaudir este proceso de corresponsabilidad y participación en la elaboración del currículo. No habíamos vivido antes un proceso semejante, ni en la LOGSE, ni en la LOCE, ni en la LOE, ni en la LOMCE. Sin duda, hemos vivido un ejercicio de sinodalidad acorde con los tiempos que vive la Iglesia en salida. Un estilo de trabajo de la Comisión Episcopal para la Educación y Cultura que merece ser agradecido y elogiado.

El proceso se inició con la convocatoria del foro. El programa de aquellas sesiones fue un ejercicio de reflexión abierta y de debate en el que participaron no solo expertos de las diversas fuentes del currículo, estaban llamados a colaborar todos los profesores y entidades relacionadas con la clase de Religión. Los resultados de aquella enriquecedora experiencia quedaron evidenciados en los documentos de síntesis y conclusiones que se publicaron un mes después de las sesiones. La huella de todo el proceso y sus hallazgos sigue accesible en la web del foro en la que siguen activos los videos y resúmenes de las ponencias, así como la documentación de referencia.

39 Ver <https://hacianuevocurriculo.educacionyculturacee.es/> Recomendamos ver el proceso de reflexión que se convocaba, las sesiones con la participación de los expertos y representantes de todas las fuentes del currículo, y las conclusiones y documentos de síntesis de la participación de toda la comunidad educativa de la ERE. Especialmente relevante nos parece el apartado de documentación porque ofrece claves inspiradoras para entender el debate (Recuperado el 30 de noviembre de 2021).

40 Puede verse un primer balance del foro, después de la presentación de la síntesis de todas las aportaciones y conclusiones, en: <https://www.revistaeclesia.com/carlos-esteban-experto-en-pedagogia-de-la-religion-el-foro-marcar-un-antes-y-un-despues/> (Recuperado el 30 de noviembre de 2021).

Posteriormente a la celebración de las sesiones, en esa misma web, como otro paso más en este proceso participativo y sinodal, se han presentado los borradores del currículo de Religión para las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Como decíamos, no se trataba de los currículos definitivos, sino de una propuesta que se somete a consulta pública. Por eso, la presentación de estos borradores venía acompañada de cuestionarios para su valoración y un buzón de sugerencias para su mejora. Con estas aportaciones se anuncia la elaboración definitiva de los currículos para su aprobación por el Ministerio de Educación en los primeros meses de 2022.

La primera lectura de los borradores del currículo de Religión católica revela que sí es una respuesta a los desafíos actuales que se pusieron de manifiesto en el foro; además, se percibe con facilidad la continuidad entre las conclusiones del foro y la propuesta del nuevo currículo. Esta coherencia pone de manifiesto la eficacia y autenticidad del proceso de cooperación que se puso en marcha y que está dando frutos.

3.5. La estructura del currículo de Religión

El nuevo currículo de Religión católica en cada una de las etapas se ajusta al marco curricular de la LOMLOE y, por tanto, su estructura es coincidente con las otras áreas y materias⁴¹. El currículo tendrá una introducción, competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y quizás alguna aportación sobre situaciones de aprendizaje.

3.5.1. Competencias específicas

El área de Religión Católica tendrá competencias específicas en lugar de objetivos. En la LOGSE, LOCE y LOE tenía objetivos, en la LOMCE no tenía objetivos, tampoco competencias. Desde el punto de vista curricular, estas competencias de las áreas son concreción de las competencias clave en relación con los saberes propios. Por ello, aun-

41 Una explicación más amplia en: C. Esteban Garcés, “La estructura del nuevo currículo en la LOMLOE”. *Religión y Escuela* 350 (2021) 20-23.

que esto todavía el borrador no lo describe, será importante conocer la contribución de cada competencia específica de Religión a los descriptores de las competencias clave establecidos en el perfil de salida.

Las competencias hacen referencia a conocimientos de carácter cognitivo, instrumental y actitudinal y también contienen alguna sugerencia indirecta a situaciones de aprendizaje que favorecerán su adquisición.

3.5.2. Criterios de evaluación

Como segundo elemento del currículo aparecen los criterios de evaluación que están directamente relacionados con las competencias específicas. En el caso de Educación Infantil, estos criterios se aplican al finalizar el segundo ciclo; en el caso de Educación Primaria al finalizar los ciclos; en Secundaria los criterios apuntan más hacia el final de los cursos.

Están formulados en términos competenciales y deberían estar vinculados a los descriptores del perfil de salida de tal manera que la evaluación de la materia no debería hacerse al margen de las competencias clave. Si se confirmara esta característica, la evaluación del área de Religión se deberá plantear en ese marco.

3.5.3. Saberes básicos

Como tercer elemento del currículo se proponen lo que hasta ahora definíamos como contenidos, pero que ahora se denominan saberes básicos. No se trata solo de un cambio nominativo, se trata de centrar el aprendizaje en lo esencial de cada materia. Algunos critican la reducción de estos contenidos a saberes básicos, pero lo decisivo no será tanto la cantidad como su cualidad de esenciales.

Estos saberes esenciales se formulan en tres bloques y aunque no se explicita, hacen referencia a los conocimientos, destrezas y actitudes. La descripción de estos contenidos está vinculada a los criterios de evaluación y competencias específicas y se hace en un sentido abierto y flexible para facilitar la adaptación al contexto.

3.5.4. Otros componentes curriculares

Existe otro elemento que suele ser habitual en los currículos, las orientaciones metodológicas. No se proponen en el currículo de Religión, tampoco están en los diseños curriculares de otras áreas. Se habla de situaciones de aprendizaje, pero son propuestas para la etapa, al menos en las decisiones tomadas por el Ministerio de Educación. No conocemos todavía las decisiones de las Comunidades Autónomas. En cualquier caso, el currículo de Religión católica no tendrá este elemento curricular sobre situaciones de aprendizaje y remitirá, como establece la propia ley, a que se definan en los proyectos educativos de los centros escolares.

3.6. Los objetivos de Religión: competencias específicas en el nuevo currículo

Las propuestas del nuevo currículo de Religión⁴² contienen seis competencias específicas que se mantienen a lo largo de todas las etapas educativas. Una primera lectura deja claro que hay un hilo conductor fijo que se mantiene en cada etapa y en cada una de esas competencias; pero también se percibe claramente que hay una gradación que acompaña el desarrollo de la psicología evolutiva de cada etapa escolar.

La redacción de las competencias específicas integra dos elementos: un primero que formula la competencia, que se ajusta a dos o tres líneas, indicando lo esencial de esta propuesta educativa; lo segundo, una descripción en la que se amplían las aportaciones significativas que ayudan a comprender la propuesta en su conjunto. Recomendamos tener en cuenta siempre ambas aportaciones porque se comprenderá mejor la finalidad formativa que se propone.

Nuestro objetivo aquí es solamente facilitar una aproximación a esta nueva propuesta de competencias específicas para Religión.

42 En el momento de cerrar este trabajo no se han aprobado definitivamente los currículos de Religión católica de la LOMLOE. Por tanto, las reflexiones que proponemos están basadas en los borradores que la Comisión Episcopal ha publicado.

Con este objetivo, presentaremos un resumen con los elementos más relevantes de cada una de las competencias, lo haremos en las seis competencias y teniendo en cuenta todas las etapas. Como se trata del elemento más novedoso del nuevo marco curricular, nos detenemos en mayor medida en su presentación. Advertimos que solo indicaremos algunos contenidos formativos sin la pretensión de examinar todos sus componentes.

3.6.1. Identidad personal, proyecto vital y dignidad humana

Aunque las competencias específicas no tienen nombre, para facilitar su comprensión sobre todo en esta fase inicial de explicación, podríamos denominar esta primera como personal, porque concentra la visión cristiana de la persona que se propone como formación en la configuración del alumno de su identidad personal, el despertar de su dignidad y autonomía, y la construcción de su propio proyecto vital con sentido. Entre los elementos formativos de esta primera competencia citamos los siguientes:

- Conocimiento del cuerpo y desarrollo de capacidades afectivas.
- Desarrollo de la autonomía y expresión de las emociones e ideas propias.
- Dignidad humana y desarrollo con libertad de un proyecto vital con sentido.
- Valores de autonomía, libertad, empatía y responsabilidad.
- Las ideas y creencias como fuente de identidad personal.
- El valor de la persona a la luz de las palabras y acciones de Jesús.
- Modelos de personas en la Biblia, relatos de vocación y misión.
- Modelos de personas en proyectos de la Iglesia, biografías de personas significativas.
- Rasgos esenciales de la antropología cristiana.
- Visión cristiana de la persona en diálogo con otras antropologías.

Esta competencia específica de Religión católica está vinculada explícitamente con la competencia clave de la Unión Europea llamada personal, social y de aprender a aprender, aunque sus contribuciones educativas afectan positivamente a la adquisición de las otras.

3.6.2. Relación con el entorno, socialización

Esta segunda competencia específica del currículo de Religión la podemos llamar social, porque propone la comprensión cristiana de la dimensión relacional y cosmovisión cristiana de la sociedad que contribuye en el desarrollo social del alumno, en su aprender a vivir con otros y en lo que llamamos la ciudadanía global con sentido. Entre los elementos formativos de esta segunda competencia citamos los siguientes:

- Desarrollo de la dimensión social y aprendizaje a vivir con otros.
- Habilidades sociales, actitudes de escucha, respeto e inclusión.
- Actitudes y valores de participación, pertenencia y cuidado.
- Compromiso con el desarrollo personal de todos y todas en la comunidad humana.
- Dimensión ética y social de la vida humana.
- Los Derechos Humanos y los ODS.
- Narraciones bíblicas sobre valores de la vida en sociedad.
- Alianza, pueblo e historia, claves bíblicas de la dimensión social.
- La Iglesia como Pueblo de Dios.
- Proyectos sociales en la historia de la Iglesia a favor de vida social y la justicia.
- Principios y valores de la moral social cristiana.
- Cosmovisión cristiana del mundo en diálogo con otras ideologías y humanismos.

Esta competencia específica de Religión católica vincula la dimensión social con la identidad personal y se relaciona más directamente con la competencia clave ciudadana. La propuesta formativa es aprender a vivir con otros como condición y enriquecimiento del propio proyecto vital desarrollando habilidades de convivencia.

3.6.3. Cooperar en la inclusión y la fraternidad

La tercera competencia específica del currículo de Religión la podemos denominar como cristiana, porque complementa la visión de

la persona y de la sociedad, más propias de las dos primeras competencias, con las propuestas más propias del mensaje cristiano, en concreto, se vincula al Reino de Dios como propuesta de plenitud para la vida humana. Entre los elementos formativos de esta tercera competencia citamos los siguientes:

- Valores de empatía, cooperación y corresponsabilidad.
- Compromiso y destrezas para la convivencia y el bien común.
- Crecimiento moral a nivel personal y comunitario en el marco de los Derechos Humanos.
- Compromiso social con la ecología integral y la fraternidad universal.
- El mensaje de Jesucristo y sus actitudes de inclusión y justicia.
- La preferencia de Jesús de Nazaret por las personas marginadas.
- La propuesta del Reino de Dios.
- El problema del mal y las limitaciones de la vida.
- La Salvación y la vida eterna como propuestas cristianas.
- Denuncia de la injusticia y la violencia, sus causas.
- La relación de los Derechos Humanos y los ODS con la enseñanza social de la Iglesia.
- El diálogo de las propuestas cristiana sobre la vida con otras antropologías.

Esta competencia específica de Religión católica asume y culmina las competencias clave personal y la ciudadana. Sus propuestas educativas trascienden la antropología y la sociología para alcanzar la teología. Lógicamente está relacionada con otras competencias a las que contribuye porque las creencias y convicciones movilizan la motivación y la responsabilidad.

3.6.4. Interacción con el patrimonio social y cultural

La cuarta competencia específica del currículo de Religión la reconocemos como cultural y propone como formación de los alumnos la acogida crítica del patrimonio cultural de nuestra historia y del presente, la comprensión de sus lenguajes, expresiones y su significado. Se plantea como formación de la sensibilidad estética, de la

expresión en diversos lenguajes de las ideas y creencias propias, de la toma de conciencia de la identidad cultural y la responsabilidad de mejorarla. Entre los elementos formativos de esta cuarta competencia citamos los siguientes:

- Comprensión de la identidad cultural y su significado simbólico en los diferentes lenguajes.
- Ritos, símbolos y celebraciones litúrgicas de la experiencia religiosa.
- Actitudes de contemplación y admiración de las expresiones culturales.
- Sentido crítico en la interacción con la tradición y las culturas.
- Sensibilidad y expresión, en diversos lenguajes, de la experiencia personal y social.
- Navidad, Semana Santa y otras tradiciones que expresan la identidad cultural y religiosa.
- Capacidades para educar la sensibilidad estética, iniciativa y creatividad.
- Desarrollo del sentido de pertenencia a una tradición cultural en contextos de pluralidad.
- La Biblia, etapas y géneros literarios, su interpretación.
- La Iglesia como generadora de identidad cultural.
- Manifestaciones culturales, sociales, artísticas del cristianismo.
- La cultura judeocristiana como matriz de la cultura europea.
- Otras religiones en nuestro entorno y a nivel global.
- Diálogo intercultural.

Esta competencia específica está vinculada explícitamente con la competencia clave en conciencia y expresiones culturales y contribuye a las otras, especialmente la competencia personal, social y aprender a aprender y la competencia ciudadana. La propuesta es complementar la formación con las posibilidades de la cultura, tanto para comprender la historia de la humanidad y su legado, como para expresar y participar crítica y creativamente en la construcción de la diversidad cultural.

3.6.5. Autoconocimiento y cuidado de las vivencias interiores y religiosas

Esta quinta competencia específica del currículo de Religión la reconocemos como una educación de la interioridad, porque trata de cuidar el crecimiento interior de los alumnos, se contribuye así a un despertar espiritual y la experiencia religiosa. Se propone también cultivar las preguntas existenciales y la búsqueda de respuestas para emprender proyectos vitales con sentido. Entre los elementos formativos de esta quinta competencia citamos los siguientes:

- Cuidado de las preguntas existenciales y búsqueda de respuestas de sentido.
- Desarrollo y aprecio de la propia interioridad y experiencia espiritual.
- Dimensión religiosa y bases del propio sistema de creencias y valores.
- Valores y virtudes que ayudan al crecimiento personal y espiritual.
- Descubrimiento de la relación con Dios.
- La oración, la belleza, la bondad y la verdad como experiencias de desarrollo personal.
- Respuestas de sentido y sus implicaciones éticas.
- El cristianismo y otras tradiciones religiosas.
- La experiencia religiosa en personajes de la Biblia.
- Biografías y propuestas espirituales del cristianismo y otras religiones.
- Diálogo ecuménico e interreligioso.
- El compromiso de las religiones en la superación del fundamentalismo.

Esta competencia está relacionada explícitamente con las competencias personal, ciudadana y cultural. Las aportaciones de esta competencia complementan la configuración del proyecto vital y un desarrollo de la vocación humana con sentido.

3.6.6. La figura de Jesús de Nazaret y la comunidad eclesial

La sexta competencia específica del currículo de Religión la reconocemos como una propuesta de síntesis del conocimiento del mensaje cristiano, reconociéndolos en la experiencia personal y en el entorno, que se propone para facilitar el diálogo con otros saberes

escolares y completar así una comprensión de la vida, de la historia y del mundo. Entre los elementos formativos de esta última competencia citamos los siguientes:

- Reconocimiento de las creencias y valores del cristianismo.
- La Biblia, Palabra de Dios en palabras humanas que narra su relación con su Pueblo.
- Jesucristo, revelación plena de Dios y centro del mensaje cristiano.
- María, los Apóstoles, las primeras comunidades cristianas.
- La Iglesia, Pueblo de Dios, comunidad que vive y celebra la fe en Jesucristo.
- El Credo como síntesis de la fe cristiana.
- Visión cristiana de la vida y del mundo.
- Diálogo de los contenidos básicos de la fe cristiana con otras áreas del conocimiento.
- Compromiso de la Iglesia con la cultura.
- Propuesta moral del Evangelio para cuidar las personas, el planeta y la casa común.
- Diálogo de la fe cristiana con la razón, con la ciencia y con otras cosmovisiones.

Las aportaciones de esta competencia, tal como se articulan en la Teología, capacitan para el diálogo con las distintas racionalidades y saberes. Por tanto, en alguna medida, la adquisición de esta competencia específica contribuye al desarrollo de las competencias clave y del perfil de salida de la formación básica enriquecido con las aportaciones propias de la experiencia cristiana.

3.7. Los contenidos de Religión: saberes básicos en el nuevo currículo

El nuevo currículo de Religión propone sus contenidos después de las competencias específicas y de los criterios de evaluación. Este tercer lugar está indicando una preponderancia de los dos primeros elementos. Sin embargo, sabemos con certeza que el desarrollo de las competencias solo se puede alcanzar con la movilización de algunos saberes, sean cognitivos, sean instrumentales o sean actitudinales. En consecuencia, los contenidos son completamente necesarios en

el proceso formativo, aunque debemos desplegar aprendizajes que permitan futuros y permanentes aprendizajes, que no sean válidos solo para el tiempo escolar, sino que se prolonguen como valiosos y posibiliten nuevos aprendizajes. Es decir, esta configuración de los currículos está en línea con el aprendizaje a lo largo de la vida.

En el caso de los saberes que se proponen en el nuevo currículo de Religión se percibe muy claramente que se trata de conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes, aunque es verdad que no se indica esta tipología de contenidos. También se percibe una formulación de contenidos que es abierta y flexible, es decir, que no se definen los contenidos como un solo dato o procedimiento, sino que se formulan con flexibilidad y abriendo posibilidades de concretarse en cada programación educativa y en cada contexto.

La descripción de los saberes básicos, más como procesos que como objetos, se organiza en el nuevo currículo en tres ejes que podríamos considerar vertebradores de los contenidos. Por tanto, si solo se busca la enumeración de los contenidos, lo que sería una visión parcial, la encontraríamos articulada en tres bloques que se repiten en cada etapa educativa acompañando una gradación y adaptación al desarrollo evolutivo del alumnado.

Como ya hemos indicado los contenidos formativos más esenciales del currículo de Religión de la LOMLOE, a propósito de sus competencias específicas, no reiteramos otra enumeración de conocimientos. Sea suficiente indicar los tres ejes y algunas referencias globales.

3.7.1. El valor de la persona: autonomía y comunicación

Los saberes básicos de este primer eje vertebrador de los contenidos son:

- Dignidad humana y proyecto personal.
- La persona, su dignidad y sus dimensiones (corporal, emocional, experiencial, relacional, ética, espiritual...).
- Las preguntas básicas y existenciales que despiertan la búsqueda de sentido y las posibles respuestas.

- La dimensión ética y religiosa, la libertad y la responsabilidad como condición de realización plena.
- Aprender a ser, aprender para la vida.
- Visión cristiana de la persona. Antropología teológica.
- El proyecto de Dios que se comunica en la historia.
- Jesucristo, acontecimiento para la humanidad.

3.7.2. Al encuentro y cuidado de los otros: crecer en comunión

Los saberes básicos de este segundo eje vertebrador de los contenidos son:

- Cosmovisiones, identidad cristiana y expresión cultural.
- Las relaciones humanas y la vida en sociedad.
- Los aprendizajes que ayudan a vivir con otros.
- La realización personal y el desarrollo de los vínculos y pertenencia.
- Acompañamiento y cuidado en la vida comunitaria.
- Creencias religiosas, ritos, símbolos y costumbres culturales y religiosas.
- Identidad cultural, tradición cristiana y diversidad de culturas y religiones.
- Iglesia, pueblo de Dios en camino. Historia y proyectos. Diálogo con las culturas.
- Cultura del encuentro.

3.7.3. El compromiso cristiano: construir la casa común

Los saberes básicos de este tercer eje vertebrador de los contenidos son:

- Habitar el mundo plural y diverso para construir la casa común.
- Corresponsables en el cuidado de las personas y del planeta.
- Visión cristiana de la vida y del mundo en un contexto de pluralidad.
- Proyecto personal y responsabilidad social.
- Construcción social inclusiva y pacífica. Casa común.
- Libertad, democracia, pluralidad.
- La propuesta del Reino de Dios.

- Ética del cuidado de las personas y del planeta. Ecología integral.
- Fraternidad humana y diálogo interreligioso.
- Contribución cristiana a los Derechos Humanos, a los ODS y la democracia.
- Cristianismo en diálogo con las religiones y con otros saberes.

3.8. En definitiva, un nuevo diálogo de la Teología con la Pedagogía

Este currículo de Religión católica que se aprobará en los primeros meses de 2022 en el marco de los desarrollos legislativos de la LOMLOE es fruto de un laborioso diálogo entre la Teología, como fuente epistemológica, garantizando su enfoque confesional, por ello es un servicio eclesial, y las otras fuentes del currículo, psicopedagógicas y sociológicas, respondiendo al método escolar en la ERE, por ello es formación humana. Como resultado, en el currículo encontramos, por una parte, un audaz equilibrio entre Teología y Pedagogía y, por otra, una superación de la preponderancia teológica en la articulación curricular. El nuevo currículo es aparentemente más pedagógico, por tanto, visiblemente en línea con las finalidades educativas de la escuela como exige la propia identidad de la ERE; pero en ningún caso debería verse como menos teológico. Este renovado diálogo y este nuevo equilibrio no debe plantearse en términos de qué fuente curricular es la más poderosa, más bien se trata de las articulaciones que son necesarias en el contexto actual y que proporcionarán viabilidad a la ERE en futuros escenarios curriculares más globalizados y menos disciplinares⁴³.

Así pues, el nuevo currículo de Religión mantiene y actualiza el diálogo entre la Teología y la Pedagogía con nuevos y audaces equilibrios que renuevan la didáctica de la ERE, ensanchan su espacio en la formación integral por la visibilidad de sus contribuciones educativas, y preparan a la ERE para nuevos escenarios escolares que ya son realidad en los centros más innovadores.

43 La dimensión teológica del nuevo currículo ha sido analizada en C. Esteban Garcés, “La Teología que contienen las competencias específicas del currículo de Religión”, *Religión y Escuela* 355 (2021) 20-23; y “Nueva síntesis teológica de los contenidos del currículo de Religión en la LOMLOE”, *Religión y Escuela* 356 (2022) 20-23.

3.9. La ERE no podía perder el tren

Los desafíos de la sociedad del s. XXI son globales y profundos. Los cambios curriculares son solo la punta del iceberg de una profunda transformación. La formación de las nuevas generaciones ya no puede circunscribirse a unos años escolares ni la escuela puede reducirse a la transmisión del conocimiento. El aprendizaje deberá prolongarse, necesariamente, a lo largo de toda la vida y deberá repensar sus prioridades, ensanchando lo oficialmente racional para promover holísticamente todas las dimensiones de lo humano preparando para la vida y cuidando el ser.

La historia no se detiene. La Unión Europea ha replanteado para 2025 su Área de Educación. La LOMLOE no ha podido evitar esta tendencia y con su perfil de salida y el enfoque competencial del currículo trata de subir a ese tren. No resulta fácil evaluar ahora ya si estas medidas curriculares son acertadas o no. Están alumbrándose y habrá que comprobar sus efectos.

En este contexto emergen preguntas: el currículo de Religión, ¿debe subir a ese tren?; la pedagogía de la religión, ¿debe subir al tren de las competencias?; la teología, como fuente epistemológica del currículo de Religión, ¿debe dialogar con la psicopedagogía y la sociología, que son las otras fuentes del currículo?; el nuevo currículo, ¿debe plantearse en términos competenciales?⁴⁴

Para algunos sería más prudente dejar pasar este tren y mantener intacta una narración doctrinal ya conocida que gira sobre sí misma. Piensan en un currículo de Religión cognitivo, a modo de bastión o baluarte que nos proteja de los ataques enemigos.

44 Estas preguntas no son del todo nuevas, porque las competencias llegaron al ámbito escolar hace ya algunos años y desde entonces la ERE ha tratado de dialogar con esa propuesta en clave pedagógica y con el fin de la educación integral. Entre las primeras expresiones de este diálogo podemos citar: C. Esteban Garcés (Coord.), *Competencias básicas y área de Religión Católica*. SM-PPC, Madrid 2008; R. Artacho López, *Enseñar competencias sobre la religión*, Desclée, Bilbao 2009; C. Esteban Garcés y R. Prieto Chaparro, *Competentes en Religión*, PPC, Madrid 2011; C. Esteban Garcés y R. Prieto Chaparro, *Alumnos competentes en Religión*, PPC, Madrid 2015.

Nosotros creemos que hay que atreverse al diálogo. La teología debe llegar a la escuela en diálogo con las otras fuentes curriculares; en diálogo con las culturas y con los signos de los tiempos; debe inculturarse y armonizarse con las finalidades propias de la escuela.

Como hemos escrito en otro lugar⁴⁵, aplaudimos que el nuevo currículo de Religión sea fruto del diálogo con la escuela, mantenga su originalidad y facilite la cooperación transversal en la programación escolar. Por esto, la clase de Religión no ha perdido el tren de la historia.

45 C. Esteban Garcés, “No podíamos perder el tren”, *Religión y Escuela* 354 (2021) 14.